

A MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM EM ALUNOS COM CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL: POTENCIALIDADES DO TRABALHO DE PROJETO

**The motivation for learning in students with individual specific curriculum:
potentialities of the project work**

Fátima Linguica

Agrupamento de Escolas Damião de Goes - Alenquer, Portugal
marialinguica@damiaodegoes.pt

Isabel Piscalho

Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação, Portugal
isabel.piscalho@ese.ipsantarem.pt

Sónia Galinha

Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação, Portugal
sonia.galinha@ese.ipsantarem.pt

Francisco Silva

Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação, Portugal
francisco.silva@ese.ipsantarem.pt

RESUMO

Esta investigação procurou 1. Conhecer o impacto das medidas organizativas na construção da escola inclusiva; 2. Percecionar de que forma o trabalho de projeto pode potenciar a motivação dos alunos CEI; 3. Conhecer as representações dos alunos CEI sobre as aprendizagens escolares numa perspetiva de transição para a vida ativa. Qualitativa, descritiva, interpretativa-fenomenológica e etnográfica desenvolveu-se através da análise documental, observação naturalista, na aplicação de inquéritos por questionário aos alunos e na realização de entrevistas aos professores. N=fase exploratória=8 alunos CEI 2º 3º CEB inquiridos por questionário. Numa fase posterior foram selecionados N= 5 alunos CEI 2º 3º CEB em 2 sessões/ atelier projeto. As conclusões revelaram que o trabalho de projeto PMD é uma medida organizativa da escola para a inclusão para alunos CEI. Os ambientes enriquecidos pela tecnologia não foram um factor motivacional. Sugere-se como forma de potenciar a motivação para a aprendizagem a atribuição de maior valor às aprendizagens multidisciplinares de complemento pedagógico.

Palavras-chave: Aprendizagem, Motivação, Necessidades Educativas Especiais, Projetos, Tecnologias.

ABSTRACT

This research aimed to 1. Know the impact of organizational measures in the construction of inclusive school; 2. Perceive how the project work can enhance the motivation of the IEC students; 3. To know the representations of the CEI students about the school learning in a perspective of transition to the active life. Qualitative, descriptive, interpretive-phenomenological and ethnographic was developed through documentary analysis, naturalistic observation, the application of questionnaire surveys to students and interviews with teachers. N = exploratory phase = 8 CEI students 2º 3º CEB questioned by questionnaire. At a later stage, N = 5 CEI 2nd CEB students were selected in 2 sessions / atelier project. The findings revealed that the PMD project work is an organizational measure of the school for inclusion for CIS students. Technology-enriched environments were not a motivational factor. It is suggested as a way to enhance the motivation for learning to assign greater value to multidisciplinary learning of pedagogical complement.

Keywords: Learning, Motivation, Projects, Special Educational Needs, Technologies.

1 INTRODUÇÃO

Começam a emergir alguns estudos que nos abrem algumas pistas de reflexão sobre a Inclusão e o Currículo (Marcelino, 2009), que apontam para perspetivas muito diferentes no que diz respeito a algumas medidas educativas, nomeadamente os CEI que alguns consideram práticas excludentes uma vez que os alunos ficam distantes da turma e do conselho de turma, referindo que as escolas não lhes dão respostas e os docentes da Educação Especial não têm tempo para estar com os alunos o tempo que eles realmente necessitam. Pois, estes alunos evidenciam a necessidade de espaços estruturados, facilitadores do acompanhamento personalizado e direto, como refere Santos (2011) de modo a garantir este acompanhamento que em contexto de turma é extremamente difícil (alunos expressam sentimentos de “autoexclusão” por não se sentirem integrados nas aulas do currículo comum), sendo facilitado no contexto do ‘Projeto’ revelando-se gerador de implicação e bem-estar e os alunos investem em aprendizagens significativas.

Com a publicação da Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, que alarga o regime da escolaridade obrigatória até ao 12º ano ou 18 anos de idade, aplicável também aos alunos abrangidos pelo disposto no Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro trouxe novos desafios. Machado (2013) apresenta um estudo onde pretendeu averiguar se a escola pública, ao nível do ensino secundário (ES), estará preparada para incluir jovens com NEE de caráter permanente, que beneficiem da medida educativa de CEI. A autora deu-se conta da complexidade que representa incluir alunos com este perfil no ES, compreendendo o alcance de várias das questões que envolvem e dificultam esta inclusão/integração no ES, nomeadamente devido: às dificuldades do trabalho colaborativo interinstitucional; à falta de recursos para operacionalizar a legislação existente; à crescente necessidade de conhecimentos na área da educação especial, que deveriam ser detidos por todos os professores implicados no processo educativo e formativo dos alunos CEI.

Partindo de algumas preocupações levantadas pelos estudos anteriormente descritos, emergiu a nossa questão de investigação que procuramos operacionalizar no sentido de conhecer o impacto das medidas organizativas de escola, quer nas aprendizagens dos alunos com CEI, quer por sua vez na construção de uma escola inclusiva; deste modo, procuramos ainda perceber de que forma o trabalho por projetos se pode tornar potenciador da motivação dos alunos pelas aprendizagens. Foi ainda nossa preocupação dar voz aos alunos para conhecer o seu envolvimento e participação na construção dos projetos em que está integrado, bem como as suas conceções sobre as aprendizagens escolares numa perspetiva de transição para a vida ativa.

2 ESTADO DA ARTE

2.1. A construção de caminhos de inclusão com alunos de Currículo Específico Individual

Olhando o passado e os enormes progressos feitos em Portugal, no âmbito das NEE, quer a nível regulamentar, que a nível das medidas educativas locais, foi com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro que se registou uma viragem clara e inequívoca no sentido do aprofundar de uma educação mais Inclusiva, onde a escola, «'arranja maneira' de acolher todas as crianças e jovens da sua comunidade, flexibiliza e adapta os seus currículos, não se limitando a reduzi-los, reestrutura as suas práticas de organização e de funcionamento, de forma a responder à diversidade dos seus estudantes, desde os mais vulneráveis aos mais dotados» (Sanches, 2011, p. 137). Uma ideia já alimentada na Declaração de Salamanca (1994) de uma escola de todos e para todos, onde «todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresenta (...)» (Declaração de Salamanca, 1994, p.11).

Uma escola para todos pressupõe uma mudança de estruturas e de atitudes, reforçada por Silva (2009) na premência de aceitação e valorização da diversidade, bem como a cooperação entre diferentes e a aprendizagem da pluralidade como valores que devem nortear a inclusão social; é uma escola onde o processo educativo é o resultado do esforço de todos e todos são corresponsáveis na resolução dos problemas (Sanches & Teodoro, 2006); e onde a Educação Especial passa a ter um papel promotor, «apostando na mudança de mentalidades e de práticas, implicando, valorizando e corresponsabilizando todos os intervenientes no processo educativo» (Sanches, 2011, p.137), numa crescente abertura à comunidade no sentido de apoiar os jovens com NEE «a fazer uma transição eficaz da escola para a vida ativa» (Declaração de Salamanca, 1994, p.34). Neste sentido urge uma escola em que se transmitam as competências necessárias à vida diária, proporcionando-lhes formação e experiências também em situações reais fora da escola, previstas para os alunos que se encontrem nos anos terminais de escolaridade, incluídas nos seus currículos (PEI) e plano Individual de transição (PIT) (DL 3/2008, cap.III, artº14).

A ideia do aluno como parte da escola encontra-se explícita em diferentes dispositivos legais emanados nas últimas décadas, da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/1986 de 14 de outubro ao mais recente Estatuto do Aluno – Lei nº 51/2012, de 5 de setembro, tendo sido também veementemente defendida pelos jovens com NEE signatários da Declaração de Lisboa (2007, pp.20-23)¹, cujos pontos essenciais focalizaram o facto de os jovens com NEE deverem ser respeitados e não discriminados, terem direito às mesmas oportunidades na tomada de decisões, ao respeito pelas necessidades específicas de cada um e, ainda, a terem direito a viver autonomamente. Salienta-se ainda que os conteúdos a abordar e as competências a desenvolver na escola devem ir ao encontro das necessidades futuras de cada um, criando nas escolas condições mais adequadas, nomeadamente, ao nível do recursos e professores formados. Ideias preconizadas, por Silva (2009), quando alude a condições fundamentais a ter em conta neste processo de inclusão, tais como, as suas potencialidades e capacidades, currículos, estratégias pedagógicas e recursos a utilizar adequados, bem como uma organização escolar facilitadora destas medidas e da cooperação entre docentes e comunidade.

A atividade de programação deve resultar sempre da colaboração da família, professores e técnicos envolvidos no caso, de forma que os seus contributos sejam verdadeiramente eficazes na aprendizagem e participação dos alunos. Ainscow (2001, 2003) defende que a equipa de planificação deverá assegurar-se de que todos os intervenientes estão informados sobre o processo de desenvolvimento das atividades a implementar e, ao mesmo tempo, manter a participação do pessoal envolvido, do órgão de gestão, das famílias e do próprio aluno.

No âmbito curricular, Rodrigues (2003, refere-se ao currículo como um dos «aspetos centrais que deve ser levado em conta quando procuramos realizar alterações na escola no sentido da inclusão»

¹ Em 2007, durante a Presidência Portuguesa da União Europeia, o Ministério da Educação e a *European Agency for Development in Special Needs Education* organizaram em Lisboa uma audição de cerca de 80 jovens com NEE, provenientes de cerca de 29 países europeus, que culminou com a aprovação da Declaração de Lisboa, documento que veio colocar num novo patamar o objetivo da escola inclusiva.

(p.92). A *diferenciação curricular*² pressupõe que os docentes tenham em conta os alunos com diferentes percursos de aprendizagem, havendo esta necessidade de agilidade, sensibilidade e flexibilidade para que consiga dar resposta a todas as necessidades dos alunos, para que todos venham a ser bem sucedidos (Perrenoud, 2001), numa tomada de consciência de que todos os alunos aprendem de forma diferente (Carvalho, 2014). Quando se trata de alunos com CEI, as alterações ao currículo são mais estruturais e mais profundas, retirando disciplinas, conteúdos, substituindo-os por um currículo mais funcional (DL 3/2008, artº21, pontos 2 e 3), com novos conteúdos e novas áreas ou projetos, de acordo com o perfil educacional do aluno (definido no seu PEI), adaptado às suas necessidades e potencialidades, como forma de lhes garantir sucesso educativo no seu percurso escolar.

2.2. A motivação para a aprendizagem e a relação pedagógica

A motivação tem sido assumida nas últimas décadas, como decisiva na explicação do comportamento escolar dos alunos, em particular da sua aprendizagem e realização (Boekaerts, 2002). Há estudos que salientam que a motivação dos alunos é afetada ou influenciada pelas práticas dos professores, pelo comportamento dos colegas e ainda pelo ambiente de aprendizagem criado na sala de aula, que por sua vez influenciam na aprendizagem dos alunos (Lemos, 1999; Boekaerts, 2002). Para motivar os alunos o professor tem que ter as ideias das suas *crenças motivadoras*³, pois essas crenças afetam o envolvimento, empenho e compromisso na sala de aula. Há, no entanto, a ter em conta que o clima de sala de aula depende em grande parte das interações pedagógicas que se estabelecem entre o professor e os alunos/grupo turma, que só podem ser compreendidas, segundo Amado (2001), se lidas à luz de uma visão holística⁴. Segundo Lemos (1999), de uma forma geral, os ambientes estruturados e que apoiam a autonomia do aluno, são facilitadores de aprendizagens de competência e autonomia, e os ambientes inconsistentes (de caos), controladores e amotivacionais, dificultam essas mesmas experiências.

Segundo Krapp e Lemos (2002), o interesse dos alunos não só é condição, como também objetivo da aprendizagem escolar, por isso apresentam a motivação dos alunos como um fator decisivo na eficácia da sala de aula. No entanto, segundo estes autores «estar motivado para aprender algo específico e concretizar eficazmente esse desejo é um processo complexo» (Krapp & Lemos, 2002, p.78), exige da parte dos professores na sua prática educativa, por um lado, «o apoio aos interesses situacionais e individuais como objetivo educativo importante», por outro, «oferecer condições de aprendizagem escolar que apoiem o interesse» (Krapp & Lemos, 2002, pp.95-98), criando condições para o processo de internalização da motivação. Autores como Huertas, Montero e Tapia (1997) e Boekaerts (2002), deixaram-nos um espólio vastíssimo de princípios centrados no comportamento, direcionados para as práticas educativas que poderão ajudar os professores na intervenção motivacional na aula, encorajando as crianças a aprender.

Ensinar, fazer com que alguém aprenda, ou seja, *aprender a aprender*, não é tarefa fácil para ambos os intervenientes no processo. A complexidade deste processo prende-se com inúmeros fatores que não iremos aprofundar neste estudo, mas interessa-nos ter presente que «aprende-se quando os conteúdos, o processo, as atividades, e os objetivos de aprender têm significado, têm sentido para o indivíduo ao nível cognitivo, emocional-afetivo e social» (Leite & Santos, 2005, p.4). Cabe ao professor desencadear tarefas e atividades significativas para os alunos referindo-se ao valor intrínseco da tarefa e às aplicações potenciais noutras disciplinas e fora da escola Boekaerts (2002). Segundo a autora, os alunos tentam dar sentido à aprendizagem nova remetendo para as suas crenças motivadoras.

² A noção de *diferenciação curricular* surge por relação com a ideia de currículo comum, o currículo enquanto constructo social «em permanente situação de desconstrução, negociação e reconstrução» (Roldão, 2003, p.43), visando dar resposta às necessidades e capacidades dos alunos, assim como aos problemas específicos da comunidade educativa, como contributo para a melhoria da qualidade do ensino básico (Alonso, Magalhães e Silva (1996); Roldão, 1999, 2003).

³ Boekaerts (2002) quando alude às *crenças motivadoras* refere-se às opiniões, julgamentos e valores que os alunos têm em relação aos objetos, acontecimento, conteúdos ou tarefas.

⁴ Amado (2001) considera um modelo holístico da relação pedagógica, aquele que tem uma visão completa do ensino, ou seja, aquela que confere relevo tanto a fatores internos à aula, como a fatores externos, realçando a estreita interligação.

Boekaerts (2002) subdivide as crenças motivadoras em favoráveis e desfavoráveis, considerando que as “crenças motivadoras desfavoráveis” impedem a aprendizagem e caracterizam-se por estar associadas a situações de insucesso que por sua vez se repercutem no aluno em pensamentos e sentimentos de medo, insegurança, ansiedade. Por seu lado, as “crenças motivadoras favoráveis” estão associadas aos gostos e interesses dos alunos pelas atividades/tarefas, porque as valorizam ou porque sentem competência na sua realização. Alunos que desenvolvem crenças motivadoras favoráveis, como preconiza Boekaerts (2002), afeta favoravelmente, o envolvimento, empenho e compromisso na vida da sala de aula, são mais autónomos, despendendo menos esforço na realização das tarefas porque as realizam com satisfação. Comumente são alunos intrinsecamente motivados, no entanto, pode verificar-se situações de alunos que não gostam das tarefas, apenas as realizam para evitar algum castigo, ou para receber recompensas, neste caso, estão extrinsecamente motivados.

2.3. O recurso a uma prática educativa de trabalho de projeto

Utilizar a metodologia do *trabalho de projeto*, poderá «constituir uma das propostas que contribua para oferecer aos alunos essa possibilidade de, para além de adquirirem conhecimentos, de desenvolverem e se interessarem pelo que estão a fazer na escola» (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002, p.11). É neste quadro que emerge a perspetiva pedagógica do trabalho de projeto neste particular, o PMD criado especificamente para alunos com NEE de caráter permanente e medida educativa de CEI, cujo grande objetivo almeja permitir aos alunos descobrirem um sentido novo para as suas aprendizagens (Linguíça, 2005), torná-las *significativas*⁵, despertando o interesse e motivação para aprender. Subjacente ao conceito deste projeto, está a ideia de «um trabalho que se elabora em conjunto, crescendo com a contribuição de todos e atividades por vezes muito diversificadas» (Cortesão *et al.*, 2002, p.23), subjacente a um novo paradigma do currículo que toma em linha de conta as necessidades, os interesses e as motivações dos alunos como ponto de partida para o processo de ensino/aprendizagem (Zabala, 1998).

Deste modo, os projetos devem ser orientados por uma intencionalidade própria e criadas as condições de negociação pedagógica (professor/alunos) (Beane, 2000a, 2000b; Fernandes, 2000), para que também os próprios alunos possam envolver-se não só como atores, mas como construtores do currículo. Embora a relação pedagógica que se estabelece neste processo de interações (negociação e condução de ações e projetos) seja fundamentalmente assimétrica (Perrenoud, 1999), ela é essencial, na medida em que estimula a motivação e a criatividade dos interessados, a autonomia e a responsabilidade (Boutinet, 1990), permitindo-lhes apropriarem-se da situação na qual são atores, tornando as aprendizagens significativas e mobilizadoras (Perrenoud, 1999).

2.4. Ambientes de aprendizagem tecnologicamente enriquecidos

Com um olhar atento na educação de hoje, facilmente nos apercebemos que está em constante mudança. Caminhamos na “Sociedade da Informação” sendo esta «uma sociedade onde a produção e o acesso à informação e ao tratamento e utilização se democratizou e facilitou de um modo nunca antes imaginado» (Lagarto, 2007, p.7). Perante tal celeridade dos avanços tecnológicos, emerge a necessidade absoluta de novas formas de ensinar, em que têm que ser envolvidos também os “media”. O uso de ferramentas e do potencial tecnológico são objetos facilitadores da aprendizagem e do processo de promoção do sucesso educativo, estimulando à descoberta, à criatividade e ao desenvolvimento de competências (Galinha & Canez, 2010).

O trabalho com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) implica assim a utilização de novas estratégias para abordagem dos conteúdos, mesmo que os programas continuem a ser os mesmos. Segundo Lagarto (2007), vários estudos comprovam que os professores até dominam as ferramentas comuns (processamento de texto, apresentações, correio eletrónico, navegação na

⁵ Pacheco (1999) faz alusão à *aprendizagem significativa*, como uma das ideias centrais do *constructivismo*, entendida como um processo através do qual uma nova informação se relaciona com um aspeto relevante da estrutura do conhecimento que o indivíduo já possui e que se vai desenvolvendo.

Web), no entanto, o problema subsiste quando falamos da utilização destas ferramentas ao serviço das aprendizagens dos alunos.

Como sabemos, as crianças com NEE apresentam, normalmente, uma baixa autoestima e a introdução das TIC no processo de ensino e aprendizagem pode desempenhar um meio facilitador de inclusão, socialização e motivação (Linguiça, 2015) tal como preconizado por Gândara (2013) «Através de ferramentas da Web 2.0, onde se transmite e constrói o conhecimento partilhado, estas crianças podem mostrar o que não sabem livremente e chegar sem medos ao conhecimento. Desta forma, cabe ao professor enriquecer estas interações de forma a estimular e motivar os alunos para a aprendizagem» (Gândara, 2013, p.17).

Em ambientes de aprendizagem mediados por computador ou outros dispositivos móveis, é possível abordar diferentes teorias de aquisição de conhecimento que adotem orientações socioculturais de aprendizagem. São de referir a aprendizagem colaborativa/trabalho cooperativo, os ambientes tecnologicamente enriquecidos e as comunidades de aprendizagem (Lagarto, 2007, 2013; Moura, 2007, 2014) como potenciadores da construção de conhecimento dos alunos nas vertentes de utilização de recursos diferenciados.

Em *suma*, como em todas as situações do nosso quotidiano, também na escola, a *motivação* é um ponto crucial para que se consiga alcançar o sucesso e a qualidade da aprendizagem (Duarte, 2012). Como sugerem alguns dados da investigação de Boekaerts (2002), os alunos estão mais motivados em relação ao seu trabalho escolar quando as metas relacionadas com a escola estão em sintonia com os seus próprios desejos, necessidades e expectativas. Cabe ao professor dar asas à sua imaginação no sentido de inovar as práticas pedagógicas, potenciando a motivação pela aprendizagem, recorrendo às tecnologias e outros dispositivos móveis (Moura, 2014), como caminho para elevar os níveis de literacia digital e o sucesso educativo, através da realização de tarefas específicas e com elevado valor educacional.

3 METODOLOGIA

A problemática do estudo centrou-se em dar resposta à questão: Como potenciar a motivação pela aprendizagem em alunos com NEE e com CEI? Neste sentido, como objetivos procurou-se: 1. Conhecer o impacto das medidas organizativas da escola na construção da escola inclusiva; 2. Percecionar de que forma o trabalho de projeto se pode tornar potenciador da motivação dos alunos com CEI; 3. Conhecer pela voz dos alunos as suas representações sobre as aprendizagens escolares numa perspetiva de transição para a vida ativa. Estes objetivos foram operacionalizados em questões de investigação geradas pelo problema. A saber: 1. Qual o impacto da medida organizativa da escola na construção da escola inclusiva? (Implementação do PMD); 2. Quais os contributos do trabalho de projeto (multidisciplinar) para potenciar a motivação e o interesse dos alunos pelas aprendizagens/sucesso educativo? 3. Quais as representações dos alunos sobre as aprendizagens escolares numa perspetiva de transição para a vida ativa?

O trabalho empírico realizado trata-se de um estudo qualitativo, de natureza descritiva, interpretativa-fenomenológica (Bogdan & Biklen, 1994) de características etnográficas (Woods, 1995).

Utilizamos várias técnicas de recolha de dados como forma de combinar os pontos fortes e corrigir as deficiências de cada uma das fontes de dados, pela triangulação dos mesmos (Patton, 1987). Deste modo, numa fase preparatória do estudo realizamos a *Análise documental*⁶ das orientações curriculares com enfoque nas Orientações curriculares da Escola (Projeto Educativo (PE) e Projeto de complemento pedagógico-PMD).

Atendendo à metodologia interpretativa, à qual recorreremos, sentimos a necessidade de limitar o *campo de análise* deste estudo de forma a ficar claramente circunscrito como nos aconselham Quivy e Campenhoudt (1992). Numa primeira etapa começamos por aplicar um *inquérito por questionário*

⁶ Os documentos aqui considerados e objeto de análise, embora não utilizados como fonte privilegiada, são aqueles que considerámos «fontes de férteis descrições de como as pessoas que produziram os materiais pensam acerca do seu mundo» (Bogdan e Biklen, 1994, p.176).

de natureza exploratória à nossa *população-alvo*⁷ (alunos com CEI), para conhecer as suas motivações e interesses pelas aprendizagens do currículo que foi desenhado especificamente para estes alunos de acordo com as necessidades definidas nos seus PEI e PIT (quando se aplica), bem como conhecer o grau de participação e envolvimento nos seus projetos.

Com base nos resultados da análise dos dados recolhidos pela técnica do inquérito por questionário foi delimitado o nosso *campo de estudo*⁸. O critério de seleção do atelier a observar foi a maior frequência de registos que os alunos manifestaram mais gostar de frequentar (quer em relação ao presente ano letivo, quer em relação a anos anteriores).

Na etapa seguinte, procedeu-se à *observação participante* dentro do quadro previamente estabelecido (de natureza antropológica), no qual acompanhamos um grupo de cinco alunos durante duas sessões de 90 minutos em situação de trabalho por projetos no “Atelier para o uso das Tecnologias”. Para auxiliar o nosso olhar etnográfico na sala de aula, utilizamos um instrumento de registo adaptado – *grelha de observação*⁹ no qual aplicamos o método dos incidentes críticos. Nele procedemos ao registo de dados relativos à contextualização dos elementos observados e as inferências do observador enquanto interpretações dos comportamentos observados (Estrela, 1984), cruzados com uma escala de sequências comportamentais de três níveis de envolvimento na tarefa (1-Nada/Pouco; 2-Razoavelmente/Algo; 3-Bastante/Muito), definidas com base num *continuum* de comportamentos indicadores das *crenças motivadoras* segundo Boekaerts (2002) porque os consideramos também como contextos favoráveis à aprendizagem.

Como técnica complementar à recolha de dados pelas técnicas supramencionadas realizamos três *entrevistas semiestruturadas* a professores envolvidos na conceção, desenvolvimento e acompanhamento do PMD de modo a compreender os fundamentos que presidiram à elaboração do desenho curricular dos alunos com NEE-CEI, os objetivos dos ateliers, as potencialidades e dificuldades encontradas, bem como o impacto destas medidas organizativas de escola, na transição dos alunos e na construção da escola inclusiva.

Após recolha dos dados segundo as várias técnicas supramencionadas, procedemos ao tratamento dos dados recorrendo à *análise de conteúdo*, seguindo as diretrizes de Bardin (1977) e Amado (2000), procedendo-se posteriormente ao cruzamento de todos os resultados, o que nos permitiu ajuizar a coerência dos resultados obtidos segundo técnicas diferentes, aumentando a validade do estudo e, sobretudo ajudando à sistematização dos elementos que encontramos.

4 RESULTADOS

4.1. Orientações curriculares

Analisados os documentos orientadores da escola (PE e PMD), podemos inferir, a nível macro, relativamente ao PE “Responsabilidade, autonomia e partilha numa escola para todos”, a existência de um claro indicador da forte preocupação com construção de uma escola inclusiva. No seu item “Educar para a diferença e para a inclusão” expressa claramente esse anseio «A educação é para todos, por isso a todas as crianças assiste o direito de usufruir da mesma igualdade de oportunidades educativas, mesmo que as suas características lhes impossibilitem ou dificultem o acesso às várias estruturas educativas, nomeadamente à grande diversidade de atividades e experiências que esta proporciona» (Projeto Educativo, 2014, p.30). Uma preocupação que vem ao encontro do preconizado por Stainback e Stainback (1999), quando as escolas incluem todos os alunos, a igualdade é respeitada e promovida como um valor na sociedade, com resultados visíveis na paz social e na cooperação.

Um projeto que na letra da lei pretende dar resposta ao grande desafio que se coloca à escola/educação inclusiva, de encontrar formas de responder efetivamente às características de

⁷ Todos os alunos – 2º e 3º Ciclo com NEE de caráter permanente, com medida educativa de CEI de um agrupamento de escolas.

⁸ Grupo de cinco alunos (CEI) com problemáticas diversificadas, a frequentar do 7º ao 9º ano de escolaridade e com idades compreendidas entre os 13 e 16 anos.

⁹ Instrumento validado em situação de investigação no âmbito do programa de mestrado em ciências da educação na unidade curricular de Etologia na Sala de Aula (Linguça, 2004).

cada aluno e às necessidades educativas de uma população escolar cada vez mais heterogênea, de construir uma Escola Inclusiva, uma escola que aceite todos e a todos trate de forma diferenciada. Esta visão inclusiva é operacionalizada de diversas formas, das quais destacamos as inúmeras parcerias e protocolos estabelecidos com a comunidade (empresas, instituições, clínicos...) que colaboram nos mais variadíssimos projetos do agrupamento dos quais de destaca o PMD que surge no âmbito do PE. Um projeto com o já referido anteriormente, direcionado para alunos com NEE de caráter permanente com medida educativa de CEI, que na sua génese (com cerca de 10 anos), anterior à publicação do DL nº3/2008, já nutria a forte preocupação com a implementação de respostas que visam a promoção do sucesso escolar de todos os alunos. No presente, este projeto envolve sete docentes e outros tantos ateliês a funcionar e pretende proporcionar aos alunos com CEI experiências de aprendizagem de acordo com o perfil educacional, através da realização de atividades funcionais.

4.2. Representações dos alunos de CEI sobre as aprendizagens escolares

No âmbito do nosso estudo exploratório por questionário procuramos conhecer quais os interesses e a motivação dos alunos face às aprendizagens escolares, procurando perceber, por um lado, as razões para gostar dos ateliês do PMD e por outro perceber a importância que eles dão às aprendizagens e o valor instrumental atribuído ao seu currículo.

Quadro 1

Interesses e Motivação dos alunos

Subcategoria	Indicadores	Freq. UC
Razões de caráter pessoal/afetivo para gostar do(s) Ateliês	- realizar atividades do seu interesse;	6
	- pelo prazer do lúdico;	2
	- pelas aprendizagens realizadas	8

Quadro 2

Importância das Aprendizagens

Subcategoria	Indicadores	Freq. UC
Aquisição de novos conhecimentos	- para aprender e saber mais	7
Transição para a vida ativa	- para ter emprego	2
Razões que justificam a importância das aprendizagens	- igual grau de importância do currículo (disciplinas e ateliês);	3
	- maior importância da aprendizagens das disciplinas	5
Valor instrumental do currículo	- utilidade das disciplinas	8

Relativamente às razões apresentadas para gostar dos ateliês emergem apenas argumentos de caráter pessoal/afetivo, conforme descrito nos indicadores supramencionados, no entanto, é de salientar que, todos os alunos inquiridos dão importância às aprendizagens sobretudo por duas grandes razões: (1) «*para aprender (...) aprender coisas novas e saber mais*» referido por sete dos

oito alunos inquiridos; (2) «*para a minha vida depois da escola*» (Q5)¹⁰, «*(...) para ter um emprego*» (QFPP6). Quando interpelados, a maioria dos alunos dá mais importância às aprendizagens das disciplinas do que as aprendizagens realizadas nos ateliês do PMD. Entre as razões apontadas surgem duas que destacamos neste estudo «*é mais importante o que se aprende nas disciplinas (...) porque se aprende mais coisas que nos ateliês*», mencionada por seis alunos e «*é mais importante para passar de ano*» (QFPP7), referida por um aluno. Consideramos relevante este último dado que remetemos para aprofundamento nas entrevistas aos professores. Apenas três alunos atribuem igual importância às aprendizagens das disciplinas e dos ateliês.

Quando interpelados ainda sobre o *valor instrumental do currículo*, nenhum aluno vê utilidade nos ateliês, considerando que as disciplinas são mais úteis. Dados que apontam para alguma existência de *crenças motivadoras desfavoráveis* em relação aos objetos, acontecimentos ou conteúdos dos ateliês (Boekaerts, 2002).

Tal facto levanta-nos uma forte interpelação à qual procuraremos responder: se os alunos gostam dos ateliês apresentando razões de carácter pessoal e afetivo, o não apresentarem razões de carácter utilitário e a desvalorização desta componente do currículo estará associada à razão supramencionada de que as disciplinas são mais importantes para passar de ano?

Quadro 3

Participação do aluno na construção do currículo

Subcategoria	Indicadores	Freq. UC
Dar voz ao aluno nas escolhas	- participar na escolha dos ateliês que frequenta;	8
	- participar na elaboração do PIT	4
Critérios de escolha	- gostos pessoais e interesses dos alunos;	4
	- profissão que quer ter	2

Da análise dos dados recolhidos podemos apurar que há uma forte preocupação da equipa da Educação Especial (EE) em auscultar os alunos no sentido de perceber os seus interesses como forma de encaminhamento para os ateliês «*(...) com a professora “C” combinámos (...) os projetos a frequentar e as outras aulas e eu escolhi os que mais gostava*»(Q4), prevalecendo aqui a ideia de que os alunos frequentam um currículo no qual são ouvidos nessas escolhas. Apesar de tudo, foi ainda possível constatar que os alunos gostam mais de uns ateliês do que de outros. O ateliê que os alunos mais evidenciaram interesse foi o “Ateliê para uso das Tecnologias”, o que conduziu à nossa escolha pela observação mais em profundidade das razões do seu gosto pelo ateliê.

4.3. Observação participante

No âmbito da observação naturalista em situação de aula (ateliê), a nossa atenção foi direccionada para a observação de quatro estados experimentados pelos alunos no envolvimento da tarefa: (1) Autonomia; (2) Empenho; (3) Atenção; (4) Curiosidade. Do que foi possível observar nos dois momentos de observação no ateliê que os alunos maioritariamente evidenciaram mais gostar aquando da realização dos questionários exploratórios, na globalidade, houve um fraco envolvimento dos alunos na realização das tarefas como podemos observar pelos resultados da escala infra previamente definida e que integrou o documento de recolha de dados de comportamentos verbais e não verbais observados.¹¹

¹⁰ Os códigos utilizados para codificar os questionários foram: Q1–Q5 para alunos apenas a frequentar o currículo escolar e QFPP6–QFPP8) para alunos com PIT (Plano Individual de Transição), a frequentar a formação pré-profissional.

¹¹ Grade de Observação em situação de aula (PDM) – Atelier para o Uso das Tecnologias (2 sessões de 90’).

Quadro 4

Estados experimentados pelos alunos no envolvimento da tarefa

Subcategorias	Escala / frequência ¹²																	
	Total			A			B			C			D			e		
	Nível			Nível			Nível			Nível			Nível			Nível		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Autonomia	4	4	0	1	1	-	-	2	-	-	1	-	1	-	-	2	-	-
Empenho	4	4	0	-	2	-	2	-	-	-	1	-	1	-	-	1	1	-
Atenção	5	3	0	1	1	-	1	1	-	-	1	-	1	-	-	1	1	-
Curiosidade	5	3	0	1	1	-	1	1	-	-	1	-	1	-	-	1	1	-

Mesmo quando solicitado persistentemente pelo professor, alguns alunos persistem em não realizar as tarefas «*não me apetece (...) aqui não se aprende nada*» (D); «*não quero fazer (...) pare de me chatear*»(E); outros, mesmo encetando o trabalho desviam frequentemente a *atenção* da tarefa proposta e quando a ela voltam por períodos muito curtos de um/dois minutos, o *empenho* desvanece logo que o professor se dirige a outro aluno, demonstrando pouca *autonomia* no trabalho. A realização das tarefas propostas, não surge como prioridade para os alunos, oscilando o seu envolvimento em termos de *empenho* entre o nada ou pouco (1) e o razoavelmente ou algo (2). O mesmo acontece com a *curiosidade* que não está maioritariamente associada às tarefas solicitadas, mas fora deste foco de atenção (Boekaerts, 2002).

Da análise das observações, surge-nos um dado novo, que embora não o possamos confirmar, levanta uma interpelação: o facto dos ateliês não terem qualquer peso na transição dos alunos (sendo uma forte componente do currículo) estará a condicionar a motivação dos alunos e a desenvolver *crenças motivadoras desfavoráveis* em relação às aprendizagens nelas veiculadas?

4.4. Perspetivas e atuação dos professores

Com base nos dados recolhidos por entrevista procuramos perceber as representações que os professores têm sobre a dinâmica de funcionamento do PMD, potencialidades e fragilidades deste projeto de complemento pedagógico para alunos com NEE-CEI.

Nos quadros seguintes dá-se conta do percurso que desenhamos para atingir os objetivos a que nos propusemos anteriormente. Assim, damos conta de algumas expressões-chave, identificadas com subcategorias nas matrizes de análise de conteúdo e que nos permitem desenhar as representações dos professores sobre a perspetiva pedagógica do trabalho de projeto PMD bem como o modo de atuação dos mesmos no processo de implementação deste projeto de complemento pedagógico funcional.

Quadro 5

Funcionamento do Projeto Multidisciplinar de Complemento Pedagógico

Subcategoria	Entrevistas	Indicadores
Objetivos dos Ateliês	B A,B B A,C	- realizar atividades experimentais; - motivar os alunos; - ajudar na ortografia/melhora a motricidade; - preparar para a vida;

¹² Escala de 3 níveis de envolvimento na tarefa: 1-nada/pouco; 2-razoavelmente/algo; 3-bastante/muito.

	C A,B,C C	- manter a qualidade do processo do ensino e da aprendizagem - realizar novas aprendizagens; - adquirir autonomia <i>versus</i> responsabilidade
Estratégias/Dinâmicas/Iniciativas	A,C B,C B,C C A	- trabalhar em equipa; - diálogo e compreensão; - trabalhos práticos; - trabalhos livres; - estratégias individualizadas
Contributo da Avaliação para a transição dos alunos	A,B,C C	- avaliação formativa/qualitativa; - avaliação global

Da análise ao quadro anterior, emerge a forte preocupação da equipa de docentes no sentido de que estes alunos com graves limitações, possam adquirir competências «(...) e os torne conhecedores de vivências e situações que os prepare para a vida ativa na realização de qualquer atividade adequada ao seu perfil educacional»(C).

Face ao alargado número de horas do projeto na componente do currículo dos alunos, verificou-se que a avaliação dos ateliês «*não tem qualquer peso na transição dos alunos*»(C), o que pode estar a criar alguns entraves à motivação dos alunos e, conseqüentemente, ao seu empenho.

Quadro 6

Interesses e Motivação dos alunos

Subcategoria	Entrevistas	Indicadores
Gostos e interesses dos alunos	B A,B C	- realizar atividades experimentais; - realizar trabalhos com recurso à internet; - ver os produtos finais
Motivar para a aprendizagem	A,B A,B B A	- atividades motivadoras; - recurso às TIC; - conhecer os interesses dos alunos; - estratégias adotadas

Quadro 7

Participação do aluno na construção do currículo

Subcategoria	Entrevistas	Indicadores
Dar voz aos alunos nas escolhas (projetos/atividades/tarefas)	A,B,C A,B,C A,C B,C	- escolha de tarefas (alunos/professores ou negociadas); - escolha dos ateliês; - processo de negociação na escolha das tarefas; - processo de negociação na escolha dos ateliês
Grau de envolvimento/ participação dos alunos nos projetos	A,B C	- fraco envolvimento dos alunos; - existe envolvimento
Razões apontadas para o fraco envolvimento dos alunos	A,B A,B	- dificuldades cognitivas; - condicionalismos inerentes às suas problemáticas

Importa referir que os professores estão atentos aos interesses dos alunos, como condição e objetivo de aprendizagem escolar (Krapp & Lemos, 2002) procurando, sempre que possível, ir de encontro aos seus gostos pessoais como forma de os motivar para as aprendizagens, utilizando estratégias de negociação fortemente aconselhadas por (Beane, 2000a, 2000b; Fernandes, 2000, Leite, 2001; Perrenoud, 1999) «quando terminam uma tarefa, conversamos e decidimos o novo tema (...) desenvolvemos o trabalho de acordo com os temas que sejam participados ou sugeridos pelos próprios alunos»(A), como forma de estimular a motivação e a criatividade nos alunos (Boutinet, 1990). Existe sensibilidade e preocupação da parte dos professores de primeiro auscultar os alunos sobre os seus interesses para depois desencadear tarefas e atividades significativas, referindo-se ao valor intrínseco da tarefa (Boekaerts, 2002) «(...) tudo tem que ser explicado e motivado o aluno com muita compreensão (...) poucos alunos resistem depois de um bom diálogo e da explicação da importância e necessidade de se realizar aquela tarefa»(C), o que permite aos alunos apropriarem-se das aprendizagens realizadas, se os objetivos, os temas, as atividades e os processos fizerem sentido para os alunos (Leite & Santos, 2005).

Quadro 8

Potencialidade do Projeto Multidisciplinar de Complemento Pedagógico

Subcategoria	Entrevistas	Indicadores
Vantagens da implementação de projetos de complemento pedagógico de cariz multidisciplinar	A,B,C	- variedade de atividades/conhecimentos funcionais para a vida ativa

Quadro 9

Fragilidades do Projeto Multidisciplinar de Complemento Pedagógico

Subcategoria	Entrevistas	Indicadores
Lacunas no funcionamento do projeto multidisciplinar	A,B,C C A B,C	- falta de recursos físicos e humanos; - maior variedade de ateliês a funcionar; - horário dos alunos; - espaços inadequados

Apesar de existirem ainda alguns constrangimentos, essencialmente pela falta de recursos físicos e humanos e espaços inadequados, é unânime que este tipo de projetos multidisciplinares são uma mais valia e uma prioridade no percurso escolar dos alunos com CEI, permitindo «a realização de variadas atividades funcionais em várias áreas, indo de encontro aos seus interesses»(C). Tal facto tem permitido ao longo dos anos de implementação do PMD, a construção da escola inclusiva, onde todos os alunos, estão na escola para aprender (Sanchez & Teodoro, 2006). Como vimos anteriormente pela análise dos documentos orientadores de escola, esta tornou-se uma prioridade, enaltecida no discurso dos professores como nos dão conta os indicadores seguintes:

Quadro 10

Construção da Escola Inclusiva

Subcategoria	Entrevistas	Indicadores
--------------	-------------	-------------

Impacto das medidas organizativas da escola	B,C C C B,C	- projetos com áreas e atividades funcionais, uma prioridade; - reconhecimento e valorização da diferença; - permite a mudança de mentalidades; - adaptação do aluno e socialização
Importância de conhecer os interesses dos alunos	C C B,C	- a verdadeira escola inclusiva dá voz aos alunos; - respeitar a individualidade e a diferença; - integração na vida ativa
Importância do aluno e a família aceitar a diferença	A,B,C B	- aceitar a diferença; - valorização do trabalho
Importância do professor respeitar a individualidade e diferença	C	- respeitar a individualidade e diferença

No discurso dos professores sobressai a valorização deste tipo de projetos de complemento pedagógico que em muito têm contribuído para a inclusão dos alunos na escola e na comunidade com as inúmeras parcerias e protocolos estabelecidos com empresas locais e instituições parceiras. No entanto, há ainda um longo caminho a percorrer. Para além da necessidade de ir colmatando paulatinamente as lacunas anteriormente descritas, acresce outro fator apontado pelos professores de nem todos os alunos e/ou famílias aceitarem as diferenças, o que pode estar a servir como barreira à integração plena e ao desejado envolvimento nas tarefas e projetos de aprendizagem «(...) estes alunos ao tomarem consciência das suas diferenças pensam que o trabalho não é importante, ou é opcional»(B). Tarefa que na opinião de uma professora cabe a quem com eles trabalha «é a base de todos os sucessos e insucessos;(...)cada aluno é único(...)deve respeitar-se essa individualidade e diferença»(C).

5 DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cruzamento de informações sobre a temática, colhidas pela utilização das técnicas supramencionadas, permitiu-nos verificar a existência e algumas coincidências e discrepâncias que aqui queremos destacar, dando particular ênfase às coincidências favoráveis ao recurso à prática educativa por projetos de natureza multidisciplinar, não só pela importância da transversalidade do currículo (Linguíça, 2005), mas sobretudo pela importância que este tipo de projetos de complemento pedagógico pode ter na abertura de perspectiva para a vida ativa de alunos com NEE.

Quer alunos, quer professores dão particular destaque à importância das aprendizagens como contributo para a vida ativa; no entanto, a maioria dos alunos, apesar de apresentarem razões de carácter afetivo para gostar dos ateliês, sobretudo porque realizam atividades do seu interesse, não consideram que essas mesmas aprendizagens sejam muito importantes, nem de grande utilidade, sobretudo, por não contribuem para a transição de ano. Facto confirmado por entrevista aos professores. Tal facto, do nosso ponto de vista, influencia fortemente as “crenças motivadoras desfavoráveis” nestes alunos impedindo assim o processo de aprendizagem porque dirigem a atenção do aluno para fora da atividade (Boekaerts, 2002), não lhes permitindo ver outras utilidades para além da transição. Esta apatia, desinteresse, falta de empenho e atenção traduz-se numa grande desmotivação dos alunos constatada na observação participante no ateliê com maior potencial de motivação e pode dever-se a inúmeros fatores: (1) tarefas repetitivas ao longo de todo o ano; (2) um projeto comum e único para todos os alunos com um longo período de duração (um ano letivo); (3) falta de diversificação de estratégias e recursos; (4) alunos não encontram utilidade nas tarefas; (5) não contribuir para a avaliação final/transição dos alunos. Estes são algumas dos fatores que identificamos como inibidores dos alunos se sentirem motivados para as aprendizagens dos respetivos ateliês.

Do que nos foi possível apurar, quer pela observação, quer pelo discurso dos professores, alguns destes alunos têm um elevado absentismo, o que, pode em grande parte ser justificada pelo facto da desvalorização desta componente do currículo na sua transição.

Relativamente à participação dos alunos na construção do seu próprio currículo, foi congruente o discurso de alunos e professores, o que se revela um forte indicador de uma escola inclusiva, que se preocupa com os alunos motivados para aprender, que respeita os seus interesses, gostos e características, reforçando o que de melhor existe em cada um deles, tentando negociar alguns aspetos para que não existam lacunas na sua formação e ao mesmo tempo respeitar o seu perfil educacional. No entanto, sente-se ainda da parte de alguns alunos o estigma da diferença, a merecer a atenção no trabalho com as famílias, no sentido de os ajudar a gerir os seus preconceitos e compreender os dos outros, mudando e fazendo mudar mentalidades, participando e não se autoexcluindo, tendo o direito à diferença e o dever de respeitar a diferença dos outros (Sanchez, 2011).

O trabalho de projeto de complemento pedagógico de natureza multidisciplinar revelou-se uma prioridade do agrupamento, com uma forte componente inclusiva, na medida em que procura incrementar esforços no sentido de preparar os alunos para a vida ativa promovendo projetos e atividades funcionais, com vista à plena integração e participação destes alunos na vida da escola e da comunidade, nomeadamente na construção dos seus planos de estudos, dando voz aos alunos nas suas escolhas de acordo com os seus interesses e o seu perfil educacional. No entanto, e não sendo possível fazer generalizações, apurou-se que nem sempre as práticas educativas se aproximam das intenções de uma escola inclusiva expressas nas orientações curriculares bem como no discurso dos professores.

Em *suma* e no encaço da resposta à nossa questão de partida, apraz-nos dizer que apesar de emergir com enorme potencial de motivação dos alunos para a aprendizagem, o PMD, neste particular o ateliê observado “Ateliê para o Uso das Tecnologias”, por ser considerado o que os alunos mais gostam, não foi possível confirmá-lo na observação participante (na situação observada e com estes alunos). Como preconiza Moura (2014), não tenhamos ilusões, não são as tecnologias que por si só vão fazer com que os alunos aprendam mais, ou o tempo total que o aluno passa com a tecnologia. São sobretudo as práticas pedagógicas que os professores desenvolvem e o tempo que o aluno gasta a realizar tarefas específicas com elevado valor educacional que irão influenciar a motivação para atingir objetivos educacionais (Boekaerts, 2002; Lemos, 1999; Moura, 2014).

Nesta linha, e com base na reflexão sobre os resultados do nosso estudo, sugerimos como forma de potenciar a motivação para a aprendizagem e promoção do sucesso académico (Galinha & Canez, 2010) a atribuição de valor educacional às aprendizagens dos ateliês do projeto multidisciplinar de complemento pedagógico, conferindo-lhes a atribuição desse justo valor na transição. Como forma de operacionalizar esta medida sugere-se que esta componente do currículo seja inserida nas pautas de avaliação sumativa no final de cada período à semelhança das outras áreas curriculares.

Para finalizar e para responder ao repto do contributo do trabalho de projeto para a motivação para a aprendizagem em alunos com CEI, importa continuar o caminho encetado de reflexão continuando esta dinâmica de procura de respostas para os desafios que a escola inclusiva ‘impõe’, numa atitude de abertura e de experimentação de novas práticas, à reflexão sobre elas e a melhor adequar as estratégias ao grupo, beneficiando, assim, todos os alunos (Sanchez, 2005). Pois, tal como preconiza Veiga Simão e Dias (2007) acreditamos ser este o caminho que permite esbater os entraves à motivação dos alunos e, conseqüentemente, ao seu empenho, contribuindo deste modo para que os alunos sejam cada vez mais autónomos, estratégicos e motivados em contexto educativo.

6 REFERÊNCIAS

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas e experiencias para mejorar instituciones*. Madrid: Nancea.

- Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação Inclusiva. Algumas Reflexões sobre Experiências Internacionais. In David Rodrigues (Org.), *Perspetivas sobre a Inclusão – da Educação à Sociedade* (pp.103-116). Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. Magalhães, M. J. & Silva, M. O. (1996). *Educação para todos. Inovação curricular e mudança escolar: o contributo do projeto “PROCUR”* Lisboa: Ministério da Educação.
- Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Referência* 5, 53-63.
- Amado, J. (2001). *Relação pedagógica*. (Relatório para efeitos de concurso a professor associado), Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beane, J. (2000a). O que é um currículo coerente? In José Pacheco, (Org.), *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora.
- Beane, J. (2000b). Integração Curricular: a essência de uma escola democrática. In, J. A. Pacheco, J. C. Morgado & I. C. Viana (Orgs.). *Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração. Atas/IV colóquio sobre questões curriculares* (pp.45-61). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Boekaerts, M. (2002). *Motivation to learn*. Bruxelas: IAE e IBE.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boutinet, J-P. (1990). *Anthropologie du projet* (1^{ère} ed.). Paris: PUF.
- Carvalho, C. R. (2014). *Uma escola para todos: a importância da diferenciação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem*. Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Retirado de <http://repositorio.esepf.pt/handle/123456789/1463>.
- Cortesão, L., Leite, C. & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por projetos em educação – Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.
- Diário da República (2012). Lei nº 51/2012, de 5 de Setembro – Novo Estatuto do Aluno.
- Diário da República (2009). Lei nº 85/2009, de 27 de agosto – Lei que alarga o regime de escolaridade obrigatória.
- Diário da República (2008). Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro – Define os apoios especializados no âmbito das NEE.
- Diário da República (1986). Lei nº 46/86 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo (1^a LBSE).
- Duarte, A. M. (2012). *Aprender melhor: Aumentar o sucesso e a qualidade da aprendizagem*. Lisboa: Escolar Editora.
- Estrela, A. (1984). *Prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC.
- Fernandes, M. (2000). *O currículo na pós-modernidade: dimensões a reconceitualizar*. Revista de Educação, vol.IX, nº1, 27-38.
- Galinha, S. A. & Canez, C.N. (2010). *Psicologia e educação multimédia: Inovação e conhecimento na formação e aprendizagem com os recursos tecnológicos*. In Psicologia.com.pt. Retirado de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0518.pdf>
- Gândara, R. I. (2013). *A utilização das TIC como meio de aprendizagem na Educação Especial*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior S. João de Deus, Lisboa. Retirado de <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/4568>.

- Huertas, J. A. (1997). *Los principales marcos de referencia del estudio de la motivación. Un paseo histórico por la psicología de la motivación humana*. In J. A. Huertas (Org.), *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Krapp, A., & Lemos, M. S. (2002). *Os interesses dos alunos como condição e como objetivo da aprendizagem escolar*. In M. S. Lemos & T. R. Carvalho (Orgs.), *O aluno em sala de aula* (pp.77-104). Porto: Porto Editora.
- Lagarto, J. R. (2007). *Na rota da sociedade do conhecimento: as TIC na escola*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Lagarto, J. R. (2013). *Ambientes digitais de aprendizagem no ensino superior - Estudo de caso de uso do Moodle* ", Trabalho apresentado na VII Conferência Internacional de TIC na Educação, In Atas da VII Conferência Internacional de TIC na Educação, Braga. Retirado de <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/12057>.
- Leite, E. & Santos, M. (2005). A área de projeto e a metodologia de trabalho de projeto: da intenção à concretização. In M. Santos & E. Leite, *Nos trilhos da área de projeto*. Lisboa: IIE. Retirado de <http://www.iie.min.edu.pt/biblioteca/excertos/index.htm>.
- Lemos, M. S. (1999). *Motivação, aprendizagem e desenvolvimento*. In A. M. Bretão, M. S. Ferreira, & M. R. Santos (Orgs.), *Pensar a escola sob os olhares da Psicologia* (pp.69-84). Porto: Edições Afrontamento.
- Linguíça, M. (2005). *A área de projeto: contributos do trabalho por projetos para a compreensão/reflexão da transversalidade do currículo (vol.I e II)*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Linguíça, M. (2015). *Projeto de Intervenção TIC com criança NEE. Trabalho no âmbito da unidade curricular TACAA*, Escola Superior de Educação de Santarém.
- Machado, S. F. (2013). *Um novo desafio ao ensino secundário: inclusão de alunos com Currículo Específico Individual (CEI)*. Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense.
- Marcelino, M. P. (2009). *Inclusão e Currículo – As práticas curriculares dos professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, decorrentes da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa. Retirado de <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3254>.
- Ministério da Educação (2007). *Declaração de Lisboa – Educação Especial. Pontos de vista dos jovens sobre Educação Inclusiva*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moura, A. (2007). *Mobile-Learning: implicações no envolvimento dos alunos na aprendizagem*. Retirado de <http://www.youblisher.com/p/189281-Please-Add-a-Title/>.
- Moura, A. (2014). *Geração Móvel. Comunicação apresentada ao TEDx Lisboa 2014*. Retirada de https://www.youtube.com/watch?v=s_jbbslCx1g.
- Patton, M. Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park: Sage Publications.
- Pacheco, J. A. (Org.) (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Ed. Gradiva.
- Rodrigues D. (Org.) (2003). *Perspetivas sobre a Inclusão – da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (1999). *Gestão curricular – fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M.C. (2003). *Diferenciação curricular e inclusão*. In David Rodrigues (Org.), *Perspetivas sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade* (pp.151-166). Porto: Porto Editora.

- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. In *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142. Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07>.
- Sanches, I. (2011). Do 'aprender para fazer' ao 'aprender fazendo': as práticas de educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 135-156. Retirado de <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n19/n19a09.pdf>.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar : cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83. Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>.
- Silva, M. O. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Conceções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153. Retirado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n13/13a09.pdf>.
- Santos, M. M. (2011). *Currículo Específico Individual: a voz dos alunos*. Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre, Universidade de Aveiro.
- Stainback, S. & Stainback, W. (Orgs.) (1999). *Inclusão – Um Guia para Educadores*. Porto Alegre (RS): Artmed Ed.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, Espanha.
- Veiga Simão, A. M. & Dias, D. (2007). O conhecimento estratégico e a auto-regulação do aprendente. In Veiga Simão, A. M., Lopes da Silva, A., & Sá, I. (Orgs.) (2007). *Auto-regulação da aprendizagem. Das concepções às práticas*, (pp: 93-129). Lisboa: EDUCA.
- Woods, P. (1995). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa. Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.