

Recursos e percursos do programa integrado de educação e formação (PIEF) – Estudo de três casos no Alentejo

Francisco Saias¹

Agrupamento de Escolas de Redondo

Isabel Fialho²

Universidade de Évora

Resumo: Este artigo reporta um estudo multicaso sobre o processo de reinserção escolar de três grupos/turma PIEF integrados no projeto *Terra Nómada*. A investigação incidiu sobre o processo de ensino desenvolvido pelas equipas, tendo por base entrevistas semiestruturadas, na modalidade de grupo focal, e análise documental dos materiais adotados. Como mais-valia sobressai a exploração de processos de ensino centrados no aluno e a existência de equipas fortemente motivadas e predispostas ao trabalho colaborativo, articulação e desenvolvimento de projetos transdisciplinares. O regime de codocência favoreceu a adoção de estratégias de ensino diversificadas e a organização de trabalho subjacente ao princípio da individualização. As iniciativas *Terra Nómada* fortaleceram a ligação com as famílias e tiveram um impacto evidente nas práticas profissionais dos docentes. As maiores debilidades situaram-se ao nível da gestão curricular, observando-se alguma simplificação do currículo enunciado, generalização dos planos individuais e reduzido controlo da sua execução.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Medida PIEF; *Terra Nómada*

Introdução

A diversidade dos públicos escolares ocupa um papel central na relação da escola com a sociedade e suscita muitas das dificuldades com que se defronta no seu desempenho educativo e curricular. A construção de um currículo estruturado e flexível, que responda a todos os alunos, “deve apoiar-se numa concepção alargada de aprendizagem e em modelos que sejam eles próprios inclusivos” (Costa, Leitão, Morgado & Pinto, 2006, p.16).

Em Portugal foram adotados diversos mecanismos/processos de ensino associados aos princípios inclusivos e de diferenciação curricular para responder a grupos de alunos com características muito específicas. No quadro do combate ao insucesso e abandono escolar foram criados Currículos Alternativos e programas de natureza compensatória como o Programa Educação para Todos, em 1991, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, em 1996, e o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), em 1999.

¹ franciscogsaias@gmail.com

² ifialho@uevora.pt

Este artigo descreve o processo de reinserção escolar de grupos/turma PIEF integrados no projeto *Terra Nómada* – uma medida criada para apoiar os grupos/turma formados por jovens de etnia cigana na região do Alentejo. O estudo teve como principais campos de análise a operacionalização da Medida PIEF, mediante o processo de ensino e aprendizagem realizado pelas escolas, e o seu impacto junto do público-alvo.

1. Currículo e diferenciação curricular

A massificação do ensino conduziu nas últimas décadas à assunção de novas dimensões do currículo e das competências a desenvolver por todos. De um carácter previsível e prescritivo, o currículo passa a ser “constituído por todos os aspectos do ambiente escolar que (...) contribuem de forma implícita para aprendizagens sociais, comportamentos, valores e orientações” (Silva, 2001, p.148).

A diferenciação curricular constitui uma resposta às diferenças entre estudantes e pressupõe que se pretende garantir a adequação às especificidades desse público, como sejam as características cognitivas, sociais e culturais “que distinguem os modos e condições particulares de cada grupo ou indivíduo se comportar face a uma mesma aprendizagem curricular” (Roldão, Alves & Campos, 2008, p.17). A socialização do currículo implica a adoção de um corpo de aprendizagens consensualizado que se operacionaliza através de práticas de diferenciação. Tais práticas podem assumir a forma de diferenciação por níveis ou uma diferenciação operacional focada “na organização e sequência de conteúdos, na operacionalização de estratégias diferenciadas e unidades [ou] grupos de trabalho na aula diferenciados” (*idem*, p.17). A diferenciação orientada para a estratificação teve um forte impacto nos sistemas de ensino europeus durante o século XX (Goodson, 2001; Roldão, 1999; Sousa, 2007). Alguns dos modelos pedagógicos propostos tinham subjacente a inclusão mas as estratégias de diferenciação promovidas assumiram, regra geral, um carácter temporário para corrigir desvios à norma (Sousa, 2007).

2. Educação inclusiva e intercultural

A educação inclusiva e intercultural assenta no princípio da concretização de uma pedagogia diferenciada sensível à diferença, à especificidade da criança e à complexidade do ser humano (Perrenoud, 2001). Todo o conhecimento é socialmente mediado, dependendo o desenvolvimento individual da intervenção do meio, da interação com o outro e dos instrumentos de mediação social.

Stubbs (2008) realça três princípios basilares da educação inclusiva: forte enquadramento; aplicação dentro do contexto e cultura locais; participação contínua e autorreflexiva dos intervenientes. O professor assume o papel de mediador da aprendizagem e deve adequar as suas práticas letivas ao estilo cognitivo do aluno,

tendo em atenção os seus gostos, apetências e ritmos de aprendizagem; promover ambientes propícios à aprendizagem e adotar um conjunto de estratégias de ensino diferenciadas e de adaptações curriculares, alicerçadas no trabalho interpares (Candeias, 2009; Porter, 1997).

Uma das vertentes da educação intercultural prende-se com a educação cigana, cujo afastamento da escola pública é um fenómeno secular e está associado a fatores endógenos e exógenos (Casa-Nova, 2006). A escola normalizada, igualitária e estandardizada da comunidade dominante contrasta com famílias pouco letradas do lado cigano, com uma cultura assente na tradição oral, sem rotinas estruturadas e que não reconhecem o papel da escola (Costa & Vieira, 2007), pois para os ciganos a família é quem educa (Liégeois, 2001).

Liégeois (2001) salienta que “nas turmas normais as culturas coabitam mas não se misturam” (p.141), sugerindo o conceito de *turma especial*, constituída apenas por alunos de etnia cigana. Contudo esta solução não é isenta de críticas: se por um lado pode favorecer a exploração do seu referente cultural, por outro pode incorrer em formas de guetização e de discriminação escolar.

Enguita (1996) e Liégeois (2001) salientam a necessidade de existirem ações de sensibilização para pais, associações ciganas e professores que permitam uma maior abertura para a “diversidade através da flexibilidade dos conteúdos, sem ideias preconcebidas sobre o modo como as crianças devem comportar-se” (Liégeois, 2001, p.257). Nesta linha de pensamento, também o processo de recrutamento de docentes deveria ter em consideração a sua adesão voluntária, a motivação pessoal, a experiência profissional e formação.

3. Medida PIEF e o projeto Terra Nómada

A Medida PIEF foi criada em 1999 no âmbito do Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil e tem como principal objetivo favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória a menores vítimas de exploração e trabalho infantil, situações de risco, exclusão escolar/social, absentismo e abandono escolar (Despacho Conjunto 948/2003, de 26 de setembro). A medida é tutelada pelos Ministérios da Educação e Ciência e Segurança Social, sendo coordenada a nível central pelo Programa para a Inclusão e Cidadania³ (PIEC). Em cada estrutura de coordenação regional existem várias Equipas Móveis Multidisciplinares (EMM), formadas por psicólogos, agentes sociais e professores, responsáveis pelo diagnóstico e encaminhamento das situações sinalizadas. Ao nível escolar, cada Equipa Técnico-Pedagógica (ETP) é formada por docentes e um Técnico de Intervenção Local (TIL) que assegura a ligação entre os vários agentes e acompanha os alunos em contexto escolar.

³ Este programa viria a ser extinto durante a investigação, passando a alçada da medida para o Instituto da Segurança Social no início de 2012.

Para cada jovem é elaborado um Plano de Educação e Formação (PEF) individual em função das competências e necessidades detetadas. Cada PEF é acompanhado por um professor-tutor a quem compete promover a intervenção articulada das diversas entidades e manter um contacto regular com a família do menor.

A organização curricular do PIEF tem por base as competências do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais⁴ mas beneficia de um carácter mais flexível para responder às necessidades dos jovens. A otimização das competências das equipas, “aliada à sua flexibilidade, passa igualmente pela adoção não de um único modelo, mas de currículos adaptados às várias situações encontradas” (Cadete, 2008, p.64).

O projeto *Terra Nómada* foi criado pela Estrutura de Coordenação Regional do Alentejo do PIEC em 2010 como medida de apoio a um grupo/turma formado por jovens de etnia cigana. No ano letivo 2011/2012 foi alargado a mais seis grupos/turma da região e apresenta como principais objetivos contribuir para a inclusão escolar e a educação não formal na etnia cigana, reduzir o seu défice de qualificação escolar, promover o relacionamento entre alunos e o respeito pelas diferenças (PIEC, 2011).

A investigação incidiu sobre a segunda área de ação do projeto *Terra Nómada* em que estavam previstas diversas atividades de cariz pedagógico: *Aulas em Terra Nómada* – visando a interação com as famílias, o cruzamento de saberes formais e informais e as aprendizagens interculturais; *Mala/Desafios de Terra Nómada* – promovendo o trabalho em rede, a partilha de boas práticas e de recursos didáticos; *Diário EntreNómada* – fomentando momentos reflexivos; intercâmbios escolares; promoção de práticas inclusivas; e mostra de trabalhos realizados nas diferentes fases do projeto (PIEC, 2011).

4. Metodologia

A investigação foi sustentada numa metodologia de cariz eminentemente qualitativo e interpretativo, recorrendo ao estudo multicaso. Foram acompanhados três casos, correspondentes a três grupos/turma PIEF que integravam o projeto *Terra Nómada*, de escolas distintas da região Alentejo, de forma a obter uma maior abrangência e proximidade com as representações dos sujeitos. A recolha de dados teve lugar ao longo do ano letivo 2011/2012, assumindo-se o investigador como observador participante num dos casos.

O desenho da investigação foi organizado em três domínios, com os seguintes referentes: **estrutura organizacional** – fatores que levaram à constituição dos grupos/turma, estrutura das ETP e caracterização dos grupo/turma; **processo de ensino** – gestão curricular, estratégias e práticas de ensino, metodologias de avaliação; **impacto do projeto** – opções metodológicas da área de formação vocacional e sua

⁴ Este documento constituiu a principal referência orientadora do ensino básico em Portugal de 2001 a 2011, vindo a ser revogado pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro.

articulação com o meio, grau de satisfação de alunos e elementos das ETP e impacto da escolaridade na vida dos alunos.

O processo de recolha de dados teve por base entrevistas semiestruturadas, na modalidade de grupo focal, aos elementos de cada ETP e a alunos de cada grupo/turma (4/5); grelhas de caracterização da estrutura orgânica de cada caso, para levantamento dos fatores de constituição dos cursos, elementos das ETP (tempo de serviço, vínculo escolar, afetação ao curso, formação, experiência prévia, etc.) e dos alunos (percurso escolar, fatores de ingresso, situação familiar, etc); análise documental dos documentos estruturantes dos agrupamentos e de materiais produzidos/adotados pelas ETP.

No conjunto dos três casos foram inquiridos 20 professores e 14 alunos. Procedeu-se ainda a uma entrevista à coordenadora do projeto *Terra Nómada* e no final do ano letivo efetuou-se o levantamento do número de certificações atribuídas. Os guiões de entrevista foram sujeitos a um processo de validação por um painel de especialistas em metodologia de investigação com experiência no âmbito da Medida PIEF.

Os dados recolhidos nas entrevistas foram organizados e tratados através da técnica de análise conteúdo, com vista à sua categorização tendo como referência os princípios de Bardin (2008). Numa fase posterior procedeu-se à triangulação desta informação com os elementos proveniente da análise documental e do tratamento estatístico das grelhas de caracterização de cada caso.

5. Principais Resultados da Investigação

Estrutura Orgânica

Os agrupamentos acompanhados situavam-se em meios rurais com elevados problemas socio-económicos e registavam um número crescente de alunos de etnia cigana. A constituição dos grupos/turma procurou minorar os problemas de insucesso/abandono escolar reiterados, elevado absentismo e reduzida integração escolar dos jovens de etnia cigana. Estes fatores são comuns aos três casos e correspondem ao padrão tipo que normalmente desencadeia a constituição de grupos/turma PIEF (Roldão *et al.*, 2008).

Uma situação recorrente correspondeu à baixa expectativa das comunidades ciganas sobre as competências escolares e a prevalência muito vincada dos seus hábitos culturais (verificando-se, por exemplo, que muitos jovens já estavam casados, alguns dos quais com filhos, e uma enorme resistência familiar à frequência escolar das raparigas). Estes fatores desencadearam o funcionamento de um dos grupos/turma em instalações provisórias na localidade de residência dos jovens.

A intervenção dos órgãos de gestão dos agrupamentos na formação das ETP processou-se, essencialmente, ao nível do recrutamento de docentes e na determinação do número de codocências. Num caso prevaleceu a afetação de docentes do quadro com muita experiência profissional, por contraponto à

contratação nos restantes casos. Alguns docentes tinham experiência prévia na Medida PIEF, facto que facilitou a integração dos colegas e as dinâmicas de equipa.

No início do ano letivo as ETP frequentaram ações de formação sobre a metodologia PIEF e projeto *Terra Nómada*, promovidas pelas estruturas do PIEC. Ao longo do ano duas ETP realizaram ações complementares sobre a especificidade da cultura cigana com o apoio de entidades parceiras. Os docentes valorizaram bastante o contributo destas ações com vista a um maior enquadramento sobre os hábitos culturais dos alunos.

Processo de Ensino

No plano curricular os três casos implementaram a mesma estrutura curricular, caracterizada por alguma segmentação disciplinar e analogia com o ensino regular. Roldão *et al.* (2008) e Pereira (2007) relatam a existência de algumas experiências constituídas por áreas curriculares sem a formalização explícita de disciplinas. Esta opção, igualmente válida no âmbito da metodologia PIEF, permite fomentar a interdisciplinaridade e “reforça a importância da filosofia a que está subjacente a utilização de modelos de gestão de aula em par pedagógico” (Pereira, 2007, p.111).

Os Planos de Educação e Formação tendiam a ser algo genéricos e com muitas semelhanças entre si. Facto igualmente patente nos programas curriculares das disciplinas onde as ETP optaram explicitamente pelo ajustamento de conteúdos/competências em função dos pré-requisitos dos alunos. Roldão *et al.* (2008) salientam que muitas vezes esta adaptação “não é sinónimo de consideração de especificidade e diferença de situações, tendendo a operacionalizar-se, sobretudo, numa óptica de simplificação e valorização de dimensões mais práticas dos currículos” (p. 45). Ainda assim, nos casos acompanhados constatou-se a exploração de situações por via da diferenciação e flexibilização curricular decorrentes das especificidades dos alunos, como é exemplo a exploração da língua materna através do método global para alunos não leitores ou o recurso ao texto instrucional na elaboração de receitas culinárias.

O processo de desenvolvimento curricular consubstanciou-se nos três casos através da exploração de atividades eminentemente práticas, com recurso à metodologia de projeto. Houve, por parte das ETP, o esforço em adaptar estratégias de articulação e gestão curricular, com vista a garantir alguma ligação entre os conteúdos das diferentes disciplinas, mediante a sua agregação em torno de temas, de projetos ou de atividades no exterior (ações solidárias, peças de teatro, horta pedagógica, etc.). As disciplinas de Viver Português e Matemática e Realidade surgem amiúde no centro destas articulações e tendem a evidenciar uma maior formalização dos processos de ensino com recurso aos métodos tradicionais de ensino.

As estratégias dominantes privilegiaram o trabalho em pequenos grupos, beneficiando do regime de codocência e do apoio prestado pelo docente do 1.º Ciclo aos alunos com maiores dificuldades. Foi patente o recurso a alguns momentos expositivos, bem como o desenvolvimento de projetos de duração variável e a

formação de grupos de nível (em virtude dos alunos estarem em patamares bastante diferenciados).

Na organização das aprendizagens teve um forte impacto o fortalecimento das relações interpessoais para o qual contribuiu o processo de acolhimento inicial. O par pedagógico mostrou-se determinante na definição de estratégias para exploração dos conteúdos, planificação de materiais, na gestão de sala de aula e no apoio individualizado aos ritmos de trabalho evidenciados pelos alunos.

Observou-se um esforço assinalável nos três casos no sentido de desenvolver práticas inclusivas e interculturais nas várias dimensões aludidas por Ouellet (1991): exploração de conceitos culturais e etnicidade; comunicação intercultural; relação e práticas pedagógicas, com enfoque ao nível dos processos e exploração das aprendizagens dentro do contexto dos alunos.

A organização do trabalho docente favoreceu a execução dos projetos, revelando as ETP fortes dinâmicas internas e práticas colaborativas, aproximando-se do conceito de *equipas pedagógicas* aludido por Formosinho e Machado (2008) no sentido de “idear e praticar um esquema de trabalho apropriado às necessidades dos seus alunos, tendo em conta as instalações da escola, os materiais disponíveis, o plano de estudos prescrito e as finalidades da educação escolar” (p.13). As reuniões semanais surgem como elementos chave ao nível da planificação de atividades, articulação, interdisciplinaridade, trabalho colaborativo e (re)definição de estratégias em função da receptividade e evolução dos alunos.

Enquanto modalidade de ensino remediativa, o PIEF assenta no princípio da individualização. Neste contexto, a fase de diagnóstico inicial teve um papel relevante ao nível da desocultação de saberes prévios dos alunos. Durante este período de tempo alongado (cerca de dois meses) as ETP conciliaram os tradicionais elementos de avaliação com a observação de atividades em sala de aula e diálogos informais com os alunos para obter uma caracterização mais abrangente de cada situação. A elaboração dos PEF, ainda que assumidamente diferenciada pelas ETP, viria a mostrar muitas semelhanças ao nível das estratégias e competências a explorar.

Na linha de Perrenoud (2001) que releva a avaliação formativa como elemento essencial para a individualização dos percursos de formação, da diferenciação das intervenções e dos enquadramentos pedagógicos, as ETP evidenciaram estar atentas aos processos de aprendizagem dos alunos, redirecionando a sua ação em função da monitorização realizada em sala de aula. Os jovens dos três grupos/turma revelaram um forte comprometimento com as atividades realizadas, existindo partilha de ideias, interação com os pares e confronto de pareceres facilitadores da autoavaliação.

As ETP recorreram a instrumentos de avaliação diversificados, designadamente a testes de questões abertas, escolha múltipla, itens de associação e de preenchimento e a relatórios de atividades experimentais. Os critérios de avaliação adotados refletem a valorização das aprendizagens sociais com a componente atitudinal a ter um peso entre 50% a 60%. O número de momentos de avaliação sumativa variou em cada disciplina e num dos casos recorreu-se à elaboração de portefólios individuais para explorar apetências vocacionais.

As especificidades do projeto *Terra Nómada* resultam, em grande medida, da formação de uma rede efetiva de trabalho colaborativo, da diversificação de estratégias curriculares, do reforço da ligação da escola à família e da potenciação das capacidades dos alunos por via de projetos de intervenção comunitária, conjugada com ações extracurriculares. As suas iniciativas pedagógicas mais relevantes foram os *desafios Terra Nómada* e as *aulas em Terra Nómada*, que englobaram um conjunto de atividades e práticas não relatadas nos estudos consultados sobre a Medida PIEF (Pereira, 2007; Roldão *et al.*, 2008).

Os *desafios* potenciaram o trabalho colaborativo e interdisciplinar entre docentes das várias escolas, desencadeando momentos reflexivos sobre as práticas exercidas por cada docente aquando da exploração dos projetos. Cada ETP propôs para a “rede” dois desafios associados a questões de cidadania ou áreas onde os alunos revelavam maiores dificuldades (como Matemática e Viver Português). Posteriormente, de janeiro a junho, cada grupo/turma desenvolveu mensalmente dois desafios, de outras escolas, publicitando as estratégias usadas e constrangimentos da atividade no blogue que suportava a iniciativa. Vários docentes testemunharam a sua surpresa perante a diversidade de abordagens realizadas sobre as atividades por si propostas, bem como do seu impacto junto dos alunos: “acabamos muitas vezes por ter consciência quando vimos como aquilo que nós fizemos [é explorado] ou o desafio que nós aplicámos é feito nas outras escolas”.

O conjunto de atividades realizadas no contexto das *aulas em Terra Nómada* procurava reforçar a ligação da escola às famílias fomentando a realização de aulas abertas à comunidade. As ações conjuntas com os encarregados de educação tiveram muita expressão quer na dinamização de atividades em que estes foram intervenientes diretos (ações de sensibilização, partilha de experiências pessoais e de cariz cultural, participação em peças de teatro, etc.), quer em contextos menos formais como a confeção de receitas típicas, almoços convívio, apresentação de trabalhos e visitas de estudo.

O grau de proximidade estabelecido com as famílias é claramente mais aprofundado nos casos estudados do que nos grupos/turma PIEF em geral, relatados por Pereira (2007) e Roldão *et al.* (2008). Nesses grupos a TIL surge como elo primordial da ligação escola-família enquanto a dinamização de ações conducentes a aproximar as duas partes no contexto *Terra Nómada* é claramente de toda a ETP. Salienta-se, todavia, que este trabalho foi desenvolvido em contextos muito específicos, contanto com equipas docentes fortemente motivadas.

No quadro específico dos *intercâmbios escolares* os resultados foram semelhantes aos dos grupos/turma PIEF em geral. Nenhum grupo/turma explorou o *Diário EntreNómada* por via da extinção do projeto após o desaparecimento do programa PIEF. O facto de as escolas terem continuado a explorar as atividades integradas no projeto *Terra Nómada* e trabalharem em rede sem qualquer suporte institucional dá mais expressão às práticas colaborativas aí exercidas, sendo um dos aspetos mais valorizados pela coordenadora do projeto: “tudo aquilo que aconteceu a partir de dezembro (...) aconteceu naturalmente porque já se tinha criado uma ginga e um embalo tão grande que as coisas faziam sentido *per si*”.

A promoção do trabalho colaborativo, a exploração das apetências dos alunos através de projetos de intervenção e o envolvimento ativo das famílias no processo de ensino e aprendizagem, decorrentes das iniciativas do projeto, resultam nitidamente como mais-valias para o processo de reintegração escolar dos jovens. Estes elementos são amplamente reconhecidos por alunos, docentes e coordenadora do projeto.

Roldão *et al.* (2008) salientam que a componente vocacional se constitui como um bom indicador das ligações e adaptações em cada PIEF. A exploração desta componente implicou o recurso mais ou menos formalizado à metodologia de projeto com a promoção de atividades com uma forte vertente transdisciplinar. A planificação de atividades teve lugar, em geral, durante as reuniões semanais. As temáticas abordadas incidiam sobre vertentes profissionalizantes, artísticas, sociais e comunitárias nas quais sobressai a exploração flexível do currículo e dos conteúdos das várias disciplinas, com uma forte aposta na aquisição de competências sociais.

Esta componente é uma especificidade da Medida PIEF e pressupõe um plano de exploração vocacional (no 3.º Ciclo), que não se concretizou pelo facto dos alunos estarem a iniciar o ciclo. A exploração da vertente profissionalizante decorreu em contexto escolar com o levantamento de áreas de interesse, produção de portefólios sobre profissões (num dos casos) e algumas saídas de campo para conhecer as profissões em contexto real.

A seleção dos projetos decorreu, em geral, do tempo e recursos disponíveis, da sua natureza e proximidade curricular. Como exemplos mais representativos do trabalho realizado salienta-se a matriz artística de um dos casos, fazendo confluir o trabalho pedagógico das várias disciplinas em múltiplas dramatizações, a exploração de uma horta pedagógica noutro caso e a realização de diversos projetos solidários, no terceiro caso, com forte impacto na comunidade educativa. Neste contexto foi implementado um projeto de intervenção e apoio social com vista à angariação e distribuição de bens às famílias mais carenciadas do concelho, cujo funcionamento, gestão e entrega de bens esteve a cargo dos jovens, num espaço autónomo, fora do recinto escolar.

Além da valorização cultural dos alunos, muitas destas iniciativas permitiram a exploração de competências linguísticas de uma forma muito profícua mediante a produção contínua de textos com o relato das atividades desenvolvidas para os respetivos blogues de suporte. Estes espaços, além de darem visibilidade aos cursos, serviam de repositório de materiais didáticos produzidos por algumas das ETP que faziam questão de partilhar as suas boas práticas (que, num dos casos, viriam a merecer reconhecimento regional na área da Matemática).

A ligação ao meio envolvente foi dificultada pelos débeis tecidos económicos. Na fase inicial dos projetos as entidades parceiras mostraram muita resistência devido à origem cultural dos jovens (em dois casos), vindo, posteriormente, a colaborar na sua execução de forma satisfatória.

Impacto do projeto

Os jovens integrados nos três grupos/turma expressaram bastante satisfação, destacando o facto da modalidade de ensino ser menos exigente que o ensino regular, existir maior proximidade e acompanhamento dos professores e prevalecer a realização de atividades sobre as suas áreas de interesse. Estes elementos corroboram o fortalecimento da relação professor-aluno, a adequação do perfil dos docentes e o esforço das ETP em adaptar o currículo às características dos alunos. Outro aspeto muito enaltecido pelos jovens foi o maior envolvimento escolar das suas famílias, como corolário dos contactos frequentes da ETP e da sua participação em atividades curriculares e extracurriculares.

Os docentes assinalaram, por sua vez, que a sua integração no(s) projeto(s) constituiu um enorme desafio pessoal e profissional, tanto em termos de metodologias de trabalho, como de contexto cultural e público-alvo. Esta participação nos projetos desencadeou transformações significativas em termos das suas profissionalidades para as quais muito contribuíram as práticas colaborativas no seio da equipa, nos pares pedagógicos e no trabalho interescolar da rede *Terra Nómada*. Os docentes destacaram o papel da equipa e das reuniões semanais ao nível do apoio mútuo, suporte emocional, articulação e interdisciplinaridade.

O desgaste pessoal, em virtudes das exigências do projeto, a extensão das reuniões semanais e a dificuldade de trabalhar em par pedagógico quando os docentes não eram de áreas homólogas, foram apontados como os maiores constrangimentos.

O processo de (re)integração escolar dos jovens foi conseguido nos três casos e permitiu que muitos jovens ultrapassassem a carga negativa sobre as matérias escolares: “levo uma imagem diferente da escola” (aluno).

A percentagem de certificações atribuída em cada caso superou os 50%, ultrapassando os últimos indicadores nacionais da Medida PIEF (PIEC, 2011a). De salientar que os alunos integrados no 3.º Ciclo estavam no início do seu processo formativo, razão pela qual não foram atribuídas certificações neste ciclo de escolaridade.

Da globalidade de alunos integrados nos três grupos/turma (48), somente três foram declarados em abandono escolar (por razões familiares e culturais). A grande maioria dos alunos deu continuidade ao processo formativo no ano letivo 2012/2013. A proximidade estabelecida com as famílias permitiu, inclusivamente, que algumas jovens frequentassem as aulas durante o período de gravidez. Todavia, a prevalência tão acentuada dos seus hábitos culturais (como o casamento e a maternidade precoces) ensombram um pouco o alcance destes projetos, pois não se vislumbra que os jovens venham a prolongar a vida escolar para o ensino secundário ou, sequer, enveredar por saídas profissionalizantes.

6. Reflexão final

A realização desta investigação permitiu acompanhar a execução de uma modalidade de ensino dita de remediação «quando tudo o que existe já falhou». Os três casos revelaram-se situações de sucesso, quer pela reintegração escolar e número de certificações obtidas, quer pelas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas equipas que, em muitas situações, poderiam ser transpostas para as turmas do ensino regular.

Como mais-valia do projeto emerge a exploração do processo de ensino centrado no aluno, nas suas especificidades e contexto cultural. O papel da equipa também foi preponderante para a implementação dos cursos. Do trabalho colaborativo das equipas e da formação de pares pedagógicos resulta, em grande medida, a adoção de estratégias de ensino diversificadas e a organização de trabalho que atestam o princípio da individualização preconizado para a Medida PIEF. Neste contexto convém sublinhar a importância da integração de um docente do 1.º Ciclo nas ETP, desenvolvendo um trabalho muito meritório com os jovens em estádios de conhecimentos mais elementares. Do projeto *Terra Nómada* ressaltamos o fortalecimento da ligação com as famílias e as implicações em torno da reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes. A integração dos docentes no âmbito desta modalidade de ensino teve um impacto evidente sobre as suas práticas profissionais, decorrente do trabalho colaborativo, do conhecimento de novas realidades sociais e culturais e da exploração de novas situações de aprendizagem.

As maiores debilidades encontradas situam-se ao nível da gestão curricular observando-se em várias situações uma excessiva simplificação do currículo enunciado para o ciclo correspondente, muita afinidade e generalização dos planos individuais e reduzido controlo da sua execução. Como reflexo, o processo de validação de competências e certificação escolar foi desencadeado para a generalidade dos alunos no final do ano letivo.

Conforme salientam Roldão e Santos (2008), o ato de ensinar consiste “na ação intencional e informada de promover e orientar a aprendizagem efectiva dos conteúdos curriculares (funcionais, conceptuais, processuais, todos os que permitam a alguém tornar-se culto) pelos alunos” (p. 12). Neste sentido, o modelo de funcionamento do PIEF assenta numa metodologia própria e no trabalho de equipa onde a prática colaborativa surge como um procedimento efetivo que em muito ajudou o processo de reintegração escolar destes jovens.

Ainda que se tratassem de situações de sucesso, convém realçar o facto de corresponderem a estudos de caso que não permitem a realização de generalizações, mas tão só evidenciar as práticas ali desenvolvidas. O contexto em que são constituídos os grupos/turma PIEF é muito variável e depende de múltiplos fatores.

Referências Bibliográficas

Bardin, Laurence (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.

- Cadete, Joaquina (2008). *10 anos de combate à exploração do trabalho infantil em Portugal* (Coord.). Lisboa: PETI/Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Candeias, Adelinda (2009). *Educação inclusiva: Concepções e práticas*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora.
- Casa-Nova, Maria José (2006). A relação dos ciganos com a escola pública; contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. *Revista Interações*, 2, 155-182.
- Costa, Ana Maria; Leitão, Francisco Ramos; Morgado, José & Pinto, José Vaz (2006). *Promoção da educação inclusiva em Portugal*. Aveiro: Rede Inclusão.
- Costa, José Paulo & Vieira, Ricardo (2007). Etnia cigana e educação especial: representações e práticas da Escola. *Actas do III Congresso Internacional de Etnografia*, 169-193.
- Enguita, Mariano Fernandez (1996). Etnicidade e escola: o caso dos ciganos. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 6, 5-22.
- Formosinho, João & Machado, Joaquim (2008). Currículo e organização – as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8 (1), 5-16.
- Goodson, Igor (2001). *O Currículo em mudança: Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Liégeois, Jean-Pierre (2001). *Minoria e escolarização: o rumo cigano*. Secretariado Entreculturas. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ouellet, Fernand (1991). *L'éducation interculturelle — essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: Éditions Harmattan.
- Pereira, Albertina (2007). *PIEF: um programa de educação e formação*. Lisboa: PETI/Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Perrenoud, Philippe (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Edições Asa.
- PIEC (2011). *Projeto Terra Nómada*. Évora: Estrutura de Coordenação Regional do Alentejo do PIEC.
- PIEC (2011a). *Estatísticas em síntese – Monitorização da Medida PIEF 2.º trimestre de 2010*. Lisboa: Coordenação Nacional do PIEC/Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social..
- Porter, Gordon (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In Mel Ainscow, Gordon Porter & Margaret Wang (Ed.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 33-48). Lisboa: I.I.E.-Ministério da Educação.
- Roldão, Maria do Céu. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Roldão, Maria do Céu & Santos, António (2008). *A medida PIEF*. Lisboa: PETI/Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Roldão, Maria do Céu; Alves, Madalena & Campos, Joana (2008). *Estudo curricular da medida PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação)*, Lisboa: PETI/Edições Colibri.

Silva, Tomaz (2001). *Teorias do currículo – uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.

Sousa, Francisco (2007). Uma diferenciação curricular inclusiva é possível? Procurando oportunidades numa escola açoriana. In D. Rodrigues (Org.). *Investigação em educação inclusiva* (vol. 2, pp. 93-119). Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.

Stubbs, Sue (2008). *Educação inclusiva: onde existem poucos recursos* (versão portuguesa). Universidade de Aveiro. [online] [consultado em: 21/10/2012]. Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_68.pdf

Legislação Consultada

Despacho Conjunto n.º 948/2003, de 26 de setembro (2003). *Diário da República n.º 223/03 - II Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ministério da Segurança Social e do Trabalho.