

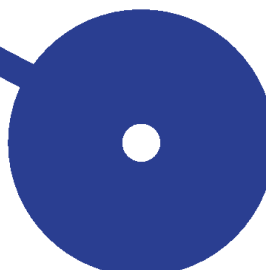
M

MESTRADO
ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

O papel das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva no combate ao insucesso escolar: Um estudo de caso

Beatriz Lima Pereira

24/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Beatriz Lima Pereira

**O papel das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação
Inclusiva no combate ao insucesso escolar: Um estudo de caso**

Trabalho de Projeto

Mestrado em Administração das Organizações Educativas

Orientação: Prof. Doutor João Paulo Ferreira Delgado

Porto, outubro de 2025

Aos meus avós,
Maria Rosa Pinto Carvalho
Júlio Meira Lima
Maria Pires Lapeiro
António Vicente Pereira
que me acompanham noutro plano.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho foi fruto de muito esforço meu, mas também do apoio de muitas outras pessoas à minha volta. Antes de mais, agradecer ao meu orientador, Professor Doutor Paulo Delgado, que me acompanhou e aconselhou ao longo deste ano com muita paciência e sabedoria. Um agradecimento também a todas as professoras e técnicas especializadas da Escola Secundária de Alfena, que permitiram a realização do trabalho com a sua colaboração e disponibilidade constante.

Aos meus pais, Idalina e Filipe, e irmã, Francisca, que me apoiam incondicionalmente e partilharam os altos e baixos de todo este processo, deixo o meu mais sincero obrigada. À tia Isabel, que me acompanhou e orientou ao longo do meu percurso académico com todo o seu conhecimento e sensatez, obrigada por seres sempre uma referência e um exemplo. Às minhas amigas de sempre, obrigada por estarem ao meu lado, por saberem rir comigo nos momentos leves e chorar nos mais duros. E, por fim, um obrigada especial ao Rui, que celebrou comigo cada pequena vitória e que esteve presente nos momentos mais difíceis, sempre com o mesmo entusiasmo e carinho.

RESUMO ANALÍTICO

O insucesso escolar tem sido reconhecido e encarado há várias décadas como um problema presente nos sistemas educativos atuais, cujo trabalho e foco se têm desenvolvido no sentido de o combater. É, por isso, pertinente perceber qual o papel das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva neste processo, bem como os resultados da sua intervenção. Neste trabalho fez-se um estudo de caso com esse objetivo e utilizou-se uma abordagem qualitativa, com recurso a entrevistas semiestruturadas e grupos de discussão focalizada como métodos de recolha de dados. Os principais resultados demonstram, por um lado, que o trabalho desenvolvido por estas equipas é, sem dúvida, essencial para os alunos e para a Escola e, por outro, o impacto que a família e o contexto socioeconómico apresentam no insucesso escolar.

Palavras-chave: Insucesso escolar; EMAEI; Educação inclusiva.

ABSTRACT

School failure has been recognized and addressed for several decades as a problem in current education systems, whose work and focus have been developed to combat it. It is therefore pertinent to understand the role of Multidisciplinary Teams for Inclusive Education Support in this process, as well as the results of their intervention. This study conducted a case study with this objective in mind, using a qualitative approach, with semi-structured interviews and focused discussion groups as data collection methods. The main results show, on the one hand, that the work carried out by these teams is undoubtedly essential for students and for the school and, on the other hand, the impact that family and socioeconomic context have on school failure.

Keywords: School failure; EMAEI; Inclusive education.

LISTA DE TABELAS/ILUSTRAÇÕES/SIGLAS

Tabela 1. Medidas Adicionais de Suporte	27
Tabela 2. Categorização.....	42
Tabela 3. Categorização com excertos empíricos	44
Tabela 4. Plano de Ação	67
Tabela 5. Métodos de Avaliação	69

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. QUADRO TEÓRICO	14
2.1. INSUCESSO ESCOLAR	14
2.2. EQUIPAS MULTIDISCIPLINARES DE APOIO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA (EMAEI)	23
2.3. RELAÇÃO ENTRE AS MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E O INSUCESSO ESCOLAR	28
3. CONTEXTUALIZAÇÃO	35
4. METODOLOGIA	38
5. ANÁLISE DE DADOS.....	42
6. PLANO DE AÇÃO	64
7. CONCLUSÃO.....	70
BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73
APÊNDICE.....	77

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo perceber qual é o papel das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) no combate ao insucesso escolar, na Escola Secundária de Alfena. Esta escola está inserida no Agrupamento de Escolas de Alfena, que conta com seis escolas no total e está localizado numa zona limítrofe da área metropolitana do Porto. Nos últimos anos, o agrupamento tem vindo a tentar diversificar a oferta educativa no sentido de dar resposta às necessidades e solicitações dos alunos e das famílias, no contexto da comunidade em que está inserido. Tal como descrito adiante neste trabalho, o problema do insucesso escolar está presente nesta escola, como em quase todas, e tem sido alvo de uma maior ênfase por parte das estruturas competentes à sua resolução. Assim, no âmbito da educação inclusiva, e indo ao encontro dos pressupostos da legislação em vigor, o agrupamento criou um conjunto de recursos organizacionais para prestar apoio ao serviço educativo como, por exemplo, a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), que será o foco deste trabalho, o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), que conta com diversos espaços, incluindo as salas de apoio especializado (sala do futuro, sala Snoezelen, etc.), dispendo também de outras estruturas de suporte técnico-pedagógico que já existiam previamente: o Apoio Tutorial Específico (ATE), o Gabinete de Gestão de Conflitos (G+), o Programa de Mentoria e o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO).

De uma forma geral, o trabalho desenvolvido pela EMAEI tem vindo a demonstrar-se de forma positiva com taxas de retenção reduzidas e altas taxas de percursos escolares de sucesso nos primeiros ciclos de escolaridade. Contudo, na transição do terceiro ciclo para o Ensino Secundário, verifica-se uma grande quebra nestes percursos de sucesso: passam de 92% para 75%, no Ensino Secundário científico-humanístico, e 57% no Ensino Profissional. Ora, esta rutura no sucesso escolar pode ser explicada por diversos fatores, que serão abordados ao longo deste trabalho, e é neste âmbito que a EMAEI e restantes serviços escolares com que colabora se assumem essenciais para que seja possível perceber as origens do problema e atuar no sentido de o solucionar com base num trabalho colaborativo.

1. Enquadramento e Pertinência do Trabalho

O insucesso escolar e o desinteresse pela escola são assuntos que mantêm a sua relevância no cenário da educação em Portugal, por diversos motivos. O relatório do Estado da Educação de 2022, o último disponibilizado, refere que as taxas de retenção e de desistência no Ensino Básico e secundário têm vindo a descer nos últimos anos, situando-se nos 4,5% no 3º ciclo e nos 8,6% no Ensino Secundário. Para além disto, também se evidencia um crescimento do número de alunos com percursos diretos de sucesso, o que se apresenta como um indicador positivo sobre o comportamento do sistema educativo português. No entanto, “existem grupos em que as taxas de retenção sinalizam a necessidade de acautelar estratégias orientadas à permanência e sucesso na escola, nomeadamente junto dos alunos socioeconomicamente mais vulneráveis e dos alunos estrangeiros” (p. 164). Apesar de os dados serem positivos no panorama geral do país, o crescimento de discursos populistas e extremistas na sociedade global, incluindo Portugal, fazem com que cada vez seja mais importante falar sobre as causas do insucesso escolar, e, sobretudo, quais as suas consequências para a comunidade, para as famílias e para os próprios alunos, para que seja possível perceber que estratégias podem ser aplicadas nas escolas, que sejam adequadas ao contexto e às necessidades específicas de cada local, no sentido de colmatar as falhas existentes e de combater tanto o desinteresse, como o insucesso escolar.

Um dos órgãos escolares mais aptos para o desenvolvimento e aplicação deste tipo de estratégias é a EMAEI. Estas equipas surgiram em 2018, com o Decreto-Lei nº54/2018, e constituem-se como um recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem, tendo em vista uma leitura alargada, integrada e participada de todos os intervenientes no processo educativo. A criação das EMAEI tem como finalidade impulsionar as comunidades educativas a promoverem uma escola inclusiva que possa dar resposta a todos os alunos e às necessidades específicas de cada um. As EMAEI são, portanto, uma estrutura e um recurso da escola que pretende apoiar os professores, os encarregados de educação e os alunos, possuindo uma importância central no que diz respeito ao desenvolvimento de práticas inclusivas. É neste sentido que se torna essencial perceber de que maneira é que este apoio se demonstra no que diz respeito ao combate ao insucesso escolar, uma vez que as EMAEI são peças fundamentais na promoção da escola inclusiva. Por isso, podem e devem colaborar na

implementação de abordagens pedagógicas que permitam o acesso às aprendizagens e ao currículo, focando-se sempre em intervenções de âmbito preventivo, com base em evidências, tal como está previsto no Decreto-Lei nº 54/2018.

O interesse pelo insucesso escolar nasceu durante a licenciatura, quando realizei o meu relatório final sobre este tema, o que despertou a vontade de estudá-lo mais profundamente no âmbito do mestrado. Por outro lado, devido à minha proximidade com esta escola, onde fui aluna, percebi que esta tem evidenciado um aumento significativo do insucesso escolar, associado a problemas sociais difíceis de resolver. A minha percepção deste problema é corroborada pelo Projeto Educativo do agrupamento em questão e pelos dados dos relatórios de avaliação externa das escolas, que identificam como um aspeto a melhorar os resultados escolares/sucesso académico dos alunos, nomeadamente nas disciplinas que são sujeitas a avaliação externa, Português e Matemática, no caso do final do terceiro ciclo, fase escolar escolhida para este estudo, em que, de acordo com o Projeto Educativo (dados relativos ao ano letivo 2020/2021), a percentagem de alunos com percursos de sucesso escolar é de 94%. No entanto, quando estes seguem para o Ensino Secundário, tanto pelas vias científico-humanísticas, como pelo Ensino Profissional, esta percentagem cai para 75% e 57%, respetivamente. Assim, torna-se ainda mais oportuno estudar e refletir sobre este problema, que se tem vindo a expressar de forma significativa neste agrupamento, no sentido de procurar uma solução eficaz e exequível para o mesmo.

2. Objetivos do Trabalho e Questão de Investigação

O objetivo geral deste trabalho passa por perceber qual é o papel da EMAEI no combate ao insucesso escolar e que estratégias têm vindo a ser aplicadas nesse âmbito. Este objetivo articula-se com a questão de investigação deste projeto: Qual o papel das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva no combate ao insucesso escolar? A partir desta questão, e tendo por base os objetivos específicos a seguir enumerados, pretende-se delinear um plano de ação, que tenha como finalidade minimizar o insucesso escolar na escola em estudo.

Para concretizar o objetivo geral, definiram-se objetivos específicos que, em articulação, serão essenciais para a elaboração de um plano de ação. Os objetivos específicos deste trabalho são os seguintes:

- Analisar e interpretar o problema do insucesso escolar dos alunos no fim do terceiro ciclo na Escola Secundária de Alfena;
- Identificar as estratégias mais eficazes no combate ao insucesso escolar implementadas pela escola participante no estudo;
- Perceber o papel da EMAEI no que diz respeito ao combate ao insucesso escolar no contexto em estudo e quais os resultados dessa intervenção.

Este trabalho está organizado em sete capítulos. No primeiro capítulo, introdução faz-se uma apresentação geral do trabalho, identificando o problema em estudo e a sua relevância, a questão de investigação e os objetivos, bem como toda a estrutura do trabalho. Fazem-se também algumas considerações sobre o panorama do insucesso escolar em Portugal e sobre a importância deste tema. O segundo capítulo apresenta o quadro teórico, com base em literatura pertinente e em documentos legais, e divide-se em três subcapítulos: 1) Insucesso Escolar, no qual se faz uma exposição daquilo que se tem vindo a investigar neste âmbito ao longo dos anos e das possíveis causas deste problema; 2) Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), onde se faz uma contextualização legal do surgimento destas equipas e daquilo que representam no sistema educativo português, bem como uma análise sucinta do seu trabalho; 3) Relação entre as Medidas de Suporte à Aprendizagem e o Insucesso Escolar, onde se discute o efetivo impacto dos decretos-leis que definem o trabalho das EMAEI e as questões da educação inclusiva. O terceiro capítulo apresenta o contexto em que foi realizado este estudo e todas as suas características relevantes para a elaboração do trabalho. No quarto capítulo, descreve-se a metodologia, explicitando o problema, os objetivos do estudo e os diferentes métodos de recolha e análise de dados a serem utilizados no trabalho. Seguidamente, no quinto capítulo, surge a análise de dados, na qual se faz a análise e discussão dos resultados recolhidos de forma a dar resposta às questões colocadas inicialmente. Por último, o plano de ação, no qual se faz um pequeno resumo dos temas relativos ao insucesso escolar e onde se apresenta um conjunto de propostas para dar resposta ao problema identificado neste contexto.

2. QUADRO TEÓRICO

A literatura que tem vindo a ser desenvolvida no âmbito do desempenho e sucesso escolar dos alunos diz-nos que estes são influenciados por fatores que passam por aspetos sociais, económicos, culturais, individuais e escolares. Assim, apesar da forte influência do capital económico e cultural que cada aluno aporta consigo, existem condições organizacionais que podem explicar as diferenças dos resultados dos alunos (Amorim & Alves, 2015). Bourdieu e Passeron (1970) referem na sua obra o poder que a educação escolar tem para gerar e legitimar fenómenos de reprodução social. Sabe-se que os métodos pedagógicos utilizados refletem a visão das escolas e da educação de um país no geral e, por si só, têm bastante impacto no percurso escolar dos alunos. É neste sentido que Barroso (1996) traz a ideia de que a escola surge como um espaço que é privilegiado no que diz respeito à regulação do sistema educativo, sendo também um lugar estratégico para a mudança social.

2.1. INSUCESSO ESCOLAR

A Lei de Bases do Sistema Educativo português (Lei nº 46/86) determina que “o sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (p. 3067). O direito à educação assume-se como um direito humano que não pode ser negado a ninguém. Tomando a perspetiva da escola como instrumento de reprodução social, esta lei prevê que tal não aconteça, já que determina também que o acesso e o sucesso escolares sejam alvos de uma justa e efetiva igualdade de oportunidades, garantindo o acesso à educação a todos os portugueses com base no “princípio da liberdade de aprender e de ensinar” (p. 3068). Assim, e acreditando que a missão central da escola é fazer com que os alunos aprendam o máximo possível e que desenvolvam ao máximo os seus talentos, todos os profissionais envolvidos no meio escolar têm a responsabilidade de cumprir este objetivo. Se o sistema educativo surgiu para dar resposta às necessidades da sociedade, tal como está

determinado na Lei de Bases (Lei nº 46/86), é necessário que este esteja pronto para acompanhar as alterações dessas necessidades.

De acordo com Abrantes (2009), diferentes relatórios nacionais e internacionais demonstram que os fenómenos de insucesso e abandono escolar continuam fortemente presentes no sistema de ensino português, quando comparado com alguns países da União Europeia. Também Alves et al. (2019, p. 341) realçam essa ideia, ao referir que em Portugal “as taxas de insucesso escolar ainda são das mais elevadas da OCDE e o contexto socioeconómico de origem de um aluno permanece como fator determinante no seu sucesso escolar”. A relação entre a trajetória educativa dos alunos e o seu meio socioeconómico tem vindo a ser uma preocupação dos sistemas educativos por todo o mundo, uma vez que este tema se torna essencial quando, por um lado, se trata de perceber as ligações entre escola e mobilidade social e, por outro, se trata de analisar os efeitos reais do aumento da escolaridade em relação à igualdade de oportunidades (CNE, 2023).

Do ponto de vista jurídico, consta na Lei de Bases (Lei nº 46/86) que o sistema educativo se propõe a “contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico”, “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” e, também, “contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias”. Assim, é possível inferir que o sucesso escolar, partindo desta perspetiva, é entendido como o completo desenvolvimento do indivíduo e das suas capacidades.

Por outro lado, o insucesso escolar pode ser entendido como sendo um reflexo da incapacidade que as instituições apresentam no que diz respeito às diferenças, às desigualdades de contextos familiares e sociais e aos ritmos de desenvolvimento e de

aprendizagem, assim como à forma como se lida com estes aspetos (Azevedo & Alves, 2010). A prevalência deste problema nas escolas portuguesas, bem como a falta de motivação e os comportamentos indisciplinados afetam a aquisição de conhecimentos e podem ser explicados pelo predomínio de dinâmicas pedagógicas tradicionais em desfavor de estratégias de aprendizagem ativa que estimulem o interesse dos alunos (Alves et. al, 2019). No entanto, antes de se definir o que se entende por insucesso escolar, importa perceber que existe uma variedade de ‘sucessos escolares’ que são importantes para o devido entendimento daquilo que é o primeiro conceito. Segundo Azevedo (2011), existem quatro focos a serem discutidos: “(i) sucesso escolar é aquilo que se mede em exames externos e em provas de avaliação sumativa; (ii) sucesso escolar é a quantidade de crianças e jovens que transitam de ano e de ciclo de estudos; (iii) sucesso escolar é o resultado de um processo de ensino e aprendizagem que proporciona as aprendizagens e a aquisição de saberes que estão consignados; (iv) sucesso escolar é uma dinâmica escolar que implica todos os seus protagonistas principais – professores, alunos, pais e escola, como um todo - e que se ocupa da criação de condições de aprendizagem eficaz por parte de cada um e de todos os alunos.” (p. 2). Desta forma, é possível refletir sobre a forma como o insucesso escolar é influenciado por muito mais do que aquilo que ocorre na escola, visto que, por um lado, a dinâmica de cada escola é influenciada por quem a frequenta e pela comunidade local e, por outro, as aprendizagens previamente consignadas e os exames externos realizados a nível nacional são delineados e pensados por um aparelho bastante maior que a escola: o Estado e o seu governo. Neste sentido, a escola enquanto instituição deve ser capaz de dar resposta às exigências dos tempos de mudanças sociais, “proporcionando ambientes de aprendizagem favoráveis ao desenvolvimento de competências, à aquisição de múltiplas literacias e à capacidade de aprendizagem ao longo da vida” (Alves et al., 2019, p. 342).

Pereira & Martins (1978) referem esta questão ao refletir sobre o insucesso escolar e as suas possíveis explicações. Os autores identificam três pontos de vista a partir dos quais este conceito deve ser pensado. O primeiro prende-se, como mencionado anteriormente, com a influência da vertente política nos resultados escolares e a maneira como o insucesso escolar reflete um problema político, uma vez que está ligado a “estratégias educativas (ou deseducativas) que envolvem directamente o aparelho de Estado - podendo-se, portanto, dizer que nenhuma situação escolar é independente de uma política de educação” (p. 34).

Nesta linha de pensamento, também as respostas dadas aos resultados escolares menos positivos refletem a importância que as pessoas a quem estas questões competem dão à resolução dos problemas associados a esses resultados e à sua explicação, já que, como também Perrenoud (1978) menciona, existe uma grande ligação entre as posições políticas e ideológicas que o Estado assume e os modelos explicativos do insucesso escolar. O segundo ponto de vista identificado diz respeito à forma como o insucesso escolar, na verdade, “toma as proporções de um problema social, quer pela sua massificação, quer sobretudo pela incidência clara e conhecida que tem na reprodução social em geral, e na divisão social do trabalho em particular” (p. 34). As questões da reprodução social, que serão abordadas mais à frente neste trabalho, são indispensáveis para pensar o insucesso escolar e a maneira como este se desenvolve e reproduz na sociedade, uma vez que “o nível socioeconómico das famílias, em particular o nível sociocultural da mãe, é a variável de contexto que mais marca o percurso escolar dos alunos (Marchesi et al., 2003; Murillo e Román, 2011), refletindo-se em percursos escolares mais ou menos regulares” (Azevedo, 2011, p. 3). Tendo em conta que a população escolar, por diversos motivos, mas, especialmente, devido à democratização do ensino (Alves et al., 2019), se encontra cada vez mais diversificada, seria de valorizar que o desenvolvimento e o planeamento do currículo escolar fossem mais “abertos, dinâmicos, modificáveis e evolutivos, para poderem ser melhorados ao longo do tempo” (idem, p. 344). Por último, o terceiro ponto de vista está ligado à dimensão ideológica do insucesso escolar que diz respeito diretamente à representação que temos, enquanto sociedade, das razões que levam ao insucesso escolar (crianças com talentos inatos, teoria do handicap sociocultural, etc.) e da interpretação que temos daquilo que é um aluno inteligente que, na grande maioria das vezes, se resume a um aluno que é capaz de memorizar os assuntos e temas consagrados no currículo escolar. Por outro lado, os autores acrescentam que a dimensão ideológica do insucesso escolar também se resume ao facto de que este é um fenómeno associado à escola e que esta é um dos maiores aparelhos ideológicos do Estado, regressando mais uma vez ao olhar através da vertente política da educação.

Voltando um pouco atrás, é essencial neste trabalho pensar no conceito de insucesso escolar e não só nas suas causas e consequências. Este é um conceito bastante abrangente e complexo, que suscita diversas interpretações devido à quantidade de características que engloba, já que “falar de competências pressupõe ter em consideração a estrutura interna dos

sujeitos [...] e os contextos educativos de natureza institucional e social com os quais esse mesmo sujeito interage” (Alves et al., 2019, p. 343). Numa primeira análise, é possível afirmar que a palavra insucesso nos transmite a ideia de falta de êxito ou fracasso e, por isso, pode inferir-se que insucesso escolar se define como sendo a dificuldade que um aluno tem em acompanhar a formação escolar e atingir os objetivos propostos pela mesma, de acordo com a sua idade. Para além disto, o insucesso escolar “é normalmente perspectivado a partir de indicadores quantificáveis, nos quais se incluem as taxas de aprovação/reprovação, retenção, desistência ou abandono escolar, mas também a partir de outros indicadores, porventura mais subjetivos e de natureza mais qualitativa, como aqueles que permitem verificar o nível de desadequação entre os conteúdos que são transmitidas pela escola e as aspirações dos alunos, assim como a ausência de articulação entre estes e as necessidades do sistema social” (Pinto et al., 2015, p. 2). Também Azevedo & Alves (2010) vão ao encontro desta última perspetiva mais subjetiva, ao referirem que o insucesso escolar é sobretudo um reflexo da falta de competência da escola enquanto instituição para lidar da melhor maneira com as diferenças e as desigualdades, os diferentes ritmos de aprendizagem e desenvolvimento, modos de pensar divergentes e, acima de tudo, com os diferentes contextos familiares e sociais. Diante de várias perspetivas concetuais, conclui-se que, numa parte delas, o foco do problema reside no aluno e na sua falta de capacidades, quando, na verdade, essa não é de todo a principal razão à qual se atribui o insucesso escolar (Rovira, 2003 cit. em Pinto et al., 2015).

Segundo Benavente (1990), existem três justificações para o problema do insucesso escolar. Primeiro, desde o fim da segunda guerra mundial até ao fim dos anos 60 do século XX, corria a teoria de que o sucesso/insucesso de um aluno seria justificado pelas suas capacidades e dotes naturais, ou pela falta deles, baseando-se unicamente em explicações psicológicas individuais. Reforçando esta teoria, Gil (1994) sugere que foi ainda na década de cinquenta que, com base em dados sociológicos e estatísticos, se chegou à conclusão de que as crianças oriundas das classes trabalhadoras eram aquelas que mais presentes estavam nas listas do insucesso escolar; para além disto, também o mesmo autor refere que “o acesso à educação e a possibilidade de continuar estudos dependia mais da origem social do que das capacidades intelectuais” (p. 29), o que vai ao encontro da teoria da reprodução social de Bourdieu.

Mais tarde, entre os anos 60 e 70, acreditava-se que o insucesso dos alunos se poderia justificar através da teoria do *handicap* sociocultural, de Bernstein, uma vez que estes seriam condicionados pela “bagagem cultural de que dispõem à entrada da escola” (Benavente, 1990, p. 716), deixando de se acreditar apenas na culpa individual e passando a serem cada vez mais analisadas as ligações entre a origem social e os resultados escolares. Esta teoria tenta explicar o insucesso escolar através da origem do aluno e do nível cultural que este possui e afirma que “crianças de meios populares têm uma experiência diferente daquela que caracteriza as classes médias e altas” (Pereira & Martins, 1978, p. 43). Essas diferenças refletem-se depois numa experiência escolar deficitária e insuficiente a nível cultural, educativo, linguístico e até mesmo percetivo. No fundo, a ideia base desta teoria é a de que, se não forem estimuladas de forma devida em idades escolares, as crianças passam a ter um desenvolvimento intelectual mais lento, o que se articula também com as ideias das pedagogias de compensação. Bernstein distinguiu as capacidades intelectuais potenciais de uma criança da forma como estas se expressam, sendo que essas capacidades são inatas e, em princípio, iguais nas diversas classes sociais, mas a forma como cada indivíduo as expressa é “resultado de uma aprendizagem, condicionada principalmente pelo contexto educativo vivenciado pela criança” (Gil, 1994, p. 32). Partindo desta ideia, Bernstein (1971) concebe dois códigos (código restrito e código elaborado), que se constituem como “duas formas diferentes de utilização da linguagem, porque a organização social [...] leva a atribuir uma importância diferente às diferentes potencialidades da linguagem” (Gil, 1994, p. 30). Estes distinguem-se tanto a nível psicológico (devido à forma como facilitam ou inibem a expressão verbal) como a nível linguístico (devido ao grau de complexidade dos elementos do discurso).

O código restrito está associado às classes mais desfavorecidas e caracteriza-se pela utilização de vocabulário simples e frases gramaticalmente pobres; o código elaborado é próprio das classes média e alta e tem características que o distinguem devido à utilização construções gramaticais complexas e vocabulário mais organizado e lógico. Esta distinção cria, desde já, um fosso entre estes grupos sociais, não só pela maneira como os códigos são descritos (linguagem pobre vs. linguagem complexa), criando a sensação de que há um que é melhor e superior ao outro, mas também porque é sabido que a linguagem utilizada no meio escolar está sobretudo associada ao código elaborado. Esta característica, por um lado, deixa os alunos das classes menos favorecidas em pé de desigualdade logo à partida e proporciona

uma sensação de que estes não pertencem à escola e àquilo que esta engloba e, por outro, coloca os alunos dos grupos sociais mais altos numa situação de privilégio em relação aos restantes, já que o código elaborado, que lhes é familiar, é entendido como sendo a maneira mais eficaz de ascensão social e que fornece acesso aos níveis mais elevados dos sistemas educativos. É neste sentido que se pode depreender que estas diferenciações e a maneira como a escola e os seus intervenientes lidam com a mesmas são um bloqueio ao sucesso educativo de alunos provenientes de meios menos favorecidos.

É nesta altura também que surge a teoria da reprodução social, de Bourdieu, e que se começa a pensar a escola como um instrumento desta reprodução, já que “as desigualdades sociais se transformam em desigualdades escolares, que legitima, por sua vez, as desigualdades sociais” (Benavente, 1990, p. 716). Apesar dos anos decorridos, a hipótese de Bourdieu está cada vez mais atual e adequada: o sucesso escolar é frequentemente condicionado pela origem social dos alunos. De acordo com Melo & Lopes (2021), o sucesso escolar no sistema de ensino não pode ser desconectado das relações que são estabelecidas entre o capital cultural e o capital escolar, passando também pelo capital linguístico, uma vez que “o monopólio escolar da certificação escolar permite transmutar o capital cultural herdado por via da socialização familiar em capital escolar, reproduzindo, assim, de um modo simultaneamente dissimulado e reconhecido (e, por isso, constituindo-se como capital simbólico) um património familiar de disposições” (p. 89). Essas disposições, mais cedo ou mais tarde, irão ditar o percurso escolar, profissional e até social que um indivíduo toma, uma vez que todas as nossas práticas culturais (a maneira como nos vestimos, os alimentos que ingerimos, as coisas de que gostamos, etc.) são influenciadas pela nossa posição social e pelo capital que vamos adquirindo ao longo da nossa vida, quer seja através das heranças culturais mencionadas anteriormente, quer seja no meio escolar. Tudo isto é proveniente do nosso estatuto, já que somos influenciados por aquilo que nos rodeia e estamos rodeados de coisas que são características da nossa posição social, sendo a escola e o ensino o meio mais eficaz para as mudanças na hierarquia social.

De acordo com Roldão (2015 citada em Melo & Lopes, 2021, p. 91), em Portugal as origens sociais deixam as suas marcas nos percursos escolares: “entre aqueles que nunca reprovaram sobressaem os filhos de famílias com o ensino superior (83,5%) e, embora em

menor vantagem, aquelas com o Ensino Secundário (68,2%); os filhos de 'profissionais técnicos e de enquadramento' (79,4%), mas também os de 'empresários, dirigentes e profissionais liberais' (68,5%) e as raparigas (66,5%). Numa posição contrastante, encontram-se os estudantes de famílias que têm o 3º ciclo ou menos (55%); os rapazes (56,8%); os estudantes de famílias operárias (59,8%) e de empregados executantes (58,1%)". Assim, mesmo que as desigualdades em termos de desempenho escolar não estejam circunscritas às desvantagens socioeconómicas, é possível afirmar que, no nosso país, essas desigualdades estão ainda bastantes vincadas. Além disto, Melo & Lopes (2021) reforçam que Portugal, junto de outros países europeus, regista "um reforço de 'afinidade' entre o universo escolar e as classes sociais mais favorecidas" (p. 93), demonstrando assim uma "persistente dificuldade em reduzir as desigualdades através do sistema de ensino, necessariamente iníquo" (p. 93). Esta dificuldade reflete-se também nas pedagogias de compensação que, acima de tudo, reforçam as diferenças previamente existentes entre alunos de classes menos favorecidas e alunos da classe média, ao forçar os primeiros a inscreverem-se em estereótipos criados pelos segundos que, na sua essência, criam mais desigualdades do que igualdades.

A partir dos anos 70, começa a analisar-se e a interrogar-se o funcionamento interno da escola e os seus mecanismos e práticas e, sobretudo, "o carácter ativo da escola na produção do insucesso" (Benavente, 1990, p. 717), notando as diferenças entre a cultura escolar e as culturas não letradas dos alunos socialmente desfavorecidos, aspeto que também está relacionado com a teoria dos códigos linguísticos mencionada anteriormente. É nesta perspetiva que Soares (2008 citado em Pinto et al., 2015) sugere um modelo no qual cinco estruturas se interligam e estão associadas ao desempenho cognitivo dos alunos, sendo estas o próprio aluno, a família, a escola, o sistema onde esta está inserida e a sociedade como um todo. Nesta visão, tanto os indicadores relacionados com a escola, como os extraescola estão envolvidos no desenvolvimento do aluno e são fatores determinantes do seu sucesso ou insucesso. Assim, o insucesso escolar "poderá ser analisado como um indicador das funções e funcionamento do sistema de ensino, mas também como um efeito dos sistemas de ensino" (Pinto et al., 2015, p. 5). Cada vez mais surgem estudos que, através da teoria socioinstitucional, sugerem que o sucesso escolar "depende do próprio aluno e do nível socioeconómico e cultural da família, mas também depende das características das escolas e dos elementos que nela trabalham, da sua organização e gestão" (Pinto et al., 2015, p. 5).

Segundo esta teoria, o problema do insucesso escolar prende-se com o facto de as escolas não conseguirem lidar com as diferenças socioeconómicas dos alunos, associando então o problema à escola e aos professores (Benavente, 1990). Assim, a teoria socioinstitucional foca-se no papel ativo da escola enquanto instituição social, argumentando que é o seu próprio funcionamento, as suas práticas e as suas estruturas pedagógicas que produzem e perpetuam o sucesso ou insucesso escolar, e não apenas fatores externos como a família e o contexto socioeconómico, não deixando estes últimos de ter o seu papel também. O próprio sentido do insucesso escolar no contexto da União Europeia parece ir ao encontro desta perspetiva: “o insucesso escolar traduz a incapacidade do sistema educativo em assegurar uma verdadeira igualdade de oportunidades, não obstante os esforços desenvolvidos nesse sentido. Traduz igualmente a dificuldade do sistema em compatibilizar uma educação de qualidade para todos, capaz de assegurar a cada um uma parte ativa na sociedade” (Eurydice, 1995, p. 49). Embora atualmente, com os processos de descentralização e com a autonomia e flexibilidade curricular, a escola tenha algum poder de decisão, não deixa de ter que se cingir à obrigatoriedade de seguir um currículo uniforme para todos os alunos, que, num contexto com alunos idealmente homogéneos funcionaria, mas que, no contexto da maioria das escolas portuguesas, não funciona e acaba por reforçar a perspetiva que esta teoria apresenta de que a escola perpetua o (in)sucesso e desconsidera as características próprias de cada escola e sobretudo de cada aluno (Formosinho & Machado, 2012). Esta teoria defende sobretudo a necessidade de reforçar a diferenciação pedagógica de forma a dar resposta às necessidades dos alunos, reconhecendo o papel da dimensão social e da dimensão institucional do processo educativo. Em suma, esta corrente de pensamento sugere então que “o sucesso académico depende do próprio aluno e do nível socioeconómico e cultural da família, mas também depende das características das escolas e dos elementos que nela trabalham, da sua organização e gestão” (Morais Pinto et al., 2015, p. 5), sendo, talvez, a visão do insucesso escolar que mais se adequa à situação atual do sistema educativo.

2.2. EQUIPAS MULTIDISCIPLINARES DE APOIO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA (EMAEI)

No contexto do sistema educativo português, tal como discutido até agora neste trabalho, tem vindo a notar-se a existência do persistente problema do insucesso escolar e o consequente esforço por parte tanto das escolas, como dos governos, em combatê-lo. Neste sentido, torna-se relevante abordar o conceito de educação inclusiva neste trabalho. Em Portugal, como noutros países, o percurso em direção à educação inclusiva iniciou-se através da associação da educação inclusiva à educação especial, “focada no ensino individual de alunos com deficiência na estruturas e/ou funções do corpo” (Pereira et al., 2022, p. 20). Assim, a educação inclusiva começou por abranger apenas alunos que possuíssem necessidades educativas especiais, tendo, nos últimos tempos, vindo a estender-se para todo o tipo de alunos como, por exemplo, minorias socialmente desfavorecidas e crianças em risco de abusos, sendo entendida pela OCDE como um compromisso que compreende “ambientes de ensino e de aprendizagem nas salas de aula para todas as crianças, independentemente da origem socioeconómica, do género, da raça, da cor, da incapacidade, da etnicidade, da religião ou da orientação sexual” (Pereira et al., 2022, p. 20).

É neste âmbito que se torna relevante abordar o conceito de educação inclusiva tal como surge consagrada no Decreto-Lei nº 54/2018, que vem colocá-la como uma prioridade, estabelecendo os princípios e as normas que garantam a inclusão enquanto um processo que tem como objetivo dar resposta à diversidade das necessidades e das potencialidades de cada aluno, já que cada vez mais se torna relevante implementar intervenções mais precoces e sistemáticas que possam dar garantias de efetividade na promoção da aprendizagem e da inclusão. O documento decreta então “a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa” (p. 2918). É de ressaltar que, sem desmerecer o trabalho desenvolvido previamente, este decreto-lei possui uma característica que o destaca ao encarar a escola com

uma visão mais ampla, pensando-a como um todo, e ao pressupor que qualquer aluno pode vir a necessitar de medidas de suporte à aprendizagem ao longo do seu percurso escolar, abandonando uma perspectiva mais restrita no que diz respeito às medidas de apoio, tendo sempre por base o mote de que a escola inclusiva é “onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (Pereira et al., 2022, p. 20).

Este decreto traz, então, o desenho universal para a aprendizagem (DUA) e a abordagem multinível. O primeiro assume-se como uma escolha metodológica “que estrutura e orienta a construção de ambientes que garantam a acessibilidade para todos os alunos” (Pereira et al., p. 20) surgindo como um apoio aos professores através da aplicação de estratégias e métodos pedagógicos que derrubem as barreiras pré-existentes em sala de aula e que permitam a participação de todos os alunos. Já a abordagem multinível surge como um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem para poder dar resposta às consequências das tais barreiras pré-existentes, organizadas em três níveis descritos mais à frente neste trabalho.

Para atingir uma educação que se baseie na equidade, na inclusão e na flexibilidade, princípios que orientam este decreto-lei, este documento define e identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas e os recursos a serem mobilizados para esse efeito, com base numa abordagem multinível. Esta “pode ser caracterizada como um modelo compreensivo e sistémico que visa o sucesso de todos os alunos, oferecendo um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem, adotadas em função da resposta dos alunos às mesmas” (Pereira, 2018, p. 18). Neste sentido, e tal como referido anteriormente, este tipo de abordagem está orientado para o sucesso de todos os alunos, através da organização de um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem, nas quais se verifica o abandono da categorização de alunos, dando lugar a um sistema contínuo de ações e estratégias. Estas medidas estão também articuladas com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho) de forma a que todos possam atingi-lo, ainda que através de percursos diferentes. Esta abordagem num regime multinível garante uma ação “gradativa de pensar e definir as

respostas a implementar em função das necessidades dos alunos que já vinha a ser implementado desde o DL n.º 3/2008 (especificamente as medidas educativas de apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais e currículo específico individual), mas alarga as respostas a todos os alunos” (... , p. 71). Ou seja, deixou de haver a necessidade de os alunos serem elegíveis para as medidas de suporte, passando todos a ser abrangidos de igual forma, adaptando-se apenas o tipo de resposta educativa às necessidades de cada um, por um lado colmatando as dificuldades prévias dos professores em encontrarem respostas para alunos que não estavam elegíveis para os serviços especializados e que, ainda assim, necessitavam de apoio e, por outro, as próprias especificidades de cada aluno passaram a ter melhores respostas.

Um dos recursos identificados são as Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), que constituem um recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem, tendo em perspetiva uma leitura alargada e integrada de todos os intervenientes do processo educativo. Estas equipas desempenham um papel fundamental no combate ao insucesso escolar, uma vez que estão focadas em promover um ambiente de equidade, adaptado às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles que apresentam mais dificuldades no desenvolvimento das aprendizagens essenciais do currículo. De acordo com o Decreto-Lei nº 54/2018, cada escola deve ter presente uma EMAEI, composta por elementos permanentes e por elementos variáveis, designados pelo diretor da escola. Na sua constituição permanente devem estar presentes “a) Um dos docentes que coadjuva o diretor; b) Um docente de educação especial; c) Três membros do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e ensino; d) Um psicólogo” (p. 2922). Os elementos variáveis são os diretores de turma, outros docentes, técnicos do centro de recurso para a inclusão (CRI) e outros técnicos que intervenham com o aluno. O seu objetivo principal é prestar apoio aos professores e à escola de maneira geral, através da oferta de recursos pedagógicos e estratégias para que os alunos em risco de insucesso escolar, quando sinalizados, possam alcançar o seu pleno potencial. Assim, à equipa multidisciplinar cabe operacionalizar a educação inclusiva: “por um lado, propor o apoio à sua implementação e respetivo acompanhamento e monitorização da eficácia das medidas de suporte à aprendizagem; por outro lado, cabe-lhe o aconselhamento dos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, o acompanhamento do centro de apoio à aprendizagem e

a sensibilização da comunidade educativa para a educação inclusiva, através de ações diversas” (Pereira, 2018, p. 44).

A intervenção das EMAEI passa, sobretudo, pela aplicação das medidas de suporte à aprendizagem mencionadas anteriormente, estabelecidas na legislação em vigor, com o objetivo de garantir que todos os alunos obtêm as aprendizagens essenciais e que essas aprendizagens são obtidas de forma adequada às suas necessidades, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no que diz respeito ao acesso ao currículo. Estas medidas são desenvolvidas e aplicadas de acordo com os recursos afetos a cada escola e pressupõem um trabalho colaborativo entre os profissionais educativos da mesma. Estão divididas em três níveis (universais, seletivas e adicionais) e a escolha das medidas a serem implementadas é feita com base em evidências obtidas através da monitorização e avaliação sistemáticas por parte dos docentes. De acordo com a legislação (Decreto-Lei nº 54/2018), o primeiro nível (medidas universais) é de prevenção e está disponível para todos os alunos, com o objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens. São consideradas medidas universais a diferenciação pedagógica, o enriquecimento curricular, a promoção do comportamento pró-social e a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos. Já as medidas seletivas têm como finalidade colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem que não estejam a ser preenchidas pelas medidas universais e são dirigidas a alunos em situação de risco acrescido de insucesso escolar. Este tipo de medidas caracteriza-se pelos percursos curriculares diferenciados, adaptações curriculares, apoio psicopedagógico, antecipação e reforço das aprendizagens e apoio tutorial. Nesta fase, já é a EMAEI que providencia a monitorização e a avaliação da eficácia destas medidas. Por último, as medidas adicionais são dedicadas a combater dificuldades acentuadas e persistentes que sejam notórias ao nível da comunicação, da cognição e da aprendizagem e exigem recursos especializados. Devido à sua especificidade, estas medidas são mais profundas e exigem mais recursos para a sua aplicação, sendo que são consideradas medidas adicionais a frequência do ano de escolaridade por disciplinas, as adaptações curriculares significativas, o plano individual de transição, o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e o trabalho para o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

Medidas Universais	Medidas Seletivas	Medidas Adicionais
Nível de prevenção, disponível para todos os alunos, com o objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens	Pretendem colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem que não estejam a ser preenchidas pelas medidas universais e são dirigidas a alunos em situação de risco acrescido de insucesso escolar	Dedicam-se a combater dificuldades acentuadas e persistentes que sejam notórias ao nível da comunicação, cognição e aprendizagem.
<ul style="list-style-type: none"> ● Diferenciação pedagógica; ● Enriquecimento curricular; ● Promoção do comportamento pró-social; ● Intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Percursos académicos diferenciados; ● Adaptações curriculares; ● Apoio psicopedagógico; ● Antecipação e reforço das aprendizagens; ● Apoio tutorial. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Frequência do ano de escolaridade por disciplinas; ● Adaptações curriculares significativas; ● Plano individual de transição; ● Metodologias e estratégias de ensino estruturado; ● Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

Tabela 1. Medidas Adicionais de Suporte

O desenho universal para a aprendizagem surge, assim, como um modelo que estrutura e orienta a construção de ambientes de aprendizagem que sejam acessíveis e eficientes para todos os alunos, constituindo então uma ferramenta bastante útil no que diz respeito ao planeamento da ação na sala de aula, sob o mote de três princípios orientadores: “o primeiro deles assenta na ideia de que existem múltiplas formas de representar o conhecimento, o segundo afirma que há múltiplas formas de o estudante demonstrar a aquisição desse conhecimento e o terceiro de que há diversas formas para envolver e motivar o estudante nestes processos” (Capp, 2017 citado em Santos et al., 2021, p. 67). Na tabela acima, é possível perceber claramente a presença destes três princípios de uma forma mais prática, visualizando a sua aplicação na sala de aula.

De acordo com o Estado da Educação (2024), no ano letivo 2022/2023, relativamente a alunos do 3º ciclo do Ensino Básico no ensino público, 21 937 beneficiaram de medidas seletivas, 903 de medidas adicionais e 4 660 de medidas seletivas e adicionais. Este foi o nível educativo que registou mais alunos com medidas aplicadas. Assim, o desafio continua a ser o de identificar barreiras entre alunos e aprendizagem e derrubá-las para garantir que todos possam aprender, respeitando a diversidade e a diferença e é neste enquadramento que as EMAEI possuem um papel essencial.

2.3. RELAÇÃO ENTRE AS MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E O INSUCESSO ESCOLAR

Com base nos princípios fundadores da Lei de Bases do Sistema Educativo, a escola portuguesa continua a trabalhar no sentido de se organizar em prol de: “(i) a apropriação das aprendizagens a partir do desenvolvimento integral dos alunos; (ii) assegurar o direito à diferença; (iii) contribuir para uma formação sólida dos alunos; (iv) repensar as suas estratégias pedagógicas de modo a diferenciar a sua ação educativa; (v) contribuir para a mobilidade social; e (vi) assegurar o direito à educação, à igualdade de oportunidades e à construção de um espírito e ação”. (Cosme et al., 2020, p. 11). Ao longo dos 50 anos de democracia em Portugal, é de notar os esforços que têm sido feitos para dar resposta a um dos maiores desafios do sistema educativo, que consiste em encontrar estratégias de forma a lidar com as diferenças e a heterogeneidade tanto social, como económica e cultural de todos os alunos, tendo sempre como finalidade o seu sucesso escolar. Se tivermos em consideração as mudanças que têm vindo a marcar a sociedade contemporânea a nível social, histórico, político, cultural e económico, torna-se difícil tentar prever os desempenhos escolares dos alunos como sendo o resultado de um conjunto de variáveis que, tendencialmente, seriam estáveis ao longo do tempo. Há uma variedade de fatores que influenciam as aprendizagens e a sua qualidade e que tendem a ditar as mais diferenciadas trajetórias, ou seja, o insucesso escolar pode atingir diferentes configurações consoante as perspetivas adotadas pelos *policy makers*, as práticas de avaliação adotadas e o próprio sistema educativo em que os alunos estão inseridos. É neste sentido que se torna importante refletir no facto de que “um

determinado desempenho académico de um aluno, num dado momento do seu percurso escolar, deve ser perspectivado enquanto produto de um conjunto de processos, variáveis, agentes e dinâmicas que reciprocamente interagem, sendo essa combinação única aquela que explica, nesse dado momento, os resultados escolares” (Soares, 2015, p. 16). Também outros autores (Cordeiro et al., 2020) reforçam a ideia de que os fatores contextuais como o baixo estatuto socioeconómico, a baixa escolaridade da mãe e a pertença a grupos não dominantes no plano cultural podem predizer de uma forma menos positiva o aproveitamento e o sucesso escolar dos alunos, apesar de que cada fator, se for perspectivado de uma forma isolada, pode não ter um poder preditivo significativo, o que nos leva de volta à ideia de que não se pode analisar e atuar no combate ao insucesso sem ter em conta o contexto no qual este decorre, já que este ocorre através do “cruzamento de múltiplas variáveis que, ao longo da escolaridade, vão interagindo entre si” (Soares, 2015, p. 18).

Assim, e com base no pequeno resumo feito pelas autoras Cosme et al. (2020), importa mencionar os progressos a nível de legislação no que diz respeito à escola inclusiva e à melhoria não só de resultados, como também de aprendizagens. Em 2016, o Decreto-Lei nº 17/2016, de 4 de abril, redefine o papel da avaliação dos alunos e a forma como esta se desenrola, deixando então de existir exames nacionais no final do 1º e 2º ciclos e passando a serem feitas provas de aferição no final do 2º, 5º e 8º anos, de forma a “monitorizar o trabalho curricular e pedagógico e em função do qual são produzidos relatórios de desempenho dos alunos” (idem, p. 13). A 11 de abril do mesmo ano dá-se mais um passo no combate ao insucesso escolar, com a Resolução do Conselho de Ministros nº 23/2016, na qual é criado o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, que “visa a promoção de um ensino de qualidade para todos, o combate ao insucesso escolar, um quadro de valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e qualidade das instituições públicas” (idem, p. 13). O despacho normativo nº 6173/2016, de 10 de maio, criou uma equipa de trabalho com o objetivo de definir a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, propondo não só a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento no currículo português, como também “a necessidade de cada escola definir a sua Estratégia de Educação para a Cidadania” (idem, p. 13), demonstrando já os primeiros passos no sentido da autonomia das escolas. Em 2017, existem dois grandes momentos que marcam não só o caminho para a escola inclusiva que tanto se deseja, como também para a autonomia e flexibilidade curricular. O despacho nº

5908/2017, de 5 de julho, no qual se marca o início do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, sob o mote de que “a educação é um meio privilegiado de promover a justiça social e a igualdade de oportunidades [através] da promoção de um ensino de qualidade [que] implica garantir que o sucesso se traduz em aprendizagens efetivas e significativas, com conhecimentos consolidados, que são mobilizados em situações concretas que potenciam o desenvolvimento de competências de nível elevado” (idem, p. 13). A partir daqui, as escolas passam a poder gerir até 25% da carga horária curricular-base. Também em 2017 o despacho nº 6478/2017, de 26 de julho, origina o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que se torna “o quadro de referência para a construção de um perfil de base humanista que coloca a sociedade centrada no sujeito, e em que as aprendizagens ocupam um lugar central no processo educativo, a inclusão da diferença é uma exigência e impera o desafio do desenvolvimento sustentável” (idem, p. 14). É nesta sequência que, em 2018, os decretos-leis nº 54/2018 e 55/2018 reforçam e marcam ainda mais a flexibilidade curricular a educação inclusiva.

O decreto-lei nº 54/2018 veio propor cinco grandes alterações, que estão alinhadas com uma perspetiva holística da inclusão e uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar dos alunos como um todo. Estas alterações passam pelo “afastamento da categorização dos alunos, nomeadamente na categoria das NEE; o afastamento do modelo da legislação especial para os alunos especiais; o estabelecimento de um continuum de respostas para todos os alunos; o foco nas respostas educativas; e a perspetiva da mobilização complementar [...] de recursos de segurança social, saúde, formação profissional ou emprego” (Abreu & Grande, 2021, p. 6). Ou seja, com estas mudanças, percebem-se os esforços no sentido de tornar a escola mais universal, valorizando a diversidade e a individualidade de todos os que a frequentam. Deixando de se focar nas suas incapacidades e, talvez, alterando a forma de pensar para algo mais próximo à teoria socioinstitucional, que nos diz que a escola enquanto instituição tem um papel ativo na produção do insucesso, as entidades escolares devem então, por um lado, concentrar os seus esforços em tornar o currículo mais acessível e, por outro, trabalhar no sentido de tornar as aprendizagens mais significativas para os seus alunos. Assim, pode dizer-se que a abordagem inclusiva nas escolas veio propor uma nova linguagem, outras formas de pensar a prática pedagógica, estabelecendo uma rutura paradigmática com posicionamentos anteriores, ou seja, “por outras palavras, não se trata

mais de colocar a questão: “Qual é o problema deste aluno?”, mas sim “Quais são as capacidades deste aluno e, como é que nós, educadores, podemos efetivamente apoiar a sua aprendizagem?”” (Sailor et al., 2018 citado em Santos et al., 2021, p. 64).

A flexibilidade curricular prevista no Decreto-Lei nº 55/2018 pode ser entendida como uma ferramenta a ser utilizada no sentido de garantir a todos o direito “à aprendizagem e ao sucesso educativo, aumentando a equidade e a inclusão, e melhorar a qualidade das aprendizagens, por via da adequação às especificidades do aluno e da Escola” (Alves et al., 2019, p. 349). Este normativo trouxe novos desafios às escolas e aos seus profissionais aliados à autonomia que lhes foi provida, já que se supõe que cada escola seja capaz de planejar o seu funcionamento de acordo com as suas características próprias, com os seus recursos humanos e materiais e, sobretudo, com os seus alunos, que serão sempre o principal foco da escola. Por este motivo, as legislações são criadas para promover a “implementação de uma escola baseada na assunção do propósito ético de abolir a discriminação e de promover a solidariedade e a equidade, quer na escola quer na sociedade em geral” (Sanches, 2015, p. 53), porque apesar de a escolaridade obrigatória em Portugal ter vindo a ser alargada nas últimas décadas, a sua qualidade, o seu currículo, organização e estratégias de ensino não foram atualizadas de forma a fazer face ao novo público que se tornou mais universal (Roldão, 2015), por um lado, devido à obrigatoriedade de 12 anos no sistema de ensino, e, por outro, devido à democratização do acesso à educação. Assim, as respostas que estes normativos propõem para lidar com a diversidade deveriam focar-se, para além da igualdade formal, em proporcionar condições diferenciadas conforme as suas necessidades, em vez de deixar os alunos reféns de fatores como o contexto socioeconómico, o contexto cultural e as suas especificidades individuais, uma vez que “a educação comum bem sucedida para todos constitui o requisito maior da subida geral do patamar da qualidade educativa” (Roldão, 2015, p. 66). No entanto, estas modificações a nível de legislação e de políticas educativas não devem ser confundidas com facilitismos, algo que por vezes se ouve no discurso comum. Devem sim ser entendidas como passos que são dados com o objetivo de orientar a “diversificação das estratégias de ensino, assumindo-se a diferenciação pedagógica como forma de estar e de ser professor, exigindo-se com rigor bons resultados a todos e cada um dos alunos, por via de aprendizagens culturalmente significativas que são a consequência da apropriação do conhecimento” (Cosme et al., 2020, p. 12).

É neste sentido que se justifica falar da relação entre as medidas de suporte à aprendizagem e o insucesso escolar, uma vez que a legislação, por um lado, prevê que seja dada autonomia suficiente às escolas para que possam determinar estratégias e dinâmicas pedagógicas nas quais se privilegie sobretudo a adequação das mesmas aos alunos, a diversidade e a complementaridade entre si e, por outro, diz que as próprias políticas devem centrar-se essencialmente num trabalho preventivo e precoce, que seja baseado cientificamente e empiricamente. Estas estratégias podem passar por, por exemplo, o trabalho de articulação disciplinar, que se deseja como uma ação preventiva do insucesso escolar, já que são operacionalizadas equipas educativas que não só articulam as disciplinas conforme a turma ou grupo de alunos, como também implementam as medidas de suporte à aprendizagem, quer sejam universais, seletivas ou adicionais, de forma a que a aprendizagem e os conhecimentos adquiridos tenham significado para os alunos (Alves et al., 2019). Assim, o Desenho Universal para a Aprendizagem e as medidas universais como um todo ganham destaque uma vez que tornam as respostas educativas e o combate ao insucesso escolar ainda mais intencionais (Pereira et al., 2022). No entanto, com esta autonomia surge também o problema da burocratização de que não só as escolas, mas principalmente os professores são alvo. Tomando a burocracia weberiana como modelo, podemos dizer que esta “assenta na dominação, leia-se autoridade, racional-legal (Weber, s.d.), e é um instrumento de governo e administração que controla a atividade, à qual impõe uma ordem segundo os seus critérios” (Alonso et al., 2023, p. 106), ou seja, no âmbito educativo, isto reflete-se no cumprimento de diretrizes provenientes da administração central, que mesmo sendo adaptadas aos contextos locais, são sempre alvo da burocracia em si, uma vez que tudo deve ser registado numa lógica de *accountability*. O facto de ser necessário registar todo o tipo de dados sobre todo o tipo de intervenções e o esforço que isso exige aos professores e outros técnicos educativos faz com que, por vezes, este feedback se torne insignificante pedagogicamente devido à redundância que sofre, uma vez que “a teia burocrática construída, ao longo dos últimos anos, no sistema de ensino português, em parte pela tutela, em parte pelas próprias escolas, é um dos principais fatores da ineficácia, da ineficiência e da inefetividade das organizações escolares” (Araújo et al., 2023, p. 3), contribuindo também em grande parte para a desmotivação de quem trabalha nas escolas. É possível então inferir que o excesso de burocracia nas escolas portuguesas torna a ação dos atores educativos mais difícil porque ou se preocupam em registar dados em plataformas, ou se preocupam em realmente intervir com os alunos e atuar

onde é necessário, que é na sala de aula. Em suma, os agentes educativos têm cada vez mais a sua ação pedagógica dificultada por exigências burocráticas excessivas por parte de órgãos governamentais, acabando por se tornar antipedagógico e causando danos ao nível de sala de aula, uma vez que a carga mental dos agentes educativos está depositada na prestação de contas, reduzindo o tempo dedicado a questões didáticas.

Apesar da burocratização de que esta autonomia é alvo e da sobrecarga que é imposta nos professores, os processos de diferenciação pedagógica operacionalizados no Decreto-Lei nº. 54/2018 são essenciais para que se alcance uma escola pensada para todos e na qual todos têm espaço para ser diferentes “sem despensalizar e/ou aculturar, pois diversidade sem diferenciação pedagógica conduz à desigualdade” (Alves et al., 2019, p. 345).

Os projetos e programas preventivos utilizados pelas escolas, e pelas EMAEI mais concretamente, para combater o insucesso escolar devem ser uma oportunidade para estruturar os apoios educativos no que diz respeito, por exemplo, à forma como definimos concetual e operacionalmente o insucesso e os seus indicadores e métricas, uma vez que estas intervenções tendem a ser tardias e a incidir numa perspetiva mais remediadora. Por este motivo, a ação interventiva deve ser organizada sobretudo incidindo em objetivos operacionais que não são mensuráveis ou quantificados, porque, tendo em conta a sua natureza tardia, a intervenção poderá ter mais proveito se for entendida do ponto de vista mais social, querendo dizer com isto que, olhando para alunos do terceiro ciclo em situação de insucesso escolar, devemos preocupar-nos menos em avaliar o insucesso através, por exemplo, do número de faltas, para tentar perceber o porquê das faltas e atuar nesse sentido: “a avaliação adequada e sistemática dos resultados escolares e a análise dos condicionantes, facilitadores e obstáculos à aprendizagem dos estudantes deve ser concretizada, numa lógica de desenvolvimento de políticas educativas promotoras de escolas inclusivas” (Soares, 2015, p. 12).

Em suma, as respostas educativas para todos os alunos, as estratégias de diferenciação pedagógica, as diferenciações curriculares e a diversificação de métodos que o Decreto-Lei nº. 54/2018 introduziu vieram colmatar uma lacuna no sistema educativo. Se, por um lado, acabaram por trazer mais burocracia e sobrecarga de trabalho ao corpo docente, por outro, é

inegável a mudança que trouxeram para o aproveitamento não só dos alunos com necessidades educativas especiais, mas também de todos os outros alunos que passaram a beneficiar de um currículo mais adaptado a todos e a cada um, dando mais um passo no sentido do combate ao insucesso escolar.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido na Escola Secundária de Alfena, que está integrada no Agrupamento de Escolas de Alfena, no concelho de Valongo. Este é formado por quatro escolas básicas de 1º ciclo, uma escola básica e uma escola secundária, sendo esta a sede do agrupamento. Ao longo dos anos, incentivou-se o processo de diversificação da oferta educativa, no sentido de dar resposta às necessidades e solicitações dos alunos, contextualizadas na comunidade em que o Agrupamento está inserido. Neste momento, o AE de Alfena tem como oferta educativa a educação pré-escolar e o primeiro ciclo nas quatro escolas básicas do Barreiro, de Cabeda, da Codiceira e do Lombelho; o segundo ciclo e o sétimo ano de escolaridade, na Escola Básica de Alfena, e o oitavo ano de escolaridade até ao décimo segundo ano, na Escola Secundária de Alfena. No Ensino Secundário a oferta formativa curricular abrange as áreas de Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Artes Visuais, cursos de percursos formativos diferenciados como é o caso atual do curso profissional Técnico de Gestão Equipamento Informático (TGEI), nível quatro, de equivalência ao décimo segundo ano de escolaridade. No seu total, e considerando os dados relativos ao ano letivo 2022/23 presentes no relatório de avaliação externa de 2023/24, o agrupamento conta com 1354 alunos distribuídos pelos diversos níveis de ensino, estando 351 destes no terceiro ciclo, o segundo nível com mais alunos. Mais concretamente, existem 141 alunos no 9º ano, com idades entre os 14 (84%) e os 17 anos (3%), havendo 12 alunos com 15 anos e 2 com 16. A taxa de retenção neste ano de escolaridade esteve situada nos 3%, inferior à média nacional, de 7%. Por outro lado, a percentagem de alunos que concluíram o terceiro ciclo em três anos foi de 89%, ligeiramente superior à média nacional (86%), usando para termo de comparação alunos e escolas com características semelhantes. No que diz respeito às avaliações externas (provas nacionais do 9º ano), a percentagem dos alunos que obtêm positiva após um percurso sem retenções no 3º ciclo está nos 28%, sendo a média nacional de 30%.

No âmbito da educação inclusiva, o AE de Alfena dispõe de diversos dispositivos de apoio, sendo um deles a EMAEI, na qual se centrou este trabalho. A taxa de sucesso dos alunos com necessidades educativas, que representam cerca de 6% dos alunos do agrupamento, foi

de 94%, um resultado muito próximo da percentagem de sucesso dos restantes alunos do agrupamento (96%). A taxa de sucesso dos alunos que usufruíram de Ação Social Escolar, que representam cerca de 32% dos alunos do agrupamento, foi de 95%. Esta taxa está em linha com a taxa de sucesso dos alunos do agrupamento que não usufruíram de ASE, que foi de 96%, e com a taxa de sucesso do agrupamento, que também foi de 96%. Em relação a alunos imigrantes, constatou-se que, dos 49 existentes, 45 transitaram.

O foco deste trabalho no insucesso escolar justifica-se com a identificação deste problema pelo próprio agrupamento, vindo descrito no Projeto Educativo como um aspeto a melhorar, especialmente nas disciplinas sujeitas a avaliação externa. Por outro lado, o foco nos alunos do terceiro ciclo de escolaridade prende-se com o facto de que na passagem do terceiro ciclo para o Ensino Secundário, se verifica uma quebra na percentagem de percursos diretos de sucesso: no terceiro ciclo, esta percentagem situa-se nos 92%, baixando significativamente para 75% nos cursos científico-humanísticos e para 57% no Ensino Profissional.

De acordo com o relatório de avaliação externa de 2023/2024, no que diz respeito aos resultados de alunos com origem em contextos socioeconómicos menos favorecidos, e tendo em conta os dados de alunos que contam com o apoio da Ação Social Escolar, em comparação com a média nacional, os valores são “genericamente inferiores no 2º e 3º ciclos, o que sugere a necessidade do aprofundamento das práticas inclusivas e de equidade” (p. 11). Numa nota positiva, o mesmo relatório identifica que tanto os alunos imigrantes como os que dispõem de medidas de suporte à aprendizagem apresentam resultados alinhados com os dos seus pares, “o que reflete práticas e trabalho concertado entre docentes e outros profissionais no sentido de assegurar igualdade de acesso ao currículo” (p. 11). Neste quesito da Ação Social Escolar, existem 407 alunos no agrupamento que dispõem desta ajuda: 219 no escalão A e 188 no escalão B. A percentagem de alunos com apoio da ASE que concluíram o terceiro ciclo em três anos situa-se nos 77%, estando ao mesmo nível que a média nacional (77% também), tendo por base alunos e escolas com características semelhantes.

Ao nível das disciplinas sujeitas a avaliação externa no nono ano (Português e Matemática), o relatório de avaliação interna indica que em ambas as disciplinas os resultados

do agrupamento se encontram abaixo das médias nacionais, apresentando uma diferença de 3,4% em Português (a média do agrupamento é de 55,6% e a média nacional é de 59%) e 8,2% em Matemática (a média do agrupamento é de 42,8% e a média nacional é de 51%).

No que toca à ação da EMAEI e à sua intervenção no agrupamento, importa referir alguns dados sobre o número de alunos que usufruem de medidas adicionais de suporte à aprendizagem. Numa análise global, e separando os dados por níveis de escolaridade, no pré-escolar registaram-se 175 alunos com apoio destas medidas; no 1º ciclo, 329 alunos; no 2º ciclo, 198 alunos; no 3º ciclo, 295 alunos; e no secundário, 209 alunos, dos quais 42 frequentam o Ensino Profissional. Focando mais concretamente os alunos do 9º ano, os que estão em análise neste trabalho, neste ano letivo, 62 alunos contaram com medidas universais, 6 alunos com medidas seletivas e 2 alunos com medidas adicionais. No total do agrupamento, 1206 alunos dispuseram deste apoio.

4. METODOLOGIA

O público-alvo deste trabalho foram os alunos no final do terceiro ciclo a frequentar a Escola Secundária de Alfena. A escolha desta população prende-se com o facto de que, de acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento, existe uma necessidade de melhorar a percentagem de alunos com percursos diretos de sucesso escolar na passagem do 3º ciclo para o Ensino Secundário, uma vez que, segundo dados do ano letivo 2020/2021, os mais recentes disponíveis, no terceiro ciclo há uma taxa de sucesso de 94% mas depois no Ensino Secundário esta quebra bastante, passando para 75% nos cursos científico-humanísticos e 57% no Ensino Profissional.

A investigação empírica realizada no âmbito deste trabalho tem objetivos que se relacionam com os objetivos específicos do próprio trabalho e que deram origem às seguintes questões de investigação que orientam a metodologia selecionada, bem como os métodos de recolha e tratamento de dados:

- Qual é a dimensão do insucesso escolar no 3º ciclo em Portugal? Como é que este se define na literatura?
- Em que âmbito surgem as Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva em Portugal? Qual o seu papel?
- Existem projetos do agrupamento em análise neste trabalho para combater o insucesso escolar? Que avaliação é feita dos mesmos?

Para responder a estas questões, foram utilizados diversos métodos de recolha e tratamento de dados empíricos, numa abordagem qualitativa, uma vez que esta “além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos, referentes a grupos particulares, propicia a criação de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação” (Cavalcante et al., 2014, p. 14). Um dos métodos desta abordagem é a análise bibliográfica e documental que presta apoio no que diz respeito a perceber, por um lado, como tem vindo a ser definido e estudado o conceito de insucesso escolar na literatura e, por outro, o ponto de situação do mesmo em Portugal, bem como os projetos já existentes

no âmbito do combate a este problema. Este método de recolha de dados é útil para perceber não só o problema a nível nacional e internacional, mas também para o perceber a nível local, através, por exemplo, da análise do Projeto Educativo do agrupamento em questão, que por si só responde a algumas das questões abordadas no quadro teórico. Assim, a escolha deste método é pertinente, uma vez que quaisquer que sejam os restantes métodos escolhidos, estes são quase sempre acompanhados “pela análise de documentos relativos aos grupos ou aos fenómenos estudados” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 204).

Para além disto, também se optou pelo método de entrevista semiestruturada. Inicialmente, seriam realizadas três entrevistas distintas com membros da EMAEI: a diretora da escola, a coordenadora da EMAEI e a coordenadora dos diretores de turma, já que desta forma seria possível recolher três perspetivas diferentes sobre um mesmo assunto e problema. No entanto, devido à falta de disponibilidade das três professoras, foi realizada uma entrevista semiestruturada em grupo. Para além desta, foram também realizadas mais duas entrevistas semiestruturadas, uma com a psicóloga do agrupamento e outra com a educadora social. Segundo Quivy & Campenhoudt (1998), é útil proceder à realização de entrevistas com “pessoas que, pela sua posição, ação ou responsabilidades, têm um bom conhecimento do problema” (p. 67). Assim, as entrevistas mencionadas acima tiveram como objetivo perceber as suas opiniões e visões sobre o insucesso escolar neste contexto e sobre as estratégias e o trabalho que a EMAEI desenvolve no sentido de o combater. A escolha deste método prende-se com o facto de que as entrevistas semiestruturadas permitem “levar a pessoa interrogada a exprimir-se de forma muito livre acerca dos temas sugeridos por um número restrito de perguntas relativamente amplas para deixar o campo aberto a respostas diferentes daquelas que o investigador teria podido explicitamente prever no seu trabalho de construção. Aqui as perguntas ficam, portanto, abertas e não induzem as respostas nem as relações que podem existir entre elas” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 183).

Por último, também foram realizados dois grupos de discussão focalizada, um com as diretoras de turma do nono ano, uma vez que é esse o público-alvo deste trabalho, e outro com as professoras de Português e de Matemática, disciplinas que são alvo de avaliação externa e que foram identificadas como tendo resultados aquém das médias nacionais, no sentido de entender também as suas perspetivas sobre o problema do insucesso escolar e

sobre a atuação da EMAEI no combate ao mesmo, relativamente aos seus alunos. Os grupos de discussão focalizada afastam-se de uma entrevista em grupo e, neste contexto, são ideais, uma vez que podem ser descritos como uma sinergia no sentido em que as interações do grupo são utilizadas para gerar informação e dados sobre o assunto a ser estudado (Finch & Lewis, 2003). Para além disto, este método pode mostrar-se bastante útil, já que permite que os participantes apresentem as suas perspetivas e experiências ao mesmo tempo que ouvem e refletem sobre as experiências dos outros (Finch & Lewis, 2003).

Numa fase inicial, o processo de recolha de dados teve um arranque lento, uma vez que foi difícil para mim conciliar não só esta parte, mas toda a elaboração do projeto com o meu trabalho, tornando-o mais desafiante. A recolha de dados deu-se ao longo dos meses de maio e junho, meses também bastante sobrecarregados para as professoras e técnicas que participaram no estudo. Assim, todo este processo foi realizado à distância de forma online. Cada entrevista/grupo de discussão focal teve a duração de cerca de trinta minutos e todas as participantes foram bastante colaborativas e dispostas a ajudar, principalmente na conciliação de horários. A articulação com a escola e com as professoras teve sempre como intermediária a psicóloga, que me facilitou contactos e possibilitou a aceleração do processo. O registo deste processo foi feito através da gravação das reuniões online com o consentimento de todos os envolvidos, expresso na declaração de autorização assinada pela escola. Estas gravações foram, mais tarde, transcritas para depois proceder à organização e tratamento dos dados.

Para a organização e tratamento dos dados recolhidos, foi privilegiado o processo de análise de conteúdo através do método de categorização/codificação da informação, que se assume como o método mais utilizado para o processo de análise de dados qualitativos. A análise de conteúdo “é composta por procedimentos sistemáticos que proporcionam o levantamento de indicadores [...] permitindo a realização de inferência de conhecimentos” (Cavalcante et al., 2014, p. 14). Ou seja, esta técnica permite analisar os dados recolhidos e a partir dessa análise fazer um conjunto de deduções e conclusões que permitam dar resposta às questões colocadas numa fase inicial do trabalho. Sobretudo, a escolha da análise de conteúdo enquanto técnica de tratamento de dados está diretamente ligada ao tipo de perguntas elaboradas e ao próprio objeto de estudo. Segundo Cavalcante et al. (2014), esta técnica pressupõe que existam três etapas na análise: a pré-análise, que, como o nome indica,

diz respeito a uma primeira leitura dos dados recolhidos onde se inicia o processo de identificação de relações e de pressupostos; de seguida, faz-se a criação de categorias/códigos, identificando palavras, expressões ou temas que sejam relevantes para as questões às quais se vai dar uma resposta e que se relacionem entre si. Assim, “o código é habitualmente um conjunto reduzido de palavras que articula a essência daquilo que detetamos na análise de dados” (Santos & Nogueira, 2023, p. 152) e que deve expressar ideias e perspectivas que sejam relevantes para o trabalho a ser realizado. A última etapa desta técnica de tratamento de dados passa por propor inferências através da própria interpretação das categorias criadas, relacionando os excertos empíricos entre si e fazendo ligações também ao quadro teórico criado inicialmente.

5. ANÁLISE DE DADOS

Com base nas entrevistas realizadas e na restante recolha de dados feita ao longo do desenvolvimento deste trabalho, foram identificadas seis categorias a partir das quais se podem retirar conclusões acerca do trabalho não só da EMAEI mas também dos/as professores/as e restantes técnicos que colaboram com a equipa. Estas categorias foram definidas com base nos objetivos deste trabalho, listados na introdução, e nas dimensões utilizadas para a recolha de dados, que se encontram em anexo. Nas tabelas 2 e 3 estão explicitadas as categorias e as subcategorias, acompanhadas de alguns excertos empíricos que permitem entendê-las. Para a identificação dos interlocutores das entrevistas/grupos de discussão focalizada, foi criado um código de siglas nas quais é identificada a respondente que está a falar através de um número, seguida da entrevista à qual pertence o excerto. Por exemplo, a primeira professora a intervir na entrevista com os membros da EMAEI surge como *P1, EMAEI*, e assim sucessivamente. Nos grupos de discussão focalizada, as siglas que surgem como “*Profs.*” referem-se ao GDF com as professoras de Português e de Matemática, e as siglas que surgem como “*DT’s*” referem-se ao GDF com as Diretoras de Turma do nono ano. Já nas entrevistas com a Psicóloga e com a Educadora Social, uma vez que são entrevistas individuais, surge essa mesma nomenclatura nos excertos.

Tabela 2. Categorização

Categorias	Subcategorias
Fatores que contribuem para o insucesso escolar	Fatores internos (desmotivação, falta de interesse, meio socioeconómico)
	Fatores externos (rigidez do currículo, meio socioeconómico)
Estratégias de combate ao insucesso escolar	Estratégias a nível de sala de aula (coadjuvação, diferenciação pedagógica, feedback constante)
	Estratégias a nível de escola (projetos, SPO, EMAEI)
Resultados da intervenção da EMAEI	Diferenciação pedagógica
	Trabalho EMAEI

Barreiras à intervenção	Barreiras ao nível da escola (falta de recursos humanos, burocracia)
	Barreiras ao nível do aluno (falta de noção da realidade vs. falta de expectativas, impacto da família)
Facilitadores da intervenção	Facilitadores ao nível de sala de aula (diretores de turma colaborativos, professores motivados e empenhados)
	Facilitadores ao nível do agrupamento/escola (diversificação das atividades propostas pelo agrupamento, envolvimento da AE, relação entre SPO e alunos)
Desafios no combate ao insucesso escolar	Desafios ao nível da escola e do sistema educativo (flexibilidade curricular, ajudar corpo docente a desenvolver novas práticas)
	Desafios ao nível social e do aluno (envolvimento das famílias e da comunidade (ou a falta dele), falta de responsabilidade, valores, tecnologias)

Tabela 3. Categorização com excertos empíricos

Categorias	Subcategorias	Excertos empíricos
Fatores que contribuem para o insucesso escolar	Fatores internos	<ul style="list-style-type: none"> - “há muita desmotivação, falta de interesse por conhecer” (P1, EMAEI) - “A maior parte é pouco rigoroso com o seu trabalho. E pouco exigentes com eles próprios.” (P3, DT’s) - “Eles são um bocadinho resultado do ambiente onde vivem” (P1, EMAEI)
	Fatores externos	<ul style="list-style-type: none"> - “O meio que os rodeia também não há grandes ambições e por isso eles também não têm essas ambições e eu acho que tem a ver com isso a desmotivação, a escola não lhes dizer nada, isso já acaba depois por ser um fator externo, que é a família, o meio onde vivem, as dificuldades que têm, algumas famílias desestruturadas também, o que faz com que a preocupação deles não é a escola de certeza, alguns deles é a sobrevivência” (P1, EMAEI) - “a rigidez do currículo” (P2, EMAEI)
Estratégias de combate ao insucesso escolar	Estratégias a nível de sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - “Eu notei que eles gostaram. Eles gostaram, a partir do momento que tiveram coadjuvação, eles gostavam disso. Sentiam-se mais apoiados e são, não é? Sim. Eram dois professores dentro da sala de aula e sentia-os também mais motivados.” (P4, Profs.) - “Ora, isto é aquilo que um professor deve fazer em sala de aula com todos os alunos, é a diferenciação pedagógica. [...] é o mesmo que estamos a dizer que somos iguais para todos os alunos, não somos, não somos, não é? Nós sabemos que o aluno B ou C precisa que a gente vá ao pé dele ver se ele percebeu mesmo o que é que era para fazer, não o D ou o E ou o F, a generalidade. Portanto, a diferenciação pedagógica, por norma e por princípio, nós aplicamos sempre.” (P1, DT’s) - “Então, a estratégia que eu tive que implementar foi fazer questões de aula regulares ou mini-testes. Eles tinham que estar sempre em constante avaliação, porque era quase como a cenoura à frente para eles andarem, porque se não tivessem a cenoura, eles não andavam” (P3, Profs.)
	Estratégias a nível de escola	<ul style="list-style-type: none"> - “Aquilo que nós [EMAEI] vamos tentando fazer é respondendo às necessidades que nós identificamos como emergentes face ao que nos surge” (Psicóloga)

		<p>- “o objetivo do clube é os alunos integrarem o clube e no clube olharem para a escola, fazerem um diagnóstico da mesma, claro, com a minha orientação, mas pensem em atividades, o que é que eles querem propor para a escola, seja para os pais, para os alunos, para os professores, para os funcionários.” (Ed. Social)</p> <p>- “estive a trabalhar um programa chamado Descobre e Explora, também criado por nós. O objetivo é deixarmos aqui já, começarmos a trabalhar nos alunos a motivação para pensem no futuro.” (Ed. Social)</p>
Resultados da intervenção da EMAEI	Diferenciação pedagógica	<p>- “Um caso desses, porque eu tenho uma menina NEE, por isso ela tem tudo, ela tem universais, tem seletivas e tem adicionais, e tinha a professora S em sala de aula comigo e realmente, não sei como, mas a evolução da aluna na física e química foi notória, notória mesmo. Por isso, não é S? O nosso trabalho, pronto, impactou na aluna, sim.” (P3, DT's)</p> <p>- “Eu tenho, por acaso, dois casos na minha direção de turma, de duas meninas, que se não fossem esse tipo de medidas, pronto, elas não teriam tido o aproveitamento que tiveram e também souberam aproveitar, é um facto” (P5, DT's)</p>
	Trabalho EMAEI	<p>- “Pressionamos muito os pais, pressionar não é pela ameaça, é o pressionar da importância que a escola tem não é. Arranjar soluções, muitas vezes da etnia cigana, a desculpa de que não têm como trazer, então procuramos junto dos encarregados de educação e dos pais ver uma solução para que o aluno não falte. E acho que isso tem se verificado, uma taxa de absentismo muito reduzida. [...] O nível de retenções também tem diminuído, acho que ainda estamos longe do perfeito, mas acho que não é em vão as estratégias que temos utilizado” (P1, EMAEI)</p> <p>- “Eu acho que se calhar agora fizemos de uma forma mais confiante. Enquanto, pelo menos, eu falo por mim, enquanto que antes, não é, era de uma forma mais intuitiva, mas é como a I disse, nós sempre fizemos isso, sempre tentamos incluir todos os alunos e diversificar as atividades, acho que agora é uma questão mais formal, se calhar” (P2, Profs.)</p>
Barreiras à intervenção	Barreiras ao nível da escola	- “Eu na intervenção da EMAEI se calhar também destacava outra coisa nas limitações que temos que é a limitação de recursos humanos a nível de assistentes

		<p>operacionais [...] temos bastantes limitações e às vezes a nível técnico também” (P3, EMAEI)</p> <p>- “A burocracia, é um processo muito burocrático. Recursos humanos, burocracia, havia que simplificar procedimentos e processos, sim” (P1, DT’s)</p>
	Barreiras ao nível do aluno	<p>- “eu acho que até lhes falta a noção do que é necessário para serem alguma coisa que eles pretendem ser. [...] eles idealizam coisas, aqueles que idealizam, idealizam um futuro mas que não se coaduna com a exigência que é necessária, por isso este meio rural parece que os faz não pensar” (P1, EMAEI)</p> <p>- “é uma apatia perante a escola, perante a responsabilidade, eles não são responsáveis e essa falta de responsabilidade que é natural nas crianças acaba por ainda ser mais saliente porque os pais também têm essa falta de responsabilidade [...] Pronto há ali tipo eles foram entregues à escola, enquanto estão na escola é a escola que toma conta deles, fora de casa a escola deixa de existir e não há o prolongamento da escola para casa. E eu acho que tudo tem a ver com este contexto socioeconómico em que vivem a maior parte das famílias dos nossos alunos” (P1, EMAEI)</p> <p>- “a falta de expectativas, eu noto um bocadinho essa dificuldade de eles terem expectativas, ou são expectativas muito desfasadas, vamos ser todos jogadores de futebol” (Psicóloga)</p>
Facilitadores da intervenção	Facilitadores ao nível de sala de aula	<p>- “Uma das coisas facilitadoras para a equipa é esta colaboração constante dos diretores de turma em sinalizar casos sempre o mais cedo possível, pedir ajuda de como atuar e nós dentro das nossas possibilidades procuramos arranjar as soluções possíveis” (P1, EMAEI)</p> <p>- “Agora, a motivação dos professores e o empenhamento dos professores em fazer sempre mais e melhor é sempre algo a destacar. Algo que facilita” (P4, DT’s)</p> <p>- “e os professores também acho que o corpo docente tem sido um facilitador face aos resultados do insucesso escolar, porque vai trabalhando nesse sentido, fazem análise destes resultados, cada grupo disciplinar” (Psicóloga)</p>

	Facilitadores ao nível do agrupamento/escola	<p>- “Acho que também a quantidade de atividades que a escola tem tido, diversidade cada vez maior, tem tido e valorização de outros parâmetros também são facilitadores” (Psicóloga)</p> <p>- “Também acho que a associação de estudantes tem promovido alguma, algum facilitador aqui, porque se envolvem muitas das atividades também propostas e eles próprios propõem e tem sido um fator facilitador” (Psicóloga)</p> <p>- “eu acho que o facto de eu ser, ou seja, de eu, a C, as outras psicólogas, sermos figuras externas à sala de aula, e termos aqui uma postura diferente de um professor, porque não somos professoras, permite-me chegar aos alunos de forma diferente. [...] A relação que criamos, a relação de confiança que é criada.” (Ed. Social)</p>
Desafios no combate ao insucesso escolar	Desafios ao nível da escola e do sistema educativo	<p>- “haver uma maior flexibilidade curricular para que pudéssemos chegar a todos estes alunos de forma que não fosse um massacre, para eles a escola muitas vezes é um massacre, e se houvesse uma gestão curricular mais flexível poderíamos encontrar aqui o meio termo para estes alunos que nem querem muito ou que não querem nada e que houvesse até uma vontade de vir para a escola” (P1, EMAEI)</p> <p>- “Porque nós temos nas nossas salas alunos que sabemos que vão ter que fazer um exame nacional, e que sabemos que não estão minimamente, nem têm minimamente capacidades para tal. E não temos como contornar isso” (P4, Profs.)</p> <p>- “E que essa flexibilidade curricular se adaptasse a todos os alunos, acho que é um desafio extremamente importante, baseada numa cultura de equidade que acho que é extremamente relevante, são desafios que a escola tem pela frente mas que não é de fácil mudança” (P2, EMAEI)</p> <p>- “Outro desafio é como trabalhar com o corpo docente, ajudá-los a desenvolver novas práticas e práticas mais adaptativas também neste contexto, para motivar estes jovens novamente para a escola e mostrar-lhes a escola como algo importante [...]” (Psicóloga)</p>
	Desafios ao nível social e do aluno	<p>- “O que me choca é a falta de responsabilidade dos miúdos, mas também acaba por ser uma falta de responsabilidade dos próprios pais” (P4, DT’s)</p>

		<ul style="list-style-type: none">- “Isto mostra como o sucesso depende em grande parte da família, da sociedade e dos valores da sociedade, não é?” (P2, DT’s)- “Portanto, acho que isto é um grande desafio. Como é que nós vamos introduzir estas tecnologias, que também são importantes e que nos podem trazer mais valias, mas trazê-las de forma também a não prejudicar a aprendizagem do sistema de ensino” (Psicóloga)- “eu já estou aqui no agrupamento, vai fazer 16 anos em outubro, e eu acho que em termos sociais tem crescido muito este envolvimento e o número de atividades a todos os níveis que existem para que os jovens possam experienciar outras coisas, não é? Já não são só algumas classes que conseguem aceder, mas há atividades para várias classes sociais poderem aceder. Se calhar este é o novo desafio, que é como motivar estas classes para também participarem e ali poder ter também outras potencialidades” (Psicóloga)- “realmente, o contexto é tudo. [...] o facto das famílias olharem para a escola, como o andar na escola e não o estudar é essencial, é básica e faz a diferença em tudo” (P2, Profs.)
--	--	--

1) Fatores que contribuem para o insucesso escolar

No que diz respeito aos fatores que contribuem para o insucesso escolar, foram identificados tanto fatores internos, como fatores externos aos alunos que, no entanto, se relacionam entre si e estão intrinsecamente ligados. Em relação aos fatores internos, a desmotivação e a falta de interesse são fatores identificados em todas as entrevistas como sendo das principais causas de pouco sucesso académico: “há muita desmotivação, falta de interesse por conhecer” (P1, EMAEI); “Portanto, muitas vezes, a falta de estudo, a falta de empenho ou a mais, acho que é uma característica que impossibilita o sucesso escolar de alguns alunos. Depois, a falta de métodos de trabalho, falta de estudo regular, isso acaba por comprometer a aprendizagem” (P1, Profs.). Todas as entrevistadas realçaram que existe falta de investimento da parte dos alunos naquilo que lhes compete e, sobretudo, falta de responsabilidade por parte dos encarregados de educação no que diz respeito ao acompanhamento dos alunos e ao estudo sistemático: “é por falta de investimento dos nossos alunos naquilo que lhes compete. Eles têm que estudar e eles não estudam, não é? E alguns pais também tinham que ter mais trabalho para acompanhar os seus filhos, e não estou a dizer que o façam por livre vontade, não é? Por vezes o próprio trabalho, não é? E o trabalharem por turnos dificulta esse lado, mas que é obrigação dos pais, faz com que tudo isso culmine no pouco sucesso dos nossos alunos. E numa responsabilidade tremenda em cima dos professores para reverter essa situação” (P1, DT’s).

As professoras entrevistadas também mencionaram o sentimento de que se dá cada vez menos valor à escola e ao seu papel no futuro dos alunos, sendo que esta desvalorização deixou de partir só dos alunos para vir também da parte dos seus encarregados de educação: “O que me choca é a falta de responsabilidade dos miúdos, mas também acaba por ser uma falta de responsabilidade dos próprios pais” (P4, DT’s); “é a falta de responsabilidade que eles têm perante o estudo. E também acresce que os encarregados de educação também não contribuem para que esta situação se altere, não é? Portanto, eles, os pais acham muito bem que os meninos não estudem no fim de semana, porque estudaram durante a semana e coisas deste género. Portanto, eu julgo que também passa muito pelo exemplo e pela postura dos encarregados de educação nesta situação, não é?” (P1, Profs.).

Também no âmbito dos fatores internos, falou-se da falta de autoestima destes alunos. O facto de terem poucas expectativas para si próprios e de já se terem convencido de que não são capazes, reflete-se depois no seu empenho e motivação, ou na falta deles: “é muito a autoestima deles, porque já se convenceram que não são capazes ou que não vale a pena e, portanto, também não há motivação” (Psicóloga); “A maior parte é pouco rigoroso com o seu trabalho. E pouco exigentes com eles próprios” (P3, DT’s).

Por outro lado, no âmbito dos fatores externos, algumas das pessoas entrevistadas identificaram a rigidez do currículo e a pouca adequação do mesmo como sendo fatores que também contribuem para a alienação da escola e no conseqüente insucesso. O facto de os alunos não se identificarem com o currículo e com aquilo que a escola representa, resulta mais uma vez na falta de empenho e de interesse: “Tudo é mais apelativo que o próprio ensino” (P2, DT’s); “É mais os objetivos dos alunos, os objetivos dos alunos são outros. Não é o de estarem focados dentro de uma sala de aula ou fora dela, não é?” (P3, DT’s); “Eu acho, muito sinceramente, que é o apelo que outras situações provocam, que são muito mais apelativas, passar tempo no telemóvel, nos tiktoks e nos jogos, do que abrir um livro para estudar. E isto unido à desresponsabilização” (P2, Profs.).

No entanto, o grande fator, e aquele que mais se destaca como sendo a causa de todos os outros identificados, é de facto o contexto socioeconómico no qual esta escola se insere: “Até porque o nosso agrupamento está num meio socioeconómico um bocadinho desfavorecido, portanto a nossa realidade é essa” (P3, EMAEI). Todas as professoras e técnicas entrevistadas identificaram este como sendo o principal fator do insucesso escolar no agrupamento devido a tudo aquilo que este afeta, uma vez que o meio socioeconómico influencia todos os restantes fatores mencionados anteriormente. A falta de motivação pode ser vista como um fator interno, mas também pode ser entendida na perspetiva da falta de acompanhamento em casa por parte dos encarregados de educação: “porque depois depende da própria postura em casa, da própria postura do encarregado de educação, da própria força ou motivação que é passada também, da importância que a escola tem para estas famílias” (Ed. Social); da falta de expectativas dos mesmos: “O meio que os rodeia também não há grandes ambições e por isso eles também não têm essas ambições e eu acho que tem a ver com isso a desmotivação, a escola não lhes dizer nada, isso já acaba depois por ser um fator

externo, que é a família, o meio onde vivem, as dificuldades que têm, algumas famílias desestruturadas também, o que faz com que a preocupação deles não é a escola de certeza, alguns deles é a sobrevivência” (P1, EMAEI); “as expectativas dos pais também não são muito grandes e, portanto, estão aqui porque é obrigatório estarem até aos dezoito anos, senão não estariam. Não olham para a escola valorizando como algo importante para o futuro, algo importante no sentido que lhes pode desenvolver competências, aumentar a empregabilidade ou as competências profissionais” (Psicóloga); e da pouca valorização do meio escolar, que no fundo resultam em desmotivação, pouco empenho e desleixo no estudo: “Isto com, não me identifico com os conteúdos curriculares ou acho que isto não me vai servir para nada, acho que não estou aqui a fazer, não estou aqui a fazer nada aqui porque tenho, porque tenho que estar e só isto não traz o envolvimento, não é? Não traz, não traz a participação e acho que depois se reflete no sucesso escolar. E podemos ir mais longe porque depois esta desmotivação pode trazer faltas à escola, pode pensar um conjunto de fatores que se podem despoletar por causa desta desmotivação” (Ed. Social).

Indo ao encontro das questões mencionadas no capítulo 2 deste trabalho, o contexto socioeconómico e meio familiar continuam a ser os fatores que são percebidos como os que mais influenciam o percurso escolar de um aluno e que ditam o seu sucesso, não por si só mas possuem uma forte influência. Todos os fatores internos referidos, como a desmotivação, a falta de empenho e de dedicação, o não acreditarem em si próprios, a falta de exigência, são fatores intrinsecamente ligados à família, ao contexto socioeconómico e ao meio onde os alunos vivem: “Eles são um bocadinho resultado do ambiente onde vivem” (P1, EMAEI). Esta ligação tem vindo a tentar ser quebrada por mecanismos como a própria EMAEI e o trabalho desenvolvido pela mesma; no entanto a própria estrutura da escola enquanto instituição formadora do indivíduo torna essa ligação mais forte, já que esta é o motor da reprodução social e, tal como referido anteriormente, “o nível socioeconómico das famílias, em particular o nível sociocultural da mãe, é a variável de contexto que mais marca o percurso escolar dos alunos” (Marchesi et al., 2003; Murillo e Román, 2011).

2) Estratégias de combate ao insucesso escolar

No que diz respeito às estratégias de combate ao insucesso escolar, os dados recolhidos nas entrevistas vão de estratégias mais globais a nível de escola/agrupamento, até estratégias de sala de aula. Nas primeiras, o projeto +Família destaca-se por prestar apoio aos alunos provenientes de famílias mais frágeis, no entanto este projeto não consta no Projeto Educativo do Agrupamento e não foi aprofundado no âmbito das entrevistas. Para além deste, o Serviço de Psicologia e Orientação também foi mencionado como sendo uma mais valia devido ao trabalho conjunto entre a EMAEI, a psicóloga, a educadora social e os restantes técnicos de que o agrupamento dispõe: “a EMAEI trabalha diretamente com o SPO e com a educadora social que temos e com os técnicos especializados, nós temos alguns técnicos especializados e nós trabalhamos de forma articulada com estas pessoas todas” (P3, EMAEI). Assim, as estratégias utilizadas pela EMAEI e pelo SPO passam por identificar problemas emergentes no Agrupamento e criar respostas para os mesmos, que passam, por exemplo, pelo trabalho de questões de carências familiares e absentismo com alunos sinalizados. Para além disso, a escola também dispõe de um programa chamado Descobre e Explora que é dirigido a alunos do oitavo ano e tem como objetivo preparar a decisão que estes irão tomar no ano seguinte, no que toca à escolha da área de estudo no Ensino Secundário, no sentido de não ficarem desorientados quando chega esse momento. Outra estratégia utilizada pela educadora social consiste em articular o seu trabalho com o plano curricular, de forma a promover a participação e o interesse: “porque o objetivo é, ok, eu trabalhar este tema com eles, mas depois entra nos conteúdos curriculares das disciplinas. Imagina, no quinto e no sexto eles dão os cartazes e dão os desdobráveis. Então fizemos, o quinto fez os desdobráveis, o sexto fez cartazes, porque entra na temática da disciplina” (Ed. Social). Também neste sentido de promover a participação ativa na vida escolar, foi criado um clube no qual os alunos podem pensar e propor ideias de melhoria para a escola: “o objetivo do clube é os alunos integrarem o clube e no clube olharem para a escola, fazerem um diagnóstico da mesma, claro, com a minha orientação, mas pensarem em atividades, o que é que eles querem propor para a escola, seja para os pais, para os alunos, para os professores, para os funcionários. [...] e o clube eu acho super interessante, porque parte tudo deles e acho que lhes traz aqui uma maior motivação, traz-lhes aqui o sentimento de que são capazes de, não é, e traz-lhes uma autonomia muito, muito grande” (Ed. Social).

Ao nível da psicologia e do próprio trabalho da psicóloga, esta referiu que está a ser desenvolvido um grupo de trabalho a nível da leitura e escrita uma vez que são áreas nas quais se têm detetado dificuldades e que comprometem depois todo o ciclo de aprendizagens: “uma coisa que nós estamos a lidar muito nos últimos anos e este ano, talvez, em particular, no quinto e no sexto ano são cada vez mais alunos ainda com dificuldades ao nível da leitura e da escrita, o que compromete todas as áreas, não é? Porque estas dificuldades interferem nas outras aquisições. E, por exemplo, este ano estamos a pensar, propor, enquanto membro da EMAEI, lá está, eu levei esta proposta por essa análise, se calhar criar um grupo de trabalho a este nível, ao nível da leitura, uma oficina de leitura, uma oficina de escrita, que permita ter lá alguns jovens, especificamente, que trabalhem essencialmente estas competências” (Psicóloga). Também a questão da ansiedade foi referida pela psicóloga, uma vez que esta se tem apercebido do quanto esta patologia condiciona o aproveitamento e o desempenho escolar dos alunos e é nesse sentido que tem desenvolvido o seu trabalho: “mas fazer alguma coisa ao nível da ansiedade, porque noto que cada vez mais jovens, depois falam até em ataques de pânico, e não estão ainda com uma ansiedade patológica, mas já interpretam como tal, mas se calhar desmistificar um bocadinho, um grupo em que eu pudesse desmistificar um bocadinho estas ideias e trabalhar algumas estratégias, em vez de trabalhar individualmente, porque o grupo permitiria, se calhar, ajudar a que depois o desempenho nas áreas curriculares não fosse comprometido pela questão da ansiedade” (Psicóloga).

A nível de estratégias de sala de aula, todas as professoras concordaram que o método de coadjuvação é o mais eficaz e o que apresenta melhores resultados: “Eu notei que eles gostaram. Eles gostaram, a partir do momento que tiveram coadjuvação, eles gostavam disso. Sentiam-se mais apoiados e são, não é? Sim. Eram dois professores dentro da sala de aula e sentia-os também mais motivados. Também ajudava, favorecia também um bocadinho mais a trabalhar em pequenos grupos. Tipo, só o virar para trás ou ao lado, etc. Mas estavam ali em pequenos grupos e uns ajudavam-se e achei que eles... E nós conseguimos controlar melhor quando eles trabalham em grupo, porque também somos dois dentro da sala de aula, porque só um também acaba por haver muita brincadeira enquanto estamos num grupo e acho que funcionou bem. Também acho que foi uma mais valia” (P4, Profs.); “E com um dos alunos correu bastante bem, o aluno alterou a sua postura e a sua autoconfiança. Com outro, não. Mas pelo menos esse alterou bastante a sua forma de encarar a disciplina e até mesmo

de querer mostrar que sabia e que fazia” (P1, Profs.). Tal como referido no capítulo 2, as medidas propostas pelo DL nº. 54/2018 vieram auxiliar não só os alunos com necessidades educativas específicas, mas também todos os outros que podem beneficiar delas, sendo a coadjuvação um bom exemplo disso mesmo: “e ela estava, embora estivesse mais focada nos alunos da Educação Inclusiva, acabou por ser uma mais-valia também para os outros. Os outros também gostavam, ela ia participando na aula, acabou por ser bom. E nesse aspeto, realmente, foi muito vantajoso, ter lá o apoio dela. Esses três alunos que ela apoiou conseguiram, ainda não sabemos o resultado da prova final, mas eu tenho a certeza que vão conseguir. E foi essencial o apoio dela na aula. Acho que aí, nesse aspeto, foi mesmo muito positivo” (P2, Profs.).

No que toca às medidas de suporte à aprendizagem, foi possível recolher diversas opiniões. Por um lado, algumas professoras consideram que as medidas universais propostas sempre foram postas em prática e que a diferenciação pedagógica sempre esteve presente pela própria iniciativa dos professores, acabando por concluir que trouxeram mais burocracia aos professores: “E mais, não só burocracia, mas também alguma contradição, porque o próprio programa o INOVAR, um dos pontos, uma das medidas que nós devemos aplicar com os alunos com medidas universais, é a diferenciação pedagógica. Ora, isto é aquilo que um professor deve fazer em sala de aula com todos os alunos, é a diferenciação pedagógica. [...] é o mesmo que estamos a dizer que somos iguais para todos os alunos, não somos, não somos, não é? Nós sabemos que o aluno B ou C precisa que a gente vá ao pé dele ver se ele percebeu mesmo o que é que era para fazer, não o D ou o E ou o F, a generalidade. Portanto, a diferenciação pedagógica, por norma e por princípio, nós aplicamos sempre. Não precisamos dizer que são medidas universais. Para mim era uma medida que não faz sentido” (P1, DT’s); “eu acho que as medidas universais é um novo nome, porque elas sempre foram implementadas em sala de aula, sempre, sempre. [...] agora é tudo muito grelhado, tudo posto em grelha, cruzinhas para aqui e para lá, mas o professor sempre implementou essas medidas universais em sala de aula para o aproveitamento dos seus alunos, para o sucesso das aprendizagens dos seus alunos. Por isso, isso não é novo” (P5, DT’s). Por outro lado, também reconheceram que as medidas adicionais e as medidas seletivas vieram apoiar o seu trabalho: “é uma orientação, inclusão e, digamos que não retenção dos alunos face aos seus interesses, não é? Nós tentamos, cada aluno, um aluno e cada docente na sua sala de aula procura

orientá-los ou aplicar determinadas estratégias diferenciadas” (P2, DT’s); “Agora, talvez as medidas seletivas e adicionais, essas sim, em alguns alunos podem ter um impacto efetivo” (P5, DT’s).

Outra estratégia mencionada pelas professoras entrevistadas está relacionada com prestar feedback constante aos alunos, uma vez que estas reconhecem que é uma maneira de os manter conectados ao que se passa na sala de aula e de os manter motivados e envolvidos: “Ou seja, aula antes do teste, aí eles ouviam tudo o que eu dizia, e era aí que eles bebiam a informação. Então, a estratégia que eu tive que implementar foi fazer questões de aula regulares ou mini-testes. Eles tinham que estar sempre em constante avaliação, porque era quase como a cenoura à frente para eles andarem, porque se não tivessem a cenoura, eles não andavam” (P3, Profs.); “preocupados com essa avaliação mais frequente, eles não se perdiam tanto. E alguns deles, sim, até conseguiram com essas pequenas avaliações, ou com o maior número de pequenas avaliações, conseguiram até animar-se um bocadinho mais e vir a ter sucesso no final do ano” (P4, Profs.); “Eu acho que esta questão do feedback constante funciona bem” (P2, Profs.).

3) Resultados da intervenção da EMAEI

Em todas as entrevistas realizadas foi possível perceber que há um feedback positivo em relação ao trabalho da EMAEI e que este tem vindo a demonstrar resultados. No que diz respeito ao absentismo, a constante tentativa de contacto com as famílias tem dado resultados: “Pressionamos muito os pais, pressionar não é pela ameaça, é o pressionar da importância que a escola tem não é. Arranjar soluções, muitas vezes da etnia cigana, a desculpa de que não têm como trazer, então procuramos junto dos encarregados de educação e dos pais ver uma solução para que o aluno não falte. E acho que isso tem se verificado, uma taxa de absentismo muito reduzida. [...] O nível de retenções também tem diminuído, acho que ainda estamos longe do perfeito, mas acho que não é em vão as estratégias que temos utilizado” (P1, EMAEI).

No que concerne às medidas de suporte à aprendizagem, as professoras realçam que efetivamente estas apresentam bons resultados e funcionam bem em sala de aula, sendo possível verificar melhorias nos alunos que usufruem destas medidas, seja na sua postura em sala de aula, seja no seu aproveitamento e resultados: “Eu tenho, por acaso, dois casos na minha direção de turma, de duas meninas, que se não fossem esse tipo de medidas, pronto, elas não teriam tido o aproveitamento que tiveram e também souberam aproveitar, é um facto” (P5, DT’s); “Um caso desses, porque eu tenho uma menina NEE, por isso ela tem tudo, ela tem universais, tem seletivas e tem adicionais, e tinha a professora S em sala de aula comigo e realmente, não sei como, mas a evolução da aluna na física e química foi notória, notória mesmo. Por isso, não é S? O nosso trabalho, pronto, impactou a aluna, sim” (P3, DT’s).

Contudo, e tendo em conta o impacto positivo que a EMAEI e as suas propostas têm nos alunos, é opinião consensual que uma grande parte das estratégias que demonstram bons resultados já eram praticadas pelos professores, ou seja, a EMAEI veio formalizar, e consequentemente burocratizar, algo que já lhes era inerente: “Olha, eu também acho que, pronto, todas as recomendações e indicações que nos dão são sempre uma mais-valia, até para vermos as situações numa perspetiva um bocadinho diferente. Nós temos a nossa, claro, individualmente, mas às vezes ouvir outras pessoas e tentar aplicar algumas estratégias que nos são facultadas, acaba por nos abrir horizontes também, não é? Mas também reconheço que todos nós, desde sempre, e acho que todas as professoras que estão aqui já temos muitos anos de experiência, sempre fizemos pelos nossos alunos, mesmo antes de existir esta equipa, já fazíamos muitas coisas que fazemos atualmente. Portanto, acho que a forma como nós nos envolvemos com os nossos alunos e com as nossas turmas, e a forma como nós percecionamos cada um dos alunos como sendo individuais e cada um com as suas características e cada um com a sua forma de apropriar conhecimento, depois de os conhecermos, procuramos tocar nos pontos que consideramos ser aqueles que são melhores para cada um deles. Mas acho que isto já é tão intuitivo em todos nós.” (P1, Profs.); “Eu acho que se calhar veio formalizar um bocadinho aquilo que nós já fazíamos. [...] Pronto, se calhar, tenho consciência que se calhar agora penso um bocadinho nisso e antes. Eu fazia de outra forma, se calhar não mudava tanto os testes, mas se calhar noutras coisas faria diferente” (P4, Profs.); “Eu acho que se calhar agora fizemos de uma forma mais confiante. Enquanto, pelo menos, eu falo por mim, enquanto que antes, não é, era de uma forma mais intuitiva, mas é

como a I disse, nós sempre fizemos isso, sempre tentamos incluir todos os alunos e diversificar as atividades, acho que agora é uma questão mais formal, se calhar” (P2, Profs.).

4) Barreiras à intervenção da EMAEI

Uma das principais barreiras que se coloca à intervenção da EMAEI é o impacto que a família e o meio socioeconómico têm no desempenho escolar dos alunos. A desvalorização da escola e do estudo prevalece no contexto desta escola e este é um fator que depois se reflete também na falta de responsabilidade não só dos alunos mas também dos seus encarregados de educação: “a família tem um forte impacto nisto. [...] Aqui há muita prática de pelos pais, eu não estou a falar dos alunos, que o fim de semana é para os alunos descansarem, ou se o aluno estuda assim até ao final do dia, os pais não têm que saber estudar, mas eles acalentam muito a preguiça dos miúdos. [...] é uma apatia perante a escola, perante a responsabilidade, eles não são responsáveis e essa falta de responsabilidade que é natural nas crianças acaba por ainda ser mais saliente porque os pais também têm essa falta de responsabilidade [...] Pronto há ali tipo eles foram entregues à escola, enquanto estão na escola é a escola que toma conta deles, fora de casa a escola deixa de existir e não há o prolongamento da escola para casa. E eu acho que tudo tem a ver com este contexto socioeconómico em que vivem a maior parte das famílias dos nossos alunos” (P1, EMAEI); “Faço trabalho, esforço-me, dou o máximo, colaboro. E depois, do lado, não é só dos alunos, mas também das famílias, não há a retribuição. [...] Eu acho que os pais veem um bocadinho a escola como um trabalho das nove às cinco. [...] E, portanto, isso é o aspeto negativo. É eu sentir que estou a dar o meu máximo e que, do outro lado, não estou a ver a resposta. [...] Eu acho que é essa a maior dificuldade. É não ter a colaboração do lado da família por não terem... Eu acho que a família não tem perceção do que é realmente estudar. Andar na escola é uma coisa. Estudar é outra” (P3, Profs.).

Um dos fatores referidos na entrevista às diretoras de turma do nono ano prende-se com a falta de coerência do sistema de retenções que vigora atualmente, já que este provoca algum desânimo e confusão aos próprios professores: “Porque às vezes um aluno, e eu já tive

esta discussão até em reuniões, que é, nós até ao oitavo ano o aluno não tem limite de negativas, não é? Não tem limite de negativas. E portanto um aluno que seja claramente fraco, por exemplo, tem cinco negativas, pode passar. Não é? Porque pode atingir até ao final do ciclo as competências. E depois chega-se ao nono ano, ele continua a ser fraco, e depois é, o discurso já muda. Ele não está aqui a fazer nada, ele não vai estar aqui a fazer mais nada um ano. Ele tem que ir para um curso profissional, e portanto vamos ajudá-lo a passar.” (P2, DT’s).

Outra barreira mencionada pela psicóloga e também por uma das professoras é a dualidade entre a falta de expectativas versus a falta de noção da realidade/excesso de expectativas, sendo que ambas as posições resultam na desmotivação dos alunos, por um lado por julgarem que não são capazes e por outro por efetivamente não terem os meios necessários para atingir os fins que desejam: “a falta de expectativas, eu noto um bocadinho essa dificuldade de eles terem expectativas, ou são expectativas muito desfasadas, vamos ser todos jogadores de futebol” (Psicóloga); “eu acho que até lhes falta a noção do que é necessário para serem alguma coisa que eles pretendem ser. [...] eles idealizam coisas, aqueles que idealizam, idealizam um futuro mas que não se coaduna com a exigência que é necessária, por isso este meio rural parece que os faz não pensar” (P1, EMAEI).

Para além disto, num nível mais administrativo, a falta de recursos humanos, sejam assistentes operacionais, sejam técnicos especializados, assume-se como um impeditivo à melhoria da intervenção e esta barreira foi mencionada em quase todas as entrevistas: “Eu na intervenção da EMAEI se calhar também destacava outra coisa nas limitações que temos que é a limitação de recursos humanos a nível de assistentes operacionais [...] temos bastantes limitações e às vezes a nível técnico também. Cada vez mais nós temos alunos a precisar de apoio técnico principalmente a nível da psicologia, estou a lembrar-me dos casos de autismo que estão sempre a aumentar, e isso um psicólogo especializado em autismo, nós temos um mas são poucas horas para os casos que temos, acho que precisávamos mais de recursos humanos e técnicos para acompanhar estes miúdos e acho que isso é uma barreira bastante grande para a EMAEI” (P3, EMAEI); “Uma das coisas que falha bastante [...] são os recursos humanos, temos uma equipa muito colaboradora, no entanto às vezes não chega só nós queríamos ajudar, precisávamos desse suporte” (P1, EMAEI). Ainda neste âmbito, a questão da burocracia surgiu também como uma barreira à intervenção: “Nós vimos agora nas

reuniões que havia algumas alunas a precisar de uma avaliação em termos psicológicos e não houve, por isso simplesmente não houve. A burocracia, é um processo muito burocrático. Recursos humanos, burocracia, havia que simplificar procedimentos e processos, sim” (P1, DT’s). Assim, é possível deduzir que todas estas medidas aplicadas a nível de escola deveriam poder contar com recursos que as permitam pôr em prática: “mas nem sempre da melhor maneira, porque nós não temos recursos suficientes. Acho que quando se aplica, quando se implementa qualquer coisa, há que acompanhar com mais recursos” (P1, DT’s).

5) Facilitadores da intervenção da EMAEI

No que diz respeito aos fatores que facilitam a intervenção da EMAEI e do corpo docente, foi opinião geral que a colaboração dos diretores de turma é essencial para o sucesso do seu trabalho: “Uma das coisas facilitadoras para a equipa é esta colaboração constante dos diretores de turma em sinalizar casos sempre o mais cedo possível, pedir ajuda de como atuar e nós dentro das nossas possibilidades procuramos arranjar as soluções possíveis” (P1, EMAEI). Também é um facilitador o facto de a escola poder contar com professores empenhados, motivados e resilientes já que são estes que colocam em prática as diretrizes da EMAEI e, portanto, é neles que se vai refletir o trabalho tanto da equipa como o seu próprio: “Agora, a motivação dos professores e o empenhamento dos professores em fazer sempre mais e melhor é sempre algo a destacar. Algo que facilita” (P4, DT’s); “e os professores também acho que o corpo docente tem sido um facilitador face aos resultados do insucesso escolar, porque vai trabalhando nesse sentido, fazem análise destes resultados, cada grupo disciplinar” (Psicóloga).

Em relação aos alunos, numa das entrevistas destacou-se como um indicador positivo o envolvimento da Associação de Estudantes nas atividades propostas não só pelo corpo docente e não docente mas também por eles próprios, o que pode demonstrar vontade de melhorar a sua escola e o respetivo ambiente: “Também acho que a associação de estudantes tem promovido alguma, algum facilitador aqui, porque se envolvem muitas das atividades também propostas e eles próprios propõem e tem sido um fator facilitador” (Psicóloga).

Por outro lado, nas entrevistas com os membros do Serviço de Psicologia e Orientação realçou-se o facto de este próprio serviço ser um facilitador da intervenção no âmbito do insucesso pois o facto de tanto a psicóloga como a educadora social não serem professoras e não desempenharem esse papel, torna o contacto com os alunos mais direto e mais simples, permitindo-lhes chegar mais perto e trabalhar questões como a desregulação emocional, ansiedade e falta de autoestima, que, direta ou indiretamente, vão refletir-se no seu desempenho académico: “eu acho que o facto de eu ser, ou seja, de eu, a C, as outras psicólogas, sermos figuras externas à sala de aula, e termos aqui uma postura diferente de um professor, porque não somos professoras, permite-me chegar aos alunos de forma diferente. [...] A relação que criamos, a relação de confiança que é criada. Porque sem isso depois todo o resto é o que eu digo, digo sempre, vocês ainda não me conhecem, mas se me derem a oportunidade de me conhecer e eu a vocês, pronto, e depois as coisas fluem e eu acho que sem a criação desta relação não se abre espaço para nada” (Ed. Social).

Por último, a questão da diversificação das atividades propostas pelo agrupamento surge também como um facilitador no combate ao insucesso escolar, uma vez que têm conseguido atrair mais alunos indo ao encontro dos seus interesses e gostos, e tornando a parte cultural mais acessível a todos: “acho que temos feito um bom trabalho nesse sentido, percebe-se que os jovens gostam de atividades, outro tipo de atividades que são desenvolvidas. Acho que também a quantidade de atividades que a escola tem tido, diversidade cada vez maior, tem tido e valorização de outros parâmetros também são facilitadores. Nós temos um projeto cultural de escola, não sei se as colegas falaram sobre isso, mas tem dinamizado muito o agrupamento, porque reúnem-se várias atividades em torno de um objetivo comum este ano, era um bocadinho uma identidade de juntarmos aqui a questão de sermos da Alfena, mas também de haver pessoas que são de fora e trazem alguma coisa para a Alfena que vêm cá viver, e vai juntando atividades” (Psicóloga).

6) Desafios no combate ao insucesso escolar

No que concerne aos desafios que se colocam ao combate ao insucesso escolar, podemos dividir os dados recolhidos em dois grupos: os desafios que dizem respeito à família, ao entorno socioeconómico e à comunidade e os desafios que dizem respeito à própria escola enquanto entidade formadora.

Em todas as entrevistas, e tal como já mencionado anteriormente noutras categorias, foi possível perceber que a falta de envolvimento das famílias na vida escolar aliada à falta de responsabilidade e de interesse pela escola, dificulta o trabalho dos professores e o aproveitamento positivo dos alunos: “Portanto com o envolvimento consistente das famílias” (P3, EMAEI); “Essa falta de responsabilidade dos pais até se nota por exemplo na justificação de faltas. [...] nós começamos a ver muitos alunos a marcarem, assim, férias, em período de aulas, os pais a marcarem. Portanto, isto mostra também um desinteresse da parte dos pais, não tem problema em faltar uma semana” (P2, DT’s); “e isto acontece muitas vezes com muitos alunos, por qualquer razão faltarem a um teste, e o professor é o primeiro a lembrar-se, olha, tu não fizeste teste, então, mas quando é que vais fazer?” (P1, DT’s); “O que me choca é a falta de responsabilidade dos miúdos, mas também acaba por ser uma falta de responsabilidade dos próprios pais” (P4, DT’s). Algumas professoras mencionaram também os valores, ou a falta deles, como sendo um dos principais desafios que se colocam ao seu trabalho: “Eu vou para os valores nessa questão” (P3, DT’s); “Isto mostra como o sucesso depende em grande parte da família, da sociedade e dos valores da sociedade, não é?” (P2, DT’s). Contudo, há também uma perspetiva positiva sobre o envolvimento da comunidade em atividades culturais propostas pelo agrupamento no sentido de tornar a cultura mais acessível a todas as classes sociais e, sobretudo, a todos os alunos: “eu já estou aqui no agrupamento, vai fazer 16 anos em outubro, e eu acho que em termos sociais tem crescido muito este envolvimento e o número de atividades a todos os níveis que existem para que os jovens possam experienciar outras coisas, não é? Já não são só algumas classes que conseguem aceder, mas há atividades para várias classes sociais poderem aceder. Se calhar este é o novo desafio, que é como motivar estas classes para também participarem e ali poder ter também outras potencialidades” (Psicóloga). Assim, estamos de novo numa dualidade entre a perspetiva da falta de envolvimento no que concerne os assuntos escolares e a perspetiva de

um maior envolvimento no que inclui outro tipo de atividades, ainda assim associadas à escola.

No que diz respeito aos desafios relacionados com a escola, a questão da flexibilidade curricular foi preponderante e encarada como um dos principais desafios, senão o principal, no combate ao insucesso escolar: “haver uma maior flexibilidade curricular para que pudéssemos chegar a todos estes alunos de forma que não fosse um massacre, para eles a escola muitas vezes é um massacre, e se houvesse uma gestão curricular mais flexível poderíamos encontrar aqui o meio termo para estes alunos que nem querem muito ou que não querem nada e que houvesse até uma vontade de vir para a escola” (P1, EMAEI); “E que essa flexibilidade curricular se adaptasse a todos os alunos, acho que é um desafio extremamente importante, baseada numa cultura de equidade que acho que é extremamente relevante, são desafios que a escola tem pela frente mas que não é de fácil mudança” (P2, EMAEI). Ainda no âmbito da flexibilidade curricular, surgiu também a questão de os exames nacionais serem iguais para todos e, apesar de isso ter os seus lados positivos, pode também ter lados negativos: “Porque nós temos nas nossas salas alunos que sabemos que vão ter que fazer um exame nacional, e que sabemos que não estão minimamente, nem têm minimamente capacidades para tal. E não temos como contornar isso” (P4, Profs.).

A questão das tecnologias e do uso dos telemóveis no contexto escolar, que cada vez mais tem vindo a ser discutida por especialistas, foi também referida como um desafio uma vez que não é possível ignorar que estas tecnologias e desenvolvimentos existem mas que estão a ser mal aproveitados e mal utilizados tanto na escola como fora dela: “Portanto, acho que isto é um grande desafio. Como é que nós vamos introduzir estas tecnologias, que também são importantes e que nos podem trazer mais valias, mas trazê-las de forma também a não prejudicar a aprendizagem do sistema de ensino. Outro desafio é como trabalhar com o corpo docente, ajudá-los a desenvolver novas práticas e práticas mais adaptativas também neste contexto, para motivar estes jovens novamente para a escola e mostrar-lhes a escola como algo importante e que nos, não só em termos de empregabilidade, mas em termos de futuro nosso, nos ajuda a desenvolver competências que são importantes” (Psicóloga).

Ainda assim, o principal desafio no combate ao insucesso escolar passa por encarmos este problema como uma tarefa comum à sociedade e não só como algo que se restringe à escola: “E passar por outras escolas com outros contextos, abre-nos muito, abre-nos outros horizontes, não é? Temos outras perceções e percebemos que, realmente, o contexto é tudo. [...] o facto das famílias olharem para a escola, como o andar na escola e não o estudar é essencial, é básica e faz a diferença em tudo” (P2, Profs.). Em suma, aquilo que é essencial, “É tomar o sucesso escolar como uma responsabilidade coletiva, eu acho que isso é extremamente importante” (P2, EMAEI).

6. PLANO DE AÇÃO

A reflexão feita ao longo deste trabalho, da recolha à análise dos dados, tendo por base o contexto escolhido para a realização do projeto, desemboca na proposta de um plano de ação, assente na atuação da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva. Voltando um pouco atrás neste trabalho, importa trazer de novo à discussão não só a pergunta de partida, como também os objetivos definidos inicialmente de forma a perceber os propósitos e motivações do plano de ação a ser proposto. A questão de investigação “Qual o papel das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva no combate ao insucesso escolar?” teve como principal objetivo perceber, por um lado, qual o verdadeiro impacto do trabalho destas equipas na prática e no dia-a-dia não só de professores, mas também de alunos e corpo não docente e, por outro lado, as estratégias que têm vindo a ser aplicadas no sentido do combate ao insucesso escolar. Assim, aliados a esta pergunta, surgiram os seguintes objetivos:

- Analisar e interpretar o problema do insucesso escolar dos alunos no fim do terceiro ciclo;
- Identificar as estratégias mais eficazes no combate ao insucesso escolar implementadas pela escola participante no estudo;
- Perceber o papel da EMAEI no que diz respeito ao combate ao insucesso escolar no contexto em estudo e quais os resultados dessa intervenção.

O problema do insucesso escolar é desde há muito alvo de estudo, análise e reflexão uma vez que o sucesso ou insucesso educativo é, numa grande parte das vezes, preditor do caminho que os alunos seguem, podendo ser analisado a partir de três pontos de vista: um reflexo da incapacidade das instituições escolares para lidar com as diferenças; o resultado das desigualdades de contextos familiares e sociais; e uma decorrência das próprias diferenças entre os alunos e características inerentes a cada indivíduo (Azevedo & Alves, 2010). Para além disto, o insucesso escolar “é normalmente perspectivado a partir de indicadores quantificáveis, nos quais se incluem as taxas de aprovação/reprovação, retenção, desistência

ou abandono escolar, mas também a partir de outros indicadores, porventura mais subjetivos e de natureza mais qualitativa, como aqueles que permitem verificar o nível de desadequação entre os conteúdos que são transmitidas pela escola e as aspirações dos alunos, assim como a ausência de articulação entre estes e as necessidades do sistema social” (Pinto et al., 2015, p. 2).

Tal como referido anteriormente, as primeiras teorias sobre o insucesso escolar culpabilizavam os alunos, atribuindo a eles mesmos e às suas características intelectuais o facto de não conseguirem acompanhar os conteúdos escolares. No entanto, quando se fala de insucesso escolar, não se pode descurar a teoria de Bourdieu e os seus contributos para entender a reprodução social não só como um fator perpetuador do estatuto socioeconómico, como também para perceber o papel da escola nesta reprodução. Do mesmo modo, outra das perspetivas apresentadas pelos autores abordados no quadro teórico prende-se com a influência que a família e o contexto têm no percurso escolar dos alunos, uma vez que o desinteresse e a falta de apelo que a escola tem para as famílias vai refletir-se no desempenho e no aproveitamento, bem como na motivação para se poder ser mais e melhor. De acordo com Melo & Lopes (2021), o sucesso escolar no sistema de ensino não pode ser desconectado das relações que são estabelecidas entre o capital cultural e o capital escolar, passando também pelo capital linguístico, uma vez que “o monopólio escolar da certificação escolar permite transmutar o capital cultural herdado por via da socialização familiar em capital escolar, reproduzindo, assim, de um modo simultaneamente dissimulado e reconhecido (e, por isso, constituindo-se como capital simbólico) um património familiar de disposições” (p. 89). Este continua a ser o principal fator influenciador do insucesso escolar, tal como foi corroborado pelos depoimentos recolhidos neste trabalho. Por último, surge também a perspetiva da teoria socioinstitucional, que coloca a escola enquanto entidade formadora dos cidadãos no centro da questão do insucesso, focando-se no seu papel ativo na reprodução de desigualdades, assumindo que é o seu próprio funcionamento, práticas e estruturas que alimentam o sucesso ou insucesso escolar.

Durante o processo de recolha de dados e a sua posterior análise, foi possível perceber que as opiniões dos participantes vão muito ao encontro do que foi discutido no enquadramento teórico e que as teorias apresentadas se mantêm atuais, especialmente no

contexto da escola em estudo. Desta forma, é cada vez mais pertinente apostar no trabalho desenvolvido pelas EMAEI e providenciar novas formas e estratégias para lidar com o problema em análise.

O objetivo geral deste plano de ação passa por combater o insucesso escolar através da implementação de estratégias colaborativas, diferenciadas e centradas no aluno, promovidas e coordenadas pela EMAEI. Já os seus objetivos específicos teriam como foco:

- Promover a aproximação das famílias e dos próprios alunos ao contexto escolar, no sentido de tentar evitar que o contexto socioeconómico dos alunos seja um fator preditivo do seu desempenho académico e do (in)sucesso escolar (área de intervenção 1);
- Retirar carga burocrática aos professores para que estes possam focar-se mais na implementação das medidas em sala de aula (área de intervenção 2);
- Promover uma maior oferta formativa no âmbito do Ensino Profissional não só para conseguir reter alunos na escola após o terceiro ciclo, mas também para que estes possam ter um leque mais vasto de opções (área de intervenção 3);
- Reforçar a colaboração entre docentes, técnicos especializados e corpo não docente (área de intervenção 4).

Os princípios orientadores para este plano de ação estão também, de certa forma, alinhados com os princípios da própria Lei de Bases do Sistema Educativo português, bem como com os princípios através dos quais surgiram as EMAEI: multidisciplinaridade, através da integração de várias áreas técnicas e pedagógicas na resposta ao insucesso (professores, psicólogos, educadores sociais, técnicos da área das ciências da educação, terapeutas, etc.); flexibilidade e inclusão, propondo uma diversificação das respostas educativas de acordo com os perfis dos alunos deste contexto; e responsabilidade partilhada, através do reforço do trabalho colaborativo que já existe no contexto em questão, mas que nunca é demais ser trabalhado. Esta proposta de plano de ação foi elaborada com base nos 5W e, por isso, cada ação proposta responde às perguntas: quem (*who*); o quê (*what*); onde (*where*); quando (*when*); porquê (*why*).

Área de intervenção	Ação Proposta (O quê?)	Porquê?	Onde?	Quando?	Quem?
1	1. Promover a realização de workshops para famílias e alunos relacionados com métodos de estudo	Prestar apoio neste âmbito para famílias com mais dificuldade em ajudar os alunos em casa	Escola	1 por trimestre (setembro-dezembro; janeiro-março; abril-junho)	Psicóloga e Educadora Social
1	2. Promover sessões de apoio junto dos alunos com mais dificuldades socioemocionais	Reduzir episódios de absentismo e evitar que problemas como a ansiedade, a baixa autoestima e a desmotivação, fatores mencionados na recolha de dados, continuem a influenciar negativamente o aproveitamento dos alunos	Escola	1 por trimestre (setembro-dezembro; janeiro-março; abril-junho)	Psicóloga e Educadora Social
2	3. Criação de um grupo de trabalho composto por membros da EMAEI e por outros técnicos especializados	Retirar carga burocrática aos professores, uma vez que este grupo assumiria a parte mais formal da intervenção, e reduzir o tempo entre a sinalização e a intervenção	Escola	Início do ano letivo	Membros da EMAEI e outros técnicos especializados
3	4. Fazer uma pesquisa interna junto dos alunos do 9º ano de forma a perceber que áreas mais lhes interessam	Perceber que áreas do Ensino Profissional seriam mais vantajosas para a escola e satisfazer as necessidades dos alunos sem terem que mudar de escola, o que poderia também surtir efeito no problema da desmotivação	Escola	Final do ano letivo	Psicóloga
4	5. Apostar no desenvolvimento mais intensivo de Planos de Apoio Individual com metas e intervenções adaptadas	Usufruir ainda mais da flexibilidade curricular e fazê-la chegar a mais alunos com o objetivo de melhorar os seus resultados	Escola	1º trimestre	EMAEI e Diretores de Turma

Tabela 4. Plano de Ação

As duas primeiras ações propostas decorrem, por um lado, da necessidade de mostrar aos alunos e suas famílias o que é estudar e quais os melhores métodos para o fazer e, por outro, dos problemas socioemocionais que os alunos desta escola demonstram nas idades em estudo (final do terceiro ciclo): ansiedade, falta de autoestima, etc., que foram referidos pela psicóloga na entrevista e que influenciam fortemente o aproveitamento dos alunos.

No âmbito da segunda área de intervenção, surge a proposta da criação de um grupo de trabalho que pressupõe a inclusão de mais técnicos especializados no trabalho desenvolvido pela EMAEI que pudessem estar encarregados da parte burocrática que está atualmente atribuída aos professores, com o objetivo de estes últimos conseguirem concretizar as ideias e estratégias em sala de aula sem a preocupação de toda a burocracia que isso implica. Para além disto, esta proposta resultaria também na diminuição do tempo entre a sinalização do aluno e a intervenção, dando também resposta a este problema identificado na recolha de dados.

De seguida, surge a proposta de fazer uma pesquisa interna junto dos alunos do 9º ano de forma a perceber que áreas mais lhes interessam, com o propósito de, por um lado, dar resposta aos seus interesses para que possam prosseguir os estudos na mesma escola e, por outro, dar resposta também ao problema da desmotivação e do desinteresse, resolvendo também, porventura, o absentismo e o abandono escolar.

Por último, a proposta para apostar no desenvolvimento mais intensivo de Planos de Apoio Individual com metas e intervenções adaptadas às especificidades de cada caso decorre do pressuposto da existência do grupo de trabalho proposto anteriormente que colmataria a falta de recursos humanos e que poderia trabalhar também nos PAI de forma a aprofundar a flexibilidade curricular e poder dar resposta a mais alunos, com o objetivo de melhorar os resultados escolares.

Com estas propostas de atuação, os resultados esperados passariam por reduzir as taxas de insucesso nos níveis alvo; aumentar o envolvimento escolar de alunos e famílias nos processos educativos; melhorar ainda mais a articulação entre professores, técnicos especializados e restante corpo não docente; aumentar os recursos humanos da escola com

o objetivo de melhorar a resposta e a qualidade da intervenção; contribuir cada vez mais para a promoção de uma cultura escolar centrada na inclusão e no sucesso. Na tabela seguinte apresentam-se propostas de avaliação para cada ação mencionada anteriormente.

Tabela 5. Métodos de Avaliação

Proposta	Método de Avaliação	Indicadores
1	Inquérito por questionário aos alunos e às famílias, com o objetivo de perceber o feedback dos participantes; Feedback dos professores sobre eventuais melhorias no desempenho dos alunos.	Satisfação dos participantes
2	Registos de acompanhamento pelos técnicos responsáveis; Feedback dos alunos após um ciclo de sessões; Feedback de professores; Feedback de encarregados de educação	Redução de ocorrências de conflitos, por exemplo
3	Inquérito por questionário aos membros do grupo sobre cooperação, trabalho em equipa e eficácia; Análise dos resultados obtidos (nº de casos de sucesso, por exemplo)	Melhorias nos resultados escolares; Satisfação dos membros do grupo
4	Análise dos resultados do inquérito; Taxa de resposta dos alunos; Utilização efetiva dos resultados (perceber se a oferta curricular nos anos letivos seguintes vai ao encontro das respostas dos alunos)	Satisfação dos alunos
5	Monitorização trimestral dos PAI através da análise do grau de cumprimento de metas; Reuniões com professores e técnicos; Feedback dos alunos e famílias sobre a adequação das medidas; Análise comparativa dos resultados escolares antes e depois da implementação das medidas	Progresso dos alunos nas metas definidas; melhorias nos resultados escolares

7. CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo perceber qual o papel das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva no combate ao insucesso escolar, no contexto da Escola Secundária de Alfena, tendo como público-alvo os alunos no final do terceiro ciclo de estudos, e procurando compreender de que forma as suas práticas e dinâmicas contribuem para a promoção da escola inclusiva. Para tal, o desenvolvimento deste trabalho teve como foco a resposta às perguntas de investigação definidas previamente:

- Qual é a dimensão do insucesso escolar no 3º ciclo em Portugal? Como é que este se define na literatura?
- Em que âmbito surgem as Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva em Portugal? Qual o seu papel?
- Existem projetos do agrupamento em análise neste trabalho para combater o insucesso escolar? Que avaliação é feita dos mesmos?

De uma forma geral, os resultados obtidos evidenciam que o surgimento das EMAEI no contexto da educação inclusiva em Portugal é mais do que pertinente e que a sua atuação tem sido fundamental para a promoção de respostas educativas mais adequadas às necessidades individuais dos alunos, contribuindo, por um lado, para a redução do insucesso escolar, tanto a nível nacional, como a um nível mais contextual do agrupamento em análise, e por outro para a construção e edificação de uma cultura de inclusão nas escolas portuguesas. Verificou-se que a articulação entre professores e técnicos especializados favorece a deteção precoce de dificuldades, mas que, devido ao contexto socioeconómico em que a escola se insere, esse processo é dificultado devido à deserção por parte das famílias no âmbito escolar. Para além disto, também foi possível averiguar que a implementação de estratégias diferenciadas em sala de aula como, por exemplo, a coadjuvação, tem sido bastante eficaz.

A investigação permitiu constatar que a eficácia das equipas multidisciplinares está em grande parte dependente de quem as integra e não tanto das diretrizes institucionais. Neste agrupamento, o trabalho desenvolvido pela EMAEI e o seu sucesso deve-se à motivação e

empenho por parte dos docentes. Contudo, também se percebeu que essa dedicação não é suficiente e que, de facto, é necessário um maior envolvimento tanto dos próprios alunos como das respetivas famílias no que diz respeito aos assuntos escolares e, sobretudo, no âmbito do estudo. Esta questão está em consonância com a discussão promovida no capítulo do quadro teórico no que toca à influência do contexto familiar no sucesso escolar dos alunos e na sua participação e motivação para fazer mais e melhor. Outro entrave à ação da EMAEI que se verificou no processo de recolha de dados é a questão da falta de recursos humanos, que tem vindo a condicionar o seu trabalho, não só pela sobrecarga de trabalho para os professores, mas também pela quantidade de burocracia associada à intervenção da EMAEI.

É possível, então, afirmar que os dados recolhidos confirmam a importância da educação inclusiva enquanto princípio orientador das políticas educativas e reforçam tanto a necessidade de investir na formação contínua dos profissionais envolvidos, como a necessidade de investir em mais recursos humanos nas escolas. Este estudo contribui, assim, para um maior entendimento das condições que potenciam ou enfraquecem o funcionamento das EMAEI e do modo como estas equipas podem e devem ser utilizadas como um instrumento para atingir a equidade educativa em contextos mais desfavorecidos social e economicamente como este em estudo.

Apesar dos contributos alcançados, reconhece-se que o estudo apresenta algumas limitações, nomeadamente o número reduzido de participantes e a pouca variedade de métodos de recolha de dados. Numa investigação de âmbito qualitativo, sugere-se a existência de diferentes métodos para a recolha dos dados, no entanto, no âmbito deste estudo tal não foi possível. Teria sido também interessante recolher informações sobre os temas abordados junto dos alunos e dos pais.

Em investigações futuras, seria pertinente aprofundar o estudo das estratégias de colaboração entre os membros das equipas, tanto docentes como não docentes, bem como analisar o impacto a longo prazo das intervenções promovidas pelas EMAEI no percurso escolar dos alunos. Adicionalmente, poderia também ser considerada a exploração do papel das políticas educativas e da liderança escolar na consolidação de práticas inclusivas promovidas pelas EMAEI.

Em síntese, conclui-se que as Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva constituem um pilar essencial na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e equitativa, reconhecendo também que ainda há muito caminho a percorrer neste sentido. O seu contributo no combate ao insucesso escolar é inegável e cada vez mais se torna essencial que estejam asseguradas as condições organizacionais e recursos adequados para o desenvolvimento e implementação do seu trabalho nas escolas. A promoção de uma educação que valoriza a diversidade e que garante oportunidades de aprendizagem para todos requer, portanto, uma aposta contínua na cooperação, na reflexão conjunta e na partilha de responsabilidades entre todos os intervenientes educativos.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, P. (2009). Perder-se e encontrar-se à entrada da escola: Transições e desigualdades na educação básica. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 60, 33-52.

Abreu, D., & Grande, C. (2021). A caminhar para uma escola inclusiva em Portugal: os desafios sentidos pelos profissionais dos contextos educativos. *Revista Educação Especial*, 34, pp. 1-22. <https://doi.org/10.5902/1984686X47438>

Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão E Desenvolvimento*, 27, 337-362. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.387>

Amorim, S., & Alves, J. (2015). *Os fatores organizacionais e o (in)sucesso escolar*. In J. Machado (coord.), *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional*, Vol. II – Comunicações Livres (pp. 567-578). Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia.

Araújo, P., Alonso, R., Delgado, P., & Romão, P. (2023). Efeitos da burocracia na educação inclusiva: As perceções dos diretores portugueses. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(3). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7475>

Azevedo, J. (2011). *Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores*. [Comunicação oral]. Seminário sobre a Promoção do Sucesso Escolar, Porto, Portugal.

Azevedo, J., & Alves, J. (2010). *Projeto Fénix – Mais Sucesso para todos: Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica.

Barroso, J. (1996). *Estudo da Escola*. Porto Editora.

Benavente, A (1990). Insucesso escolar no contexto português – abordagens, conceções e políticas. *Análise Social*, (25)108 – 109, 715-733.

Bourdieu, P., & Passeron, J. (1970). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Vega.

Cavalcante, R. B., Calixto, P., & Pinheiro, M. M. K. (2014). Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. In *Informação & Sociedade: Estudos*, 24(1), 13-18.

Cosme, A., Ferreira, D., Lima, L., & Barros, M. (2020). *Avaliação Externa da Autonomia e Flexibilidade Curricular – Decreto-Lei n.º 55/2018*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. CIIE-Centro de Investigação e Intervenção Educativas

Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2918 - 2928. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Eurydice. (1995). *A luta contra o insucesso escolar: um desafio para a construção europeia*. Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação e do Programa Educação para Todos.

Fernandes, D., & Gonçalves, C. (2024). *Estado da Educação 2023*. Conselho Nacional de Educação.

Finch, H., & Lewis, J. (2003). Focus Groups. In J. Ritchie, & J. Lewis (Eds.), *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers* (pp. 170-198). SAGE Publications.

Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, 23-43. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3344>

Gil, J. (1994). A Teoria de Bernstein e o Insucesso Escolar. *Educação e Tecnologia*, 15, 29-47.

Lei nº 46/86 da Direção-Geral da Educação: Lei de Bases do Sistema Educativo. (1986). Diário da República nº 237, Série I de 14-10-1986. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_bases_do_sistema_educativo_46_86.pdf

Melo, B., & Lopes, J. (2021). Metamorfoses de A Reprodução: um olhar atualizado a partir da realidade portuguesa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 97, 87-105.

Monteiro, S., Sanches-Ferreira, M., & Alves, S. (2020). Implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018: Experiências e perceções de uma equipa multidisciplinar. *Sensos-e*, 7(3), 70-86. DOI 10.34630/sensose.v7i3.3679

Morais Pinto, A. B., Delgado, J. P. F., & Martins, A. M. de O. (2015). Significados e perspectivas do insucesso escolar no Ensino Profissional em Portugal. *Cadernos De Educação* (51).

Pereira, F. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Pereira, F., & Martins, M. A. (1978). O insucesso escolar e as suas explicações. Crítica de algumas teorias. *Análise Psicológica*, 2(1), 33-56.

Pereira, M., Sanches-Ferreira, M., & Alves, S. (2022). Implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem e das Medidas Universais do Decreto-Lei n.º 54/2018: perspectivas dos professores. *Sensos-e*, 9(2), 19-36. DOI 10.34630/sensose.v9i2.4476

Pinto, A., Delgado, J., & Martins, A. (2015). Significados e perspectivas do insucesso escolar no Ensino Profissional em Portugal. *Revista Cadernos de Educação*, 51. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i51.6239>

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.

Roldão, M. (2015). Diversidade ou equidade? - Os pontos de partida e os pontos de chegada. In M. Miguéns (Coord.), *Alargamento da Escolaridade Obrigatória: Contextos e Desafios* (pp. 63-68).

Sanches, M. (2015). Pensar e Planear o futuro dos alunos com NEE . In M. Miguéns (Coord.), *Alargamento da Escolaridade Obrigatória: Contextos e Desafios* (pp. 52-61). Conselho Nacional de Educação.

Santos, F. P., & Nogueira, M. (2023). *Trabalho Final de Mestrado Antes, Durante e Depois: Um guia descomplicado sobre como Conceber, Escrever e Defender dissertações, relatórios de estágio e de projetos profissionais*. Almedina.

Santos, M. A., Maia, M. S., & Martins, S. (2021). Trajetórias para a educação inclusiva: Análise da legislação portuguesa e das suas implicações nas práticas e na formação de professores com base nas tendências europeias. In *Issues'21 – Issues in Education* (pp. 61-75).

APÊNDICE

1. Transcrição Entrevista EMAEI	76
2. Transcrição GDF Diretoras de Turma 9º Ano	83
3. Transcrição Entrevista Psicóloga	93
4. Transcrição Entrevista Educadora Social	98
5. Transcrição GDF Professoras de Português e Matemática 9º Ano	104
6. Declaração de Autorização de Identificação	113

TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA EMAEI

B: Obrigada mais uma vez a todas por se disponibilizarem para estar aqui comigo. O meu trabalho incide em perceber o papel da EMAEI no combate ao insucesso escolar e então queria começar a nossa entrevista por perguntar-vos como é que vocês analisam e interpretam o insucesso escolar no contexto da Escola Secundária de Alfena.

P1: Eu acho que o insucesso no nosso agrupamento acaba por ser um pouco idêntico aos outros agrupamentos. Nós salientamos aquilo que nos mais realça nos nossos alunos, tem dois tipos de fatores, internos a eles próprios e outros externos que tem a ver com a família e com o meio onde eles estão, onde eles vivem. Relativamente a eles próprios, há muita desmotivação, falta de interesse por conhecer, isto já não é por aprendizagens propriamente das disciplinas, é saber mais alguma coisa. Eles são desinteressados até pelo simples conhecimento que não tem propriamente a ver com a disciplina, são miúdos que, quando digo miúdos não digo que são todos, estou a falar aqui daqueles que refletem um bocado o insucesso. Tem a ver com a desmotivação...

P2: As baixas expectativas também.

P1: O meio que os rodeia também não há grandes ambições e por isso eles também não têm essas ambições e eu acho que tem a ver com isso a desmotivação, a escola não lhes dizer nada, isso já acaba depois por ser um fator externo, que é a família, o meio onde vivem, as dificuldades que têm, algumas famílias desestruturadas também, o que faz com que a preocupação deles não é a escola de certeza, alguns deles é a sobrevivência. Claro que depois também há a preguiça, mas isso há em todos os sítios, mas assim aqueles casos que mais nos salientam de alguma forma alguma destas coisas está evidente.

P3: Até porque o nosso agrupamento está num meio socioeconómico um bocadinho desfavorecido, portanto a nossa realidade é essa. A falta de expectativas dos pais, o ambiente familiar, eles não valorizam a escola a maior parte deles.

B: Então diriam que os principais fatores que contribuem para o insucesso são maioritariamente fatores externos, claro que depois incide a falta de interesse, mas que é derivada de fatores externos.

P1: Eu se calhar, talvez por isso, é o meio onde vivem, aliás, uma das coisas que até, e isto não estou a falar nos pequeninos, porque eu também sou professora do Ensino Secundário e eu acho que até lhes falta a noção do que é necessário para serem alguma coisa que eles pretendem ser. Eu vou dar um exemplo, nós temos um aluno que já foi meu aluno no básico e no secundário, já não é meu aluno no secundário, tem imensas dificuldades na área das ciências e continua a dizer que quer ser médico, quer dizer há falta dessa noção. Eles idealizam coisas, aqueles que idealizam, idealizam um futuro mas que não se coaduna com a exigência que é necessária, por isso este meio rural parece que os faz não pensar, ou seja bem eu quero ser isto, o que é que eu preciso para ser isto, não é. Eles não, acham que acontece porque tem que acontecer ou então não acontece porque já não aconteceu para os pais, também não vai acontecer para eles. É um bocado esta filosofia. Eles são um bocadinho resultado do ambiente onde vivem.

P2: Eu para além disso, daquilo que as colegas disseram que eu acho extremamente importante, há uma situação que eu acho que é importante, a rigidez do currículo, eu penso

que isso também é complicado, para além do que as colegas disseram, acho que isso também de uma forma global contribui em muito para o insucesso escolar.

B: Então consideram que depois a aplicação das medidas também pode contribuir para o combate a esse insucesso?

P2: Exatamente, eu acho que sim.

B: E para além dessa estratégia, que outras estratégias é que a EMAEI costuma utilizar para trabalhar no sentido do sucesso escolar?

P3: Ora bem, temos alguns apoios, principalmente no primeiro ciclo.

P1: Sim, apoios externos.

P3: No primeiro ciclo há uma coadjuvação em sala de aula, para acompanhar aqueles miúdos com mais dificuldades.

P2: Não é só no primeiro ciclo, no segundo e no terceiro também temos coadjuvação.

P3: Pois temos. E é claro, se tivermos meninos com medidas seletivas ou adicionais, esses são prioritários, isso mesmo no secundário temos coadjuvações.

P2: E apoio individualizado também.

B: E têm algumas que se destacam mais pelo impacto positivo?

P1: Eu também acho que é importante, e se calhar não falamos, que é o projeto Mais Família, temos uma educadora social que também apoia estes miúdos, aqueles que se destacam por esta fragilidade, é também um apoio bastante grande. E depois também temos outros apoios...

P2: A articulação que nós temos com os outros serviços no sentido de podermos, o tribunal, a CPCJ...

P1: E também, o serviço de psicologia e orientação.

P3: Era isso que eu ia dizer, portanto a EMAEI trabalha diretamente com o SPO e com a educadora social que temos e com os técnicos especializados, nós temos alguns técnicos especializados que nós trabalhamos de forma articulada com estas pessoas todas.

P1: Qualquer dúvida a gente estabelece logo ligação.

B: Então a articulação de serviços é fácil?

P1: Sim.

P2: Sim. Prioritariamente por email ou por contacto telefónico também.

P3: Ou até o pessoal muitas vezes.

P2: Sim mas eu digo a articulação dos outros serviços que nós falamos. Às vezes nas próprias reuniões.

B: Assim de forma geral, que resultados é que vocês acham que têm observado desta estratégias da EMAEI? Conseguem retirar um impacto positivo?

P3: Eu acho que é positivo, sem dúvida. Claro que há coisas a melhorar, sim. Mas é positivo.

P1: Sim. Uma das nossas preocupações é o abandono escolar...

P3: Exatamente, e quase já não temos.

P1: Quase que não temos. Pressionamos muito os pais, pressionar não é pela ameaça, é o pressionar da importância que a escola tem não é. Arranjar soluções, muitas vezes da etnia cigana, a desculpa de que não têm como trazer, então procuramos junto dos encarregados de educação e dos pais ver uma solução para que o aluno não falte. E acho que isso tem se verificado, uma taxa de absentismo muito reduzida.

P3: Sim e tem baixado ultimamente essa taxa.

P1: O nível de retenções também tem diminuído, acho que ainda estamos longe do perfeito, mas acho que não é em vão as estratégias que temos utilizado.

B: Então para terminar, quais é que vocês acham que são as principais barreiras e os principais facilitadores da vossa intervenção e de toda a equipa?

P1: Eu as barreiras acho que sinceramente a família tem um forte impacto nisto. Todos os miúdos não gostam de estudar, é natural, naturalmente nós não gostamos disso, ou haverá muitos que não é não gostar de estudar, querem fazer outras coisas. Aqui há muita prática de pelos pais, eu não estou a falar dos alunos, que o fim de semana é para os alunos descansarem, ou se o aluno estuda assim até ao final do dia, os pais não têm que saber estudar, mas eles acalentam muito a preguiça dos miúdos. Eu tenho alunos que os pais, eles não são famílias desestruturadas, que os pais até têm algum grau académico de estudos, e dizem-me mas com um ar natural que os filhos não estudam ao fim de semana, estou a falar de alunos de nono ano e, além disso eu também dou ao secundário e a coisa que me faz confusão é isso, é uma apatia perante a escola, perante a responsabilidade, eles não são responsáveis e essa falta de responsabilidade que é natural nas crianças acaba por ainda ser mais saliente porque os pais também têm essa falta de responsabilidade, não estou a dizer que são todos, mas há ali uma parte substancial de que não fazem o controlo, quando eu digo controlo é se estudou estudou, se não estudou nem perguntam se estudou. Pronto há ali tipo eles foram entregues à escola, enquanto estão na escola é a escola que toma conta deles, fora de casa a escola deixa de existir e não há o prolongamento da escola para casa. E eu acho que tudo tem a ver com este contexto socioeconómico em que vivem a maior parte das famílias dos nossos alunos.

P3: Eu na intervenção da EMAEI se calhar também destacava outra coisa nas limitações que temos que é a limitação de recursos humanos a nível de assistentes operacionais, por exemplo, principalmente para aqueles meninos com medidas adicionais ou mesmo na pré, primeiro ciclo, que precisam de um acompanhamento mais individualizado, portanto temos bastantes limitações e às vezes a nível técnico também. Cada vez mais nós temos alunos a precisar de apoio técnico principalmente a nível da psicologia, estou a lembrar-me dos casos

de autismo que estão sempre a aumentar, e isso um psicólogo especializado em autismo, nós temos um mas são poucas horas para os casos que temos, acho que precisávamos mais de recursos humanos e técnicos para acompanhar estes miúdos e acho que isso é uma barreira bastante grande para a EMAEI.

P1: Eu também considero e acho que também é importante salientar o papel dos diretores de turma, são muito colaborantes com a equipa. Uma das coisas facilitadoras para a equipa é esta colaboração constante dos diretores de turma em sinalizar casos sempre o mais cedo possível, pedir ajuda de como atuar e nós dentro das nossas possibilidades procuramos arranjar as soluções possíveis. Uma das coisas que falha bastante, era o que a P3 estava a dizer, são os recursos humanos, temos uma equipa muito colaboradora, no entanto às vezes não chega só nós queríamos ajudar, precisávamos desse suporte.

B: Neste momento a EMAEI conta com quantas pessoas?

P3: Somos seis pessoas. Portanto obrigatoriamente a EMAEI tem que ter um elemento da direção, um psicólogo e um professor de educação especial e depois tem que ter três elementos que pertencem ao conselho pedagógico.

B: E a escolha como é que é feita? É voluntária?

P3: Tentamos que esteja todo o agrupamento, todos os níveis de ensino representados.

P1: Ou então aqueles que merecem mais preocupação.

P3: Vemos quais são os níveis com mais dificuldades.

P1: Por exemplo eu como coordenadora dos diretores de turma, faço a representação do segundo e terceiro ciclo que acabam por ser os níveis que precisam de uma maior intervenção, portanto optou-se por esta escolha, tem a ver com esses fatores.

B: Só para terminar eu gostava de uma pequena reflexão da vossa parte sobre quais são os desafios que persistem no combate ao insucesso escolar para além daqueles que já foram enumerados.

P3: Portanto com o envolvimento consistente das famílias, eu acho que isso é um dos pontos.

P1: A instabilidade emocional de alguns alunos também é preponderante. Os miúdos hoje sofrem de muitos, centram muito os problemas neles e muitas vezes não sabem explicar o porquê, não sabem gerir.

P2: É tomar o sucesso escolar como uma responsabilidade coletiva, eu acho que isso é extremamente importante.

P1: É uma coisa muito importante e que acho que podia melhorar bastante e não somos nós que temos isso na nossa mão, mas haver uma maior flexibilidade curricular para que pudéssemos chegar a todos estes alunos de forma que não fosse um massacre, para eles a escola muitas vezes é um massacre, e se houvesse uma gestão curricular mais flexível poderíamos encontrar aqui o meio termo para estes alunos que nem querem muito ou que não querem nada e que houvesse até uma vontade de vir para a escola. A falta de flexibilidade curricular, acho que não está nas nossas mãos, mas seria preponderante.

P2: E que essa flexibilidade curricular se adaptasse a todos os alunos, acho que é um desafio extremamente importante, baseada numa cultura de equidade que acho que é extremamente relevante, são desafios que a escola tem pela frente mas que não é de fácil mudança.

P1: E que não passa pelas nossas mãos, não é só nós querermos.

B: Se não tiverem mais nada a acrescentar, terminamos então por aqui. Agradeço mais uma vez a vossa disponibilidade.

TRANSCRIÇÃO GDF DIRETORAS DE TURMA 9º ANO

B: Obrigada por estarem todas aqui e disponibilizarem-se a colaborar comigo. Então, só para fazer assim um pequeno resumo, para quem ainda não está a par, o meu projeto de mestrado incide sobre o papel da EMAEI no combate ao insucesso escolar, em específico na Escola Secundária de Alfena, é um estudo de caso. E então, esta entrevista com vocês é no sentido de perceber, porque o trabalho incide nos alunos do nono ano, na passagem do terceiro ciclo para o Ensino Secundário, e esta entrevista tem como objetivo então perceber o que é que os diretores de turma do nono ano têm a dizer sobre o papel que a EMAEI desenvolve, especificamente com os alunos do nono ano. E por isso, assim, para iniciar o tema, eu gostava de vos perguntar, como é que vocês analisam o insucesso escolar no contexto desta escola? Uma pergunta um bocadinho difícil, se calhar.

P1: Sim, porque não é de fácil resposta. Claro. Mas o insucesso não é nesta escola em específico, é no geral, na minha opinião, é por falta de investimento dos nossos alunos naquilo que lhes compete. Eles têm que estudar e eles não estudam, não é? E alguns pais também tinham que ter mais trabalho para acompanhar os seus filhos, e não estou a dizer que o façam por livre vontade, não é? Por vezes o próprio trabalho, não é? E o trabalharem por turnos dificulta esse lado, mas que é obrigação dos pais, faz com que tudo isso culmine no pouco sucesso dos nossos alunos. E numa responsabilidade tremenda, em cima dos professores, para reverter essa situação.

P2: Em primeiro lugar, eu gostava de perguntar, o que é que consideramos sucesso? É a passagem dos alunos para o secundário? É isso que é o sucesso?

B: O sucesso pressupõe-se que seja o bom aproveitamento das aprendizagens, que depois pode ou não refletir-se nas boas notas, claro, e na passagem para o Ensino Secundário. Aqui é mais numa perspetiva de, enquanto professoras que lidam diariamente com os alunos, ou seja, o facto de terem más notas não quer dizer que não haja um bom aproveitamento. Simplesmente pode, são testes que correm mal, são, é no sentido de perceber como é que vocês...

P2: Não, o que existe mais é o contrário. É boas notas com mau aproveitamento. Isso muitas vezes se acaba por fazer no nono ano, para permitir que os alunos prossigam os estudos. Porque às vezes um aluno, e eu já tive esta discussão até em reuniões, que é, nós até ao oitavo ano o aluno não tem limite de negativas, não é? Não tem limite de negativas. E portanto um

aluno que seja claramente fraco, por exemplo, tem cinco negativas, pode passar. Não é? Porque pode atingir até ao final do ciclo as competências. E depois chega-se ao nono ano, ele continua a ser fraco, e depois é, o discurso já muda. Ele não está aqui a fazer nada, ele não vai estar aqui a fazer mais nada um ano. Ele tem que ir para um curso profissional, e portanto vamos ajudá-lo a passar. Portanto, aqui a minha questão é, esta questão do sucesso, o que é que é o sucesso? É nós achar que os alunos aprenderam, e que efetivamente conseguiram atingir, e conseguiram por eles atingir bons resultados, ou estão a ser ajudados, ou estão a ser ajudados, por seguir em frente. Eu acho que eles, muitas vezes, estão a ser ajudados. Se nós fôssemos mais rigorosos, ia haver muito mais alunos a reprovar no nono ano.

B: Ok, é exatamente essa perspetiva que eu precisava.

P3: Mas o sucesso é sempre entendido no mesmo sentido. Nos nossos relatórios, relatórios de todo tipo, nós falamos sempre num sucesso de não sei quantos por cento, e tem a ver com uma coisa muito simples. A taxa de aprovação. O número de alunos que atingiram nível 3 ou mais, não há isto falando do nono ano, e não do secundário, do nono ano e do, pronto, do terceiro ciclo do Ensino Básico, o sucesso é sempre visto neste sentido. É o número de alunos que atingem nível 3 ou mais no global do número de alunos da turma. E nós terminamos a frase dizendo, atingindo, ou tendo-se atingido um sucesso de não sei quantos por cento. É esse o sucesso. Ou seja, é o adquirir das competências, ou então das aprendizagens, não é? Sim. Não são competências, mas das aprendizagens essenciais e do PASEO.

B: Sim, era exatamente essa perspetiva que eu precisava da vossa parte, porque claro que na teoria o sucesso escolar é muita coisa, mas depois na prática nem sempre se reflete, por isso é que quis começar com esta pergunta mesmo para perceber as vossas perspetivas.

P4: Por isso é meramente administrativo, digamos assim.

B: Sim. Pronto, já tenho assim uma perspetiva mais ou menos do que é que vocês acham. Então, queria-vos perguntar quais é que vocês acham que são os principais fatores que contribuem para o sucesso escolar, principalmente nas vossas turmas?

P4: Alguns, alguns já foram, de fato, já foram referidos, a ausência de um estudo sistemático. Acompanhamento parental.

P1: A falta de motivação.

P2: Tudo é mais apelativo que o próprio ensino.

P3: É, mais os objetivos dos alunos, os objetivos dos alunos são outros. Não é o de estarem focados dentro de uma sala de aula ou fora dela, não é? Focados retirando-lhe do interesse desportivo, etc., ou nos intervalos do convívio com os colegas, que também aí é outra questão, porque agora passam muito tempo sentados com um telemóvel à frente, mas os objetivos são outros, digamos assim, ou o nível de exigência que eles colocam neles mesmos não é muito elevado, basta para passar. E como sabem, passam, ficam-se por um nível de exigência.

P2: Pronto, e no seguimento do que a Edite diz, o dia de amanhã é o futuro deles, eles pensam no dia de amanhã, não pensam o quanto eles têm que lutar para... Não, é o dia de amanhã, é o futuro que eles têm e depois logo se verá, porque depois tem os exemplos que aquele também não estudou e era não sei o quê, pronto. E pronto, eu acho que também um dos fatores, isso eu já disse na outra entrevista também que estive presente, não como diretora de turma, mas acabo por também ter essa mesma opinião, que pronto, não é só um problema dos alunos de Alfena, mas a envolvência no meio socioeconómico que eles vivem também tem essa, eu acho que também tem essa...

P4: E a nossa própria sociedade, a nossa própria sociedade hoje em dia pensa assim, nós somos de uma geração, nós somos de uma geração, eu vejo, não é, pelas minhas filhas e não estou, não é contra nem a favor, é uma questão de mentalidade, de educação, de evolução da sociedade, pronto, de fatores externos, nós pensávamos muito mais no nosso futuro. Agora vive-se o dia-a-dia, eu até gosto também dessa filosofia de vida, não é? Pronto, é mais fácil, mas depois também tem as suas consequências, não é?

P3: Vou dar um exemplo muito simples, é o nível da caligrafia, alguns têm uma caligrafia péssima. Por muito que a gente lhes diga, tens que melhorar, porque ninguém vai entender aquilo que tu escreves e num exame não estão a comparar letras, se efetivamente este F que tu escreveste aqui é igual a outro que está mais acima. eles não ligam nenhuma, porquê? Basta dizerem, o exame é digital, portanto não é... não tem que escrever. Não é? Não há problema para eles. E são pouco rigorosos. A maior parte é pouco rigoroso com o seu trabalho. E pouco exigentes com eles próprios.

P1: Pouco exigentes com eles próprios, sim.

P2: Mas isso tem que ter a ver com os próprios pais também.

P4: Eles satisfazem-se com pouco. E depois é o que eu estava a dizer dos pais há bocado, a Júlia e agora a Rita também. Eu não sei se é toda a gente assim, mas uma grande parte dos alunos acha que, e os pais também colaboram, ou pelo menos não contradizem, o fim de semana não é de estudo, independentemente se estão ou não em época de estudo, de testes, pelo menos nessa altura em que, se calhar, tem que ter um bocadinho mais de dedicação. Não. E dizem aquilo com uma naturalidade. Eu, como diretor de turma, às vezes nas reuniões de pais também, mas eles, e eu estou a falar até dos melhores alunos, eles dizem, os filhos não estudam, mesmo em vésperas de teste, se for fim de semana, e para eles parece-me que é uma naturalidade que isso aconteça. O que me choca é a falta de responsabilidade dos miúdos, mas também acaba por ser uma falta de responsabilidade dos próprios pais, porque eles dizem isto, mas não dizem com ar de que estão a recriminar, ou que estão a falar, tipo, olha o filho, eu tenho esta falta de responsabilidade. Não. É uma constatação que está, é um dado adquirido.

B: Pois.

P4: E até conseguem, não é? Porque tem alunos, os pais a dizer, e eles até conseguem, e até tiram boas notas.

B: Pois, ou se calhar atingem só a positiva e para eles chegam.

P4: Pois, e hoje em dia tirar, chegar a um nível 4 também não é muito difícil. Pois. É verdade, é essa, não é?

P1: E chegam ao ponto, e isto acontece muitas vezes com muitos alunos, por qualquer razão faltarem a um teste, e o professor é o primeiro a lembrar-se, olha, tu não fizeste teste, então, mas quando é que vais fazer? Ah, pois é, a professora tem que fazer, quando é que podemos fazer? Mas somos nós, é o contrário.

P2: Essa falta de responsabilidade dos pais até se nota, por exemplo, na justificação de faltas. Às vezes o meio de falta, pronto, porque estamos no tempo, foi uma consulta, e os pais estão muito tempo sem se preocupar em justificar. Eu acho que, assim, eu às vezes, eu peço e eu disse, mas o interesse é vosso. O interesse é do aluno, tem que ser dos pais, não é? Eles deviam ter logo, ter aquela preocupação, e às vezes nós é que temos que lembrar. Portanto, isto

mostra um bocadinho... Do interesse. Do desinteresse dos pais. É que nós já começamos a ver, nós começamos a ver, e ainda no outro dia estava a falar disso com a professora Sofia, nós começamos a ver muitos alunos a marcarem, assim, férias, em período de aulas, os pais a marcarem. Portanto, isto mostra também um desinteresse da parte dos pais, não tem problema em faltar uma semana.

P4: Aliás, eu nem respondi, no outra dia, a uma encarregada de educação que me manda uma mensagem assim, professora, vou ter férias na última semana de maio. Aluno de nono ano. Não sei se era nos últimos dias de maio e início de junho. Será que tem mal a minha filha não ir às aulas nessa semana. Eu nem respondi à mãe. Quer dizer, ela está no nono ano, vai terminar um ano nessa altura, e estava a perguntar se podem ter férias.

B: É falta de noção, se calhar.

P3: Olha, e mais, hoje à tarde, estava uma colega que dá aulas ao nono ano, e quando eu ia para a vigilância, ela ia dar aulas de apoio, de preparação para o exame de português ou matemática, neste caso era de matemática, nono ano. Não apareceu nenhum aluno.

B: Pois. Pois, quando os professores também colocam da sua parte, mas não há a resposta, também depois provoca desmotivação da vossa parte, não é?

P4: O problema é que não provoca desmotivação. O professor está sempre lá, percebe, Beatriz? O professor não desiste. O problema é que eles desistem é facilmente.

P3: É verdade. E eu acho que aqui nós temos que ir ao fator grande, que é o, no meio disto tudo, valores. Sim. E as empresas, o que dizem hoje é que têm, quando têm entrevistas com rapazes e raparigas novos que saíram da faculdade e se candidatam a um emprego, o que notam é que são pessoas excelentes em termos profissionais, fazem o seu trabalho muito bem, têm excelentes competências, exceto no que toca a valores. Eu acho que, segundo um estudo que fizeram, valores ficam muito, muito atrás, ou porque são muito concentrados em si próprios, não interessa quem está à sua volta. Valores é uma coisa que está muito... Basta ligar a televisão, não é? Basta ligar a televisão. E andar à volta, a falta de responsabilidade, os objetivos, o não informar que não fizeram um teste, quando é que eu posso fazer, a própria postura em sala de aula, tem muito a ver com valores. Aqueles que os têm, claro que têm... isso reflete-se no bom aproveitamento. Verdadeiro, não é? Verdadeiro. São miúdos

responsáveis, com muito boas notas e tal. Pronto. Infelizmente, não é o geral. Não é o geral. Eu acho que tem muito a ver com valores, mesmo, infelizmente.

B: Depois, eu gostaria de vos perguntar também, dentro de todas as estratégias que a EMAEI aplica no combate ao insucesso, quais é que vocês acham que têm mais impacto na prática, na sala de aula?

P2: Eu acho que é quando há apoios individualizados e procuram, pronto, operacionalizar essas propostas que nós fazemos de apoios individualizados, porque as outras não dependem tanto da EMAI, não é?

P4: Também concordo.

P2: No meu caso, é isso. É o que eu acho.

P4: Ou as coadjuvâncias também em sala de aula.

P2: É isso. Coadjuvâncias em sala de aula. Tudo o que for mais um apoio direcionado para...

P4: Um apoio mais formalizado, não é?

P2: Eu acho que, alinhado com o diploma legal, não é, da inclusão, aquilo que EMAEI, as grandes estratégias que nós depois operacionalizamos, é uma orientação, inclusão e, digamos que não retenção dos alunos face aos seus interesses, não é? Nós tentamos, cada aluno, um aluno e cada docente na sua sala de aula procura orientá-los ou aplicar determinadas estratégias diferenciadas, procuramos fazer isso, não é? No fundo, é aquilo que a EMAEI pressupõe, não é? Que nós operacionalizamos depois, no sentido de inclusão, orientação e não retenção do aluno naquele ano, não é? Penso que é isso que nós depois na prática operacionalizamos, não é? Ok.

P5: Mas a Beatriz estava a falar que é da mobilização das medidas universais, seletivas e adicionais?

B: Sim, era nesse sentido que estratégias é que vocês notam que funcionam melhor.

P5: Pronto, eu acho que as medidas universais é um novo nome, porque elas sempre foram implementadas em sala de aula, sempre, sempre. Eu dou aulas, deve estar a fazer 29 anos, 29, 30 anos, e sempre não ficava, não é? Na altura não se tinham os programas, não é? Que

temos hoje em dia, ficava registado em papel ou em ata, agora é tudo muito grelhado, tudo posto em grelha, cruzinhas para aqui e para lá, mas o professor sempre implementou essas medidas universais em sala de aula para o aproveitamento dos seus alunos, para o sucesso das aprendizagens dos seus alunos. Por isso, isso não é novo. Agora, talvez as medidas seletivas e adicionais, essas sim, em alguns alunos podem ter um impacto efetivo. Eu tenho, por acaso, dois casos na minha direção de turma, de duas meninas, que se não fossem esse tipo de medidas, pronto, elas não teriam tido o aproveitamento que tiveram e também souberam aproveitar, é um facto.

P2: Esqueci-me de falar de quem tem medidas adicionais. Para esses que têm medidas adicionais, de facto, acho que aquilo que a EMEI propõe é muito importante. Sim, não me tinha lembrado desses, estava só a pensar naqueles que estão mais em sala. Os adicionais, muitas vezes, não estão grande parte do tempo em sala de aula, mas, digamos, isso também é importante para o sucesso deles.

P3: E este ano, a colega está aqui, que não me deixa mentir, eu tive um caso, tivemos, não é? Um caso desses, porque eu tenho uma menina NEE, por isso ela tem tudo, ela tem universais, tem seletivas e tem adicionais, e tinha a professora S em sala de aula comigo e realmente, não sei como, mas a evolução da aluna na física e química foi notória, notória mesmo. Por isso, não é S? O nosso trabalho, pronto, impactou na aluna, sim.

P5: E ajudando-a a chamar a atenção para pequenos pormenores que surtiam bastante efeito na aluna.

P3: Que ela até tinha dificuldades em fazer o registro do próprio quadro, não é? E eu, com 30 alunos, com algumas dificuldades em ensinar física e química, não é? Pronto, a S em sala de aula foi uma ajuda crucial e deu resultados, ou seja, a aluna estava muito mais, pronto, foi conquistando o sucesso e o sucesso gerou sucesso, acho que foi um bocadinho assim. Mas é isso que está à bocada a dizer que as coadjuvâncias são realmente...

P5: Sim, sim, sim, sim, importantes. É uma medida que tem bastante impacto nos alunos.

P3: Mas ainda estamos muito longe, desculpem-lá, porque estamos muito longe.

P4: Muito longe, claro que sim. Porque, claro, não há recursos humanos suficientes.

P1: Isso é outra questão, é outra questão. E começando, eu subscrevo aquilo que a colega J disse, mas as universais, a meu ver, e concordo com, volto a dizer com o que a J diz, que já as fazemos, já as tomamos há muito tempo, há muitos anos, e eu só acho que veio acrescentar burocracia, porque... E mais, não só burocracia, mas também alguma contradição, porque o próprio programa o INOVAR, um dos pontos, uma das medidas que nós devemos aplicar com os alunos com medidas universais, é a diferenciação pedagógica. Ora, isto é aquilo que um professor deve fazer em sala de aula com todos os alunos, é a diferenciação pedagógica. Embora com turmas grandes é um bocadinho penoso, não é? Mas, supostamente, aqui no INOVAR não está bem, porque nós, por norma, ai de nós, se nós não assumirmos, e se é o mesmo que estamos a dizer que somos iguais para todos os alunos, não somos, não somos, não é? Nós sabemos que o aluno B ou C precisa que a gente vá ao pé dele ver se ele percebeu mesmo o que é que era para fazer, não o D ou o E ou o F, a generalidade. Portanto, a diferenciação pedagógica, por norma e por princípio, nós aplicamos sempre. Não precisamos dizer que são medidas universais. Para mim era uma medida que não faz sentido. Não faz sentido. Quanto às seletivas, basta dizer que nós, também já existem há muitos anos, alunos só com determinadas disciplinas no seu plano de estudos, ficavam mais na unidade, sim, agora saem mais para fora, vão mais para dentro da sala de aula, mas nem sempre da melhor maneira, porque nós não temos recursos suficientes. Acho que quando se aplica, quando se implementa qualquer coisa, há que acompanhar com mais recursos.

B: Ok, mas pronto. De uma forma geral, então, realçam a coadjuvação como uma boa estratégia.

Sim, sim, sim, sim.

B: Também gostava de vos perguntar, temos 10 minutos porque a reunião vai terminar. Gostava de vos perguntar, assim, para terminar, quais é que vocês acham que são as principais barreiras para a intervenção da EMAEI e para a aplicação das medidas de combate ao insucesso escolar e quais é que são os principais fatores que facilitam, ou seja, o que é que dificulta e o que é que facilita o trabalho.

P1: Nós vimos agora nas reuniões que havia algumas alunas a precisar de uma avaliação em termos psicológicos e não houve, por isso simplesmente não houve. A burocracia, é um

processo muito burocrático. Recursos humanos, burocracia, havia que simplificar procedimentos e processos, sim.

P4: Agora, a motivação dos professores e o empenhamento dos professores em fazer sempre mais e melhor é sempre algo a destacar. Algo que facilita. Eu acho que falo aqui por todas nós que nós estamos sempre prontos a darmos o nosso melhor, não é?

B: Claro. Também gostava, como ainda temos mais tempo, que desafios é que vocês acham que ainda persistem no combate ao insucesso escolar, assim, de uma forma geral? Pode ser a nível local, a nível nacional, a nível político, a nível de sociedade?

P3: Eu vou para os valores nessa questão. E se tomarmos como exemplo países, não é? Sim. Em que, para um professor, isto, quando eu tive alunos, e também na altura ouviu-se falar muito, vinha até noticiado naquela revista do Jornal de Notícias, que eu costumava ler mais, o porquê que alunos que na altura vinham da Ucrânia, e não eram só os da Ucrânia, dos países de leste, acho que sim, mas um país, não sei se era a própria Ucrânia, agora não era a Ucrânia, agora não me estou a recordar. E eles tinham um sucesso tremendo no nosso ensino português, eram alunos que entravam com notas elevadíssimas nos cursos que eles queriam, e o porquê que os nossos não tinham também esse desempenho quando eles vinham com todas as dificuldades, não é? E os nossos não. Então, um aluno, isto não foi só um aluno, foram vários alunos entrevistados, e eles diziam sempre o mesmo, não é? Que no país deles, é uma vergonha, é considerado vergonhoso, quando um aluno, eles sentem vergonha, quer o professor, quer o aluno, quando o aluno não tem sucesso. O aluno sente vergonha por não ter conseguido sucesso, e o professor sente vergonha por não ter levado aquele aluno ao sucesso.

P2: Mas aí não seriam os alunos da... os chineses e isso? É que aí é que há muito essa cultura. Não é? É uma vergonha.

P4: Sim, Rita. Eu perguntei uma vez a um pai, a miúda, lembro-me do primeiro dia que ela entrou na escola, que ela só dizia papi, papi, e mais nada. E passado uns meses eu vi a miúda a ler poemas em português perfeito. E eu perguntei ao pai como é que ela aprendeu tão facilmente, claro, uma criança aprendeu facilmente, mas... E ele disse assim, é muito mais fácil aqui. Eu exijo-lhe muito mais depois em casa, porque aqui exigem muito pouco na escola dela.

Eu depois em casa volto a repetir tudo o que ela fez durante o dia. Só para vos dar um exemplo, ela na Ucrânia tocava piano, o pai veio para cá sem o piano, ela não tinha onde ensaiar, desenhou-lhe na mesa da cozinha o teclado de um piano. Ela ensaiava aí. É uma questão de cultura.

P2: Isto mostra como o sucesso depende em grande parte da família, da sociedade e dos valores da sociedade, não é?

B: Claro, do país onde estamos, da cultura onde estamos e mesmo a nível local, como a professora S já destacou, pronto, o contexto da Alfena não é dos melhores de sempre. Portanto, por isso é que eu também achei que seria uma boa ideia fazer o meu projeto aqui na escola, para além de já ter sido aluna. Eu acho que mudou bastante o panorama da escola desde que eu estive lá e mesmo que a minha irmã esteve lá, ela tem menos 4 anos do que eu e mesmo assim ela já apanhou assim uma transição do tipo de alunos da escola. Então eu achei que seria super interessante, por isso também gostava de vos agradecer mais uma vez por me ajudarem.

TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA PSICÓLOGA

B: Obrigada, mais uma vez, por aceitar fazer esta entrevista comigo. Pronto, a doutora já sabe mais ou menos o que é que é o tema, é sobre o insucesso escolar e o trabalho da EMAEI. No entanto, nesta entrevista é para perceber mais o seu trabalho enquanto psicóloga, não tanto

membro da EMAEI. Por isso, para iniciar, gostava de perceber como é que a analisa e interpreta o insucesso escolar no contexto da escola secundária de Alfena, especificamente.

P: Eu, é um bocadinho difícil dissociar-me da EMAE porque faço parte. E, antes de fazer isso, entre aspas, sozinha, não é? No sentido que não era englobada na EMAEI, atualmente nós fazemos essa reflexão na EMAEI. Portanto, essa reflexão é conjunta e é enquanto membro também da EMAEI. Aquilo que nós vamos tentando fazer é respondendo às necessidades que nós identificamos como emergentes face ao que nos surge, por exemplo. Agora, não, mas antigamente, porque percebemos que deixamos de ter público, mas antigamente eu fazia um levantamento, por exemplo, dos alunos no segundo ciclo que poderiam estar em condições de frequentar outras ofertas atendendo a terem uma idade já mais avançada e ao número de retenções e depois, mediante isso, fazia propostas ou não à escola de abrir turmas CEF ou turmas de PCA, percurso curricular alternativo, para responder àquele grupo de alunos, digamos, mais específico que nós tínhamos. Atualmente, entretanto, deixamos de fazer porque nos últimos anos já não tínhamos número suficiente de alunos e, portanto, não é uma resposta. Não fazemos esse levantamento, mas, por exemplo, fazemos o levantamento dos alunos que podem estar nessa condição e encaminhamos para ofertas, falamos com os pais, encaminhamos para ofertas externas. Vamos também pensando, por exemplo, uma coisa que nós estamos a lidar muito nos últimos anos e este ano, talvez, em particular, no quinto e no sexto ano são cada vez mais alunos ainda com dificuldades ao nível da leitura e da escrita, o que compromete todas as áreas, não é? Porque estas dificuldades mais interferem nas outras aquisições. E, por exemplo, este ano estamos a pensar, propor, enquanto membros da EMAEI, lá está, eu levei esta proposta por essa análise, se calhar criar um grupo de trabalho a este nível, ao nível da leitura, uma oficina de leitura, uma oficina de escrita, que permita ter lá alguns jovens, especificamente, que trabalhem essencialmente estas competências. Já tivemos uma colega este ano, no quinto ano, a trabalhar um grupo a este nível, uma psicóloga, a doutora Ana Morais, que trabalhava estas questões da leitura de escrita, eu, por exemplo, tive um grupo em que trabalhava questões da atenção e das relações interpessoais, mas se calhar fazer isto agora de uma forma mais consolidada. Estou também, por exemplo, a pensar no secundário, criar uma, tipo um clube, ainda não pensei, esta ideia não está assim muito formada na minha cabeça, mas fazer alguma coisa ao nível da ansiedade, porque noto que cada vez mais jovens, depois falam até em ataques de pânico, e não estão ainda com uma

ansiedade patológica, mas já interpretam como tal, mas se calhar desmistificar um bocadinho, um grupo em que eu pudesse desmistificar um bocadinho estas ideias e trabalhar algumas estratégias, em vez de trabalhar individualmente, porque o grupo permitiria, se calhar, ajudar a que depois o desempenho nas áreas curriculares não fosse comprometido pela questão da ansiedade.

B: E para além dessas estratégias, que outras é que consegue destacar, assim, que têm tido algum impacto?

P: Por exemplo, a questão, e eu acho sempre que tem a questão do Orienta-te Para Decidires, uma atividade que nós temos em que ex-alunos vêm cá falar com alunos do secundário sobre as suas opções em termos de faculdade, o que é que estão a fazer, as dificuldades, por exemplo, validar às vezes que trocaram de curso e que não têm mal nenhum, porque só depois de terem entrado é que perceberam que aquela não era opção, ou então falarem das questões académicas, ou menos académicas, que podem existir e que às vezes os jovens no secundário tenham. Ao nível do básico, a doutora Mariana, a Educadora Social, ela depois falará melhor, mas este ano fez um programa um bocadinho de autoconhecimento nos oitavos anos, para que esta questão da exploração vocacional não fosse só feita no 9º ano, começasse já a ser a parte do autoconhecimento a ser feita anteriormente, para os alunos terem outra motivação e já começarem a pensar nisto antes. A questão das mentorias, também que são aqueles projetos, apesar de que eu acho que nós na escola temos que dar aqui um refresh ao nosso programa de mentoria, pronto, mas de repente é aquilo que me estou a lembrar.

B: E assim, de uma forma geral, quais é que considera que são os principais fatores que contribuem para o sucesso escolar, principalmente nos alunos do terceiro ciclo?

P: É muito difícil responder a essa pergunta, mas eu acho que um dos grandes fatores, dois dos grandes fatores, um será a desmotivação, eles não se revêm nos conteúdos curriculares trabalhados. Eu acho que eles identificam outro tipo de interesses, e, portanto, em grupo motivá-los é mais difícil. E um outro fator é, para mim, é muito a autoestima deles, porque já se convenceram que não são capazes ou que não vale a pena e, portanto, também não há motivação para, que interferem depois com a motivação. Portanto, em termos individuais, se ficam satisfeitos com o resultado médio ou aquilo chega para as expectativas que tenham ou não há uma vontade ou uma curiosidade de aprender mais. Portanto, acho que algumas

metodologias eram importantes serem reajustadas e, se calhar, alguns programas também, parece-me.

B: E também, se calhar, o contexto onde estão inseridos também influencia, não é? Nas outras entrevistas consegui perceber isso por parte das professoras, das diretoras de turma, que elas realmente destacaram que o contexto destes alunos, ou seja, o contexto socioeconómico da Alfena, no geral, também influencia, pronto, o desempenho dos alunos, não é?

P: Sem dúvida, não é? Porque as expectativas dos pais também não são muito grandes e, portanto, estão aqui porque é obrigatório estarem até aos dezoito anos, senão não estariam. Não olham para a escola valorizando como algo importante para o futuro, algo importante no sentido que lhes pode desenvolver competências, aumentar a empregabilidade ou as competências profissionais.

B: De uma forma geral, então, quais é que identifica que são as principais barreiras e, depois, os principais facilitadores da intervenção no combate ao insucesso escolar?

P: As barreiras são estas que estávamos a falar, não é? Eu diria que a desmotivação dos jovens é grande, dos jovens e dos adolescentes, a falta de expectativas, eu noto um bocadinho essa dificuldade de eles terem expectativas, ou são expectativas muito desfazadas, vamos ser todos jogadores de futebol. São desfazadas um bocadinho da realidade. A questão, como estava a dizer, familiar, não é? A pouca valorização dos conteúdos curriculares ou da importância da escola no nosso desenvolvimento e na nossa aprendizagem para o futuro. Como facilitadores para o sucesso, eu acho que, por exemplo, psicologia é um facilitador, porque temos que puxar a brasa à nossa sardinha, não é? Porque acho que temos feito um bom trabalho nesse sentido, percebe-se que os jovens gostam de atividades, outro tipo de atividades que são desenvolvidas. Acho que também a quantidade de atividades que a escola tem tido, diversidade cada vez maior, tem tido e valorização de outros parâmetros também são facilitadores. Nós temos um projeto cultural de escola, não sei se as colegas falaram sobre isso, mas tem dinamizado muito o agrupamento, porque reúnem-se várias atividades em torno de um objetivo comum este ano, era um bocadinho uma identidade de juntarmos aqui a questão de sermos da Alfena, mas também de haver pessoas que são de fora e trazem alguma coisa para a Alfena que vêm cá viver, e vai juntando atividades, aliás, já é a terceira tertúlia que se faz este ano, a tertúlia é feita no final do ano, mostra projetos e atividades que

os alunos desenvolveram de várias, em vários níveis de ensino e de várias temáticas em torno deste objetivo comum. Também acho que a associação de estudantes tem promovido alguma, algum facilitador aqui, porque se envolvem muitas das atividades também propostas e eles próprios propõem e tem sido um fator facilitador, e os professores também acho que o corpo docente tem sido um facilitador face aos resultados do insucesso escolar, porque vai trabalhando nesse sentido, fazem análise destes resultados, cada grupo disciplinar.

B: Então, no geral, os resultados de tanto o serviço de psicologia como da EMAEI têm sido positivos no panorama da escola?

P: Sim, aliás, nós este ano subimos, este ano que passou, nos rankings subimos bastantes níveis, eu acho que é fruto um bocadinho deste trabalho que é feito também por estes serviços, e não só, obviamente, porque as pessoas têm aqui um papel importante, e os alunos também, e as famílias também, acho que é importante continuar este trabalho que está a ser feito.

B: E agora, pronto, para terminar, quero, assim, uma entrevista rapidinha. Assim, uma pergunta mais reflexiva, queria discutir quais é que são os desafios que ainda persistem no combate ao insucesso escolar, a nível social, a nível local, mas também a nível mais geral, que deteta?

P: Pronto, eu acho que esta questão, eu acho que há uma série de questões que nós, que o país, ou que a sociedade atual já começa a pensar, por exemplo, esta questão dos telemóveis, temos ouvido muito recentemente falar que as propostas novas do governo já fazerem uma restrição clara a esta utilização em níveis maiores do que o que já existia, acho que isto é positivo, porque o facto desta utilização das novas tecnologias, este uso desenfiado, se me permites dizer, Beatriz, este uso sem supervisão e sem cuidado, faz com que as pessoas também se habituem a que as coisas têm que ser muito céleres, muito rápidas, com muita cor, muita imagem, senão não interessa. Há vezes ouviu uma professora falar que, quando mostrava, é uma professora de físico-química, que no início do sétimo ano, quando mostravam alguns vídeos, os miúdos adoravam aquilo, os vídeos de 10 minutos, e ficavam fascinados a ver, e que hoje em dia não acham interessante, mas estamos a falar de uma realidade nos últimos 5, 6 anos. Porque demora muito tempo. Ver um filme é uma coisa que nós adorávamos, pelo menos que eu me lembro de adorar ver, hoje em dia dificilmente se

consegue um filme que seja consensual para todos, em termos de que eles estão no telemóvel enquanto estão a ver o filme, portanto já não prestam a mesma atenção. Portanto, acho que isto é um grande desafio. Como é que nós vamos introduzir estas tecnologias, que também são importantes e que nos podem trazer mais valias, mas trazê-las de forma também a não prejudicar a aprendizagem do sistema de ensino. Outro desafio é como trabalhar com o corpo docente, ajudá-los a desenvolver novas práticas e práticas mais adaptativas também neste contexto, para motivar estes jovens novamente para a escola e mostrar-lhes a escola como algo importante e que nos, não só em termos de empregabilidade, mas em termos de futuro nosso, nos ajuda a desenvolver competências que são importantes. Em termos sociais, eu acho que cada vez tenho sentido que nos últimos anos, eu já estou aqui no agrupamento, vai fazer 16 anos em outubro, e eu acho que em termos sociais tem crescido muito este envolvimento e o número de atividades a todos os níveis que existem para que os jovens possam experienciar outras coisas, não é? Já não são só algumas classes que conseguem aceder, mas há atividades para várias classes sociais poderem aceder. Se calhar este é o novo desafio, que é como motivar estas classes para também participarem e ali poder ter também outras potencialidades. Pronto, acho que seria um bocadinho por aqui

B: Sim, sobretudo isso. No fundo, tornar a escola mais apelativa ao público geral.

P: Sim, ao jovens, é isso mesmo, não é?

B: Pronto, da minha parte já tenho as perguntas colocadas, não sei se quer acrescentar mais alguma coisa, se não...

P: Não, está tudo?

B: Obrigada mais uma vez, doutora C.

P: Um beijão grande e muito sucesso.

TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA EDUCADORA SOCIAL

B: Mais uma vez bom dia, obrigada por aceitar fazer a entrevista comigo hoje, para lhe dar um bocadinho de contexto, não sei se a doutora C lhe explicou mais ou menos o meu tema, é sobre o papel da EMAEI no combate ao insucesso escolar e é um estudo de caso especificamente da escola secundária de Alfena, eu fui aluna nessa escola, portanto, daí a minha ligação à doutora Carla, e pronto, só há pouco tempo é que eu soube que havia o seu trabalho aí na escola, porque na minha altura não havia educadora social, então eu tenho pouquinhos perguntas para si, é só, queria perceber de uma forma geral qual é que é o seu trabalho no agrupamento e na escola em específico.

E: Ok, claro que sim. Olha, Beatriz, dizer-te que eu estou cá desde 2020, foi na altura do Covid, em que, foi o ano em que saíste? Ok, pois, e a tua cara realmente também não me era nada familiar, mas mesmo que estivesse cá no décimo, décimo segundo, eu já não iria cruzar-me contigo, porque eu estou com os mais novos, até o oitavo, estou com os alunos, e depois intervenho, mas de uma forma muito informal e muito pontual, então era provável que não nos conhecêssemos. Pronto, e eu entrei na altura em que abriram muitas vagas para técnicos sociais, na altura do Covid foram criados vários projetos, várias medidas, e aqui a oportunidade de abertura de vagas para técnicos sociais e psicólogos, assistentes, terapeutas, entrarem, integrarem nas escolas para colmatar as necessidades que com o Covid ficaram mais evidentes. Pronto, e eu entrei nessa altura, comecei por estar a meio tempo no agrupamento, ou seja, 18 horas, e este ano já estou a 30, este ano estou a 35. Pronto, olha, o que é que eu faço? Faço um trabalho muito variado, ou seja, trabalho em grupo, depois trabalho em pequeno grupo e depois trabalho a nível individual e familiar. Pronto, na parte individual e familiar, o que eu faço é, há alunos que me são sinalizados pela EMAEI, aqui por questões, ou questões de carências familiares, ou questões de absentismo escolar, que me são sinalizados para trabalhar com os alunos e com as famílias, essas questões. Pronto, a maioria das vezes são alunos que já são acompanhados fora da escola por outros técnicos, ou por CPCJ, ou por EMAT, ou por técnicos da RSI, e eu acabo por trabalhar em conjunto com esses técnicos, não é, acho que é extremamente importante remarmos no mesmo caminho, e é das primeiras coisas que faço, é perceber se existe um outro técnico e trabalharmos em colaboração. Pronto, isto a nível mais micro, mais individual. Depois, faço trabalho em turma e aqui tenho várias atividades, no quinto e no sexto este ano fiz um programa, criei um programa de desenvolvimento de competências socioemocionais, para trabalhar aqui

questões como autoconhecimento, tanto a autoestima, a empatia, a valorização do outro, a violência. O objetivo era promover relações positivas entre eles. Nos sétimos anos trabalhei um plano que se chama Plano B, que é da Associação Plano I, é um programa de prevenção de bullying. Foi um programa que a associação nos contactou há dois anos, acho eu, e cedeu-nos este programa, que foi todo criado por eles. Pronto, e eu faço esta aplicação junto dos sétimos e dos oitavos, este ano não fui nos oitavos, porque já tinha feito o ano passado, quando eles estavam no sétimo ano. Pronto. Nos oitavos anos estive a trabalhar um programa chamado Descobre e Explora, também criado por nós. O objetivo é deixarmos aqui já, começarmos a trabalhar nos alunos a motivação para pensarem no futuro. Ou seja, eles no nono ano recebem a Carla para trabalhar todas as questões de orientação vocacional, e o que queríamos era, antes disso, já começar a prepará-los para... vocês têm que começar a pensar nisto e é importante começarem a olhar para vocês de uma forma mais internamente. Sim. Pronto, e então criamos este programa para isso e estou no primeiro semestre, fiz esta intervenção com os oitavos anos. Depois faço também uma intervenção com os quartos anos, numa atividade mais pequenininha de articulação com outras disciplinas, mas o objetivo é explorar com eles um tema, o tema é composto juntamente com os docentes titulares de turma. O objetivo é, ao explorar este tema com eles, pô-los a pensar, imagina, este ano o tema era e tem sido nos últimos dois anos, ser mais AEA, o lema do agrupamento, não é? Ser mais acolhedor, ecológico e ativo. Então é, desconstruir com eles o que é que é isto? Ser acolhedor, ecológico e ativo e como é que nós, no nosso dia, podemos tornar-nos mais AEA. Claro. E depois disso, eles fazem em TIC, fazem cartazes com a professora de TIC, cartazes ou desdobráveis com mensagens sobre esta temática. Portanto, isto acontece no quarto, no quinto e no sexto ano. Quinto e sexto é em articulação com a disciplina de educação visual. Portanto, este ano o tema foi o mundo mais empático, e fizemos uma exposição na biblioteca da Básica com os cartazes que eles fizeram. Sim, e porque o objetivo é, ok, eu trabalhar este tema com eles, mas depois entra nos conteúdos curriculares das disciplinas. Imagina, no quinto e no sexto eles dão os cartazes e dão os desdobráveis. Então fizemos, o quinto fez os desdobráveis, o sexto fez cartazes, porque entra na temática da disciplina. Sempre essa articulação. Pronto, depois mais... Ah, criei o ano passado um clube, na básica e na secundária. Na básica funciona melhor o que é normal, é expectável, porque isto é fora da hora de aulas. Eu já estava à espera que isto acontecesse. Pronto, o objetivo do clube é os alunos integrarem

o clube e no clube olharem para a escola, fazerem um diagnóstico da mesma, claro, com a minha orientação, mas pensarem em atividades, o que é que eles querem propor para a escola, seja para os pais, para os alunos, para os professores, para os funcionários. Pronto, e o ano passado começamos assim devagarinho, este ano na básica já tive mais alunos, na secundária tive três. O que não é mau, e é isso, eu venho num horário em que eles já não têm aulas, muitos deles teriam que vir de propósito para a escola, para o clube, entram exames e outras questões aqui na secundária, por isso faz todo o sentido eu ter menos alunos, embora para o ano gostasse de tentar chegar, de saber como, como é que posso chegar a mais. Pronto, e o clube eu acho super interessante, porque parte tudo deles e acho que lhes traz aqui uma maior motivação, traz-lhes aqui o sentimento de que são capazes de, não é, e traz-lhes uma autonomia muito, muito grande. Este ano eles quiseram celebrar o Dia da Família, e criaram atividades, imagina, fizeram raspadinhas, fizeram um jogo do quem é quem ligado à família, um jogo do galo ligado à família, mas em que depois davam origamis, fizeram, sei lá para aí cem origamis, diplomas de participação, e depois o que é que fizeram? Os alunos do primeiro ciclo, do quarto ano, vêm à escola sempre, nós fazemos sempre o Dia da Transição, em que o quarto ano vem conhecer a básica. Então, e estes alunos do clube eram um dos postos em que o quarto ano passava, e estavam a dinamizar as atividades para o quarto ano. Pronto, acho que para eles foi muito, foi importante, foi perceberem que o trabalho deles depois também dá frutos, não é? E puderam preparar algo para outros. E acho que foi muito interessante. Pronto, depois estou com a mentoria e com a Assembleia de Delegados, não sei o primeiro ano que estou, não estava antes.

B: E com o nono ano, não tem?

E Com o nono ano, não. Com o nono ano, não. Depois aí já entra a Carla com a orientação vocacional, com os nonos. Não, depois faço, sabe, posso fazer, se tiver algum aluno que eu acompanhe, que me esteja sinalizado, posso estar com os nonos. E depois é muito aquele pontualmente, quando venho aqui à escola, e porque foram turmas com quem estive muito próxima no ano anterior, então vou mantendo o contacto, mas algo informal.

B: Sim, sim, mas esse trabalho com o oitavo ano, depois também, ou seja, é interessante para o meu trabalho, porque depois também já se reflete nas escolhas deles no nono ano. É bom saber.

E: Sim, o objetivo é mesmo esse. Eu digo sempre, vim cá para vos obrigar a pensar naquilo que vocês não pensaram, porque às vezes há perguntas que eles não as fizeram eles próprios mesmo, e tu sabes, não é? E eu sei porque passamos por lá, e ainda é sempre, não preciso pensar nisso, mas às vezes são coisas muito de autoconhecimento, quem é que eu sou, o que é que eu defendo, quais são os meus valores.

B: Sim, e por vezes não tiverem esse estímulo na escola, também não o vão ter em casa, muito é importante. Depois também gostava de perceber qual é que é a sua percepção sobre as principais barreiras e os principais facilitadores do seu trabalho na escola.

E: Olha, os principais facilitadores, eu acho que o facto de eu ser, ou seja, de eu, a C, as outras psicólogas, mas sermos figuras externas à sala de aula, e termos aqui uma postura diferente de um professor, porque não somos professoras, permite-me chegar aos alunos de forma diferente. Uma das coisas que eu faço é ter a porta do gabinete aberta, a não ser que eu esteja numa reunião ou numa chamada a porta do meu gabinete está aberta e eles sabem que podem entrar lá ou dirigir-se a mim sempre que existir essa necessidade. Pronto. E acho que o que facilita mais o meu trabalho ou tudo o que vem a seguir é a reação, ai desculpa, é a relação que nós criamos e para mim isso é o mais importante, não é? A relação que criamos, a relação de confiança que é criada. Porque sem isso depois todo o resto é o que eu digo, digo sempre, vocês ainda não me conhecem, mas se me derem a oportunidade de me conhecer e eu a vocês, pronto, e depois as coisas fluem e eu acho que sem a criação desta relação não se abre espaço para nada. Por isso, para mim, o maior facilitador é este, pronto, além de que tenho abertura total na escola, não é? Pronto, e estou integrada no serviço de psicologia também, ou seja, trabalho sempre em articulação com todas as psicólogas aqui da escola. Pronto, e acho que nos facilita também este trabalho em equipa ou de propor coisas ou se eu quero, pensei em criar algo, vou falar com a equipa primeiro, vou falar com a Carla que é quem me coordena, para percebermos se faz sentido, ok, uma é psicóloga e outra é educadora social, mas trabalhamos muito em conjunto na construção de, pronto, e acho que isso também facilita, facilita imenso o trabalho.

B: E em termos de barreiras, reconhece assim alguma mais visível?

E: Eu acho que, acho que às vezes é difícil o tempo ou o espaço, seja, encontrares um tempo e é um espaço para estar e para fazer, percebes? O que eu te dizia do clube, é algo que fazemos

fora, mas a verdade é que sabemos que assim temos menos gente, não é? Era o que eu estava a dizer, aqui na secundária acabamos por não ter tanta gente. Pronto, nós para realizar estes programas, normalmente, em sala de aula que te estava a falar, nós articulamos com os docentes, não é? E tentamos calendarizar de forma ou não prejudicar as aulas e poder estar em sala de aula e desta forma estar com os alunos todos. Mas a verdade é que acaba por ser uma limitação de tempo e de espaço.

B: E, só para terminar, de uma forma geral, qual é que é a sua perceção do problema do insucesso escolar aí no agrupamento? Sei que não é bem a sua intervenção, mas queria perceber qual é que é a perceção de alguém que está há pouco tempo na escola, como é que percebe este problema no agrupamento?

E: Olha, eu acho que tem muito a ver com, acho que, acho que é uma variável, há um conjunto de variáveis muito grande, não é? E é uma pergunta de resposta, de resposta difícil, porque há muitos fatores, não é? Internos, externos e pessoais a cada um que vão interferir nessa questão. Pronto, acho que algo que eu vou sentindo muito é a questão da identificação com e da motivação e acho que vemos aqui alunos que se encontram mais motivados, não é? Nós procuramos trabalhar essa motivação e arranjar respostas para trabalhar essa motivação, mas nem sempre nem sempre é fácil ou nem sempre acontece. Pronto, por isso, eu acho que olhando assim à primeira e tendo que dar uma resposta parece-me a questão da identificação. Isto com, não me identifico com os conteúdos curriculares ou acho que isto não me vai servir para nada, acho que não estou aqui a fazer, não estou aqui a fazer nada aqui porque tenho, porque tenho que estar e só isto não traz o envolvimento, não é? Não traz, não traz a participação e acho que depois se reflete no sucesso escolar. E podemos ir mais longe porque depois esta desmotivação pode trazer faltas à escola, pode pensar um conjunto de fatores que se podem despoletar por causa desta desmotivação. Mas acho que é um bocadinho por aí.

B: Pois também era o que eu estava a falar com a doutora Carla, o contexto da escola, que também tive uma entrevista com as diretoras de turma dos nonos anos e elas realmente identificaram o contexto socioeconómico de Alfena como uma questão que, pronto, que inevitavelmente leva ao insucesso escolar por isso, não sei também se é da sua opinião este fator como assim um dos principais.

E: Sim, acho que não tem que ser regra, não é? E não o aplicando a toda a gente mas acho que terá a sua influência aqui depois dependendo dos casos. Sim, porque depois depende da própria postura em casa, da própria postura do encarregado de educação, da própria força ou motivação que é passada também, da importância que a escola tem para estas famílias. Pronto, por isso acho que acaba, acredito e acho que pode ter o seu impacto, não acho que tenha que ser regra.

B: Sim, claro. Pronto, da minha parte tenho as perguntas todas feitas, queria agradecer mais uma vez a disponibilidade, não sei se tem mais alguma coisa a acrescentar.

E: Não, acho que não.

B: Ok, então muito obrigada pelo tempo e pronto, um bom trabalho.

E: Bom trabalho Beatriz para ti também.

TRANSCRIÇÃO GDF PROFESSORAS DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA DO 9º ANO

B: Antes de mais, queria-vos agradecer a todas por estarem aqui, por terem disponibilizado um bocadinho da vossa tarde para colaborar comigo neste trabalho. Como já estive a explicar às outras professoras, a professora C não estava aqui, mas o meu trabalho incide em perceber o papel da EMAEI no combate ao sucesso escolar e o foco são então os alunos do nono ano, no final do terceiro ciclo. E pareceu-nos a mim e ao meu orientador, por bem, fazer também uma pequena entrevista com professores das disciplinas que são sujeitas à avaliação externa. Portanto, para começar, eu queria-vos questionar como é que vocês interpretam e analisam o problema do sucesso escolar no contexto desta escola, da Escola Secundária de Alfena. Uma pergunta difícil.

P1: Muitas vezes, por mais tentativas que as pessoas façam, há alunos que são bastante resistentes e acabam, muitas vezes, por não seguir as nossas orientações. Portanto, muitas vezes, a falta de estudo, a falta de empenho ou a mais, acho que é uma característica que impossibilita o sucesso escolar de alguns alunos. Depois, a falta de métodos de trabalho, falta de estudo regular, isso acaba por comprometer a aprendizagem.

B: Ok.

P2: Eu acho que acontece, e pelo menos vou ressentindo isso, acho que tudo aquilo que a I referiu agora é como uma bola de neve, crescendo, crescendo, crescendo, e quando os alunos chegam ao nono ano, que é daí que estamos a falar, dessa altura, já não é uma bola de neve, é uma montanha inteira. E a falta de base, e a falta de base, o que nós dizemos são as bases, não é, de aprendizagens essenciais. Para mim é a maior dificuldade, é aquilo que eu encontro como o maior obstáculo, é não conseguir levá-los onde quero, porque sinto que há todo um trabalho que está para trás, que não foi feito, e que agora não consigo recuperá-los.

P3: É isso, eu acho que na nossa disciplina em matemática ainda se agrava um bocadinho. Eu este ano tive uma turma de nono ano, em que logo nas primeiras aulas, eles assumiam as dificuldades, mas também assumiam que não tinham grande vontade em as superar.

B: Sim, se calhar também assumem que não têm capacidades.

P3: Sim, exatamente. Assumem isso como adquirido. É muito difícil remar contra esta maré.

P4: É, é o que se nota muito, não é só a nível do nono, mas agora em particular o nono. E eles, mesmo sabendo que vão fazer uma prova final, eles não é por isso que se esforçam.

P1: Então, lá está, é a falta de responsabilidade que eles têm perante o estudo. E também acresce que os encarregados de educação também não contribuem para que esta situação se altere, não é? Portanto, eles, os pais acham muito bem que os meninos não estudem no fim de semana, porque estudaram durante a semana e coisas deste género. Portanto, eu julgo que também passa muito pelo exemplo e pela postura dos encarregados de educação nesta situação, não é?

B: E para além da questão familiar, que também já foi referido noutras entrevistas, quais é que consideram que são, assim, os principais fatores que estão a contribuir para o insucesso escolar? Nesta faixa etária do nono ano, porque, pronto, varia ao longo das idades, mas em específico, neste final do terceiro ciclo, o que é que vocês identificam como um fator contributivo para o insucesso escolar?

P2: Eu acho, muito sinceramente, que é o apelo que outras situações provocam, que são muito mais apelativas, passar tempo no telemóvel, nos tiktoks e nos jogos, do que abrir um livro para estudar. E isto unido à desresponsabilização. E eu sinto muito isso.

P3: Eu sinto que quando tenho alunos nono ano, eles iniciam o nono ano a pensar já no que é que vão escolher no décimo. Ou seja, eles antes de se concentrarem em este ano é o final deste ciclo, eu tenho que preparar o melhor, que é para entrar da melhor forma possível no Ensino Secundário. Não. Eles dão como garantido que o terceiro ciclo já está concluído. portanto, é só mais um ano a passear, para ir para a escola, a passear, conviver. E já estão a pensar se vou para ciências e tecnologias, se vou para economia, se vou para desporto. Portanto, eles dão como garantida, isto é uma passagem. Estão a passar pela escola, não estão a obter, a fazer aprendizagens. Eles estão numa transição. É essa a perceção que eu tenho, que eles pensam da escola.

P1: E julgo que também não percebem, ou não querem perceber, a responsabilidade do que é fazer uma prova final.

B: E a importância, se calhar.

P1: A importância e o peso que vai ter na avaliação. Eles acham que a prova é uma prova como outra qualquer. Até porque eles foram tendo a vida um bocado facilitada ao longo dos anos anteriores e acabam por não sentir o peso, nem a responsabilidade do estudo.

P2: Sim, sem dúvida. É vê-los fazer as contas para perceber quanto é que precisam de ter para conseguir chegar ao final do ano com três.

B: Pois, não têm, se calhar, também a ambição para mais do que isso.

P2: Não. E depois acontece muito, as colegas de matemática sentem, eu oiço, e sou de português, oiço dizer estas coisas. Ah professora, eu tenho que passar a português, porque matemática, depois, já desisti. Matemática, eles desistem logo à partida.

P1: E também é muito triste, quando chegamos, mais ou menos ali a meio do segundo semestre, mais ou menos, eles começam a perceber que já estão mesmo a chegar ao final do, quase o ano letivo e então como estava a dizer a E, começam a fazer contas à vida. E no fim mesmo é terrível o tipo de mentalidade que eles têm, do género, se eu tenho três agora a nível interno, basta ter um vinte no exame para chegar ao três, portanto a maioria da cabeça destes miúdos baseia-se nesta premissa, portanto eu vou trabalhar só para o mínimo, para conseguir, não é? Independentemente se, portanto não têm o brio, o brio de dar o seu melhor, de mostrar aquilo que efetivamente valem, o que aprenderam durante o ano não é, e mostrarem que as reais capacidades que têm.

P4: Mesmo alunos com quatro, estão a pensar, até posso ter zero. Agora não há nada que me faça reprovar a matemática.

B: Já à partida são bons alunos, mas...

P4: Não, são bons alunos, sim, mas não têm brio, mesmo esses de quatro, não estou a dizer que é de toda a gente, mas tenho vários. Só pensam no quatro, como já me safei, agora é o que acontecer. Talvez, provavelmente, alguns deles até já nem se vão empenhar na prova, já nem têm sequer vergonha de ter um 1, porque o que interessa é que já passaram e é esta mentalidade, e eles vão para o décimo com esta mentalidade.

B: E em termos de estratégias que utilizam para, pronto, estratégias em sala de aula, que já fui percebendo de outras entrevistas, mas gostava de vos perguntar, como professoras, quais é que acham que têm mais impacto, quais é que sentem que realmente resultam melhor, no combate ao insucesso. Já ouvi falar da coadjuvação, que nas outras entrevistas falaram muito bem, mas pronto, queria perceber que outros métodos é que utilizam.

P3: Olha na minha turma de nono ano, eu comecei a aperceber-me que só tinha a atenção, não era da turma toda, mas de um grupo de alunos, só tinha a atenção do grupo de alunos, quando se aproximava ao teste. Ou seja, aula antes do teste, aí eles ouviam tudo o que eu dizia, e era aí que eles bebiam a informação. Então, a estratégia que eu tive que implementar foi fazer questões de aula regulares ou mini-testes. Eles tinham que estar sempre em

constante avaliação, porque era quase como a cenoura à frente para eles andarem, porque se não tivessem a cenoura, eles não andavam. E mesmo assim, nem sempre corria bem.

P4: Mas foi uma forma de alguns deles até conseguirem, eu também fiz algumas questões de aula e comecei a ver que eles, lá está, preocupados com essa avaliação mais frequente, eles não se perdiam tanto. E alguns deles, sim, até conseguiram com essas pequenas avaliações, ou com o maior número de pequenas avaliações, conseguiram até animar-se um bocadinho mais e vir a ter sucesso no final do ano. Porque se não fosse isso, eu julgo que alguns desses não conseguiriam o sucesso no final do ano.

P2: Eu acho que é a questão do feedback constante ao trabalho deles. Porque, de outra forma, passa demasiado tempo entre os testes, digamos assim, entre momentos da avaliação formal. E é como a C estava a dizer, na aula antes do teste eles ouvem tudo, não é? Mas não é naquela aula que vamos salvar a nação. Não é assim que funciona. Eu acho que esta questão do feedback constante funciona bem. A coadjuvação que a Beatriz referiu é excelente. Quando é bem trabalhada, é excelente. Principalmente para os alunos que estão...

P4: Eu notei que eles gostaram. Eles gostaram, a partir do momento que tiveram coadjuvação, eles gostavam disso. Sentiam-se mais apoiados e são, não é? Sim. Eram dois professores dentro da sala de aula e sentia-os também mais motivados. Também ajudava, favorecia também um bocadinho mais a trabalhar em pequenos grupos. Tipo, só o virar para trás ou ao lado, etc. Mas estavam ali em pequenos grupos e uns ajudavam-se e achei que eles... E nós conseguimos controlar melhor quando eles trabalham em grupo, porque também somos dois dentro da sala de aula, porque só um também acaba por haver muita brincadeira enquanto estamos num grupo e acho que funcionou bem. Também acho que foi uma mais valia.

P1: Em português não tivemos essa coadjuvação, mas eu por acaso numa turma tive a E a prestar um apoio individualizado a dois alunos com muitas dificuldades que acabaram por fazer a prova de escola. E com um dos alunos correu bastante bem, o aluno alterou a sua postura e a sua autoconfiança. Com outro, não. Mas pelo menos esse alterou bastante a sua forma de encarar a disciplina e até mesmo de querer mostrar que sabia e que fazia. Em relação a outra estratégia que eu uso muito e eu acho que funciona muito, muito bem, é eu faço

muitos esquemas com os alunos. Mas esses esquemas são feitos com a ajuda deles. Ou seja, no início de cada aula, eu procuro fazer sempre a contextualização do momento e então em conjunto fazemos, no fundo, o esquema, com o que estivemos a trabalhar e pronto e funciona muito bem, eles gostam muito de colaborar e acrescentar alguns pontos que ainda não tivessem sido focados. E acho que esse trabalho acaba por ser uma mais valia.

B: E depois, em relação ao trabalho mais específico da EMAEI, que colabora convosco na implementação destas estratégias, que resultados é que vocês conseguem retirar da implementação das estratégias propostas pela EMAEI mais diretamente? Acham que a ligação entre professores e EMAEI tem que ser melhor ou há coisas a melhorar?

P2: Pela minha experiência este ano cá na escola, achei que esta parte da... Ao contrário, e eu também sou de português, mas ao contrário da Isabel, eu tinha mesmo uma colega, dois tempos numa turma na sala comigo, e ela estava, embora estivesse mais focada nos alunos da Educação Inclusiva, acabou por ser uma mais-valia também para os outros. Os outros também gostavam, ela ia participando na aula, acabou por ser bom. E nesse aspeto, realmente, foi muito vantajoso, ter lá o apoio dela. Esses três alunos que ela apoiou conseguiram, ainda não sabemos o resultado da prova final, mas eu tenho a certeza que vão conseguir. E foi essencial o apoio dela na aula. Acho que aí, nesse aspeto, foi mesmo muito positivo.

P1: Olha, eu também acho que, pronto, todas as recomendações e indicações que nos dão são sempre uma mais-valia, até para vermos as situações numa perspetiva um bocadinho diferente. Nós temos a nossa, claro, individualmente, mas às vezes ouvir outras pessoas e tentar aplicar algumas estratégias que nos são facultadas, acaba por nos abrir horizontes também, não é? Mas também reconheço que todos nós, desde sempre, e acho que todas as professoras que estão aqui já temos muitos anos de experiência, sempre fizemos pelos nossos alunos, mesmo antes de existir esta equipa, já fazíamos muitas coisas que fazemos atualmente. Portanto, acho que a forma como nós nos envolvemos com os nossos alunos e com as nossas turmas, e a forma como nós percecionamos cada um dos alunos como sendo individuais e cada um com as suas características e cada um com a sua forma de apropriar conhecimento, depois de os conhecermos, procuramos tocar nos pontos que consideramos

ser aqueles que são melhores para cada um deles. Mas acho que isto já é tão intuitivo em todos nós.

P4: Eu acho que se calhar veio formalizar um bocadinho aquilo que nós já fazíamos. Eu se calhar, por exemplo, já o fazia, mas se calhar agora, de uma forma, por exemplo, na altura das avaliações, os testes serem diferenciados para uns e para outros, não é o mesmo teste. Eu, pelo menos, não faço o mesmo teste, quer dizer, tem um fio condutor, uma raiz, mas as questões são feitas de uma outra forma, de acordo com os alunos. Pronto, se calhar, tenho consciência que se calhar agora penso um bocadinho nisso e antes. Eu fazia de outra forma, se calhar não mudava tanto os testes, mas se calhar noutras coisas faria diferente. Agora também faço isso, mas em volta dos instrumentos de avaliação também adapto consoante as medidas que os alunos têm, ou que são aplicadas ou não.

P2: Eu acho que se calhar agora fizemos de uma forma mais confiante. Enquanto, pelo menos, eu falo por mim, enquanto que antes, não é, era de uma forma mais intuitiva, mas é como a I disse, nós temos que fizemos isso, sempre tentamos incluir todos os alunos e diversificar as atividades, acho que agora é uma questão mais formal, se calhar.

P3: Eu, tal como as minhas colegas, também faço isso, também adapto os testes, mas tenho sempre muita dificuldade, porque, ao bocadinho, a I falou no caso de dois alunos que fizeram prova a nível de escola, mas nem todos fazem prova a nível de escola. Portanto, há muitos alunos com a RTP que fazem exame nacional, prova final de matemática. E depois, eu posso, durante três anos, questionar o aluno. Portanto, eu vou avaliar o aluno num determinado aspeto, só que coloco a questão de uma outra forma, mais simples, mais direta, pode, em vez de dar quatro escolhas, quatro opções na escolha múltipla, dar três, mas depois a questão é sempre esta. Eu sei que no nono ano, ele vai fazer uma prova igual a todos os outros. Portanto, há sempre muita dificuldade em conseguir balancear estes dois aspetos, que é, porque nós podemos estar também, criar depois uma frustração no aluno, que durante três anos até conseguiu, e depois chega à prova e não consegue. Portanto, é muito difícil de, nas disciplinas sujeitas à avaliação externa, de manter esta, esta paz.

P2: Tenho toda a opinião que é se resolver com o melhor acesso à prova a nível de escola. Mas nós sentimos, e não é só aqui, eu tenho passado por várias escolas, não é? E é igual em todas. Sempre que se coloca esta questão de este aluno deveria fazer prova a nível de escola, da parte da equipa da EMAEI e das várias equipas das escolas por onde tenho passado, sinto sempre esta questão de, ah, mas o aluno se calhar consegue, mas não consigo entender muito bem, mas se calhar tenho que estudar um bocadinho melhor a legislação e o que se passa, não consigo entender muito bem esta espécie de pausa que é feita ali, e não há um acesso assim tão simples à prova a nível de escola, mas eu acho que era essencial este ano, por exemplo, senti isso, nós tivemos dois alunos, que eram dois alunos da I, mas nas minhas turmas eu também tinha alunos que tinham essa necessidade, a C também os conhece, e que teria sido muito mais ajudado para eles e não foi, e eu não conseguia ainda perceber muito bem.

P1: Sim, eu acho que isto é uma dúvida comum. Eu também. Outros alunos, outros meus alunos, não é?

B: E quem é que toma essa decisão?

P1: Eu não sei muito bem, se será através do diretor de turma...

P4: Eu acho que eles têm que reunir determinadas relatórios, se calhar até médicos, provas, testes que façam, e se calhar alguns dos nossos alunos não têm isso feito. Porque nunca o foram fazer, se calhar. A necessidade está lá.

P3: Eu tenho uma experiência diferente. Estive três anos num agrupamento, levei quatro turmas do sétimo até ao nono, e tivemos em três turmas, tivemos alunos a fazer prova a nível de escola, nomeadamente dois alunos não tinham relatório externo, o único relatório que eles tinham, era psicóloga do agrupamento que os avaliou. Tinha um relatório psicopedagógico, que atestava que eles tinham realmente ali um défice cognitivo, e especificava, pronto, aquela linguagem técnica, e no fim, a palavra final, a decisão final, era do diretor. Os exames a nível de escola, no secundário, o diretor não tem decisão, não tem poder de decidir, mas nos

exames de nono ano, é a direção do agrupamento que, na pessoa do diretor, que decide se sim, ou se não, com base na documentação recolhida. Daí a discrepância de escolas.

P4: Claro. Porque nós temos nas nossas salas alunos que sabemos que vão ter que fazer um exame nacional, e que sabemos que não estão minimamente, nem têm minimamente capacidades para tal. E não temos como contornar isso. Quer dizer, não temos, pelo menos, daquilo que sabemos, não é? Se calhar, há forma de o conseguir, mas, não sei.

B: Queria-vos perguntar quais é que vocês identificam como as principais barreiras e os principais fatores que facilitam a vossa intervenção no combate ao insucesso escolar? Portanto, aspetos negativos e aspetos positivos no combate a este problema.

P3: Posso dizer que, às vezes, sinto que estou a lutar contra uma parede. Faço trabalho, esforço-me, dou o máximo, colaboro. E depois, do lado, não é só dos alunos, mas também das famílias, não há a retribuição. Há bocadinho alguém disse que os pais acham que os meninos no fim de semana não têm que estudar. Eu acho que os pais veem um bocadinho a escola como um trabalho das nove às cinco. Os meninos estão na escola das nove às cinco e depois já acabou. Já está a tarefa feita. E, portanto, isso é o aspeto negativo. É eu sentir que estou a dar o meu máximo e que, do outro lado, não estou a ver a resposta. O lado positivo, também há. É claro que, quando conseguimos recuperar, nem que seja um, é muito gratificante. Eu acho que é essa a maior dificuldade. É não ter a colaboração do lado da família por não terem... Eu acho que a família não tem perceção do que é realmente estudar. Andar na escola é uma coisa. Estudar é outra.

P4: Eu também acho. Não têm essa perceção.

B: Sim, noutras entrevistas referiram que, devido ao contexto socioeconómico também da comunidade escolar, que isso também pode ser um fator que influencia negativamente este problema. Portanto, não sei se vocês estão de acordo, parece-me que sim...

P2: Sim, claramente. Claramente. É óbvio. E passar por outras escolas com outros contextos, abre-nos muito, abre-nos outros horizontes, não é? Temos outras perceções e percebemos que, realmente, o contexto é tudo. Esta questão que a C dizia, o facto das famílias olharem

para a escola, como o andar na escola e não o estudar é essencial, é básica e faz a diferença em tudo. Completamente acordo.

B: Então, diriam que essa é a principal barreira, é a família e o contexto do aluno, certo? Pronto, não sei se mais alguma tem alguma coisa a acrescentar ou não, se não terminamos aqui. Obrigada mais uma vez a todas por terem aceite participar aqui na entrevista e, pronto, não vos tiro mais tempo da vossa tarde

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE IDENTIFICAÇÃO

Declaração de Autorização

À data de 22 de setembro de 2025, a Direção da Escola Secundária de Alfena, representada pela Senhora Diretora Felisbina Neves, declara, para os devidos efeitos, que autoriza a menção da instituição no projeto final do mestrado em Administração das Organizações Educativas, desenvolvida por Beatriz Lima Pereira (nº 3230058), na Escola Superior de Educação do Porto.

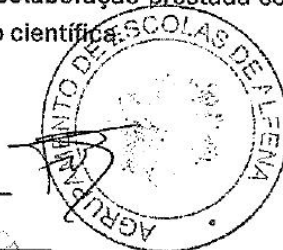
A recolha de dados realizada nesta escola foi devidamente autorizada, tendo decorrido nos termos definidos e com respeito pelos princípios éticos e legais aplicáveis. A escola autoriza que o seu nome seja citado no projeto, exclusivamente para fins académicos.

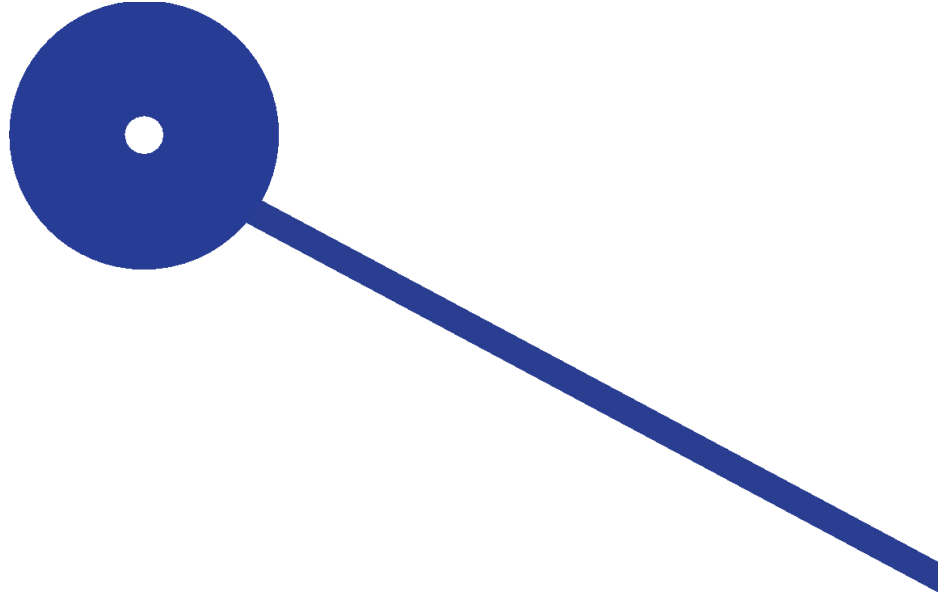
Mais se declara que os dados recolhidos não comprometem o bom nome da instituição nem dos seus intervenientes, e que a colaboração prestada se insere num contexto de apoio à investigação e à produção científica.

Alfena, 22 de setembro de 2025

Assinatura da Escola: _____

Assinatura da Estudante: Beatriz Pereira





ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO



MESTRADO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

Título
Nome



M