

André Filipe Antunes Guterres

**Os Apoios Educativos na  
construção do sucesso educativo:  
um estudo de caso num Território  
de Intervenção Prioritária**

MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS  
EM EDUCAÇÃO - ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DE  
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

André Filipe Antunes Guterres

## **Os Apoios Educativos na construção do sucesso educativo: um estudo de caso num Território de Intervenção Prioritária**

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de  
Mestre em estudos profissionais especializados em educação -  
*especialização em administração de organizações educativas*



Orientação

*Prof.ª Doutora Dora Maria Ramos Fonseca de Castro*

Mestrado em estudos profissionais especializados em  
educação - especialização em administração de  
organizações educativas

"Estudar é muito  
Mas pensar é tudo!"

Ary dos Santos

"Não há, não,  
Duas folhas iguais em toda a criação.  
Ou nervura a menos ou célula a mais,  
Não há de certeza, duas folhas iguais"

António Gedeão

## AGRADECIMENTOS

A realização desta tese de mestrado contou com importantes apoios e incentivos sem os quais não se teria tornado uma realidade e aos quais estarei imensamente grato.

À Professora Doutora Dora Maria Ramos Fonseca de Castro, pela sua orientação, apoio e disponibilidade, pelas suas opiniões e críticas, pela sua colaboração no solucionar das dúvidas e problemas que foram surgindo ao longo da realização desta dissertação.

À minha Colega e Amiga Paula Cruz, um agradecimento muito especial, pela sua ajuda indispensável, pela sua total disponibilidade na revisão de textos, pelo apoio incondicional, pelo companheirismo, por ter estado sempre ao meu lado nesta fase, pelo incentivo e amizade. Sem ela tudo isto se tornaria muito mais pesado e difícil.

Ao meu Colega e Amigo Ricardo, pelo apoio moral, por ouvir os desabafos nos momentos difíceis e pela sua amizade.

À minha colega e Amiga Teresa Marinho, pela sua colaboração e apoio.

Ao Diretor do Agrupamento ao qual pertenço, pela disponibilização de dados, permissão da realização das entrevistas aos Colegas e Alunos. Pelo seu apoio e compreensão, nesta fase mais trabalhosa.

Aos Restantes Colegas e Alunos, pela sua colaboração no estudo empírico.

Por último, tendo consciência que sozinho isto tudo se tornaria muito mais difícil, dirijo um agradecimento à minha Família, em especial à minha Mulher e Filha, por terem estado ao meu lado nesta fase, pela paciência, pela força, apoio moral e incentivo.

## RESUMO

O maior desafio da escola atual é conjugar a escolaridade obrigatória e universal com a ânsia do sucesso educativo. Uma escola justa e democrática não pode limitar-se a selecionar os que têm mais mérito, tem, obrigatoriamente, de se preocupar com aqueles que têm mais dificuldades em ter sucesso e que se vão autoexcluindo. Um dos dispositivos clássicos para potenciar os resultados académicos são os Apoios Educativos, porém no Agrupamento de Escolas X, um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), os resultados obtidos mantêm-se abaixo dos padrões nacionais. É este o ponto de partida do nosso estudo, pois, apesar do investimento considerável no aumento de apoios educativos neste Agrupamento, muitos alunos continuam a registar insucesso educativo. Partindo desta realidade percecionada com a análise documental sobre os Apoios Educativos neste Agrupamento, e após uma ação de acompanhamento da Inspeção Geral da Educação e Ciência, surgiu a necessidade de orientar o nosso olhar para uma análise de todo o processo dos apoios de modo a perceber como se pode otimizar o impacto dos apoios no sucesso dos alunos e, conseqüentemente, ter o reconhecimento exterior. Tendo por base a análise de conteúdo das entrevistas a docentes de Português e Matemática, envolvidos no processo dos apoios educativos e do *focus group* realizado com alunos que beneficiaram destes apoios educativos, e suportada por um enquadramento teórico e legal, delineou-se um plano de ação, que visa a melhoria do sucesso educativo de todos os alunos e envolve toda a organização escolar. Perceciona-se a preponderância da coordenação e da monitorização num processo que se pretende efetivo e não de simples receituário, mas acima de tudo, toma-se consciência que para funcionar é necessário que seja devidamente clarificado, sentido e apropriado por todos os atores envolvidos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Apoios Educativos; Dificuldades de Aprendizagem; Articulação; Monitorização.

## ABSTRACT

The greatest challenge faced by current schooling is to combine mandatory and universal education with yearning for academic success. A fair and democratic school cannot be limited to a selection of those with the most merit. The school must be concerned with students that have more difficulties in obtaining success and thus exclude themselves. One of the classic aids used to enhance academic results is Educational Support, however in Schools Group X, monitored by an Educational Priority Intervention Territory (TEIP), the results remain below national standards. This is the starting point of our study due to the fact that despite considerable investment in increasing educational support in this grouping, many students continue to display educational failure. This issue, coupled with a comprehensive documentary analysis of Educational Support in this Schools Group, as well as a General Inspection of Education and Science, has shown that there is a need to direct our attention to an analysis of the entire process in order to understand as well as optimize the impact of Educational Support regarding the success of pupils and subsequently how this support is valued by third parties. Based on the content analysis of interviews with Portuguese and Mathematics teachers involved in the process of educational support and a focus group held with students who benefited from educational support (within a theoretical and legal framework), a plan of action aimed at improving the educational success of all students as well as involving the entire school and student body has been drafted. This plan clearly recognizes the importance of coordination and monitoring in a process that in order to be effective must not be viewed as a simple recipe, and, most of all, that in order to work it needs to be properly clarified, perceived and deemed adequate by and for all those that are involved.

**KEYWORDS:** Educational Support; Learning Disabilities; Articulation; Monitoring.

## LISTA DE ABREVIATURAS

DA	Dificuldades de Aprendizagem
DAE	Dificuldades de Aprendizagem Específica
DNA	Dificuldades na aprendizagem
DT	Diretor de Turma
IGEC	Inspeção Geral da Educação e Ciência
LDAO	Learning Disabilities Association of Ontario
NEE	Necessidades Educativas Especiais
RTI	Modelo de Resposta à Intervenção
PIT	Plano Individual de Trabalho
TEIP	Território Educativo Intervenção Prioritária

# Índice Geral

1. INTRODUÇÃO	8
2. PROBLEMA, CONTEXTUALIZAÇÃO E PERTINÊNCIA	10
3. OBJETIVOS GERAIS DO PROJETO	14
4. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	15
4.1. As organizações educativas e a "pressão" para os resultados	15
4.1.1. O sucesso e o papel das regulações externas (exames /rankings)	15
4.1.2. A "centralidade" de algumas áreas do conhecimento como foco de análise do sucesso escolar	17
4.2. Escolaridade obrigatória	19
4.3. As dificuldades de aprendizagem: um fenómeno complexo...	20
4.4. Os apoios e complementos educativos	25
4.5. Apoio Educativo nas escolas: um serviço de educação regular e não de educação especial	28
4.6. Coordenação e monitorização dos apoios educativos	32
4.7. Estratégias de combate às dificuldades de aprendizagem	33
4.7.1. Organização e estrutura das sessões do Apoio Educativo (Intervenção no 2º e 3º ciclos de ensino básico)	33
4.7.2. Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar	36
5. PLANO DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	38
5.1. Percurso metodológico	39
5.2. Os grupos de estudo	41
5.2.1. Os docentes	42
5.2.2. Os alunos	43
5.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	45
5.3.1. Análise documental	45

5.3.2. Inquérito por entrevista	46
5.3.3. <i>Focus group</i>	47
5.4. Técnicas de análise de dados	48
5.5. Descrição do processo de investigação	49
5.6. Análise e discussão dos dados	52
5.6.1. Considerações da análise documental	52
5.6.2. Considerações da análise das entrevistas e do <i>focus group</i>	54
6. VISÃO AMPLIADA DO ESTUDO REALIZADO	65
7. PLANO DE AÇÃO	75
7.1. Ações a desenvolver	77
7.2. Avaliação do plano de ação	84
8. BIBLIOGRAFIA	87
8.1. Referências bibliográficas e netgráficas	87
8.2. Legislação referenciada e outros normativos	91
8.3. Outros documentos consultados	92
9. APÊNDICES	93

## Índice de Tabelas

TABELA 1_ CARATERIZAÇÃO DOS DOCENTES E RESPETIVA CODIFICAÇÃO -----	42
TABELA 2_ CARATERIZAÇÃO DOS ALUNOS E RESPETIVA CODIFICAÇÃO (1º GRUPO)-----	44
TABELA 3_ CARATERIZAÇÃO DOS ALUNOS E RESPETIVA CODIFICAÇÃO (2º GRUPO)-----	44
TABELA 4_ CRONOGRAMA DAS ETAPAS DO TRABALHO -----	83
TABELA 5_ INDICADORES E METAS DO PLANO DE AÇÃO-----	85

## Índice de Figuras

FIGURA 1_ "NÍVEL E INTENSIDADE DO ENSINO EM FUNÇÃO DA SITUAÇÃO DOS SUJEITOS" .....	29
--	----

## 1. INTRODUÇÃO

O maior desafio da escola hoje é conjugar uma escolaridade obrigatória e universal com a ânsia do sucesso educativo. Ou, dito de uma forma mais simples: garantir que todos os alunos que frequentam a escola aprendam.

Em abono da verdade, a escolaridade obrigatória não tem conseguido garantir o sucesso de todos os alunos, nem, tão pouco, evitado o abandono precoce. Desta forma, ao alargamento da escolaridade obrigatória, tem correspondido também a um alargamento do insucesso escolar. Paradoxalmente, vivemos hoje sob o paradigma do sucesso a todos os níveis e, a escola não escapa a esta lógica de modernidade. Estabelecem-se relações claras entre o sucesso escolar e um futuro mais risonho, um melhor desempenho socioeconómico. As escolas têm tentado encontrar respostas para este desafio, nomeadamente, recorrendo a medidas compensatórias, como as aulas de apoio educativo. Com efeito, uma escola justa e democrática não pode limitar-se a selecionar os que têm mais mérito, deve preocupar-se também com aqueles que têm mais dificuldades em ter sucesso e que se vão autoexcluindo.

Face à diversificação da população escolar, um fenómeno particularmente marcante nos dias de hoje, a escola tem a necessidade de se adaptar aos patrimónios socioculturais de pertença dos alunos e de se organizar no sentido de providenciar uma educação de qualidade para todos. Os Apoios Educativos são um dispositivo clássico que é usado para procurar minimizar o insucesso, no entanto, os resultados, face ao investimento que é feito, não são significativos, atendendo aos dados hauridos no Agrupamento de Escolas X<sup>1</sup>.

Nos últimos anos, fomos, além de professor de Físico Química, diretor de turma de uma turma do 3.º ciclo, membro da Equipa de Autoavaliação do Agrupamento e membro da Equipa Multidisciplinar TEIP3. Estas múltiplas experiências permitiram-nos conhecer melhor a realidade do Agrupamento de Escolas X, perceber quais os recursos disponibilizados para a promoção do sucesso educativo e conhecer o impacto desse investimento. No ano letivo 2013/14, no âmbito de uma atividade de Acompanhamento

---

<sup>1</sup> Nome fictício

da Ação Educativa por parte da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC), ficámos responsável pela monitorização dos apoios educativos no 2º e 3º ciclos. À medida que fomos concatenando informação e dados sobre os diversos apoios disponibilizados, tornou-se por demais evidente que há um grande investimento de recursos humanos, um grande dispêndio de tempo em reuniões, tempos não contabilizados em encontros informais entre Diretor de Turma, Professor titular de turma e Professor de apoio educativo da turma, tarefas burocráticas associadas (produção de relatórios, atas, reflexões, grelhas...), no entanto o almejado sucesso educativo, a recuperação dos alunos que revelam dificuldades de/na aprendizagem é pouco visível e pouco consistente. As causas possíveis são de vária ordem, mas o nosso interesse é perceber como maximizar os resultados. Nesse sentido, a frequência das aulas do Mestrado em Administração das Organizações Educativas na Escola Superior de Educação do Porto facultou-nos as ferramentas metodológicas e epistemológicas para que nos abalançássemos numa reflexão mais profunda sobre as dificuldades de aprendizagem não abrangidas pelas Necessidades Educativas Especiais; os apoios educativos (sem ser no âmbito da Educação Especial) e a promoção do sucesso escolar.

Na primeira parte deste trabalho iremos situar em termos teóricos a nossa investigação, contextualizando o nosso objeto de estudo, formulando a pergunta de partida e, fazendo paralelamente uma revisão de literatura sobre o tema que nos propomos investigar.

Na segunda parte descreveremos a componente metodológica que serve de base a esta investigação, referindo-nos particularmente aos aspetos relacionados com os instrumentos utilizados, descrição do processo de investigação e análise e discussão dos dados

Por fim, seguir-se-á uma visão ampliada do estudo realizado e o plano de ação.

## 2. PROBLEMA, CONTEXTUALIZAÇÃO E PERTINÊNCIA

O Agrupamento de Escolas X, a que nos reportamos enquanto objeto de estudo, insere-se numa zona urbana litoral de forte concentração de população carenciada a nível socioeconómico e cultural. Estas condições, de entre outras, tornam-se propiciadoras de desequilíbrio familiar, de desemprego, de desinserção social e de marginalidade. Uma grande parte dos encarregados de educação tem uma baixa expectativa em relação ao sucesso escolar dos seus educandos, manifestando falta de interesse pelo processo de ensino/aprendizagem. E, enquanto alguns alunos procuram na escola e nos educadores/professores modelos de referência, outros demonstram a sua desmotivação e frustração através da irregularidade dos percursos de aprendizagem, acumulando repetidos insucessos. Os pais e/ou encarregados de educação têm, na maioria dos casos, habilitações literárias mínimas, défice de qualificação profissional e baixos rendimentos económicos. Esta situação revela-se, parcialmente, na elevada percentagem de alunos subsidiados pelo SASE. Na última avaliação da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC), entre três possíveis perfis que permitem balizar as escolas – Pegasus, Cassiopeia e Oríon – o Agrupamento em questão foi incluído no perfil Pegasus, onde se concentram os grupos populacionais mais carenciados, com mais habilitações mais baixas e resultados mais fracos. De acordo com o Relatório da IGEC:

No ano letivo 2010-2011, ano para o qual há referentes nacionais calculados, os valores das variáveis do contexto, nomeadamente as percentagens de alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos sem auxílios económicos no âmbito da ação social escolar, a média do número de anos das habilitações das mães e a percentagem dos professores do Quadro, situavam-se abaixo dos valores medianos registados nas escolas do mesmo grupo de referência.<sup>2</sup>

O Agrupamento de Escolas X surgiu no ano letivo 2006/2007 por decisão da administrativa, e não por força de uma vontade das diferentes comunidades educativas aglutinadas, em partilhar um Projeto Educativo comum. Houve uma fusão de escolas e

---

<sup>2</sup>Vide Relatórios de Avaliação Externa in <http://www.ige.min-edu.pt>.

de dois projetos TEIP. Surgiram alguns constrangimentos na adaptação a logísticas que desprenderam com a junção de estabelecimentos (Escola Básica e Secundária) e com a definição, por parte da tutela, do território geoeducativo. Estas logísticas, geradoras de obras de requalificação, com as dificuldades de gestão de espaços inerentes, geraram, igualmente, uma participação pouco concertada com dois tipos de culturas que era preciso dar resposta: de Território Educativo de Intervenção Prioritária e de outra perspetivadas práticas pedagógicas. Não obstante, pendor “compulsivo” da fusão do agrupamento, ou, talvez por essa “compulsividade”, esta não foi totalmente conseguida. Neste contexto, as tarefas de implementação do Agrupamento Vertical tornaram-se mais árduas, mas, por outro lado, transformaram-se num desafio ambicioso. Passo a passo, surgiram dinâmicas de trabalho, formaram-se grupos/equipas de trabalho que desembocaram em momentos de reflexão.

O contexto do Agrupamento de Escolas X é verdadeiramente desafiante e aí faz ainda mais sentido a implementação de medidas várias de integração, inclusão e promotoras da equidade.

Só é possível proporcionar uma educação de qualidade para todos, com vista a uma sociedade mais justa e igualitária, se houver uma resposta eficaz e diferenciada ao pluralismo cultural e linguístico da escola dos nossos dias, onde vivem crianças oriundas de diferentes meios sociais, portadoras de culturas diferenciadas, de diferentes etnias e com tradições e valores distintos. (Fernandes, 2000, p.132)

É por isso crucial entender que a escola é feita de alunos, e perante a universalidade e a escolaridade obrigatória, existem hoje na escola alunos portadores de diferentes hábitos, culturas e tradições, que têm visões e vivências diferentes. Mesmo tendo em conta a globalização atual, o acesso que têm à informação fora da escola e o modo como a usam é diferente. A esta diversidade cultural deve corresponder uma diferenciação pedagógica.

Por sua vez, o Ministério da Educação através dos despachos n.º 17169/2011 e n.º 5306/2012 identifica os desempenhos que traduzem os conhecimentos a adquirir e as capacidades que se querem ver desenvolvidas, orienta a ação do professor na planificação do seu ensino e na produção de materiais didáticos e preconiza que o trabalho desenvolvido pelos professores e pela escola deverão ser aferidos,

primordialmente através dos resultados dos alunos. Neste sistema atual o importante é preparar os alunos para ultrapassar determinadas provas e obstáculos específicos, otimizando técnicas de resposta.

É neste panorama, que os Apoios Educativos surgem como uma das estratégias a que as escolas se socorrem, a fim de colmatar dificuldades e de potenciar os resultados dos alunos, porém no Agrupamento de Escolas X, os resultados obtidos mantêm-se abaixo dos padrões nacionais.

Muitas vezes, a melhoria acontece, no entanto não é considerada como sucesso, pois os alunos continuam distantes dos padrões de excelência escolar nacionais. Há uma progressão, mas esta progressão ainda não é suficiente de acordo com os normativos ministeriais. Numa perspetiva economicista esta progressão é desvalorizada face ao investimento efetuado.

Nos últimos anos, no Agrupamento de Escolas X, o número de apoios educativos tem aumentado consideravelmente, sem que isso tenha tido um impacto sustentado na melhoria de resultados. Face a esse facto, no ano letivo de 2013/14, durante uma ação de acompanhamento da IGEC, um dos planos de ação de melhoria proposto pela inspeção foi a monitorização dos apoios educativos no 2º e 3º ciclos. O indicador desta ação proposta, foi a evolução dos resultados dos testes realizados ao longo do ano, pelos alunos que beneficiaram das diferentes modalidades de apoio educativo. Relativamente à meta da ação ficou estabelecido que a evolução dos resultados dos testes ao longo do ano deveria ser em média de 5%.

No final desse ano letivo, após a implementação da ação monitorização dos apoios educativos no 2º e 3º ciclos, o Agrupamento passou a ter um sistema de monitorização de apoios educativos e conseqüentemente verificou-se um aumento da consciencialização da importância dos apoios por parte dos docentes e um aumento do trabalho colaborativo entre o professor de apoio e da disciplina.

Constatou-se através da análise de inquéritos por questionário (apêndices III e IV) que o sentimento dominante é de que houve uma melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos abrangidos, contudo as metas do plano de ação não foram atingidas (*vide* quadro 1 no apêndice I).

Na implementação desta ação de monitorização dos apoios educativos no 2º e 3º ciclos foram identificados alguns constrangimentos. Primeiro, a diversidade de apoios

educativos (Aula +, Apoio Pedagógico Acrescido e Preparação de Exames) e as respetivas especificidades dificultaram a sistematização dessa mesma monitorização. Segundo, o facto de ocorrerem situações de indisciplina e de abandono nos apoios educativos, expôs as dificuldades que os apoios têm de ser inclusivos.

Por fim, as diferentes conceções sobre a finalidade do apoio por parte dos docentes. Perspetivado por uns como ferramenta para aumentar o sucesso, isto é, para aumentar o número de alunos com nível igual ou superior a três ou como alavanca para melhorar resultados internos/externos; é contudo perspetivado, por outros, como ferramenta para reduzir o insucesso dos alunos, valorizando a evolução e progressão destes, independentemente de atingir o referido nível.

À luz deste contexto e face à realidade supracitada, identificamos o seguinte problema:

*Apesar do investimento considerável no aumento de apoios educativos no Agrupamento de Escolas X, muitos alunos continuam a registar insucesso educativo.*

Não obstante o enfoque que possa ser dado ao sucesso de acordo as várias perspetivas, o sucesso que nos interessa analisar neste estudo é o sucesso dos alunos que tendo um baixo rendimento escolar relativamente aos padrões nacionais, são propostos para apoio e melhoram as suas aprendizagens, refletindo-se no encurtamento da distância para os padrões escolares nacionais. Pois é este o mais mediático, sobre o qual a escola tem de pronunciar e inclusivamente do qual depende o seu financiamento<sup>3</sup>.

Partindo da observação empírica da realidade do Agrupamento de Escolas X, enunciamos a seguinte questão de partida:

*Como otimizar o impacto dos apoios educativos no sucesso dos alunos?*

---

<sup>3</sup>A este propósito leia-se o artigo de Conceição Portela e Joaquim Azevedo no *Público*, «Créditos do ministério beneficiam escolas de contextos mais favorecidos», de 29 de novembro de 2014, disponível em <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/creditos-do-ministerio-beneficiam-escolas-de-contextos-mais-favorecidos-1677594>.

### 3. OBJETIVOS GERAIS DO PROJETO

Apresentada a problemática a investigar, apresentamos os objetivos gerais que norteiam a nossa investigação. Assim, distinguimos entre os objetivos relacionados com o conhecimento da realidade:

- aclarar conceitos nucleares para “iluminar” o percurso da investigação;
- conhecer o quadro legal da problemática em estudo;
- conhecer os processos de seleção dos alunos para os apoios educativos;
- perceber como os apoios educativos são implementados e avaliados.

E os objetivos relacionados com a transformação da realidade:

- desenvolver um plano de ação tendo em conta os constrangimentos e obstáculos identificados;
- ajudar a clarificar o conceito de apoio e a sua finalidade no contexto da turma e do Agrupamento de Escolas X;
- reconfigurar o processo de atribuição de apoios educativos tendo em conta os objetivos propostos e a definição do público-alvo.
- melhorar o processo de avaliação do impacto dos apoios educativos.

## 4. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

### 4.1. As organizações educativas e a "pressão" para os resultados

#### 4.1.1. O sucesso e o papel das regulações externas (exames /rankings)

A escola, à imagem e semelhança da sociedade em que se insere, vive sob a égide do sucesso: *ser bem sucedido, um caso de sucesso, sucesso académico, escola de sucesso, sucesso escolar*. Tudo gravita, ou parece gravitar, em torno do êxito, quase sempre medidos a partir da docimologia.

Perrenoud (1993, p. 35) destriça dois entendimentos de sucesso escolar: o desempenho dos alunos “aqueles que satisfazem as normas de excelência escolar e progridem” e o sucesso ligado aos *rankings*, ou seja, sucesso é atingir ficar bem classificado numa lista de estabelecimentos. Seja como for, o conceito de sucesso é sempre o “resultado de um julgamento feito pelos agentes do sistema educacional sobre a distância dos alunos em relação às normas de excelência escolar em vigor” (Perrenoud, 2003, p.14-15). Este julgamento a que se refere Perrenoud traduz-se de uma forma mais visível e quantificável “em exames externos e em provas de avaliação sumativa”, e na “quantidade de crianças e jovens que transitam de ano e de ciclo de estudos” (Azevedo, 2014, p.40). No entanto, e como sublinha Joaquim Azevedo, se este “sucesso corresponde a uma ‘política’ que se engalana com quadros e gráficos”, existem outros sucessos, que não são observáveis nos *rankings*, nomeadamente, a “dinâmica escolar que implica todos os seus protagonistas – 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”. Conclui que é esta “ação quotidiana e humilde que pode fazer com que todos aprendam, ainda que em ambientes pedagógicos diferenciados” (Azevedo, 2014, p.41). Porém, “as metas da escolarização de massas (o acesso de todos) ainda não incorporaram suficientemente o horizonte do desenvolvimento educativo de cada um (o sucesso de todos)” (Azevedo, 2011, p. 42), o

que se reflete em abandono escolar e em insucesso educativo. A almejada escola de sucesso precisa de se pensar para todos e de encontrar estratégias para que os que têm mais dificuldades consigam, apesar da diferença, alcançá-lo.

Atualmente a Escola é pressionada por uma visão neoliberal, com a divulgação mediática do *ranking* das escolas, como subproduto da média aritmética dos resultados dos exames. Esta listagem assume-se como um instrumento “pobre” e incompleto, pois esta comparação com base em resultados de exames é omissa quanto a circunstâncias e processos. Uma boa posição nessa listagem ofusca os processos que conduziram ao sucesso e em contrapartida desvaloriza o esforço e envolvimento dos que em circunstâncias adversas ficam pior classificados<sup>4</sup>.

Numa perspetiva neodarwinista, as Escolas passam a competir entre si na captação dos melhores alunos, pois estes exigem menos esforço e recursos e conseqüentemente garantem a obtenção de uma boa classificação no ranking. Contudo esta lógica neoliberal cria um círculo vicioso, pois são as escolas que estão mais bem classificadas que conseguem ser mais eficientes nesse processo de persuasão, refinando cada vez mais o seu grupo de alunos. Em contrapartida, as escolas que ficam no fundo da lista, dificilmente conseguem sair desse círculo vicioso, fruto da rotulagem mediática, pois tendencialmente perdem os melhores alunos, para escolas contíguas que estão mais bem classificadas nesse ranking.

Um dos maiores desafios que se apresentam hoje às escolas é o de encontrar dispositivos que permitam operacionalizar a escola inclusiva, permitindo que todos os alunos possam experienciar o sucesso educativo. O insucesso dos alunos é o insucesso

---

<sup>4</sup>António Neto Mendes, Jorge Adelino Costa e Alexandre Ventura, num artigo publicado em 2003 na Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, intitulado “Ranking de Escolas em Portugal: Um Estudo Exploratório” enunciam algumas das muitas variáveis importantes na análise da realidade escolar e que os *rankings* não permitem conhecer, nomeadamente:

- O coeficiente intelectual dos alunos (...);
- O percurso académico anterior dos alunos. (...);
- O tempo de apoio que os alunos obtém no seio familiar ou em explicações dadas por professores particulares.
- O grau de seletividade do estabelecimento de ensino relativamente ao recrutamento ou admissão dos seus alunos. (...);
- O grau de exigência do estabelecimento de ensino e dos seus professores relativamente às condições que permitem a um aluno propor-se a exame. (...);” (Mendes et al, 2003, p. 3 -4).

da escola, por isso é ela que precisa de se reinventar, adequando-se aos alunos e às suas necessidades. Segundo o pensamento de Joaquim Azevedo (2014, p. 41) há hoje uma grande “preocupação com o sucesso escolar dos alunos (em grandes números e percentagens)”, mas um investimento diminuto no “real sucesso escolar de cada aluno”. A forma como o sucesso/insucesso é vivenciado reflete uma

sociedade-espetáculo, em que a comunicação é mediada e dominada pelos media, pelas notícias-choque, na qual é fácil manipular números e evidenciar sucessos e dificuldades, mais do que conhecer e compreender esses sucessos e essas dificuldades, condição essencial para os celebrar ou enfrentar. Aliás, além da mediatização dos ditos resultados estatísticos, pouco ou nada se faz na sequência, seja para sustentar os sucessos seja para ultrapassar as dificuldades tão brilhantemente evidenciadas. Ora, isto mesmo revela a verdadeira face da performance que se busca. (Azevedo, 2014, p. 41)

#### **4.1.2. A "centralidade" de algumas áreas do conhecimento como foco de análise do sucesso escolar**

À partida, um aluno com um bom desempenho nas disciplinas de Português e de Matemática é tido como um aluno de sucesso. Com efeito, as disciplinas de Português e de Matemática afiguram-se como basilares do currículo, sendo a sua aprendizagem validada externamente no 4.º, 6º, 9º anos. É para estas disciplinas que se convergem os olhares, quando se quer avaliar o sucesso de uma escola (*rankings*) e é nestas disciplinas que as escolas investem mais meios para colmatar dificuldades.

Dado o carácter transversal da língua portuguesa, que atravessa todo o currículo, apostar no apoio educativo a esta disciplina poderá ser vantajoso não só para a melhoria do domínio da sua estrutura, mas para as aprendizagens nas disciplinas onde ela se desenrola, como para o domínio da sua própria estrutura. Sim-Sim *et al* (1997, p.41) referem que “vários estudos têm demonstrado um elevado nível de correlação entre o desempenho atingido nas competências de leitura e de expressão escrita em língua materna e o sucesso noutras disciplinas curriculares” (Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M., 1997, p. 41).

A par da centralidade da língua materna, a disciplina de Matemática apresenta-se como estruturante no currículo pela estruturação do pensamento lógico e agilização. Face a esta indiscutível centralidade, Eduardo Fonseca (2004) sugere que nos ensinamentos básico e secundário os professores de Português ensinem Matemática e os de Matemática ensinem Português, esclarecendo que os professores de Matemática têm de passar a atender mais à parte linguística dos enunciados dos problemas matemáticos, desmontando com mais profundidade a parte linguística dos problemas, baseada em mais conhecimentos linguísticos de causa e de forma idêntica ao que se faz na disciplina de Português. Por outro lado, os professores de Português deverão de escolher e trabalhar com uma panóplia mais larga de tipologias textuais, incluindo textos de problemas matemáticos bem como outros tipos de problemas. Eduardo Fonseca (2004) admite que a mudança destas práticas não implicam uma reforma ou alteração de programas, tratando-se mais de uma questão de mudança paradigmática.

Por norma, os apoios educativos são canalizados para as disciplinas de Português e de Matemática, por se considerar que poderão daí advir benefícios colaterais para as outras disciplinas e também porque estas disciplinas têm um peso significativo na decisão de aprovação ou não aprovação dos alunos. Esta hipervalorização de duas disciplinas do currículo, contraria a valorização equitativa de todas as disciplinas curriculares e desacredita a diversidade formativa. Face à valorização dos resultados externos de Português e de Matemática as escolas disponibilizam mais atividades e apoios para estas disciplinas, em prejuízo das outras. Se nas escolas públicas isto é evidente, pela canalização preferencial do crédito horário disponível para apoios a estas disciplinas, no ensino privado a aposta nessas disciplinas é estruturante e assumida como estratégia de sucesso. A título de exemplo, leia-se o artigo de Andreia Sanches no Público, «O que fazer para melhorar as notas? Cortar nas férias e outras estratégias “fora da caixa” », de 18 de maio de 2014<sup>5</sup>, onde diretores e administradores de instituições privadas mostram de que forma são condicionados pela avaliação externa, esmagando as restantes disciplinas em detrimento do Português e da Matemática: “António Araújo [administrador do colégio D. Diogo de Sousa] [...] valoriza o reforço da carga horária nas disciplinas do exame — Português e Matemática — que há muito se

---

<sup>5</sup> Disponível *online* em <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/o-que-fazer-para-melhorar-as-notas-cortar-nas-ferias-e-outras-estrategias-fora-da-caixa-1636360>.

prática no seu colégio. No D. Diogo de Sousa “vão sempre além” da carga horária semanal prevista na lei.”; na Escola Internacional da Covilhã “a partir do 5.º ano que as crianças passam a ter oito horas semanais de Português e outras tantas de Matemática em vez das regulamentares seis” e “nas férias da Páscoa os meninos de 6.º ano tiveram ainda 2.5 horas por dia de preparação para exame, durante uma semana”. Trata-se de um fenómeno de estreitamento curricular que esquece a formação integral dos alunos.

#### **4.2. Escolaridade obrigatória**

Com a universalidade da educação e conseqüente massificação do ensino, os alunos passaram a ter de frequentar obrigatoriamente a escola até uma determinada idade, mesmo contra sua vontade, independentemente do grau de aprendizagem realizado.

"Mesmo que a escolaridade seja obrigatória, a aprendizagem não o é" (Lopes, 2010, p.174), por isso no caso dos alunos em que se verifica situações de ausência de aprendizagens minimamente razoáveis, a escolaridade obrigatória é encarada por estes como uma imposição e a escola como o lugar onde “deverão exibir diariamente a sua incompetência e incapacidade de responder às tarefas solicitadas” (Lopes, 2010, p. 174). No caso dos alunos que estão dentro da escolaridade obrigatória, a não realização das aprendizagens mínimas e a conseqüente incapacidade de responder às tarefas solicitadas pode promover nestes alunos sentimentos de baixa autoestima e de alheamento ou em oposição problemas de comportamento e agressividade.

De acordo com Lopes (2010, p. 174) a escola como instituição revela dificuldades em lidar com esta situação e na maior parte dos casos não consegue dar uma resposta eficiente e atempada. Segundo ele, isto acontece na generalidade das escolas “porque se orientam pela política da referência/diagnóstico, porque têm dificuldades em organizar os apoios, porque raramente são capazes definir como e quando e deve fornecer os apoios e porque não têm (e dificilmente poderiam ter) alternativas curriculares para alunos que, no 2º e 3º ciclos, se revelam incapazes de acompanhar o currículo”(Lopes, 2010, p. 174).

Lopes (2010) refere que o modo de intervenção depende da faixa etária em análise, contudo as estratégias utilizadas para suprir as aprendizagens básicas, nomeadamente as sessões de apoio individualizado são mais eficazes no 1º ciclo e assumem neste um papel crucial, pois à medida que vamos avançando na escolaridade básica obrigatória, a falta de bases dos alunos vão-se acumulando e tornam-se mais evidentes face à dispersão curricular, isto é, à diversificação das linguagens especializadas, próprias de cada disciplina.

Por isso no 2º e 3º ciclos do ensino básico, as estratégias de apoio deverão ter em conta a “erosão continuada que o fracasso continuado provoca no empenho do aluno” (Lopes, 2010, p. 169). Nestes ciclos os objetivos e estratégias curriculares deverão ser reajustados, “decorrente do facto do fracasso acumulado e da falta de competências básicas (de leitura, escrita, cálculo, resolução de problemas) consolidarem no aluno em dificuldades não só a perceção da incompetência mas também a rejeição cada vez mais vincada de qualquer tipo de intervenção” (Lopes, 2010, p. 169). O fracasso repetido gera frustração e desistência.

#### **4.3. As dificuldades de aprendizagem: um fenómeno complexo...**

O termo dificuldades de aprendizagem [DA] foi popularizado por Samuel Kirk, que, em 1962, apresenta uma das primeiras definições de DA:

Uma dificuldade de aprendizagem refere-se a um atraso, desordem, ou atraso no desenvolvimento de um ou mais processos da fala, linguagem, leitura, escrita, aritmética, ou outras áreas escolares, resultantes de uma desvantagem (*handicap*) causada por uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios emocionais ou comportamentais. Não é o resultado de deficiência mental, privação sensorial ou factores culturais e instrucionais. (Kirk, 1962, cit. In Hammill, 1990, cit in Cruz, 1999, p. 53)

Kirk, em 1962, e mais tarde a Learning Disabilities Association of Ontario [LDAO], em 2001, definem as DA como discapacidades específicas e não discapacidades globais e, como tal, distintas da deficiência mental. Esta destrição entre dificuldades de

aprendizagem e deficiência mental, exclui esta problemática do seio das Necessidades Educativas Especiais [NEE].

No nosso estudo, a par da definição da LDAO, vamos socorrer-nos da definição de Miranda Correia (2004) que define o aluno com DA como “um aluno com um potencial para a aprendizagem médio, ou acima da média, sendo este aspeto um fator de grande importância a transmitir-lhe no sentido de o ajudar a situar-se e a compreender as suas áreas fortes e necessidades educativas” (Miranda, 2004, p. 369).

No entanto, e apesar do potencial positivo dos alunos com DA, a verdade é que, independentemente da severidade das DA, estas interferem, sistematicamente, com a aquisição e uso de uma ou mais competências, nomeadamente, a linguagem oral (audição, fala e compreensão), a leitura (descodificação e compreensão), a linguagem escrita (ortografia e expressão escrita) e a matemática (cálculo, resolução de problemas) (LDAO, 2001), interferindo na aquisição de competências académicas base, apesar das condições regulares de ensino. Em Portugal, os alunos com dificuldades de aprendizagem não têm um suporte legal consistente que os apoie, experimentando, o mais das vezes, o insucesso escolar. Uma vez que os alunos com DA não têm o mesmo tipo de apoio que os alunos de NEE, por conseguinte, não têm direito a serviços de apoio especializado, ficando à mercê da oferta de apoios educativos não especializados do agrupamento/escola onde estão inscritos e do entendimento, mais ou menos lato, que essa instituição tem das DA. O que acontece, por norma, é que estas dificuldades, avolumam-se com o passar do tempo transformando-se num problema quer para os alunos, quer para a instituição.

No sentido de procurar soluções mais estáveis para estes alunos, Miranda Correia (2004) defende que estas problemáticas devem ser enquadradas nas NEE, sem o estigma da doença mental, assegurando aos alunos com DA uma educação de qualidade que se apoie não só nos atributos e na experiência dos professores, mas também em adequações curriculares eficazes que permitam responder às suas necessidades, maximizando as suas competências, quer nas áreas académica e socioemocional, quer na sua preparação para a vida ativa, onde se pretende que eles venham a tornar-se em elementos o mais autónomos e produtivos possível. O Decreto-Lei nº3/2008, alterado

pela Lei nº21/2008<sup>6</sup> não vai, no entanto, neste sentido, restringindo os apoios e as adequações curriculares a alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem. Ora, este entendimento exclui as dificuldades específicas de aprendizagem.

Em 2014, Miranda Correia, reiterava a ideia que os alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específica [DAE] têm sido negligenciados pelo sistema educativo, continuando a não ter direito a qualquer tipo de serviço que se enquadre no âmbito da educação especial (serviços e apoios especializados). Esta negligência traduz-se

num insucesso escolar marcante, que leva, na maioria dos casos, os alunos com DAE ao abandono escolar; e a incompreensão de um modelo de atendimento eficaz que permita aos alunos com NEE, designadamente aos alunos com DAE, aspirar a uma igualdade de oportunidades em ambientes que lhes ofereçam segurança, acesso às aprendizagens, de acordo com as suas características e necessidades, e que promovam situações de confiança, criadas por professores e pais, rumo a uma cidadania plena. (Correia, 2014, p. 14)

Conclui Miranda Correia que as DAE devem inscrever-se no quadro das NEE permanentes, pois

tal como uma criança numa cadeira de rodas necessita de uma rampa para contornar escadas, ou uma criança cega necessita do código Braille para ler, também uma criança com dificuldades de aprendizagem necessita de meios específicos que a ajudem a contornar os problemas, tantas vezes graves, que encontra no processamento de

---

<sup>6</sup>O artigo 1.º do Decreto-Lei nº3/2008, ao definir o objeto e o âmbito dos Apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo restringe os apoios a alunos com limitações significativas:

“O presente decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.”

informação, na memória, na leitura, na escrita, no cálculo ou na socialização. (Correia, 2008b, p. 170)

O investigador João Lopes, em *Conceptualização, avaliação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem: a sofisticada arquitectura de um equívoco (2010)*, problematiza a definição e a caracterização das Dificuldades de Aprendizagem, levantando um significativo número de problemas que, no limite, podem mesmo questionar a validade do conceito. Apesar de intuitivamente parecer um conceito simples, e até auto explicável qualquer tentativa de definição do conceito levanta um considerável número de objeções e de dificuldades. Assim, as definições que anteriormente apresentamos, nomeadamente a de Kirk, a proposta pela *Learning Disabilities Association of Ontario* e a de Miranda Correia são questionadas e problematizadas. Efetivamente, é quase impossível definir com rigor as DA, seja pela sua variedade e pelos seus possíveis subtipos, seja pela possibilidade de associação diferencial a problemas de comportamento específicos.

Ao longo do trajeto escolar é provável que um mesmo aluno revele “dificuldades de aprendizagem”, “insucesso escolar”, “dificuldades de aprendizagem específicas”, “sub-realização escolar”, “distúrbio específico de desenvolvimento”, “problemas de aprendizagem”, entre outras. Estas denominações pouco ou nada dizem sobre as reais dificuldades do aluno. A crescer a esta terminologia ambígua, juntam-se, em domínios específicos, dificuldades da leitura (e suas múltiplas variantes), dislexia, dificuldades da matemática, discalculia. Esta multiplicidade de denominações, levanta problemas de fiabilidade e de confiança aos utilizadores (Lopes, 2000, Gonçalves, 2011).

Maria Dulce Gonçalves (2011a, p.2) exemplifica a dificuldade em diagnosticar de forma eficaz uma DA, por exemplo, no domínio da leitura, demonstrando que, nesse domínio, por exemplo, quase todas as dificuldades observadas tendem a ser imediatamente alvo de uma suspeita de “dislexia”, considerada como um distúrbio ou dificuldade específica de carácter intrínseco e permanente. No entanto, entre aquilo que se entende por um “bom leitor” e “um leitor que revela dificuldades”, existem muitos graus e muitos tipos de problemas, de insuficiências ou carências que não podem (ou não devem) ser aglutinadas de forma simplista numa única categoria, mesmo que se multipliquem subcategorias e se alargue cada vez mais a amplitude do conceito. Apesar de todos os esforços na construção de instrumentos mais precisos, válidos e consensuais

é improvável que se consiga construir um instrumento de diagnóstico diferencial elaborado com base em critérios consensuais. Para os problemas são clínicos os protocolos e instrumentos de avaliação permitem cada vez com maior fiabilidade determinar quem se distingue da norma (ou da normalidade), mas a maior parte das DA escapa ao domínio do clínico. Acrescenta Gonçalves “a principal causa da maior parte das situações comumente designadas por dificuldades de aprendizagem decorre simplesmente do facto de todos os alunos entre os 6 e os 18 anos estarem na escola, e de todos serem natural e normalmente diferentes entre si.” (2011a, p.3). Nem todos os alunos aprendem da mesma maneira, existem múltiplos estímulos externos, vivemos numa sociedade do ego e da selfie, no entanto todos são obrigados a frequentar a mesma escola, com o mesmo currículo, com tempos de aprendizagem padronizados e avaliações externas uniformes: “a uma diversidade psicológica, social e cultural crescente, a escola contrapõe um sistema uniformizado, padronizado e rígido” (Gonçalves, 2011a, p.3).

Gonçalves (2011a) apresenta quatro pressupostos importantes na investigação das dificuldades na aprendizagem (e não tanto dificuldades de aprendizagem), sistematizando-os da seguinte forma:

1. Todos os aprendentes encontram dificuldades no decurso dos seus processos de aprendizagem. [...]
2. As dificuldades na aprendizagem podem distinguir-se entre funcionais e disfuncionais. Não existem estudantes (com e) sem dificuldades. Existem sim dificuldades mais ou menos frequentes, graves, persistentes ou funcionais. [...]
3. A avaliação centra-se na observação dos produtos e dos processos de aprendizagem. [...]
4. A avaliação centra-se mais no prognóstico do que no diagnóstico, isto é, mais na antecipação de uma evolução futura dos problemas do que na determinação e classificação das dificuldades observadas. (Gonçalves, 2011a, pp. 4 e 5)

Com efeito, as dificuldades são inerentes ao próprio processo de aprendizagem, nesse sentido faz mais sentido falar em dificuldades na aprendizagem (DNA). A tónica é colocada na relação entre o estudante e o contexto. Alterando o estudante ou o

contexto, mudando a relação entre ambos, as dificuldades podem agravar-se ou ser aliviadas.

Sistematizando, numa perspectiva tradicional, há uma distinção entre alunos com e sem dificuldades (Gonçalves, 2002, 2011). Assim, as dificuldades são entendidas como

perturbações ou distúrbios, de origem psico-neurológica, intrínsecas ao aluno e persistentes ao longo do seu percurso na escola (Fletcher, Coulter, Reschly&Vaughn, 2004; Kavale, 2005; Kavale, Spaulding, Beam, 2009; Poplin, 1988) o que faz com que, só alguns alunos apresentam dificuldades de aprendizagem, sendo que o diagnóstico diferencial surge quase sempre como condição prévia necessária ao encaminhamento para apoios e medidas pedagógicas complementares ou alternativas. (Gil, 2011, p.11)

Mais recentemente, e graças a contributos hauridos da Psicologia Cognitiva, alguns autores têm questionado o entendimento tradicional das DA. De acordo com esta linha de pensamento uma dificuldade de aprendizagem não caracteriza de forma estável um aluno, mas poderá sim ser vista como uma necessidade (e oportunidade) de evolução, de alteração e de modificação da situação atual do aluno (Gonçalves, 2002). Neste sentido, “as dificuldades de aprendizagem não são vistas como algo intrínseco, mas antes como resultado da interação do aluno com o contexto de aprendizagem, estando estas propostas cada vez mais centradas no estudo da realização e dos fatores adaptativos” (Gil, 2011,p.12), portanto, as DA são pontuais e contextuais e não um traço distintivo e caracterizador do aluno.

#### **4.4. Os apoios e complementos educativos**

O conceito de apoio educativo varia de acordo com o contexto, estando extremamente dependente do quadro organizacional de cada instituição. No nosso estudo vamos debruçar-nos sobre os apoios educativos não abrangidos pelas NEE, pois consideramos que estes estão enquadrados legalmente e carecem de uma abordagem específica.

Em termos latos, os apoios visam responder à necessidade da escola incluir todos os alunos e, concomitantemente, gerir a diversidade de públicos. Vieira (1996) identifica duas tradições nos apoios educativos:

- Educação de remediação;
- Educação integrada;

A educação de remediação tem expressão nas aulas suplementares: repetição do modelo de aula tradicional, expositiva, centrada no professor e que resulta, por norma, em desinteresse e absentismo. Dito de uma forma coloquial: “mais do mesmo”.

A educação integrada está por norma associada ao professor de ensino especial e privilegia a aprendizagem e o treino em áreas específicas, não incidindo tanto nos conteúdos programáticos. Os apoios educativos, na lógica da remediação, trabalham quer a nível individual, quer em pequenos grupos a fim de “remediar” as aprendizagens não efetuadas. Pelo menos em teoria, a tónica está no individual.

A definição de Apoio Educativo, de acordo com Wiederterholt & Chamberlain (1989), cit. por Vieira, 1996, p.110) aplica-se a todas as situações em que o professor de apoio tem “a responsabilidade de assegurar serviços educativos dirigidos aos alunos que estão em risco de insucesso escolar.” Assim, e de acordo com Wiederterholt & Chamberlain (1989), os apoios abarcam três dimensões:

- a) A avaliação das capacidades, da performance e/ou dos condicionalismos;
- b) Ensino direto recorrendo a métodos de aprendizagem e remediação, de estimulação do desenvolvimento e/ou de modificação de comportamentos sócio – afetivos;
- c) Ajuda e consultadoria aos professores das classes regulares e aos pais podendo incidir em aspetos comportamentais, organizacionais, médicos de saúde mental ou de cooperação.

Segundo Isabel Sanches (1996), o conceito de apoio e complementos educativos refere-se ao conjunto de procedimentos que visam dar as mesmas oportunidades, de forma igualitária, de ingresso no ensino regular e, conseqüente, sucesso escolar. Desta forma, Sanches refere que

este conceito poderá remeter à expressão anglo-saxónica *compensatory education* que comporta a prestação de serviços educacionais acrescidos e/ou diversificados para enriquecimento, compensação e alargamento de oportunidades educativas. [...] O

alargamento do conceito e do âmbito de aplicação podem ajudar a modificar a visão restritiva do apoio pedagógico que se tem vindo a processar nas nossas escolas, retirando a tónica do ensino e remetendo para as atividades de aprendizagem. (Sanchez, 1996, p. 27)

Numa publicação de 1992, da responsabilidade do Ministério da Educação, intitulada Insucesso e abandono escolar, os apoios e complementos educativos são definidos como um “conjunto de procedimentos que visam contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso educativos” (ME, 1992, p.13). Os apoios e complementos educativos devem assentar em duas vertentes, uma mais “focalizada nos passos de aprendizagem, próprios de cada aluno e sobre os instrumentos que favoreçam o seu desenvolvimento e reequilíbrio (de ordem mais cognitiva) e outra, mais abrangente, consistindo num apoio regular indiretamente ligado à aprendizagem, mas indispensável à motivação, à construção que o próprio aluno faz, no que diz respeito ao sentido atribuído à vida na escola (de ordem mais social) ” (ME, 1998, p. 12). Conjunto de responsabilidades que segundo Correia (1997), passam por legislação adequada, que considere as reformas necessárias para a sua implementação, e assegure o financiamento dos recursos humanos e materiais necessários à inclusão do aluno, assim como, autonomia da escola, sensibilização da comunidade para a problemática da inclusão e ainda, a formação inicial dos docentes.

O apoio individualizado confronta-se com o sério problema de ter de incidir sobre áreas básicas deficitárias como a leitura, escrita e cálculo, num momento em que o currículo exige mais do que isso, e pressupõe que estas competências estejam completamente adquiridas, assimiladas e consolidadas. O tempo constitui-se por isso como um obstáculo muito significativo ao êxito destas estratégias e revela-se mesmo na maior parte dos casos intransponível. No entanto, dado que a escolaridade obrigatória implica a permanência na escola por muitos anos, essa estratégia poderá ainda ser ensaiada, mesmo que as expetativas sejam baixas.

#### **4.5. Apoio Educativo nas escolas: um serviço de educação regular e não de educação especial**

De acordo com João Lopes (2010, p. 149), na “conceitualização das DA, enquanto variável contínua e não enquanto categoria ou “doença”, não se vislumbra qualquer vantagem em considerar que as DA constituem uma questão de educação especial”. Note-se que Miranda Correia (2004), quando defende que as DA sejam incluídas nos NEE sem o estigma da doença mental, fá-lo, mais pela necessidade de enquadrar legislativamente as DA, do que por convicção que as DA sejam uma doença.

Uma vez que os alunos com DA (usamos o termo por conveniência) não apresentam, à partida, qualquer deficiência, os métodos e técnicas de ensino de que necessitam não diferem, na essência, das que são utilizadas com outros alunos. O que acontece é que cada caso tem as suas especificidades, não podendo/devendo estes alunos ser considerados como um grupo com propriedades homogéneas, cujo tratamento é diferente do grupo de sujeitos sem DA, cada caso é mesmo um caso.

Lopes (2010) defende que a avaliação da linguagem é prioritária em idade pré-escolar, como forma de prevenir/minorar situações emocionalmente difíceis de lidar, como por exemplo, o facto de não conseguir aprender a ler ou a ler com extremas dificuldades. Uma intervenção precoce atenuaria as eventuais dificuldades de aprendizagem no primeiro ciclo.

Lopes (2010, p. 149-150) defende que atualmente é comumente aceite que a maioria das crianças que apresenta dificuldades na leitura não requer um tipo de instrução significativamente diferente da dos seus pares: “precisa, isso sim, de um nível intensivo de instrução de elevada qualidade” (Lopes, 2010, p.149). Os complementos educativos necessitam de ser mais dirigidos e com maior especificação, promover o treino em áreas específicas e de momentos de ensino individualizado ou em pequenos grupos.

Ainda de acordo com Lopes (2010, p.150), importa que seja claro que os progressos dos alunos são da responsabilidade do professor da turma, é ele quem deve, quando necessário, providenciar

mecanismos de compensação para os alunos em dificuldades, tendo sempre presente que deverá fazê-lo o mais precocemente possível e que terá que manter uma forte articulação com o professor de apoio, de forma a evitar desfasamento ou repetições desnecessárias. (Lopes, 2010, p.150)

A articulação professor de apoio/professor titular é essencial para que o aluno não se confronte com duas metodologias diferentes. É, portanto, fundamental “que se evite uma profusão de apoios com objetivos, métodos e técnicos completamente diferenciados” (Lopes, 2010, p. 150).

Lopes (2010, p.150-151) esquematiza a sala de aula (figura 1), como uma estrutura que “alberga o ensino para todos os alunos, cuja modalidade é necessariamente do tipo *Wholeclass*, ou seja ensino para toda a turma com uma estrutura predominantemente em forma de recitação”.

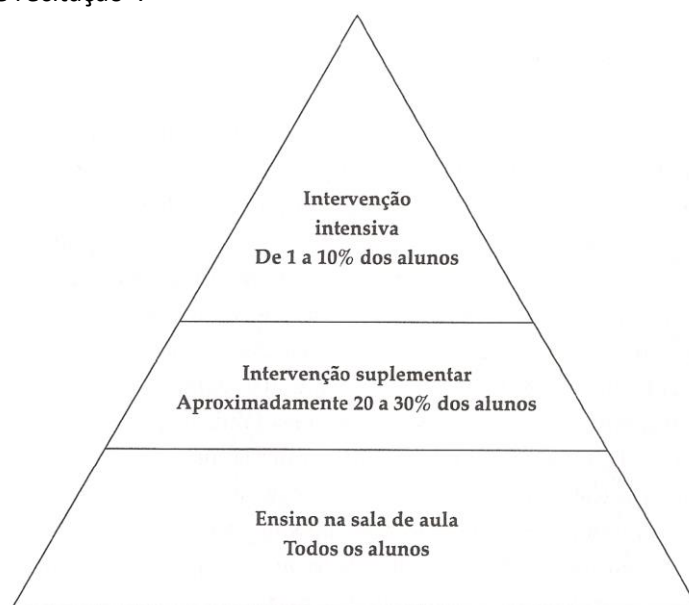


Figura 1\_ "Nível e intensidade do ensino em função da situação dos sujeitos" (Lopes, 2010, p. 151)

Nesta representação identifica que poderá ocorrer uma intervenção suplementar para um conjunto de alunos, que ao longo do seu percurso escolar, recorre a apoios pontuais nas diferentes disciplinas. Estes apoios são fornecidos não só aos alunos com baixo rendimento, mas também em caso de elevado rendimento académico (Lopes, 2010, p. 151). É o caso do mercado das explicações de Matemática, Biologia e Geologia ou de Física e Química A, a fim de preparar os alunos para os exames nacionais, viabilizando/tentando viabilizar o acesso a cursos superiores socialmente prestigiados.

Lopes (2010, p. 151) identifica que a “intervenção intensiva fica reservada para os alunos que têm mais dificuldades”, “alunos que se inscrevem num ponto contínuo de aprendizagens (fracas, naturalmente) e que necessitam de aprender o que é suposto saber-se numa determinada idade”. No entanto a forma como os alunos são encaminhados para os apoios educativos revela diferentes concepções do que é o apoio educativo, de como funciona, e também reflete os diversos entendimentos de DA. Para as dificuldades de aprendizagem entendidas como intrínsecas ao aluno e persistentes ao longo do seu percurso na escolar a Educação Especial (e os apoios educativos específicos) poderão dar resposta, as outras DA necessitam de outro tipo de diagnose. Concluem Gonçalves & Costa (2011) que

sem diagnóstico, o aluno não recebe habitualmente qualquer tipo de apoio; com um diagnóstico negativo, o aluno é considerado apto a superar as suas dificuldades pelos seus próprios meios ou recursos pessoais ou familiares (ajuda parental, explicações, centros de apoio mais ou menos especializados). (Gonçalves & Costa, 2011, p. 7)

Face à ausência de critérios e procedimentos avaliação e diagnóstico internacionais ou nacionais comumente aceites e partilhados, o diagnóstico diferencial faz-se em função da formação e das opções pessoais de cada profissional, desconhecendo-se estudos que comparem e validem a forma como cada caso é analisado, classificado e encaminhado (Gonçalves & Costa, 2011, p.7).

Na identificação dos alvos prioritários do apoio, João Lopes (2010), retêm três ideias fundamentais, tendo por base o apoio dos alunos com problemas na leitura e na escrita:

- (1) é necessário despistar as dificuldades o mais precocemente possível;
- (2) é necessário intervir o mais cedo possível de forma a impedir a cristalização dos problemas e o desânimo dos alunos;
- (3) a intervenção precoce pode fazer uma importante diferença para muitos alunos com dificuldades mas não para todos. (p.154)

Lopes (2010, p. 152) responsabiliza o professor da turma pela sinalização dos alunos, que depois deverá trabalhar em articulação com um psicólogo e como o professor de apoio (professor do ensino regular).

Um défice ao nível da consciência fonémica obstaculiza o processo de descodificação, tornando a leitura um processo lento e de difícil, quando não impossível, à compreensão. De facto, a maioria das dificuldades de leitura pressupõe dificuldades nos processos de descodificação e de reconhecimento de palavras, associados normalmente a défices na consciência fonémica e a atrasos no desenvolvimento do princípio alfabético (Cruz, 2007). Além da consciência fonémica, é necessária ainda fluência de leitura, o conhecimento do vocabulário e o conhecimento acerca do conteúdo (Cruz, 2007).

Neste sentido Lopes (2010) advoga a organização de sessões de apoio em sala de aula para os dois primeiros anos de escolaridade com base nos seguintes pressupostos fundamentais:

a) Reconhecimento de letras: “o reconhecimento das letras é um poderoso preditor do sucesso na leitura, pelo que o seu treino intensivo é da maior relevância” (Lopes, 2010, p. 161);

b) Consciência fonológica: “a consciência de que a linguagem falada é constituída por fonemas assume-se como importantíssimo preditor do sucesso na aprendizagem da leitura” (Lopes, 2010, p. 161);

c) Funcionalidades/convenções da linguagem escrita: “a consciência genérica da natureza e funções da escrita é igualmente um poderoso indicador da prontidão para a leitura” (Lopes, 2010, p. 161); “a automatização e compreensão dos fundamentos das operações aritméticas elementares deve estar assegurada no final do 2º ano de escolaridade pelo que o trabalho nestas áreas tem que ser sistemático, estruturado e consistente” (Lopes, 2010, p. 161).

Além da aula, o aluno deve ter um apoio curricular, em sessões relativamente curtas e numa base que poderá ir de diária a duas ou três vezes por semanas. Quando o aluno estiver ao mesmo nível dos seus colegas na mesma faixa etária, este deve ser descontinuado (Lopes, 2010, p. 155).

Lopes considera que sistema de apoio deverá assentar exclusivamente nos recursos existentes, não exigindo por isso a mobilização de recursos adicionais, tão-somente uma reorganização significativa dos existentes (Lopes, 2010, p. 152).

#### 4.6. Coordenação e monitorização dos apoios educativos

De acordo com João Lopes (2010), a análise das principais causas de fracasso dos apoios educativos deriva da ausência de uma monitorização eficaz e adequada ao trabalho dos professores de apoio. A figura de um coordenador orientador do serviço de apoio assume uma importância crítica para a eficácia da reeducação (Lopes, 2010, p. 156).

De acordo com este investigador, independentemente da logística e organização local dos apoios educativos há dois elementos essenciais para assegurar o seu sucesso: “(a) a existência de um(a) coordenador(a) com competência técnica na área da leitura/escrita e na organização e gestão de recursos humanos; (b) monitorização continuada do trabalho dos professores e dos progressos dos alunos” (Lopes, 2010, p. 156).

Gonçalves & Costa (2011) apresentaram, em 2011, uma proposta que cruza os saberes da Psicologia Educacional e Gestão da Qualidade na procura de algumas propostas e soluções no domínio da Qualidade Total em contexto educativo. Constatam que “só uma monitorização sistemática, num esforço coletivo e mobilizador, permite analisar os resultados do trabalho efetuado e elaborar propostas de mudança” (Gonçalves & Costa, 2011, p. 4).

Referem Gonçalves & Costa (2011) que se torna especialmente difícil comparar o desempenho de cada aluno com normas de referência ou com *standards* que sirvam de orientação, pela escassez de dados de avaliação aferida, de instrumentos de avaliação com base no currículo, e de elementos de definição objetiva das metas da aprendizagem: “do ponto de vista de uma gestão pela qualidade, esta situação não só não permite monitorizar ou avaliar o que se passa no terreno, como não permite aos serviços e aos profissionais validar ou fazer evoluir os seus esforços e desempenhos” (Gonçalves & Costa, 2011, p. 4). Estes autores sugerem que a monitorização seja feita pelos Serviços de Psicologia e Orientação, usando metodologia da Gestão de Qualidade (ciclo PDSA – Plan, DO, Study results, Act). O ciclo PDSA tem inegáveis semelhanças com outros ciclos ou sequências propostos no domínio da Psicologia Educacional, para a autorregulação, autocontrolo ou resolução de problemas e, se para uns é mais ou menos intuitivo, para a maioria dos alunos é necessário que professores que

conscientemente assumam esse papel tutor e que estejam familiarizados com o conceito de qualidade na perspectiva da melhoria contínua e consigam mostrar aos alunos a sua evolução fora de um contexto de avaliação sumativa. A par da monitorização, a formação é imprescindível. Gonçalves & Costa (2011) sugerem que Psicólogos e Serviços de Psicologia colaborarem ativamente neste processo, nomeadamente, na formação dos agentes educativos, na monitorização complementar dos resultados, na preparação de instrumentos de avaliação informal para auto-observação e registo, no aconselhamento educacional a todos os participantes.

Lopes (2010, p. 156) acrescenta que a “monitorização continuada dos professores tem uma enorme relevância para a manutenção destes na tarefa, para a partilha de experiências, de dificuldades, de processos de resolução de problemas, manutenção do interesse e entusiasmo no trabalho de reeducação.” Este tipo de dinâmicas podem constituir “uma oportunidade de formação contínua dos professores envolvidos” (Lopes, 2010, p. 156). A monitorização afigura-se como uma estratégia facilitadora e promotora da formação contínua.

#### **4.7. Estratégias de combate às dificuldades de aprendizagem**

##### **4.7.1. Organização e estrutura das sessões do Apoio Educativo (Intervenção no 2º e 3º ciclos de ensino básico)**

Lopes & Almeida (2015, p. 82) referem que “os psicólogos e, por extensão, os professores e as escolas parecem gastar cada vez mais tempo e recursos em processos de referência dos alunos para sistemas de apoio ou de educação especial”. Neste sentido o modelo de Resposta à Intervenção (RTI) afigura-se como uma possível solução, pois assim “ ao invés de colocar o diagnóstico como condição necessária à introdução de medidas de apoio, as instituições escolares são estruturadas de forma a realizar uma monitorização regular dos desempenhos, com base em procedimentos de avaliação com

base no currículo“ (Gonçalves & Costa, 2011, p.10). Neste modelo, seguem-se de perto os processos e instrumentos usados em gestão de qualidade:

Não se trata, como noutras culturas, de “gritar por Santa Bárbara quando troveja”; não se trata nem de remediar nem de reagir, antes de conscientemente e de forma estruturada, acompanhar os processos ao longo do tempo, aferir os resultados e verificar o cumprimento dos objectivos. Não para punir ou excluir alguém, antes porque os próprios intervenientes compreendem que só desta forma asseguram uma verdadeira inclusão, os objectivos e a evolução em que desejam permanecer. (Gonçalves & Costa, 2011, p.10-11)

Moats, Kukik e Pasternack (2010), citados por Lopes & Almeida (2015, p. 81), defendem os modelos RTI, pois anos de investigação evidenciam que:

- (a) os alunos em risco de fracasso na [...] podem ser identificados nas escolas através de procedimentos baratos e desburocratizados;
- (b) a intervenção é mais eficaz e menos dispendiosa no início da escolaridade;
- (c) uma intervenção precoce, [...], pode ser suficiente para ajudar muitas crianças com potenciais problemas de aprendizagem;
- e (d) a sala de aula regular e a instrução suplementar são fundamentais para melhorar os resultados desses alunos.

Nos modelos de RTI todos os alunos são avaliados com base numa breve monitorização do seu progresso. Esta é apontada como uma fragilidade do modelo, pois a carga avaliativa e de trabalho dos professores, é antes aumentada significativamente (Lopes & Almeida, 2015, p. 82). Os alunos que nessa monitorização inicial revelarem problemas passam ao segundo nível, sujeitando-se a um ensino mais intensivo durante umas quinze a vinte sessões. Os alunos que após a segunda fase ainda revelem dificuldades serão encaminhados para uma equipa multidisciplinar, que decidirá sobre o benefício do uso dos serviços de educação especial.

De acordo com Lopes (2010, p.178), as dificuldades de aprendizagem devem ser encaradas como um sub-rendimento académico que podem ser perspetivadas como fruto de “uma interação débil ou pouco conseguida entre o aluno e o ensino que lhe é fornecido”(Lopes, 2010, p. 178). Segundo Lopes (2010, p.178), é importante acompanhar o percurso dos alunos e é premente intervir aos primeiros sinais de

dificuldades, independentemente da realização de um diagnóstico formal. Esta intervenção deve incidir sobre as áreas deficitárias identificadas, priorizando a ação nas áreas causais em detrimento das áreas consequenciais. Por fim, Lopes (2010, p.178) defende que esta intervenção deve conjugar uma estratégia de autorregulação, através por exemplo do estabelecimento de objetivos, com uma estratégia de ensino explícito, sistemático e persistente. Contudo, a intervenção ao nível dos alunos do 2º e 3º ciclos deve ter em conta as lacunas nas competências básicas e o agregado de insucessos vivenciados pelo aluno. Este histórico condiciona qualquer apoio, na medida em que o aluno desenvolveu a perceção de incapacidade e incompetência, apresentando resistência às intervenções. Relativamente ao 2º e 3º ciclos do ensino básico, Lopes (2010, p.169) salienta:

que as melhores oportunidades de realizar intervenções eficazes estarão já perdidas para a maior parte dos alunos com dificuldades. Intervenções do tipo adaptações curriculares, adaptação das avaliações, hipervalorização do esforço independentemente do nível de realização, negociações de final de ano relativamente às avaliações, etc., não constituem estratégias eficazes para melhorar ou aumentar o rendimento académico, mas sim estratégias eficazes de o contornar. Se foram encaradas como o que são e não como o que não podem ser, serão certamente muito menores as angústias de todas as partes envolvidas. (Lopes, 2010, p. 170)

Nestes ciclos tendo em conta o acumular de dificuldades associadas a competências básicas é plausível que a intervenção passe por adaptações curriculares de modo a que o aluno consiga desenvolver uma interação mais significativa com o ensino que lhe é oferecido. Este tipo de estratégia “tem um carácter mais paliativo do que reeducativo” (Lopes, 2010, p. 169), sendo muitas vezes mais tranquilizador para o professor que encaminha os alunos e, assim, de alguma forma salvaguarda a sua ação, do que para o aluno.

#### 4.7.2. Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar

Quando percebemos a dificuldade de aprendizagem como resultado de um processo de aprendizagem débil, o enfoque passa para o processo de aprendizagem. De acordo com as perspectivas construtivistas do desenvolvimento cognitivo, o aluno assume um papel ativo na aprendizagem, por sua vez o docente assume um papel preponderante no processo de aprendizagem como promotor dessa aprendizagem. De acordo com esta perspectiva a imposição da aprendizagem, não surte efeito, pois o aluno pode não estar predisposto para esta. O mais importante não são os produtos e os objetivos a atingir, mas o processo e as aquisições que os alunos fazem no decorrer da elaboração e concretização de um projeto.

Vivenciar uma metodologia de pesquisa e de resolução de problemas dá competências nessa área ao sujeito e desenvolve as estruturas cognitivas, contribuindo para o aprender a aprender. Com base nesta perspectiva, Leandro S. Almeida (2002) refere que:

importa que os professores conheçam formas concretas de ajudar os alunos a pensar e a aprender. Os programas de treino cognitivo e de facilitação dos métodos de estudo nunca entendidos como “receitas” têm, assim, toda a pertinência. [...] Essa aprendizagem mais ainda quando centrada no aprender e no pensar, é, sobretudo, uma construção do próprio aluno. (Almeida, 2002, p. 163)

Segundo Almeida (2002, p. 163) este processo de ajudar os alunos a aprender e a pensar, não segue “receitas” e carece de professores com formação preparados e munidos de ferramentas adequadas, para conseguirem estimular convenientemente os alunos, favorecendo a sua autonomia. Contudo, a esta individualização face ao aluno e à exigência face à diversidade de situações com que o professor se depara, a escola continua a responder por meio de atitudes e práticas uniformes. É importante que a escola não se limite às típicas atividades letivas e estas não se resumam a simples métodos passivos de ensino-aprendizagem:

Se é verdade que a autonomia do aluno se enquadra hoje num conceito mais abrangente e atual de educação, não é menos verdade que isso está mais presente nos discursos do

que nas práticas. Tem-se, ainda, uma escola com poucas capacidades de intervir e de ajudar os alunos a estudar, a aprender e a pensar. Contudo esta reflexão da escola que se deve preocupar com o ensinar a aprender e a pensar, acabará por introduzir mudanças significativas na lógica funcional e nas práticas escolares. (Almeida, 2002, p. 163)

Atualmente as escolas vivenciam a dificuldade de fazer cumprir as Metas de Aprendizagem numa escola que se quer inclusiva e respeitadora das diferenças.

Tendo por base este enquadramento teórico e legal avançamos para o estudo empírico, conscientes da ambiguidade do conceito de sucesso e dos desafios que a escolaridade obrigatória encerra em si. Clarificou-se o que se entende por dificuldades de aprendizagem e à luz do quadro teórico e legal o que se entende por Apoio Educativo. Identificaram-se estratégias para reverter as DA e percebeu-se a importância da coordenação e da monitorização em todo este processo.

## 5. PLANO DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

O foco deste estudo empírico será o estudo dos apoios educativos no 3º ciclo, no contexto do Agrupamento de Escolas X.

O Público-alvo: alunos e docentes envolvidos nos apoios educativos do 3º ciclo.

Recuperando os objetivos gerais expressos que se prendem com o estudo empírico em concreto:

- Conhecer os processos de seleção dos alunos para os apoios educativos;
- Perceber como os apoios educativos são implementados e avaliados;

passamos a apresentar os objetivos específicos para este estudo que orientarão o estudo no terreno:

- Recolher informação sobre a forma como se organiza o apoio educativo no âmbito da escola.
- Obter informação sobre como se faz a seleção dos alunos para o apoio e como é feito o encaminhamento.
- Identificar os constrangimentos/ limitações das modalidades de apoio e como se revelam a nível organizacional ou a nível pedagógico.
- Obter informação sobre a forma como o professor de apoio educativo perspetiva a sua prática de apoio e de avaliação aos alunos em contexto educativo e ainda ao próprio serviço dos apoios educativos.
- Adquirir informação sobre a articulação entre os professores de apoio educativo, os professores do ensino regular e outros agentes educativos.

## 5.1. Percurso metodológico

Quando falamos em metodologia, afiguram-se de imediato duas possibilidades, a metodologia quantitativa e a metodologia qualitativa. Embora no estudo concreto que pretendemos realizar optemos pela metodologia de natureza qualitativa assumimos que os estudos prévios efetuados e dos quais partimos, nos forneceram dados quantitativos que pretendemos explorar neste trabalho. De uma forma simples, as metodologias quantitativas privilegiam a linguagem matemática pela possibilidade de sistematizar e quantificar, enquanto as metodologias qualitativas privilegiam a descrição e a análise indutiva.

Moreira (2006) refere que a análise de dados quantitativos tem sempre como objetivos “a) descrever a distribuição das entidades pelos diversos valores das variáveis ou b) descrever a relação entre as variáveis” (Moreira, 2006, p.51). O paradigma quantitativo está orientado para a quantificação e a causa dos fenómenos, não denota preocupação com a subjetividade, a utiliza métodos controlados, valoriza a objetividade pelo distanciamento em relação aos dados, está orientado para a verificação, replicabilidade e possibilidade generalização. Este modelo deve algumas das suas premissas ao método experimental, nascido no seio das ciências naturais, no entanto a sua transposição para as ciências humanas tem óbvias limitações, pois a pretensa objetividade esbarra, muitas vezes, com a ambiguidade daquilo que é medido.

O paradigma qualitativo favorece uma análise em profundidade, de significados, conhecimentos e atributos de qualidade dos fenómenos estudados, mais do que a obtenção de resultados de medida: “os dados são enquadrados e interpretados em contextos holísticos de situações, acontecimentos de vida ou experiências vividas, particularmente significativos para as pessoas implicadas” (Fidalgo, 2003, p.178).

Elliot Eisner (1996), na II Conferência sobre Metodologias Qualitativas em Educação Musical, apresentou os quatro compromissos da investigação qualitativa, que apresentamos de seguida:

1. A investigação qualitativa, especialmente se for elaborada de forma cuidada e artística, tem a capacidade de gerar formas empáticas de compreensão. [...]

2. A investigação qualitativa bem concebida fornece um sentido daquilo que é particular e que torna palpáveis as pessoas e as situações. [...]

3. A investigação qualitativa dá-nos uma espécie de ambiguidade produtiva [...] o significado das conclusões desenvolve-se num contexto de interpretação, debate e diálogo.

4. A boa investigação qualitativa aumenta a variedade de questões que podem ser levantadas, precisamente por causa das possibilidades abertas por novas formas de representação. (Eisner, 1996, p. 12-13)

A metodologia a utilizar será uma aproximação ao *estudo de caso*, uma metodologia de investigação científica de cariz qualitativo, pois é a abordagem que mais bem se adapta a esta investigação. Ponte (1994) considera que um estudo de caso visa conhecer uma entidade bem definida, tem como objetivo “compreender em profundidade o “como” e os “porquês” dessa entidade, evidenciando a sua identidade e características próprias, nomeadamente nos aspetos que interessam ao pesquisador.” (Ponte, 1994, p. 2).

Acrescenta, ainda, este investigador que um estudo de caso:

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir a que há nela demais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse. (Ponte, 1994, p. 2)

De acordo com Ponte (1994), o objetivo do estudo de caso é descrever e analisar. Merriam (1998), acrescenta um terceiro objetivo, avaliar e Gómez, Flores e Jiménez (1996), referem que o objetivo geral de um estudo de caso é “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar” (Gómez, Flores & Jiménez, 1996, p. 99). Ora, na presente investigação pretende-se investigar – explorar, descrever, explicar - a implementação e avaliar o possível impacto dos apoios no sucesso dos alunos e ainda clarificar o essencial e característico das várias modalidades de apoio existentes na escola e desse modo, contribuir para a compreensão global da sua importância na vida escolar.

Relativamente ao método utilizado, a aproximação ao *estudo de caso* teve um carácter eminentemente qualitativo, com um forte cariz descritivo. As variáveis quantitativas em que o estudo se baseou foram recolhidas na análise documental. Como métodos de recolha de dados foram utilizados a entrevista, o *focus group* e a análise documental, ao passo que, para o seu tratamento, foi utilizada a análise de conteúdo.

## 5.2. Os grupos de estudo

O grupo constitui o conjunto de sujeitos de quem se recolhe os dados, sendo que a principal preocupação do investigador não é constituir um grupo de grande dimensão, uma vez que não se procura generalizar dados, mas sim a qualidade em que cada um dos participantes, não obstante serem escolhidos por conveniência e participarem na investigação de forma voluntária.

Relativamente ao grupo a utilizar neste estudo de caso, a seleção incidu sobre os apoios do 3º ciclo, pois no seguimento da ação de acompanhamento da IGEC - monitorização dos apoios no 2º e 3º ciclos – e dos resultados recolhidos, fazia sentido que o grupo fosse de um destes ciclos. A escolha do 3º ciclo, prende-se essencialmente por uma questão de interesse profissional, pois para além de fazermos parte da Equipa Multidisciplinar TEIP3<sup>7</sup> e da Equipa de Autoavaliação<sup>8</sup> do Agrupamento, somos professores do 3º ciclo e, o facto de os resultados dos apoios educativos não serem evidentes neste ciclo, é um facto que nos preocupa.

---

<sup>7</sup> A existência de uma equipa multidisciplinar TEIP3 está prevista no artigo 10.º do Despacho normativo n.º 20/2012. De acordo com o artigo 10.º: as Equipas TEIP visam “assegurar a coordenação das várias intervenções e possibilitar a articulação em rede”, sendo composta por “uma equipa multidisciplinar, cuja composição deve garantir, de forma equilibrada, a participação: a) Do titular do órgão de direção do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, que coordena a equipa; b) Dos coordenadores de departamento em que se inserem as disciplinas ou áreas com maiores índices de insucesso; c) De um responsável pela coordenação do plano, nomeado pelo diretor do agrupamento de escolas ou escola não agrupada; d) De um elemento da equipa de autoavaliação do agrupamento; e) De outros elementos que a direção do agrupamento de escolas ou escola não agrupada entenda associar à equipa.”

<sup>8</sup> A autoavaliação das escolas foi estabelecida no artigo 6.º da Lei 31/2002, de 20 de Dezembro: “ a auto-avaliação tem carácter obrigatório, desenvolve-se em permanência, conta com o apoio da administração educativa e assenta nos termos de análise seguintes”.

### 5.2.1. Os docentes

No que concerne aos docentes, a seleção dos professores teve como pressupostos serem professores das disciplinas de Português e Matemática, não só face à "centralidade" que estas disciplinas assumem atualmente no nosso sistema educativo (os exames nacionais são realizados apenas a estas disciplinas e são estas as disciplinas que têm maior peso na decisão de aprovação ou não aprovação dos alunos), mas também porque são áreas onde os alunos do Agrupamento de Escolas X revelam mais dificuldades. Acresce ainda referir que são estas áreas do conhecimento o foco preferencial de análise do sucesso escolar quer nos relatórios pedidos pela tutela, quer nos relatórios semestrais requeridos à Equipa Multidisciplinar TEIP3).

A seleção destes professores teve em conta a sua participação nas dinâmicas dos apoios da escola e/ou o facto de estarem envolvidos, seja como professores das disciplinas supracitadas, seja como professores dos apoios. Foi ainda relevante o facto de se mostraram recetivos para colaborar e participar neste trabalho. Tratam-se de professores do Quadro de Agrupamento ou de Quadro Zona Pedagógica e que estão há dois ou mais anos na escola, tendo estado envolvidos em pelo menos um tipo de apoio nos últimos dois anos.

**Tabela 1 \_Caraterização dos docentes e respetiva codificação**

Professor (codificação)	Disciplina	Situação profissional	Ciclo	Apoios dados
P1	Português	Professor Quadro Agrupamento	3º ciclo /secundário	Professor disciplina; Aula +; apoios individualizados.
P2	Português	Professor QZP (no Agrupamento em 13/14 e 14/15)	3º ciclo /secundário	Professor disciplina; Aula +; apoios individualizados.
M1	Matemática	Professor Quadro Agrupamento	3º ciclo /secundário	Professor disciplina; Aula +.
M2	Matemática	Professor Quadro Agrupamento	3º ciclo	Professor disciplina; Aula +; apoios individualizados.

### 5.2.2. Os alunos

Relativamente aos alunos, a seleção incidu sobre alunos do 9º ano. Tendo-se definido como foco da análise os apoios educativos no 3º ciclo, o conjunto de alunos que beneficiaram cumulativamente dos vários tipos de apoio e que, simultaneamente, estiveram envolvidos na ação da IGEC, são os alunos que no ano letivo 2014/15 frequentaram o 9º ano de escolaridade.

Recorreu-se ao *focus group* para a recolha de dados de investigação. Foi selecionado um grupo de doze alunos de três turmas do 9º ano (2014/15). Estes alunos frequentaram os diferentes apoios a Português e Matemática, ao longo dos dois anos a que se refere a este estudo, não havendo qualquer padrão no sucesso que cada um registou nas referidas disciplinas a que beneficiaram o apoio. Deste modo evitou-se estabelecer uma correlação entre a frequência dos apoios e o sucesso/insucesso apresentados, o que de certo modo poderia enviesar a análise. Em contrapartida, pretendeu-se diversificar o conjunto de experiências vivenciadas pelos alunos nas diferentes modalidades de apoio. Foi nossa preocupação selecionar alunos que tivessem beneficiado de um ou mais tipos de apoio na disciplina de Português e na disciplina de Matemática e que tivessem sido assíduos a esses mesmos apoios.

A seleção dos alunos teve em conta a sua disponibilidade em participar no estudo e a respetiva autorização dos encarregados de educação, tendo-se optado por três turmas em oito possíveis, representadas por quatro alunos.

Este *focus group* foi realizado no final do ano letivo 2014/15, após a realização das Provas Finais de Avaliação de Português e Matemática, contudo somente cinco alunos compareceram ao *focus group*, mesmo após se terem comprometido em participar no estudo e de terem entregado as respetivas autorizações.

**Tabela 2\_Caraterização dos alunos e respetiva codificação (1º grupo)**

Aluno (codificação)	Turma 14/15 (codificação)	Aula +	Apoios Individualizados	Preparação de Exames
AL1	X	Português; Matemática.	Matemática.	Português; Matemática.
AL 2	X	Português; Matemática.	Matemática.	Português; Matemática.
AL 3	X	Português; Matemática.	Matemática.	Português; Matemática.
AL 4	Y	Português; Matemática.	Matemática.	Português; Matemática.
AL 5	Y	Português; Matemática.	Português; Matemática.	Português; Matemática.

Tendo em conta que do grupo que inicialmente foi escalonado somente compareceram cinco alunos, isto é, o grupo ficou reduzido a menos de metade e tendo em conta que só foram representadas duas turmas, optamos por repetir o *focus group* no início do ano letivo 2015/16. Neste novo grupo seguiu-se o mesmo procedimento:

1. Seleccionamos alunos que beneficiaram de um ou mais tipos de apoio na disciplina de Português e na disciplina de Matemática e que foram assíduos a esses mesmos apoios.
2. Seleccionamos alunos das restantes cinco turmas que não participaram no primeiro *focus group*.

Foram seleccionados dois alunos por cada uma dessas turmas tendo em conta a disponibilidade destes em participar no estudo e a respetiva autorização dos encarregados de educação.

**Tabela 3\_Caraterização dos alunos e respetiva codificação (2º grupo)**

Aluno (codificação)	Turma 14/15 (codificação)	Aula +	Apoios Individualizados	Preparação de Exames
AL5	W	Português; Matemática.	Português; Matemática.	Português; Matemática.
AL 6	W	Português; Matemática.	Português; Matemática.	Português; Matemática.
AL 7	Z	Português; Matemática.	Português; Matemática.	Português; Matemática.
AL 8	Z	Português; Matemática.	—	Português; Matemática.
AL 9	V	Português; Matemática.	Português; Matemática.	Português; Matemática.
AL 10	U	Português; Matemática.	—	Português; Matemática.
AL 11	V	Português; Matemática.	—	Português; Matemática.

### 5.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

#### 5.3.1. Análise documental

A análise documental neste trabalho afigura-se basilar, pois a sistematização da informação que consta nos vários documentos associados à implementação dos apoios educativos, assume-se como o ponto de partida deste estudo. Os relatórios produzidos pelos professores, as grelhas de monitorização dos apoios (apêndices I e II) e os inquéritos por questionário aplicados *online* aos alunos no final de cada ano letivo (apêndices III e IV), correspondem a evidências que, apesar de não espelharem toda a realidade, são uma parte importante desta. Temos noção que estes documentos podem representar “os enviesamentos dos seus promotores” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 180) e é por isso importante retratar de que modo os apoios são percecionados e definidos pelas instituições educativas, nomeadamente pelos docentes e pelos alunos neles envolvidos.

Na opinião de Natércio Afonso (2005, p.88) a análise documental tem a vantagem de poder ser utilizada como metodologia não interferente, uma vez que não sofre perturbações exteriores como por exemplo as entrevistas ou outras técnicas afins, onde o sujeito pode deturpar o resultado da investigação, devido a alterações comportamentais do entrevistado, provocadas pelo contexto da situação.

Os documentos analisados e que consideramos pertinentes para este estudo foram criados pela equipa responsável pela monitorização dos apoios educativos, que surgiu durante o acompanhamento da IGEC. No ano letivo de 2013/14, durante a ação de acompanhamento da IGEC, foram monitorizados todos os apoios educativos do 2º e 3º ciclo, com a exceção da Preparação de Exames. No ano letivo de 2014/15, o modelo da Aula + foi alargado ao 2º ciclo para as turmas do 6º ano e a monitorização dos apoios educativos, por opção da Direção, só incidiu sobre a Aula +, nos 2º e 3º ciclos. Os dados recolhidos sobre os resultados e evolução dos alunos durante estes dois anos letivos constituíram a base quantitativa deste nosso estudo.

Nesta análise documental, estudaram-se concretamente:

- a) as grelhas de monitorização dos resultados dos alunos envolvidos nas diversas modalidades de apoio educativo nos anos letivos 2013/14 e 2014/15 (*vide* resumo nos apêndices I e II), tendo o seu preenchimento sido da responsabilidade dos professores do apoio em colaboração com o professor que lecionava a disciplina.
- b) Os inquéritos por questionário aplicados aos alunos que beneficiaram de apoio educativo nos anos letivos 2013/14 e 2014/15 (*vide* apêndice III e IV), na plataforma *Google drive*, no final do ano letivo.
- c) Os inquéritos por questionário aplicados aos docentes (*vide* apêndice I) durante a implementação da referida ação de monitorização, na plataforma *Google drive*, no final do ano letivo.

### 5.3.2. Inquérito por entrevista

No seguimento da análise documental, e de modo a “ilustrar” o modo com os apoios são percebidos pelos docentes, optou-se por fazer uma entrevista individual semiestruturada a um grupo de docentes que participaram na dinamização dos apoios educativos. Foi elaborado um guião (apêndice V), com algumas questões gerais que foram sendo exploradas de acordo com as respostas obtidas.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994, p. 134), uma entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo. A entrevista possibilita, portanto, que o investigador compreenda a forma como “os sujeitos interpretam aspetos do mundo”(Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Aquando da realização das entrevistas teremos em conta que uma entrevista pode “ser interessante, podendo nos fazer compreender melhor um problema, no entanto uma entrevista é muito mais do que uma conversa interessante” (Bell, 1997, p.121), uma vez que há um objetivo inicial claro por parte de quem investiga.

Para Bogdan & Biklen, parte da vantagem das entrevistas semiestruturadas advém do facto de assim se ficar “com a certeza de se obter dados comparáveis entre vários

sujeitos” (Bogdan & Biklen,1994, p.135). A nossa opção pela entrevista semiestruturada justifica-se pelas potencialidades desta estratégia, assim, por um lado, facilita a eventual reorientação/reajuste do guião da entrevista em função das reações e opiniões dos entrevistados e possibilita que o entrevistado acrescente informação pertinente, mas que não estava prevista no guião, por outro lado, evita que a entrevista se torne numa conversa tão livre que dificulte o recolher de informações e que impossibilite o cruzar de pontos de vista com outras entrevistas.

### 5.3.3. *Focus group*

O *focus group* permite que os entrevistados emitam as suas ideias, percepções e opiniões de forma partilhada, obedecendo a um conjunto estruturado de tópicos de discussão, o que permite a clarificação dos diferentes pontos de vista dos participantes. Na opinião de Ortega (2005, p. 24), além de nos dar a conhecer os aspetos internos da problemática em debate, e das subjetividades partilhadas, tal conversação é feita num ambiente onde reina a autonomia, a liberdade e a reflexão crítica, que permitem integrar perspetivas individuais e coletivas. A interação do grupo é feita com base em conversas, que decorrem normalmente em contexto de grupo, tendo um moderador, que poderá ser o investigador, o qual estabelece os tópicos para a discussão.

Galego & Gomes (2005) mostram que o *focus group* pode ser usado quer como técnica, quer como método. Assim e tendo em conta que o resultado final do *focus group* “não é um simples aglomerado de informações, mas a matéria-prima para que se possa chegar à produção do verdadeiro saber científico” (Galego & Gomes, 2005, pg. 176). Deste ponto de vista, o *focus group* pode ser classificado como uma técnica, mas

se formos mais além, podemos classificar o *focus group* como método, pois se um método pode comportar um conjunto diversificado de técnicas, o *focus group*, que encerra em si a técnica da entrevista não-direccionada e da observação, pode conjugar outras técnicas, como a análise do discurso, que permitam lapidar os dados recolhidos. (Galego & Gomes, 2005, pg. 177).

Uma vez que usamos o *focus group* como um instrumento complementar na triangulação da recolha e análise de dados e não como única estratégia de recolha de informação, o *focus group* é, neste caso, uma técnica e não um método.

No que se refere aos alunos, optámos pelo *focus group* (Apêndice VIII), pois a nossa intenção é entender de que forma os apoios educativos são percebidos, neste sentido esta técnica pareceu-nos a mais adequada, pois «ao refletir sobre um tópico, os sujeitos podem estimular-se uns aos outros, avançando ideias que se podem explorar mais tarde» (Bogdan & Biklen, 1994:138). Consideramos que os *inputs* gerados pelo *focus group* possibilitam a reunião dada importante obtida pelo confronto/partilha de visões/experiências sobre os apoios.

#### 5.4. Técnicas de análise de dados

Neste estudo valorizamos como técnicas de tratamento de dados a análise de conteúdo dos documentos, das entrevistas realizadas aos docentes e ao material discursivo produzido no *focus group* realizado a alunos das turmas do 9º ano de escolaridade.

A análise de conteúdo realizada ao nível dos documentos foi feita numa perspetiva dedutiva ou seja pretendeu-se inferir e fazer ilações a partir do material construído nesse estudo prévio de forma a entender a realidade dos apoios na época anterior ao desenvolvimento do estudo atual.

Por sua vez, a análise de conteúdo realizada ao material produzido nas entrevistas e no *focus group* pretendeu revelar aspetos que caracterizam os apoios educativos tendo em conta as dimensões de análise que emergiram dos objetivos para este estudo.

Na conceção e operacionalização do guião de entrevista aos docentes, foram definidas dimensões de análise tendo em conta os objetivos do estudo e as regularidades, padrões e tópicos que emergiram das respostas e dos dados recolhidos da análise documental.

*Dimensões de análise:*

- a) Organização do apoio educativo no âmbito da escola.
- b) Seleção dos alunos para o apoio e como é feito o encaminhamento.
- c) Constrangimentos/ limitações das modalidades de apoio e como se revelam a nível organizacional ou a nível pedagógico.
- d) Perceções dos docentes de apoio sobre a sua prática de apoio aos alunos em contexto educativo;
- e) Articulação entre os professores de apoio educativo, os professores do ensino regular e outros agentes educativos.

Por sua vez, o guião do *focus group*, teve como referência este mesmo conjunto de dimensões. Procuraram-se questões em que as respostas pudessem dar pistas/dados para compreender as diferentes dimensões análise (apêndice VIII).

Foram criadas grelhas de análise de dados, que constituíram a base de trabalho para a elaboração das inferências, que serão posteriormente apresentadas seguindo estas dimensões de análise.

## **5.5. Descrição do processo de investigação**

Numa primeira fase da investigação, procedemos à análise documental, consultando e analisando os seguintes documentos:

- relatórios finais da equipa responsável pela monitorização dos apoios educativos relativos a 2013/14 (apêndice I) e 2014/15 (apêndice II) ;
- grelhas de monitorização dos resultados dos alunos envolvidos nas diversas modalidades de apoio no ano letivo 2013/14 (apêndice I) e na Aula + no ano letivo 2014/15 (apêndice II) ;
- resumo dos inquéritos por questionário aplicados aos alunos que beneficiaram de apoio durante o ano letivo 2013/14 (apêndice III) e que beneficiaram do apoio na Aula + no ano letivo 2014/15 (apêndice IV);

- resumo dos inquéritos por questionário aplicados aos docentes durante a implementação da ação de monitorização no ano letivo 2013/14 (apêndices I).

Tendo por base as constatações extraídas da análise documental, delineámos os objetivos do estudo empírico, identificámos a tipologia do grupo de alunos e professores sobre o qual iria incidir o estudo e definimos as técnicas e instrumentos de recolha de dados que mais se ajustavam ao processo.

Tendo em conta tipologia definida, selecionou-se e abordou-se um grupo de professores. Foi elaborado um guião de entrevista individual semiestruturada para os docentes (apêndice V), tendo em conta os objetivos do estudo empírico e as dimensões de análise definidas.

As entrevistas aos docentes decorreram durante o mês de julho do ano letivo 2014/15, foram registadas em formato áudio, tendo-se criado uma grelha (apêndice VI) para organizar as respostas por questão e dimensão de análise. Posteriormente foi feita uma análise das respostas, e registámos as inferências por questão e dimensão de análise na referida grelha.

Relativamente aos alunos, selecionou-se e abordou-se um grupo de alunos, tendo por base a tipologia definida. Foram entregues os devidos pedidos de autorização aos respetivos encarregados de educação (apêndice VII). Os alunos foram claramente informados sobre os objetivos do *focus group* e do tempo estimado de duração de modo a evitar abandonos precoces aquando a discussão em grupo. Foi elaborado um guião para o *focus group*, com um conjunto de questões e tarefas por subdimensão e dimensão de análise (apêndice VIII).

O primeiro *focus group* com os alunos, devidamente autorizado pelos encarregados de educação, foi realizado a 19 de junho de 2015, contudo só participaram cinco alunos dos doze inicialmente confirmados. Foi registado em formato áudio e criou-se uma grelha para organizar as respostas por questão e dimensão de análise, onde foi feita a análise das respostas e onde registámos as inferências por questão, dimensão e subdimensão de análise (apêndice IX\_FG1).

Tendo em conta que o número participantes no *focus group* que inicialmente foi escalonado ficou reduzido a menos de metade dos previstos, e tendo em conta que só estavam representadas duas turmas, o que poderia enviesar o processo, optamos por repetir o *focus group* no início do ano letivo 2015/16. O segundo *focus group* com os

alunos, devidamente autorizado pelos encarregados de educação, foi realizado a 22 de setembro de 2015. Participaram sete alunos de quatro turmas que não tinham participado no *focus group* anterior. Do mesmo modo, foi registado em formato áudio, e criou-se uma grelha para organizar as respostas por questão e dimensão de análise, onde foi feita a análise das respostas, e onde registámos as inferências por questão, dimensão e subdimensão de análise (apêndice X\_FG2).

A nossa investigação teve alguns constrangimentos nomeadamente na realização do *focus group* e das entrevistas a professores.

A realização do *focus group*, como já anteriormente referimos, sofreu alterações de calendário por falta de comparência dos alunos no primeiro momento, isto mesmo estando cientes e claramente informados sobre os objetivos do *focus group* e após terem concordado participar, devolvendo inclusivamente as autorizações. Se num primeiro grupo faltaram sete alunos, no segundo grupo faltaram três. O deslocamento temporal da entrevista (setembro, em vez de julho) pode ter criado algum afastamento das situações, as memórias poderão não estar tão presentes.

Apesar de, aquando da abordagem inicial, os professores se terem mostrado disponíveis para a entrevista, a marcação de datas e horários foi alvo de alguns adiamentos. Dos seis professores inicialmente contactados e que se mostraram recetivos, a entrevista só foi realizada a quatro. Nas entrevistas aos professores, foi notório em vários momentos o discurso “politicamente correto”, destacando-se uma atitude defensiva e um cuidado extremo na construção discursiva, a fim de não colocar em causa projetos estratégicos da escola ou diretrizes superiores. Apesar de o anonimato estar assegurado à partida e de terem sido dadas todas as garantias aos entrevistados, foi evidente a mudança / cuidado discursivo da fase *off the record* para a fase *on the record*.

## 5.6. Análise e discussão dos dados

### 5.6.1. Considerações da análise documental

Analisando as grelhas de monitorização dos apoios educativos dos anos letivos 2013/14 - Ação de acompanhamento da IGEC - e de 2014/15, verificou-se que as metas propostas para os apoios educativos, maioritariamente, não foram atingidas nos 2º e 3º ciclos nas disciplinas de Português e a Matemática.

Verificou-se, pontualmente, melhorias num dos apoios educativos na Matemática do 3º ciclo, no ano 2013/14 (apêndice I), contudo, no ano 2014/15, a variação média de testes dos alunos do 3º ciclo que beneficiaram de apoio na disciplina de Matemática (Aula +) foi negativa. De registar que em 2014/15 a variação média de testes ao longo do ano que mais se aproximou da meta estabelecida, foi a Aula + de Português 6º ano (2.84%), seguida da Aula + de Matemática 6º ano (2.50%) (apêndice II).

Fazendo uma abordagem diferentes aos dados recolhidos na monitorização dos apoios, verificou-se no ano letivo 2013/14, que pelo menos mais de 50% dos alunos teve uma evolução positiva em todos os apoios, mesmo que ligeira, apesar de não terem atingido a meta proposta (apêndice I). Contudo na análise do ano letivo 2014/15, o cenário piora, e no caso da Matemática do 3º ciclo menos de 50% dos alunos teve uma evolução positiva (apêndice II).

Não obstante estes dados, a análise dos inquéritos por questionário de satisfação permitem-nos afirmar que a maioria dos alunos está satisfeita com os apoios educativos, reconhecendo o seu valor e importância no processo de aprendizagem (apêndices III e IV). Nestes inquéritos por questionário aplicados respetivamente no 3º período de 2013/14 e 2014/15 verifica-se que mais de 90% dos alunos está satisfeito com os apoios educativos e destes, numa escala de 1 a 4, mais de 65% classificou com nível 4 o grau de satisfação. Relativamente à qualidade, a maioria tem uma opinião positiva, e numa escala de 1 a 4, 67% classificou com nível 4 em 2013/14 e 69,5% classificou com nível 4 em 2014/15 (apêndices III e IV).

Analisando os dados dos inquéritos por questionário aplicados aos docentes da disciplina e do apoio no ano 2013/14 durante a ação da IGEC (apêndice I), verificamos

que 94% reconhece que o apoio educativo foi benéfico para a evolução dos alunos. Quando lhes foi pedido para classificar “até que ponto foi benéfico o apoio educativo para os alunos”, numa escala de 1 a 4, 30% classificou com nível 4 e 64% classificou com nível 3.

Constata-se que há melhorias, mais concretamente nos processos, uma vez que o benefício dos processos é reconhecido tanto por alunos, como por docentes, no entanto, não têm dimensão e continua-se a registar que os resultados internos e externos estão ainda distantes da média nacional, verificando-se inclusivamente oscilações.

Na análise do trabalho colaborativo entre docentes, verificou-se nos inquéritos por questionário da ação da IGEC, aplicados aos docentes da disciplina e do apoio em 2013/14 (apêndice I), que quando lhes pediam para classificar “o trabalho colaborativo entre o docente da disciplina e do apoio”, numa escala de 1 a 4, 76% classificou com nível 4 e 24% classificou com nível 3. Relativamente à questão “Considera importante que o apoio, na modalidade de aula de complemento educativo, seja ministrado,” 62% selecionou “pelo próprio professor que leciona a disciplina objeto do apoio”, 15% “por outro professor da mesma área disciplinar” e para 24% era indiferente.

Com base nestes resultados constata-se que a maioria dos docentes considerou que o trabalho colaborativo existe e é bom, contudo quando se pede para se pronunciarem sobre a vantagem em criar duplas, professor da disciplina e professor do apoio, a maioria considerou que o professor da disciplina e do apoio deviam ser o mesmo. Isto é, existe trabalho colaborativo, mas os docentes não sentem que é condição obrigatória, ou que possam surgir mais vantagens desse trabalho.

No final da implementação da ação de monitorização dos apoios educativos no 2º e 3º ciclos, 2013/14, foram identificados alguns constrangimentos associados à execução do plano (apêndice I). A equipa responsável pela monitorização reconheceu que a diversidade de apoios educativos (Aula +, Apoio Pedagógico Acrescido e Preparação de Exames) e as respetivas especificidades dificultaram a sistematização da monitorização. Registaram-se situações de indisciplina e de abandono nos apoios educativos e nos relatórios inerentes à ação, a falta de empenho de alguns alunos foi uma das justificações mais apresentadas pelos docentes. Por fim, a equipa identificou que os professores do mesmo apoio revelavam diferentes conceções sobre a finalidade do

apoio – aumentar o sucesso ou reduzir o insucesso – dependendo-se que os objetivos de cada apoio não estavam clarificados.

Partindo da realidade percebida a partir da análise documental, surgiu a necessidade de orientar o nosso olhar para uma análise de todo o processo dos apoios educativos de modo a perceber como se pode otimizar o impacto dos apoios no sucesso dos alunos e, conseqüentemente, ter o reconhecimento exterior.

### 5.6.2. Considerações da análise das entrevistas e do *focus group*

As entrevistas a professores e o *focus group* com alunos acrescentaram alguns cambiantes de informação sobre os apoios educativos no Agrupamento de Escolas X. *Infra* apresentamos a análise dos dados obtidos, tendo em conta as dimensões de análise. Este cruzamento de dados autoriza um olhar mais abrangente sobre esta realidade.

#### a) Organização do apoio educativo no âmbito da escola

Os professores de apoio consideram que desempenham um papel importante e complementar no processo de aprendizagem do aluno e na construção do sucesso educativo, referindo amiúde a importância do apoio: “*é fundamental para o sucesso do aluno*”(P1); “*contribuindo para o sucesso*”(P2); “*deve contribuir para o sucesso do aluno*” (M3). A relevância da escolha semântica da palavra “*sucesso*” revela não só a preocupação dos docentes, mas uma das prioridades do sistema de ensino, mostrando-se, pelo menos discursivamente, um alinhamento com as políticas educativas, no entanto, os professores entrevistados não clarificaram o seu conceito de sucesso. O conceito de sucesso usado quer-nos parecer muito abrangente e, neste contexto, usado como um chavão.

Já no *focus group* com alunos a palavra sucesso nunca é usada. Os alunos realçam o carácter ancilar dos apoios educativos, vendo neles uma “*ajuda*” para as aulas (FG1 e FG2). Os apoios educativos afiguram-se, de acordo com os alunos como formas de

*“ajuda a subir as notas” e “perceber melhor as matérias”* (FG1 e FG2). Talvez por terem um discurso menos policiado, os alunos, sem referirem a palavra sucesso, concretizam a sua definição. Sucesso será então *“subir as notas”, “perceber melhor as matérias”, “ultrapassar as dificuldades”, “melhorar nas disciplinas” e “melhorar a aprendizagem”* (FG1 e FG2)

De acordo com os alunos, o apoio educativo contribui para que estejam *“mais atentos”* (FG1), *“mais concentrados e interessados nas aulas”* (FG1), *“ajudou a desenvolver a confiança”, “ajudou a desenvolver mas capacidade para resolver exercícios”* (FG1), *“acrescentou conhecimento”* (FG2) e revelou-se *“importante para organizar o estudo”* (FG1 e FG2).

Os professores foram unânimes ao referir que não existe um perfil padrão para o professor do apoio: *“penso que não há um perfil”* (P1, M3 e M4). Ainda assim sublinharam a importância da disponibilidade, da flexibilidade e da forma como comunica e gere a afetividade com os alunos, nesse sentido o professor P2 considera que é importante que o professor promova a autoestima, pois esse *“é o primeiro passo para atingir o sucesso”*. A *“empatia”* e um *“discurso horizontal”* são também qualidades referidas pelo professor M3.

O professor M4, apesar de dizer que não há um perfil para o professor de apoio, refere que este *“...deve ser um professor de um ciclo anterior”*, para melhor se aproximar das dificuldades dos alunos que se depreende serem de carácter não pontual. Um professor de um ciclo anterior terá, à partida, uma abordagem/discurso mais simples/direto sobre conteúdos e competências básicas (de leitura, escrita, cálculo, resolução de problemas) que o aluno ainda não domina/sedimentou. O professor P1 aponta a *“predisposição do aluno”* como fator chave no funcionamento do apoio educativo, assim, depreende-se que existe um perfil do aluno de apoio.

De registar que apesar de não termos questionado os alunos sobre qual o perfil do professor do apoio educativo, quando abordamos a qualidade, uma das limitações apresentada por um aluno no primeiro *focus group* foi: *“os professores por vezes não manifestam interesse nos apoios, principalmente na Aula +”* (FG1). A maioria dos professores entrevistados crê que existe uma grande variedade de apoios –*“há uma grande diversidade de apoios com objetivos diferentes”* (P1) - e que estes são adequados e se complementam: *“os apoios existentes na escola complementam-se”* (M3), *“são*

*adequados e suficientes... respondem à necessidades dos vários aluno” (M4), “os apoios educativos individualizados são produtivos e permitem colmatar lacunas de aprendizagens anteriores, permitindo que o aluno possa aumentar a autoestima e voltar a acompanhar o ritmo da turma” (P2). Contudo alguns consideraram que a seleção dos alunos para os diferentes apoios deveria ser mais criteriosa: “... no caso da Aula + não deveria ser para todos os alunos ... devia ser possível selecionar os alunos que beneficiam deste apoio ao longo do ano...” (P1); “Aula + quando dirigida à turma toda, acaba por ser mais uma aula... e os alunos acabam por só cumprir o horário” (P2); “os apoios educativos permitem um apoio mais individualizado e deverão ser direcionados para os alunos que revelam lacunas em aprendizagens anteriores e que o impedem de acompanhar o ritmo da turma” (M3).*

No caso da Aula +, nem professores, nem alunos parecem muito convictos da sua mais-valia nos moldes em que acontece, tendo-se tornado em mais uma aula. Consultando o Plano Plurianual de Atividades do Agrupamento e a Direção, verificamos que na sua essência, a Aula + consiste em quarenta e cinco minutos para toda a turma, onde o professor não deve avançar novos conteúdos, mas sim procurar consolidar as aprendizagens. A Aula + tem uma planificação própria, dependente das necessidades e a fragilidades da turma.

Os alunos destacaram o facto de a Aula + ser genérica e generalizada a toda a turma, o que é visto como uma fragilidade, pois não apoia especificamente os alunos com mais dificuldades: “Aula + é obrigatória para a turma toda enquanto o apoio é para os que têm mais dificuldades” (FG2), “Aula + é para tirar a dúvida a toda a gente enquanto o outro é mais individualizado” (FG2). Um aluno definiu a Aula + como “uma aula normal, de reforço, que permite esclarecer a matéria para a turma” (FG2). Esta definição é, porventura, a que mais se aproxima do espírito que enformou a criação desta modalidade de apoio.

Os professores são bastante cuidadosos quando se referem à pertinência da Aula +, não colocando em causa a sua existência, mas defendendo um novo modelo (não obrigatória, apenas para alguns alunos). Convém notar que a Aula + faz parte da componente letiva dos professores, o que tem uma implicação direta no seu horário, ao invés dos apoios que nem sempre são considerados na componente letiva dos professores.

Os alunos globalmente concordam com a diferenciação dos apoios feita pela escola, - *“há vantagens em diferenciar”* (FG2); *“deve haver na mesma Aula + e apoios”* (FG1); *“os apoios individualizados são para os que têm mais dificuldades”* (FG2); *“a Preparação de Exames é para esclarecer dúvidas e fazer revisões...resolvendo exercícios típicos de exame...”* (FG2) - pois estes apoios complementam-se.

A modalidade de apoio Preparação de Exames é, porventura, a mais consensual nos seus objetivos serve para *“esclarecer dúvidas e fazer revisões”* (FG2) e resolver *“exercícios típicos de exame...”*(FG2)e a sua pertinência é também reconhecida pelos professores: *“A Preparação de Exames é importante para os alunos que estão motivados para estudar para os exames”* (M3). Provavelmente, o facto de a nomenclatura desta modalidade de apoio ser autoexplicativa (Preparação de Exames) pode ajudar a explicar consensos: não há margem para dúvidas, o apoio Preparação de Exames<sup>9</sup> serve para preparar exames, enquanto a designação Aula + carece de orientações mais precisas, sendo que cada professor faz a sua interpretação do que *“deve ser”* a Aula + e procura implementar o seu conceito.

No caso específico da Aula +, por exemplo, os professores não concordam que esta seja dirigida a todos os alunos, sendo preferível encaminhar aqueles que já não acompanham o ritmo da turma para um apoio mais individualizado: *“Aula + permite trabalhar mais e aprofundar mas no caso de alunos que já não acompanham o ritmo da turma... não faz a diferença pois o aluno vê a Aula +, como mais uma aula...”* (M3). De salientar que os alunos também referem que Aula + não é uma mais-valia para alunos que não acompanham o ritmo da aula normal, sendo percecionada como apenas mais uma aula *“na Aula + há alunos que não conseguem acompanhar o ritmo de aprendizagem”* (FG1). Esta situação pode ocasionar a dispersão e em alguns casos fomenta situações de indisciplina: *“há alunos desinteressados que vão por obrigação”* (FG1 e FG 2), *“alunos contrariados que incomodam os outros... o professor perde tempo a controlar o comportamento dos alunos”*, *“alguns inibem-se de colocar as suas dúvidas”* (FG2), *“quando há muitos alunos no apoio...há perturbação e não me consigo concentrar”* (FG2).

---

<sup>9</sup>No Agrupamento de Escolas X, em anos letivos anteriores optou-se pela designação “Espaço de Autoaprendizagem” para o que agora se digna “Preparação de Exames”. Verificou-se que a nomenclatura “Espaço de Autoaprendizagem”, apesar de abrir mais horizontes do que “Preparação de Exames”, criava equívocos nos alunos, encarregado de educação e nos professores.

## b) Seleção dos alunos para o apoio e como é feito o encaminhamento

De acordo com os professores, a indicação dos alunos para o apoio é feita no final de cada ano letivo, tendo em conta as suas dificuldades, ou no decorrer do ano letivo tendo em conta a evolução e as dificuldades de/na aprendizagem dos alunos: *“no final de cada ano letivo devem ser indicados para apoio os alunos que apresentam dificuldades, para que os alunos beneficiam desse apoio logo no início do ano letivo”* (P1), *“pode haver ajustes ao longo do ano, tendo em conta os resultados e os comportamentos...”* (P2). A indicação, quando é feita no final do ano letivo, fica registada em ata. Nas mudanças de ciclo, a indicação dos alunos para apoio é feita, por norma, após as reuniões intercalares do primeiro período e é sujeita à disponibilidade dos apoios educativos.

O professor M4 refere que *“no caso do apoio individualizado encaminho os alunos que têm resultados negativos para o apoio e quando melhoram retiro desse apoio, mas se quiserem podem continuar”*. Esta prática é partilhada pelos restantes professores, sublinhando-se que o comportamento é um fator de exclusão dos alunos do apoio. O professor M3 refere que *“no caso de alunos que se excluem do processo devem ser encaminhados para SPO de modo a serem orientados”*. O professor P1 refere que, principalmente, nos anos de transição deve existir uma maior *“articulação entre ciclos”*. O professor P2 acrescenta que há claras vantagens quando o apoio é dirigido a *“grupos mais pequenos”* e defende *“apoios diferenciados para todos os diferentes tipos de alunos”*.

Os alunos dos dois *focus group*, referem que de modo a contornar a *“confusão”* e a *“perturbação”* que se verifica em alguns apoios, se deveria selecionar o número de alunos que beneficiam desses apoios, tendo em conta as dificuldades dos alunos e o seu interesse: *“selecionar o número de alunos que tem mais dificuldades e os que realmente estão interessados”* (FG2), *“perguntar aos alunos se pretendem realmente beneficiar do apoio”* (FG1) e dividir os alunos em grupos mais pequenos por tipologias de dificuldades *“reduzir o número de alunos”* (FG1), *“dividir os alunos em grupos mais pequenos”* (FG2), *“dividir os alunos por grupos tendo em conta as suas dificuldades”* (FG1).

c) Constrangimentos/ limitações das modalidades de apoio e como se revelam a nível organizacional ou a nível pedagógico.

Nos dois grupos de alunos que realizaram o *focus group*, ficou clara a questão da indisciplina como bloqueio aos apoios educativos, principalmente no caso da Aula +, tendo sido referido que alguns alunos dificultam o trabalho dos professores do apoio, não colaborando e apresentando comportamentos indisciplinados durante os apoios: “quando há muitos alunos no apoio... há perturbação e não me consigo concentrar” (FG2), “alunos contrariados que incomodam os outros... o professor perde tempo a controlar o comportamento dos alunos” (FG1), “os professores devem ser mais exigentes e convidar os alunos que não estão interessados a sair do apoio” (FG1), “alguns alunos dificultam os apoios, não levam a sério a explicação” (FG1), “os professores estão a ajudar, mas há alunos que não estão interessados e só vão porque são obrigados” (FG1).

Nas entrevistas aos professores, a indisciplina não foi explicitamente identificada como constrangimento, tendo os professores privilegiado situações de falta de empenho e motivação: “na Aula + alguns dos alunos com bom aproveitamento vão contrariados...” (P2), “o empenho/motivação no apoio devem ser tidos em conta na avaliação da disciplina” (M4).

Esta valorização do apoio na avaliação da disciplina é corroborada pelos restantes professores, provavelmente como forma de legitimar os apoios e de os valorizar junto dos alunos. Com efeito, a questão do desinteresse nos apoios pedagógicos e na Aula + é aflorada quer por professores, quer por alunos, assim, se o empenho/motivação e participação nos apoios educativos fossem tidos em conta pelo professor na avaliação da disciplina, provavelmente, a eficiência e eficácia destas aulas melhoraria significativamente.

Apesar de só o professor P2 se referir explicitamente ao comportamento como fator para excluir um aluno - (“*pode haver ajustes ao longo do ano, tendo em conta os resultados e os comportamentos*”) – é sabido pelas atas, relatórios e saídas de sala de aula que as aulas de apoio e a Aula + apresentam mais situações de indisciplina do que as outras aulas.

Podemos inferir que embora através das conversas informais de professores e com base nos relatórios e atas o problema da indisciplina seja comumente referenciado, na entrevista foi “omitido” e mesmo contornado, desviando-se mais para situações de empenho e motivação.

O professor M3 refere que nos casos dos alunos que se “excluem” do processo do apoio, isto é, que não estão interessados, só vão porque são obrigados e acabam por adotar comportamentos indisciplinados “devem ser encaminhados para o SPO de modo a serem orientados”.

No caso concreto da Aula +, o professor P2 identifica que “...deveria haver uma diferenciação dos grupos de turma por níveis e não por turma”, pois “na Aula + alguns dos alunos com bom aproveitamento vão contrariados... resolvem rapidamente os exercícios propostos mas depois não estão disponíveis para ajudar os outros colegas...”, o apoio por turma face á heterogeneidade de níveis de desempenho, revela-se uma tarefa hercúlea chegar a todos sem prejudicar alguém.

Os alunos julgam que se deveria reduzir o número de alunos nos apoios educativos, dividindo-os por grupos distintos, tendo em conta as suas dificuldades: “dividir os alunos por grupos tendo em conta as suas dificuldades” (FG1 e FG2), “os grupos onde os alunos têm mais dificuldades deverão ter mais professores a acompanhar nos apoios, no mínimo dois professores” (FG2).

Identificam no caso da Aula +, que face ao “número de alunos em excesso” há “impossibilidade de esclarecer todas as dúvidas”(FG1), contudo o segundo grupo de alunos do *focus group* constata que a Aula + é um reforço à aula onde se aborda quase toda a matéria e as dúvidas são esclarecidas para o grupo turma: “*Aula + é como se fosse uma aula normal, de reforço, que permite esclarecer a matéria para a turma*” (FG2).

Os alunos indicam que há “limitações de recursos materiais”(FG1), e que, em alguns casos é perceptível a descrença nas aulas de apoio por parte dos docentes, “os professores por vezes não manifestam interesse nos apoios, principalmente na Aula +”(FG1).

d) Perceções dos docentes de apoio sobre a sua prática de apoio aos alunos em contexto educativo;

De um modo geral, os docentes de apoio consideram que são vistos de forma positiva e que há o reconhecimento do trabalho do professor do apoio. Os apoios educativos raramente apresentam resultados imediatos, pois as dificuldades na

aprendizagem foram-se acumulando ao longo dos anos e não é o facto de um aluno frequentar o apoio que soluciona todos os seus problemas: *“é um trabalho que muitas vezes não apresenta resultados, as dificuldades vão-se acumulando ao longo dos anos e muitas vezes encara-se que por ter o apoio o aluno se resolve logo o problema... no entanto, há melhorias, o aluno aumenta a autoestima...”*(P2). Um trabalho importante dos apoios é ao nível da melhoria da autoestima dos alunos, que, de acordo com os professores entrevistados, melhora consideravelmente.

A opinião dos docentes é em parte corroborada pelos alunos que consideram que *“os apoios são de qualidade”* (FG2), e pelos inquéritos da IGEC (apêndices III e IV), contudo no primeiro *focus group* a opinião foi de que apresentam alguma qualidade, após terem feito uma análise mais consciente dos constrangimentos.

Nos apoios, os professores incentivam os alunos a resolver mais exercícios e, no caso de anos de Provas Finais ou Exames Nacionais (6.º, 9.º, 11.º e 12.ºs anos), resolvendo exercícios dessas mesmas provas ou exames, ou com tipologia similar. À exceção do professor M4, todos insistem na resolução de mais exercícios: *“através da resolução de mais exercícios”* (P1); *“através da resolução de mais exercícios”* (P2); *“através da resolução de mais exercícios”* (M3). O professor M4 é o único que na entrevista concretiza a diversificação de estratégias: *“divido em grupos de trabalho tendo em conta as dificuldades dos alunos, e diferencio o tipo de exercícios aplicados”*. O professor M3 refere que na Aula + procura *“solicitar a colaboração e participação dos alunos com mais dificuldades”*.

É na forma como operacionalizam os apoios que encontramos as maiores diferenças entre os Professores de apoio de Português e Professores de apoio de Matemática. Os primeiros são menos explícitos na forma como distinguem a aula da Aula + ou dos apoios, enquanto os segundos, possivelmente pela natureza da disciplina, distinguem melhor os momentos teóricos dos momentos práticos.

De registar que por parte dos alunos há um reconhecimento sobre as metodologias aplicadas no apoio, perceptível nas seguintes afirmações: *“ajudou a desenvolver mais a capacidade para resolver exercícios”* (FG1), *“importante para organizar o estudo”*(FG1), *“[contribuiu para]desenvolver métodos de estudo”* (FG2) e *“[contribuiu para]ajudar os alunos na interação pessoal”*(FG2).

Os professores reconhecem que o apoio individualizado é muito importante, pois permite através de conversas informais com os alunos, identificar mais facilmente as razões do alheamento e da falta de empenho destes, permitindo uma ação mais eficaz no desbloqueio do processo.

e) A articulação entre os professores de apoio educativo, os professores do ensino regular e outros agentes educativos.

De acordo com os professores entrevistados, a articulação entre os professores titulares da turma e os professores de apoio é feita essencialmente através de conversas informais, onde se analisam dificuldades dos alunos e estratégias a implementar. A articulação acontece ainda pela partilha de materiais de trabalho e, em alguns casos, na planificação conjunta das aulas da disciplina e do apoio. Assim a colaboração/cooperação acontece *“na elaboração de materiais e através de conversas informais identifica-se dificuldades dos alunos e estratégias a implementar”* (P2); *“através de conversas informais, onde se analisam dificuldades dos alunos e estratégias a implementar”* (M3); *“na partilha de materiais de trabalho”* (M3).

O professor P1 deixa entrever que a cooperação é incompleta, pois os professores titulares *“indicam os alunos para o apoio, identificam as dificuldades, mas não necessariamente as estratégias”*, assim *“o professor do apoio após o contacto com o aluno é que decide o que acha mais adequado”* (P1). Uma vez que as aulas de apoio são semanais, o tempo para conhecer o aluno é escasso, daí as indicações do professor titular se afigurarem como imprescindíveis. A chave é a comunicação: *“deve haver uma comunicação efetiva entre professores sobre as dificuldades que os alunos apresentam e estratégias a implementar”* (P1). O professor M4 refere uma experiência positiva de cooperação, referindo a *“colaboração na produção de materiais”*, o que vai para além da partilha, e a planificação conjunta: *“semanalmente planificava as aulas e os apoios com o colega...”*. Acrescenta ainda o professor M3 que *“a comunicação pode ser agilizada com o uso do Moodle”*. O professor M4 fala em *“visão complementar”* para expressar a forma como a relação entre professor de apoio e professor da turma pode funcionar.

O professor M3 refere a importância do diretor de turma como elo de ligação: *“como DT estabelecendo a ponte entre professores/encarregados de educação/aluno e SPO”*. Este professor reitera a importância da comunicação informal, não apenas com o professor titular de turma, mas com os alunos: *“...através de conversas informais, que se podem estabelecer no apoio individualizado, que permitem detetar a razão pela qual o aluno não está motivado para a aprendizagem e posteriormente ajudá-lo a desbloquear o processo...”*. Este professor verbaliza a importância da proximidade que se pode estabelecer no apoio quer pelo facto de o número de alunos ser reduzido, quer pelo facto de, não sendo o professor responsável pela atribuição da nota, poder estabelecer uma relação mais “próxima” com o aluno.

O professor P2 realça também o fator proximidade e refere-se à motivação como fator essencial para que o apoio seja bem sucedido: *“através de conversas informais com o aluno, detetar a razão pela qual o aluno não está motivado e ajudá-lo a ultrapassar o problema, ou encaminhá-lo para o DT ou para o SPO”* (P2).

O professor P1 realçou a *“colaboração com professores de outras disciplinas, ajudando os alunos na escrita de trabalhos e na elaboração de projetos escritos”*, o que atesta o carácter transversal da disciplina de português.

O professor P1 referiu que *“no final ano do 2014/15 houve uma reunião de articulação entre ciclos de modo a identificar os domínios/conteúdos onde os alunos dos anos iniciais de ciclo revelam mais dificuldades... de modo a planificar os apoios do próximo ano letivo”*.

No segundo *focus group* com alunos, estes consideraram que *“o apoio tem mais sucesso se for dado pelo mesmo professor que dá a disciplina, pois já estamos habituados ao seu discurso...”*. O que acontece muitas vezes, mas nem sempre, é que o facto de o professor da disciplina coincidir com o professor de apoio legitima-o mais facilmente junto do aluno, pois este reconhece a pessoa que lhe vai atribuir uma nota.

Em suma, tanto docentes como alunos identificam que o apoio desempenha um papel importante e complementar no processo de aprendizagem, isto é, preponderante para o sucesso dos alunos. Segundo os professores, não existe um perfil padrão para o professor do apoio, no entanto identificam algumas características importantes: disponibilidade, proximidade, adaptabilidade e capacidade de comunicação.

Na escola existem diferentes modalidades de apoio (Aula +, Preparação de Exames e Apoio Pedagógico Acrescido) e, globalmente, professores e alunos concordaram com esta diferenciação dos apoios, pois têm áreas de atuação/objetivos diferentes e complementam-se. Do discurso dos professores e dos alunos depreende-se que o conceito da Aula + nem sempre funciona, sugerindo alterações.

Relativamente à seleção dos alunos para os diferentes apoios, os docentes consideram que deveria ser mais criteriosa, atendendo aos ritmos de aprendizagem, situações de desmotivação e de indisciplina. Por sua vez os alunos constatando algumas situações de indisciplina, pronunciaram-se também a favor de uma seleção mais cuidada, tendo em conta as dificuldades e o interesse/motivação dos alunos.

Os docentes identificam que de um modo geral, há reconhecimento do trabalho do professor do apoio e consideram que o apoio individualizado é o que tem maior impacto na medida em que permite melhorar a autoestima dos alunos e permite identificar mais facilmente as razões do alheamento e da falta de empenho destes, permitindo assim uma ação mais eficaz no desbloqueio do processo. Note-se que os professores se referem mais à motivação (ou falta dela) e a problemas de foro emocional do que às dificuldades de/na aprendizagem.

Por parte dos professores, reconhece-se que a comunicação informal tem um grande impacto na forma como os apoios funcionam. As informações colhidas e partilhadas de forma informal entre professores e entre professores e alunos não são refletidas em nenhum documento e espelham a qualidade das relações interpessoais. É nessas afinidades e coincidências que se tece o sucesso / insucesso das medidas de apoio.

Na análise deste estudo empírico identificámos um conjunto de pontos críticos relativamente aos Apoios Educativos que poderão ter implicações relativas na problemática em estudo e que convém clarificar à luz do quadro teórico, nomeadamente:

- Aclaração do conceito de sucesso;
- Aclaração do perfil dos professores do apoio / aluno;
- Aclaração dos objetivos de cada um dos apoios (especificamente Aula +);
- Seleção dos alunos;
- Articulação formal entre docentes.

## 6. VISÃO AMPLIADA DO ESTUDO REALIZADO

Atualmente a escola vivencia o desafio de conciliar o “sucesso dos números”<sup>10</sup> com o “sucesso da inclusão”. Constatamos que um dos maiores desafios que se apresenta hoje às escolas é o de encontrar formas que possibilitem a construção da tão desejada escola inclusiva, mas simultaneamente ficar bem na fotografia do espetáculo mediático dos números. Independentemente da linha que se defenda, a escola está exposta ao mediatismo dos números dos *rankings* e à pressão da opinião pública. Vivemos num tempo que o próprio financiamento é determinado pelos números obtidos pela escola.

Quando analisámos os relatórios TEIP, a análise do sucesso é confrontada com a evolução de números e com o facto de se atingirem metas. Metas essas definidas com base num histórico, cujos incrementos padronizados são simples números sem qualquer sensibilidade à lógica dos processos ou ao sucesso de inclusão. O resultado das metas gerais deste relatório TEIP é determinante para o financiamento da escola e o cumprimento destas determina o acompanhamento do Agrupamento nos anos subsequentes. De registar que um dos quatro domínios, igualmente valorizados na classificação final, é o sucesso escolar na avaliação externa (domínio um), em que os resultados do Agrupamento são comparados tendo como referência os valores médios nacionais.

Estamos perante uma perspectiva de *accountability*, uma perspectiva de responsabilização que se entende, mas não tão centrada nos números. Tendemos a concordar com Afonso quando refere que a *accountability* se transformou “numa panaceia (ou mesmo num fetiche) pelo facto de a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização serem, supostamente, capazes de, por si sós, satisfazer as expectativas de grupos e setores sociais aparentemente desejosos de resolver os défices e problemas de qualidade da educação pública” (Afonso, 2012, p. 471).

Conscientes deste retrato da realidade em que o nosso Agrupamento se encontra, neste estudo, identificamos as várias perspectivas do sucesso, contudo centramo-nos na

---

<sup>10</sup> Vide *Educação em Números 2015*, uma publicação da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), disponível em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=Educac\\_a\\_o\\_em\\_nu\\_meros\\_2015.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=Educac_a_o_em_nu_meros_2015.pdf).

visão do sucesso dos alunos que tendo um baixo rendimento escolar relativamente aos padrões nacionais, são propostos para apoio e melhoram as suas aprendizagens, refletindo-se no encurtamento da distância para os padrões escolares nacionais.

Como foi referido, uma das estratégias que tem sido seguida de modo a melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos foi a diversificação do tipo de apoios no nosso Agrupamento de Escolas X, de modo a responder às várias necessidades e dificuldades. Contudo, o facto de não produzirem um impacto constante e sustentado na melhoria dos “números” e, conseqüentemente, ao não atingirmos sistematicamente as metas definidas pelo TEIP, principalmente no domínio relativo ao sucesso escolar na avaliação externa, surge a dúvida sobre a sua “real” eficácia/eficiência e questionamo-nos até que ponto se está a trilhar o caminho correto.

No ano letivo de 2013/14, durante uma Ação de Acompanhamento da IGEC, face aos resultados obtidos pelo Agrupamento e tendo em conta a ausência da monitorização dos apoios educativos, uma das atividades do plano de ação de melhoria proposto pela inspeção foi a monitorização sistemática dos apoios no 2º e 3º ciclos. Aliás, de acordo com Lopes, parte do fracasso dos apoios educativos deriva da ausência de uma monitorização eficaz e adequada ao trabalho dos professores de apoio (Lopes, 2010, p. 156).

O Agrupamento começou a monitorizar os apoios educativos no 2º e 3º ciclos, com nítidas melhorias para o processo de acompanhamento dos apoios, pois passou a existir uma identificação formal das dificuldades e um planeamento de estratégias para colmatar as dificuldades identificadas. Contudo, tanto no ano 2013/2014, como no ano 2014/2015, constatou-se que a meta proposta para o indicador definido na Ação de Acompanhamento da IGEC não foi atingido e, por conseguinte, o Agrupamento de Escolas X, continuou a ficar aquém das metas definidas pelo TEIP, no sucesso escolar na avaliação externa (domínio um).

Constata-se, com base na análise documental, que a melhoria acontece e que o processo é reconhecido tanto por alunos, como por docentes, no entanto, e uma vez que os resultados continuam distantes da média nacional, o sucesso não é reconhecido, nem validado pela tutela. Numa perspetiva economicista este sucesso é relativo e é desvalorizado face ao investimento efetuado. As melhorias que o Agrupamento conseguiu – seja nos resultados, seja nos processos - são negligenciadas pela “tendência

avaliocrática [que] nos últimos anos tem sido a de sobrevalorizar os resultados (mensuráveis) da avaliação dos alunos, interferindo redutoramente, de formas várias e nem sempre explícitas, nas outras duas avaliações (das escolas e dos professores)” (Afonso, 2012, pg. 476). Com efeito, “os professores e as escolas estão submetidos de forma crescente a uma prestação de contas múltipla (*multi-accountability*), não apenas em relação aos ministérios da educação, às autarquias ou administrações locais e à comunidade educativa, mas também aos pais e outros responsáveis pela educação” (Afonso, 2012, p. 476), prestação essa que é medida em números.

Partindo desta realidade percebida com a análise documental, surgiu a necessidade de orientar o nosso olhar para uma análise de todo o processo dos apoios de modo a perceber como se pode otimizar o impacto dos apoios no sucesso dos alunos e, conseqüentemente, ter o reconhecimento exterior.

Com base nas entrevistas e no *focus group* pode-se constatar que tanto professores como alunos consideram que o apoio educativo desempenha um papel importante e complementar no processo de aprendizagem do aluno. Esta perceção é sustentada com a constatação de que os apoios permitem tirar dúvidas, ajudam a perceber melhor as matérias e fornecem métodos de estudo. Reconhecem também a sua importância no desenvolvimento da confiança e da autoestima dos alunos, predispondo-as para as aprendizagens mais efetivas.

Conforme refere Lopes (2010, p. 149-150) as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem não requerem um tipo de instrução muito diferente daquele que é ministrado aos seus pares, mas sim um ensino explícito, intensivo e sistemático e de extrema qualidade de modo a que aprendizagem se torne efetiva. No caso do Agrupamento de Escolas X, existem vários tipos de apoio, mas nos 2º e 3º ciclos há três que assumem um papel de destaque e sobre os quais incidu este estudo:

- Aula + na disciplina de Português e na disciplina de Matemática;
- Apoio Pedagógico Acrescido a Português e a Matemática;
- Preparação de Exames a Português e Matemática;

Com base no Plano Plurianual de Atividades, do Agrupamento de Escolas X, verificamos que estes apoios visam responder à necessidade da escola incluir todos os alunos e, concomitantemente, gerir a diversidade de públicos e respetivos interesses.

Nesta perspectiva estes apoios na sua essência respeitam as diretrizes definidas pelo Ministério da Educação, isto é, respeitam as duas vertentes preconizadas pelo Ministério da Educação (ME, 1998, p. 12), assim, focam-se “nos passos de aprendizagem, próprios de cada aluno e sobre os instrumentos que favoreçam o seu desenvolvimento e reequilíbrio (de ordem mais cognitiva)” (ME, 1998, p. 12) e preocupam-se com a motivação do aluno, a sua predisposição para a aprendizagem, ou seja, “no que diz respeito ao sentido atribuído à vida na escola (de ordem mais social)” (ME, 1998, p. 12).

De acordo com as tradições nos apoios educativos definidas por Vieira (1996), a Aula + assume-se como um apoio educativo de remediação, instituindo-se como uma aula suplementar onde o professor não deve avançar novos conteúdos, mas sim procurar consolidar as aprendizagens. É de caráter obrigatório para toda a turma e a planificação deverá ter em conta as necessidades e a fragilidades da turma. Conforme refere Vieira, face ao seu cariz e tendo em conta que se destina a toda a turma, centra-se no professor e pode esportar desinteresse no aluno, quando é “mais do mesmo”. Esta ideia é corroborada pelas opiniões recolhidas no estudo empírico: “*uma aula normal, de reforço, que permite esclarecer a matéria para a turma*” (FG2); “*Aula + quando dirigida à turma toda, acaba por ser mais uma aula... e os alunos acabam por só cumprir o horário*” (P2). Em moldes diferentes a Preparação de Exames, é facultativa, e assume uma lógica de remediação em grupo, de treino e mecanização que visa preparar os alunos para as provas escritas -“a Preparação de Exames é para esclarecer dúvidas e fazer revisões... resolvendo exercícios típicos de exame...”(FG2). O Apoio Pedagógico Acrescido insere-se numa tradição de educação integrada, pois privilegia a aprendizagem e o treino em áreas específicas. Na lógica da remediação, trabalham quer a nível individual, quer em pequenos grupos a fim de “remediar” as aprendizagens não efetuadas -“os apoios educativos individualizados são produtivos e permitem colmatar lacunas de aprendizagens anteriores, permitindo que o aluno possa aumentar a autoestima e voltar a acompanhar o ritmo da turma”(P2).

Globalmente, professores e alunos concordaram com esta diferenciação dos apoios, pois têm áreas de atuação/objetivos diferentes e complementam-se.

No entanto do discurso dos professores e dos alunos depreende-se que o conceito da Aula + nem sempre funciona, patente no fato de identificarem que “...*acaba por ser mais uma aula...*” (P2) ou que é “*uma aula normal, de reforço...*” (FG2). Não pondo em

causa a sua pertinência e função, mas focando que se trata de mais uma aula para toda a turma, tanto alunos e professores sugerem que não deveria ser obrigatória para todos os alunos ou que a turma deveria ser dividida em grupos pequenos e diferenciados por nível.

Podemos constatar que o conceito de Aula + não está devidamente clarificado e que assume diferentes “apresentações” de acordo com a interpretação dada por cada docente que a ministra. Tendo em conta que é um apoio com o grupo alargado à turma, isso implica uma diversificação de estratégias, cujas dinâmicas deverão tentar envolver todos os alunos dos diversos níveis. A dificuldade na consecução desta diversificação de estratégias, cumulativamente à resistência revelada por alguns alunos, pode gerar um sentimento de incapacidade, descrença e frustração no professor. Esta situação é retratada por um dos alunos no primeiro *focus group* do seguinte modo: “os professores por vezes não manifestam interesse nos apoios, principalmente na Aula +”.

Conforme mostramos no enquadramento teórico, Lopes (2010) defende que os apoios educativos, de modo a ultrapassar as dificuldades de aprendizagem, devem ser orientados para a promoção do treino em áreas específicas podendo ser individualizados ou em grupo. Contudo, a existência de um coordenador com competência técnica na área disciplinar e na organização e gestão dos recursos humanos é essencial para a realização de uma monitorização contínua e na promoção da formação dos professores. Nesta lógica, seria importante que cada tipo de apoios tivesse um coordenador com as características supracitadas, consciente dos objetivos que norteiam cada um dos apoios, capaz de transmitir confiança e segurança aos docentes do apoio e capaz de promover alternativas face às contrariedades que surgem na prática.

O facto de os professores verbalizarem que não existe um perfil padrão para o professor do apoio, mas enumerarem um conjunto de características preponderantes para o desempenho desta função - disponibilidade, proximidade, adaptabilidade e capacidade de comunicação - e revelarem diferentes conceções sobre a finalidade do apoio, constrangimento identificado durante a Ação de Acompanhamento da IGEC (apêndice I), inerentes à própria definição de sucesso como verificámos no enquadramento teórico, reforça a pertinência de existir a figura do coordenador como

elemento agregador e orientador da estratégia definida em conjunto com o Diretor, mas também capaz de gerir os recursos humanos e promover a formação.

Algumas das contrariedades identificadas pelos docentes durante a implementação da ação de monitorização dos apoios no 2º e 3º ciclos, foram as situações de indisciplina, de abandono nos apoios e a falta de empenho de alguns alunos (apêndice I). Nos dois *focus group*, ficou clara a questão da indisciplina, como o bloqueio aos apoios educativos, principalmente no caso da Aula +, tendo-se referido que alguns alunos boicotam deliberadamente o trabalho dos docentes e apresentam comportamentos de alheamento e indisciplina nos apoios. No caso dos docentes, nas entrevistas, estes privilegiaram as situações de falta de interesse, empenho e de motivação por parte dos alunos, contudo através das conversas informais de professores e com base nos relatórios e atas o problema da indisciplina é também comumente identificado. Os docentes consideram que se o empenho e a motivação dos alunos nos apoios fossem contabilizados na avaliação da disciplina, talvez se conseguisse contrariar algum desinteresse dos alunos.

Conforme refere Lopes (2010) o apoio individualizado no 2º e 3º ciclos, depara-se muitas vezes com um dilema, de ter de ajudar alunos a ultrapassar dificuldades em área básicas, quando o currículo já exige que os alunos sejam capazes de as relacionar, pois parte do pressuposto que eles já as adquiriram, assimilaram e consolidaram. É uma corrida em contrarrelógio e, como refere Lopes (2010), a não realização das aprendizagens mínimas e a consequente incapacidade de responder às tarefas solicitadas pode promover nestes alunos sentimentos de baixa autoestima e de alheamento ou, em oposição, problemas de comportamento e agressividade.

Nas entrevistas, os professores reconhecem que o apoio individualizado é muito importante, pois permite através de conversas informais com os alunos, identificar mais facilmente as razões do alheamento e da falta de empenho destes, permitindo uma ação mais eficaz no desbloqueio do processo. Neste ponto é identificado que também o Diretor de Turma e os Serviços de Orientação e Psicologia (SPO) terão um papel crucial na perceção dos problemas, na orientação e encaminhamento do aluno.

No 2º e 3º ciclos, tendo por base as dificuldades acumuladas associadas a competências básicas e após uma análise conjunta do Diretor de Turma e do SPO, é plausível, conforme afirma Lopes (2010, p.169), que a intervenção passe por adaptações

curriculares de modo a que o aluno consiga desenvolver uma interação mais significativa com o ensino que lhe é oferecido. Este tipo de estratégia “tem um caráter mais paliativo do que reeducativo” (Lopes, 2010, p. 169).

Conforme refere Isabel Sanches (1996), o conceito de apoio e complementos educativos refere-se ao conjunto de procedimentos que visam dar as mesmas oportunidades, de forma igualitária, de ingresso no ensino regular e, consequente, sucesso escolar, porém, o processo de seleção e encaminhamento dos alunos para o apoio educativo assume-se como um ponto fulcral e decisivo em todo o processo e ser inclusivo nos apoios não passa simplesmente por indicar todos os alunos da turma para o apoio.

Relativamente à seleção dos alunos para os diferentes apoios, a sinalização é feita no final de cada ano letivo, tendo em conta as suas dificuldades, ou no decorrer do ano letivo tendo em conta a evolução e as dificuldades de/na aprendizagem dos alunos. Alguns professores indicam que encaminham para o apoio os alunos que obtêm resultados “negativos”, no entanto alguns defendem que deve haver uma diferenciação criteriosa na indicação dos alunos para os vários tipos de apoio, atendendo aos ritmos de aprendizagem, situações de desmotivação e de indisciplina. Por sua vez os alunos constatando algumas situações de indisciplina, pronunciaram-se também a favor de uma seleção mais cuidada, tendo em conta as dificuldades e o interesse/motivação dos alunos.

No enquadramento teórico, ficou evidente que não existem instrumentos ou procedimentos comumente aceites e partilhados a nível nacional e internacional, para a identificação das dificuldades de aprendizagem e, consequente, encaminhamento para um determinado tipo de apoio educativo. No entanto, Lopes (2010, p. 152) identifica que o professor titular da turma será o responsável por sinalizar os alunos e que depois deve haver uma articulação efetiva com um professor de apoio (ensino regular) e com um psicólogo. Deve-se “despistar as dificuldades o mais precocemente possível,.... intervir o mais cedo possível de forma a impedir a cristalização dos problemas e o desânimo dos alunos” (Lopes,2010, p. 154), mas ter em conta que este tipo de intervenção atempada pode ser decisiva “para muitos alunos com dificuldades mas não para todos.” (Lopes, 2010, p. 154).

Tendo em conta o modelo de Resposta à Intervenção (RTI), Lopes (2010, p.178) conclui que é imprescindível acompanhar o trajeto dos alunos e é urgente intervir aos primeiros sinais de dificuldades, faça-se ou não uma diagnose formal. Esta intervenção deve incidir sobre nas áreas deficitárias identificadas, priorizando a ação nas áreas causais em detrimento das áreas consequenciais. Por fim, Lopes (2010, p.178) defende que esta intervenção deve conjugar uma estratégia de autorregulação, através por exemplo do estabelecimento de objetivos, com uma estratégia de ensino explícito, sistemático e persistente.

Na análise das entrevistas identificou-se que existe de um modo geral da parte dos professores, uma grande preocupação na diversificação de estratégias, o que é reconhecido pelos alunos, que afirmam que os apoios permitem tirar as dúvidas e perceber melhor a matéria, bem como melhorar a capacidade de resolver os exercícios e organizar o estudo. Contudo constatou-se através da análise do discurso de professores e alunos que se verificam algumas situações de alheamento e desinteresse relativamente ao apoio, por parte dos alunos. Nesse campo Leandro S. Almeida (2002, p. 163) refere que “importa que os professores conheçam formas concretas de ajudar os alunos a pensar e a aprender...” (Almeida, 2002, p. 163), mas favorecer a autonomia do aluno, não é um processo plural e que siga “receitas”, necessita de professores motivados, com formação adequada, preparados e munidos de ferramentas que lhes permitam intervir. Esta tarefa revela-se mais árdua num contexto de metas de aprendizagem obrigatórias, mas reforça a premência de existir uma coordenação por tipologia de apoio, que promova a formação, a partilha de experiências e dificuldades, que promova soluções e processos de resolução de problemas, mas que acima de tudo permita manter o interesse no processo de reeducação.

Na análise documental dos inquéritos da ação da IGEC (apêndice I), registou-se que a maioria dos docentes considerou que existe um bom trabalho colaborativo entre o docente titular da turma e o do apoio. Analisando por sua vez as entrevistas dos professores, verificamos que todos identificaram que a articulação entre os professores titulares da turma e os professores de apoio é feita essencialmente através de conversas informais, onde se analisam dificuldades dos alunos e estratégias a implementar. Alguns professores referiram que a articulação acontece através da partilha de materiais de trabalho e, em alguns casos, na planificação conjunta das aulas da disciplina e do apoio.

Identificaram ainda que quando nas conversas informais entre o professor do apoio e o professor titular são identificadas razões para o alheamento do aluno, estas são comunicadas ao diretor de turma, envolvendo-o no processo.

Podemos verificar que globalmente existe um trabalho colaborativo assumido e que a comunicação informal tem um grande impacto na forma como os apoios funcionam, todavia processando-se a partilha num plano informal, depreende-se que esta será tão mais efetiva, quanto melhores forem as relações interpessoais entre os docentes. Na análise dos inquéritos da ação da IGEC (apêndice I), verifica-se que a maioria considerou pertinente que os apoios fossem dados pelo professor titular da turma. De realçar o testemunho do professor M4 que considerou que haveria vantagens se o apoio fosse dado por um professor de um ciclo anterior, tendo em conta que permitiria uma abordagem mais simples e direta sobre competências básicas que o aluno ainda não domina/sedimentou.

Lopes (2010, p. 150) refere que os progressos dos alunos são da responsabilidade do professor da turma, é ele quem deve, quando necessário, providenciar “mecanismos de compensação para os alunos em dificuldades, tendo sempre presente que deverá fazê-lo o mais precocemente possível” (Lopes, 2010, p. 150) e que a articulação entre professor titular da turma e do apoio deve ser o mais efetiva possível, de forma a maximizar a intervenção, evitando desfasamentos metodológicos e mesmo de discurso, sob pena de gerar entropia.

É importante que haja cumplicidade/companheirismo entre os vários intervenientes, sair da zona de conforto da “minha turma”, de modo a maximizar o trabalho colaborativo e conseqüentemente a ação do apoio. A articulação entre ciclos no final de 2014/15, identificada por um dos professores na entrevista é também um passo positivo na promoção do sucesso, na medida em que se identificam as previamente as dificuldades e se planifica atempadamente o novo ano letivo.

Tendo em conta o retrato traçado e de modo a potenciar a ação dos apoios educativos no sucesso académico dos alunos, o plano de ação a delinear deverá apresentar soluções que promovam uma participação mais efetiva dos alunos, implicando-os e fazendo-os sentir parte integrante do processo, minimizando desta forma eventuais situações de indisciplina e contornando a falta de empenho, aspetos que muitas vezes obstaculizam ao sucesso dos apoios educativos.

Outro dos vetores do plano de ação deverá ser a (re)organização dos apoios educativos, pois, como se constatou, o facto de o conceito de apoio educativo não ser entendido de igual modo por todos intervenientes; de os critérios de seleção de alunos ser díspar e de as estratégias usadas não serem concertadas condiciona irremediavelmente o processo. Ainda neste ponto é essencial que haja quer uma articulação entre ciclos, quer uma articulação efetiva entre o professor titular da turma e do professor do apoio educativo. As funções de cada um dos atores neste processo deverá estar clara e formalmente definida, de forma a que se evitem situações confrangedoras e atropelos entre o professor titular da turma e do professor do apoio educativo, quase sempre percebidos pelos alunos e aproveitados como fraqueza.

A clarificação de funções, evitará que o sucesso/fracasso dos apoios educativos dependa das relações pessoais e que assuma um carácter mais formal, minimizando eventuais ruídos.

A existência de um coordenador dos Apoios educativos deverá ser uma das traves mestras do plano de ação. O coordenador deverá ser um facilitador do trabalho colaborativo, não sobrecarregando os docentes com a “papelização” de toda e qualquer ação, mas acompanhando-os e ajustando as estratégias ao longo do ano letivo.

Por fim, serão tidas em conta todas as estratégias que possam maximizar as capacidades de todos os intervenientes.

## 7. PLANO DE AÇÃO

No desenho deste plano de ação partimos do conceito de sucesso centrado na melhoria das aprendizagens, com um reflexo direto no encurtamento da distância para os padrões escolares nacionais.

A execução deste plano assenta exclusivamente nos recursos existentes, não exigindo por isso a mobilização de recursos adicionais, somente uma reorganização significativa dos existentes. Assim, tendo por base o preconizado por Lopes (2010), independentemente da estrutura

há dois elementos essenciais para assegurar o seu sucesso:

(a) a existência de um(a) coordenador(a) com competência técnica na área da leitura/escrita e na organização e gestão de recursos humanos;

(b) monitorização continuada do trabalho dos professores e dos progressos dos alunos.

(Lopes, 2010, p. 156)

Consideramos que a escolha e nomeação do coordenador se assume de uma extrema importância no desenrolar de todo o processo. Este, para além de ter de ser alguém da área disciplinar do apoio educativo lecionado, deve idealmente ser alguém com capacidade de gerir recursos humanos. Espera-se que o coordenador seja capaz de liderar, criar empatias, mobilizar e orientar o grupo de acordo com as estratégias delineadas em conjunto com a direção, acreditar na inteligência coletiva, seja capaz de transmitir confiança e segurança aos docentes do apoio e consiga tomar decisões e dar respostas face às contrariedades que surgem na prática.

Verificando-se uma centralidade nas disciplinas de Português e de Matemática, deverá haver um coordenador com as capacidades de gestão supracitada em cada uma destas áreas dos apoios educativos. Não se trata de uma hipervalorização destas disciplinas, mas é um facto que as dificuldades nestas áreas afetam a compreensão e o desempenho em todas as outras.

O coordenador será responsável por:

- clarificar os objetivos de cada um dos apoios e assegurar que estes são percebidos de igual modo;

- acompanhar o trabalho desenvolvido pelos professores do apoio, promovendo a partilha de experiências, constrangimentos e sucessos e manutenção no interesse e entusiasmo no trabalho de reeducação;

- assegurar o trabalho colaborativo entre os professores titulares da turma, os professores do apoio e o psicólogo (SPO);

- promover ações de formação tendo em conta os constrangimentos sentidos.

Associado à função, o coordenador deve ter registado no seu horário, na componente não letiva, tempos destinados à coordenação.

Este trabalho com os docentes e psicólogo deve ser monitorizado e sistematizado pelo próprio coordenador, tendo em conta as especificidades de cada um dos apoios educativos. Encarando as dificuldades de aprendizagem como um sub-rendimento e como resultado de “uma interação débil ou pouco conseguida entre o aluno e o ensino que lhe é fornecido” (Lopes, 2010, p. 178), o apoio deve apresentar-se como uma estratégia de remediação. Nesta perspetiva todos os alunos poderão ser elegíveis, pelo que deve ser feita uma monitorização contínua dos alunos, ao longo do ano letivo, por cada professor titular de turma e sempre que se verifique que os alunos não realizam as aprendizagens apropriadas devem ser sinalizados por esse professor. Nesses casos o professor titular deve:

- a) preencher um Plano Individual de Trabalho (PIT) (apêndice XI);
- b) identificar as dificuldades;
- c) propor o plano de reeducação, os métodos de recuperação e encaminhar para o tipo de apoio adequado.

Nesta orientação o aluno deve tomar consciência do que se pretende com esta compensação e deve ser implicado, estabelecendo objetivos claros e exequíveis, que devem constar do referido Plano Individual de Trabalho. O encarregado de educação deve tomar conhecimento e também deve ser responsabilizado através do Diretor de Turma.

No apoio educativo, o professor do apoio deve cumprir o PIT proposto, de um modo preciso, sistemático e persistente. Poderá diversificar as abordagens e estratégias de modo a motivar o aluno, mas deve evitar desfasamentos metodológicos e mesmo de discurso. Os reajustes à metodologia de recuperação podem surgir da articulação entre

o professor titular e do apoio e, conseqüentemente, devem ser identificados no referido PIT.

Ao delinear este plano de ação, deve ser identificado o tempo (número de sessões) ao fim do qual o aluno deve realizar uma avaliação para aferir se as competências foram atingidas. Tal como defende Lopes (2010, p.178), esta intervenção deve conjugar uma estratégia de autorregulação, com uma estratégia de ensino explícito, sistemático e persistente. Deve incidir sobre as áreas deficitárias identificadas, priorizando a ação nas áreas causais em detrimento das áreas consequenciais.

Nas situações em que esta intervenção não resulta e quando se registam situações de alheamento, falta de empenho, falta de interesse, de desmotivação e mesmo de indisciplina, deve-se solicitar a intervenção do Diretor de Turma e do SPO no sentido de orientar o aluno e perceber se este deve ser encaminhado para uma equipa multidisciplinar, que decidirá sobre o benefício do uso dos serviços de Educação Especial ou se estes comportamentos resultam do acumular de dificuldades associadas a aprendizagens básicas. Neste último caso, e de acordo com as ambições do aluno e do respetivo encarregado de educação, o plano de reeducação pode ser reajustado e o aluno deve ser sinalizado para uma intervenção que passe por adaptações curriculares de modo a que o aluno consiga desenvolver uma interação mais significativa com o ensino que lhe é oferecido. Conforme refere (Lopes, 2010, p. 169) este tipo de estratégia “tem um caráter mais paliativo do que reeducativo”.

### **7.1. Ações a desenvolver**

O plano que de seguida propomos, enquadra-se no Agrupamento de Escolas X, e apesar de não abordar especificamente nenhum dos apoios disponibilizados neste momento, incide sobre a planificação dos apoios que podem ser propostos no 2º e 3º ciclos.

Os objetivos definidos para este plano de ação refletem os objetivos da ação de acompanhamento da IGEC em 2013/14, a questão de partida e a análise de resultados, deste estudo. Assumem-se como objetivos deste plano de ação:

- Melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos abrangidos pelos Apoios Educativos dos 2º e 3º cicloss.
- Otimizar os resultados dos apoios no sucesso dos alunos.
- Desenvolver um plano para a implementação e acompanhamento dos apoios, tendo em conta os constrangimentos e obstáculos identificados no estudo empírico, nomeadamente:
  - Aclaração da finalidade e dos objetivos dos apoios.
  - Trabalho colaborativo/articulação.
  - Seleção dos alunos para os apoios educativos.
  - Situações de indisciplina/falta de empenho nos apoios.

O público-alvo são os alunos do 2º e 3º cicloss e como intervenientes teremos a Direção, o Coordenador dos Apoios de Português, o Coordenador dos Apoios de Matemática, os professores titulares de turma de Português, os professores titulares de turma de Matemática, os professores de apoio de Português, os professores de apoio de Matemática, os Diretores de Turma, os Serviço de Psicologia e Orientação (SPO).

De seguida passamos a descrever as etapas deste plano de ação.

A planificação dos tipos de apoios deve ser feita no final do ano letivo que precede à aplicação deste. Nesta fase a Direção, em conjunto com a Equipa Multidisciplinar TEIP, e com os coordenadores dos Apoios, deve-se reunir para definir a tipologia dos apoios a oferecer ao longo do ano letivo seguinte.

Para esta definição da tipologia dos apoios a oferecer, este grupo de trabalho terá por base:

- as principais dificuldades de aprendizagem reconhecidas pelos professores titulares ao longo do ano letivo, plasmadas em atas de final de ano;
- as principais dificuldades de aprendizagem identificadas nas reuniões de articulação de ciclo (1ºciclo/2º ciclo/3º ciclo) a Português e Matemática e reuniões de Departamento, Grupo disciplinar e Conselhos de Turma realizados no final do ano letivo;
- as principais dificuldades de aprendizagem tendo por base os relatórios de Exames Nacionais, disponibilizados pelo ENEB, a que a escola tem acesso no final do ano letivo;
- o relatório final dos apoios do ano letivo que termina, identificando os sucessos e contrariedades e conselhos;
- a monitorização realizada nos apoios durante o ano letivo;

- os inquéritos de satisfação dos alunos e de professores (apêndices XIII e XIV).

Com base nestes documentos, será possível identificar as dificuldades de aprendizagem mais comuns e as dificuldades de aprendizagem que se foram acumulando ao longo dos anos de escolaridade.

Com estes dados e, tendo em conta os recursos humanos disponíveis, devem refletir sobre o tipo ou modalidade de apoio que podem implementar e que mais se adequam às dificuldades de aprendizagem identificadas. Podem também ser projetados apoios que visem essencialmente melhorar resultados tendo em vista as provas nacionais.

O planeamento da tipologia dos apoios deve responder claramente aos problemas identificados nesta reunião e refletir a visão e a missão da Direção, bem como os indicadores a analisar e as metas a atingir. Neste planeamento devem ser projetados cenários para que a planificação seja o mais realista possível, e capaz de responder às contrariedades que possam surgir. De modo a que se possa atuar de um modo célere aquando das contingências.

É necessário acautelar a dimensão do grupo: a) que mais se adequa às modalidades de apoio definidas; b) a necessidade ou não de diferenciar os apoios por níveis de desempenho; c) quais os recursos que serão necessários adjudicar. Premissas a ter em conta aquando a atribuição de carga letiva e não letiva aos docentes e na elaboração dos horários.

Todos estes pressupostos devem ficar registados na planificação a elaborar pelo coordenador do apoio, onde se clarifica:

- os objetivos dessa modalidade de apoio;
- os tempos semanais atribuídos;
- a quem se destina e quais as abordagens e estratégias a privilegiar;
- indicadores e metas a atingir.

O coordenador fica também responsável por fazer o levantamento dos recursos materiais essenciais de modo a efetuar administrativamente as requisições necessárias.

Por fim, os coordenadores dos apoios das áreas terão de delinear um plano de formações que abordem as seguintes temáticas:

- trabalho colaborativo entre pares/articulação;
- gestão de conflitos/indisciplina;
- facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar;

- *coaching*.

Estas formações / oficinas são da responsabilidade de instituições de ensino superior parceiras, devendo acontecer ao longo do ano letivo de acordo com a sua pertinência circunstancial.

As planificações dos diferentes apoios terão ser levadas a aprovação do último Conselho Pedagógico, no final de julho.

No início do ano letivo cada coordenador dos apoios deve reunir com os docentes da sua área, de modo a:

- identificar as tipologias de apoio existentes;
- clarificar os objetivos dos apoios existentes;
- explicar aos professores titulares de turma como deve ser feita a monitorização contínua de todos os alunos;
- identificar que o professor titular da turma é responsável, com base na monitorização contínua, pela sinalização dos alunos que não realizam as apropriadas ou que revelem dificuldades de aprendizagem;
- explicitar que na sinalização de um aluno para o apoio educativo, o professor titular deve preencher um Plano Individual de Trabalho (apêndice XI), onde deve identificar as dificuldades, propor medidas de recuperação e encaminhar para o tipo de apoio mais adequado. Esse plano Plano Individual de Trabalho (apêndice XI), deve ficar acessível num repositório digital (*Moodle, Google drive*) associado aos apoios e criado para o efeito a nível de escola, que poderá ser acedido e editado pelo professor titular, professor do apoio e pelo coordenador e consultado pelo Diretor de Turma;
- clarificar o professor do apoio deve cumprir o PIT proposto de um modo preciso, sistemático e persistente. Pode e deve diversificar as abordagens e estratégias de modo a motivar o aluno, mas evitar desfasamentos metodológicos e mesmo de discurso;
- reforçar a necessidade do trabalho colaborativo e de partilha entre docentes, mais especificamente entre o professor titular de turma e o do apoio;
- apelar para a convergência de discursos entre professor titular e do apoio, e evitar desfasamentos metodológicos;
- reajustes à metodologia de recuperação podem surgir da articulação entre o professor titular e do apoio e conseqüentemente devem ser identificados no referido PIT.

Todas estas considerações serão sistematizadas num roteiro que deve ser distribuído a todos os docentes envolvidos no processo e ficará disponível no *Moodle*.

Após a reunião de apresentação dos apoios e antes do início das aulas têm lugar as sessões de formação (pelo menos uma de cada temática).

Durante as reuniões de apresentação dos conselhos de turma devem ser facultados pelos diretores de turma, aos professores titulares das áreas que beneficiam do apoio, o histórico dos alunos (classificações anteriores, relatórios...).

Após o início das aulas, o professor titular deve realizar os testes diagnósticos, analisar o histórico dos alunos e com base nessa informação, realizar a monitorização contínua. Tendo por base essa informação deve indicar os alunos que revelam dificuldades de aprendizagem e preencher o PIT (apêndice XI).

O professor titular deverá reunir com o aluno sinalizado, de modo a explicitar quais foram as razões que conduziram a este acompanhamento e solicitar a sua colaboração na definição dos objetivos a atingir no apoio. Devem ser delineados objetivos claros e viáveis, que o aluno se deverá esforçar por atingir, constituindo esta responsabilização um mecanismo de autorregulação. Sem o envolvimento dos alunos nenhum plano, por muita boa vontade que exista por parte dos restantes intervenientes, resulta.

No PIT, são registadas as dificuldades diagnosticadas e são propostas medidas de recuperação. Como forma de envolver/implicar o Encarregado de Educação no processo, será entregue uma cópia do PIT, através do Diretor de Turma.

Ao longo do ano letivo, os professores titulares de turma, do apoio e o coordenador dos apoios devem reunir com uma frequência mensal, de modo a analisar os progressos registados pelos alunos, trocar experiências e identificar constrangimentos e sucessos. O professor do apoio deve aplicar o PIT e avaliar com uma ficha elaborada pelo próprio a evolução do aluno nas dificuldades intervencionadas ao fim do tempo estipulado ou no final de cada período.

No caso de o aluno ultrapassar as dificuldades de aprendizagem diagnosticadas deve sair do apoio pedagógico e esse facto deve ser comunicado ao Encarregado de Educação.

No caso de o aluno não ultrapassar as dificuldades identificadas, o PIT deve ser reajustado e as estratégias devem ser reavaliadas em conjunto pelo professor titular de turma e o professor do apoio.

No caso de se verificarem situações de indisciplina ou de falta de empenho, motivação ou no caso de não se registar em quaisquer melhorias, mesmo adotando abordagens metodológicas diferentes no aluno, deve-se solicitar a intervenção do Diretor de Turma e do SPO no sentido de orientar o aluno e perceber se este deve ser encaminhado para uma equipa multidisciplinar, que decidirá sobre o benefício do uso dos serviços de Educação Especial ou se estes comportamentos resultam do acumular de dificuldades associadas a aprendizagens básicas.

No final de cada período, o professor titular e o de apoio devem editar as grelhas de monitorização dos apoios (apêndice XII). O professor titular deve editar as dificuldades, medidas de recuperação e as classificações dos testes realizados. O professor do apoio deve avaliar qualitativamente o trabalho desenvolvido, o empenho e a assiduidade do aluno. O campo das observações deve ser preenchido quando se justifique, por ambos (reajustes das estratégias, situações indisciplina, falta de empenho, encaminhamento...).

No final de cada período deve ser aferido o grau de satisfação relativamente aos apoios. Para isso devem ser distribuídos inquéritos por questionário de satisfação aos alunos envolvidos (apêndice XIII), na última sessão de apoio do período. Devem também ser distribuídos inquéritos por questionário de satisfação aos professores titulares de turma e de apoio (apêndice XIV).

Ao longo do ano letivo o coordenador deve supervisionar todo o processo, mantendo o contacto com os professores do apoio e titulares de turma de modo a prevenir situações irregulares ou ajudar a remediá-las, deve analisar as grelhas de modo a verificar os progressos, propor formações.

Relativamente aos apoios que visam essencialmente melhorar resultados tendo em vista as provas nacionais, todo este processo é simplificado. Não há seleção, não há Plano Individual de Trabalho, há lugar apenas ao preenchimento da grelha (apêndice XV). Nesta grelha o professor do apoio terá de registar qualitativamente o trabalho desenvolvido, o empenho demonstrado e a assiduidade do aluno. Por sua vez, o professor titular terá de editar as classificações dos testes realizados, de modo a monitorizar a progressão do aluno.

**Tabela 4\_ Cronograma das etapas do trabalho**

QUEM	O QUÊ	QUANDO																
		M	J	J	A	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J	A	
Coordenador dos Apoios Educativos Coordenadores de Diretores de Turma Coordenadores de Departamento	Análise das atas de reuniões de Departamento, Grupos disciplinares e de Conselhos de Turma realizados no final do ano letivo.																	
Coordenador dos Apoios Educativos	Levantamento das principais dificuldades de aprendizagem tendo por base os relatórios de Exames Nacionais, disponibilizados pelo ENEB.																	
Coordenador dos Apoios Educativos	Elaboração e análise do relatório final dos apoios.																	
Coordenador dos Apoios Educativos	Análise dos inquéritos de satisfação (professores e alunos)																	
Direção Equipa Multidisciplinar TEIP Coordenadores dos Apoios Conselho Pedagógico	Reunião com coordenadores dos Apoios, Direção e Equipa Multidisciplinar TEIP para definição de linhas de organização dos apoios a oferecer no ano letivo seguinte.																	
Direção	Afetação de recursos humanos e materiais.																	
Direção Coordenadores dos Apoios	Reunião dos coordenadores dos apoios com a direção.																	
Coordenadores dos Apoios	Planificação dos apoios																	
Coordenadores dos Apoios	Elaboração e calendarização do Plano de Formação																	
Coordenadores dos Apoios Professores titulares e Professores de Apoio	Reunião dos coordenadores dos apoios os professores.																	
Professores titulares	Aplicação de testes diagnósticos,																	

	indicação de alunos para apoio e elaboração do Plano Individual de Trabalho																	
Diretor de Turma	Apresentação do PÍT aos encarregados de Educação																	
Coordenadores dos Apoios Professores titulares e Professores de Apoio	Reunião de monitorização																	
Coordenadores dos Apoios	Aplicação de inquéritos de satisfação																	

## 7.2. Avaliação do plano de ação

Face aos objetivos propostos para o plano de ação, na reunião de planificação, no final do ano letivo que precede à aplicação deste, devem ficar definidos os indicadores e as propostas para as metas de consecução.

Tendo em conta que o plano envolve vários elementos da comunidade educativa, que resulta de várias interações e conscientes da complexidade que a monitorização de todos esses passos acarreta, deve optar-se por definir indicadores simples e diretos de modo a obter um retrato fiável, mas genérico da consecução.

Os indicadores podem-se dividir num domínio quantitativo, tendo em conta a prestações dos alunos, e num domínio qualitativo tendo em conta a satisfação dos alunos e docentes.

**Tabela 5\_ Indicadores e metas do plano de ação**

	<b>Indicador</b>	<b>Meta</b>
<b>Quantitativos</b>	Avaliação qualitativa do trabalho desenvolvido pelo aluno no apoio.	<u>Definir percentagem</u> de alunos com bom, no trabalho desenvolvido pelo aluno no apoio.
	Avaliação qualitativa do o empenho do aluno no apoio.	<u>Definir percentagem</u> de alunos com bom, no empenho do aluno no apoio.
	Assiduidade do aluno.	<u>Definir percentagem</u> de alunos com 90% assiduidade aos apoio.
	Progressão nos testes (variação média entre as notas dos testes).	<u>melhorar em 2 pontos</u> percentuais os resultados face ao último teste (variação média ao longo do ano), dos alunos envolvidos no apoio.
<b>Qualitativos</b>	Satisfação dos alunos	<u>Obter 75%</u> de alunos satisfeitos ou muito satisfeitos com os apoios.
	Satisfação dos docentes	<u>Obter 75%</u> de docentes satisfeitos ou muito satisfeitos com os apoios
	Satisfação relativamente ao trabalho colaborativo (docentes)	<u>Obter 75%</u> dos docentes satisfeitos ou muito satisfeitos com o trabalho colaborativo.

Os dados relativos aos indicadores quantitativos são obtidos a partir da análise das grelhas de monitorização dos apoios (apêndice XII), que devem ser preenchidas no final de cada período pelo professor titular e o do apoio.

Os dados relativos aos indicadores qualitativos são obtidos a partir do tratamento estatístico dos inquéritos por questionário de satisfação aplicado aos alunos e aos professores do apoio e titulares de turma, no final de cada período.

O coordenador deverá compilar, analisar e sistematizar toda a informação recolhida através das grelhas de monitorização e do tratamento estatístico dos inquéritos por questionário de satisfação, num relatório, no final de cada período. Neste relatório é feita também uma análise reflexiva de toda a prática associada aos apoios, destacando aspetos positivos e negativos.

No relatório do 3º período, isto é, no relatório final deverá cruzar estas análises com os resultados obtidos nas provas nacionais e a taxa de sucesso interno. Pretende-se deste modo obter uma visão macro de todo o processo.

Temos consciência que o plano de ação por nós apresentado, é exigente e obriga professores e alunos a saírem da sua “zona de conforto” principalmente por se tratar de um catalisador de interações. Por norma, centramo-nos na qualidade das interações entre professor e aluno, e subvalorizamos a importância da qualidade das relações entre pares. Estamos em crer que se conseguirmos melhorar a qualidade da comunicação entre pares, podemos potenciar os resultados educacionais. Conceitos que não são partilhados / conhecidos por todos os intervenientes, funções/tarefas não claramente definidas criam zonas de sombra e são entraves a relações laborais saudáveis que, logicamente, perturbam a interação professor/aluno. O plano que apresentamos fixa tarefas claras para cada um dos intervenientes: alunos, professores titulares de turma, professores de apoio, coordenadores do apoio, procurando eliminar-se o ruído na comunicação.

O processo de monitorização necessita de ser valorizado a nível *macro* – Direção – e nível *meso* – estruturas intermédias. De pouco ou nada adianta monitorizar, se as conclusões servirem apenas para produzir mais relatórios.

Não sendo este plano a solução para o sucesso pleno, é pelo menos um caminho, tendo sempre consciência que, repetindo o poeta Antonio Machado “não há caminho, se faz caminho ao caminhar”, este plano necessita de ajustes às circunstâncias e às pessoas que o vão operacionalizar – o perfil dos coordenadores e da equipa de professores – e, mais importante, os perfis dos alunos a apoiar. Por um lado a execução deste plano de ação exige que as funções de todos os intervenientes estejam bem clarificadas, os objetivos bem definidos e seja feita uma monitorização do processo, por outro, e porque lidamos com pessoas, há que estar preparado para redefinir estratégias e objetivos.

O coordenador dos apoios educativos, os professores titulares de turma e os professores de apoio educativo serão gestores de perfis académicos, no sentido em que têm a responsabilidade de, a partir das idiosincrasias individuais, promover um desenvolvimento intelectual balizado por orientações programáticas e por uma cultura escolar, mas, para que este plano de ação que aqui propomos resulte, necessitam de ter uma dimensão mais vinculada ao todo do espectro vivencial, participando na construção de pessoas mais do que apenas alunos, implicando-os, motivando-os e acreditando.

## **8. BIBLIOGRAFIA**

### **8.1. Referências bibliográficas e netgráficas**

Afonso, A. J. (2012). Para uma concetualização alternativa de accountability na educação. *Educação & Sociedade*, 33(119), pp. 471-484.

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.

Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia escolar e educacional*, 6(2), pp. 155-165.

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e política pública de educação: ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Azevedo, J. (2014). Como se tece o (in) sucesso escolar: o papel crucial dos professores. In *Melhorar a Escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Universidade Católica Editora. Acedido em setembro 12, em [http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Melhorar-a-escola\\_%20ebook.pdf](http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Melhorar-a-escola_%20ebook.pdf)

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R., & Bicklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. M. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise psicológica*, 22(2), pp. 369-376.
- Correia, L. M. (2008a). *Dificuldades de aprendizagem específicas: Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008b). Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. Acedido em 7 de Outubro de 2015, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382007000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000200002)
- Correia, L. M. (2014). Alunos com dificuldades de aprendizagem específicas: retórica, presente e futuro. Acedido em 7 de outubro de 2015, de <http://ipodine.pt/wp-content/uploads/2014/03/Alunos-com-DAE.pdf>
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem - Fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel .
- De Ketele, J., & Roegiers , X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados, Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Instituto Piaget, Coleção Epistemologia e Sociedade: Lisboa.
- Eisner, E. (1996). Qualitative research in music education: past, present, perils, promise. *Council of Research in Music Education*, 130, pp. 8-16.
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade: perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Fidalgo, L. (2003). *(Re)Construir a Maternidade Numa Perspectiva Discursiva* . Lisboa: Instituto Piaget.
- Fonseca, E. (2004). Literacia e numeracia: tipos de leitores e resolução de problemas matemáticos. Intercompreensão. *Revista de didáctica das línguas*, 14, pp. 29-48.
- Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Lisboa: Âncora editora.

- Galego, C., & Gomes, A. A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o focus group como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, pp. 173-184. Acedido em outubro 7, 2015, em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1012/832>.
- Gil, C. P. (2011). *Concepções de dificuldades de aprendizagem no corpo docente de uma escola de 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Acedido em outubro 7, 2015, em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4936/1/ulfpie039646\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4936/1/ulfpie039646_tm.pdf).
- Gómez, G. R., Flores, J., & Jiménez, E. (1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Gonçalves, M. D. (2002). *Concepções Científicas e Concepções Pessoais sobre o Conhecimento e Dificuldades de Aprendizagem*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia da Educação, Universidade de Lisboa. Acedido em outubro 7, 2015, em <http://www.lispsi.pt/Public/>.
- Gonçalves, M. D. (2011a). Avaliação da Fluência da Leitura Oral e Dificuldades na Aprendizagem: Aplicações Clínicas e Educacionais. Paper presented at the VIII Congresso Ibero Americano de Avaliação Psicológica. Lisboa, Portugal. Acedido em outubro 7, 2015, em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6320/1/IberoAmericano%20-%20Comunica%C3%A7%C3%A3oH.pdf>.
- Gonçalves, M. D. (2011b). Dysfunctional vs. Functional Difficulties: a new perspective on learning disabilities. Paper presented at the ELSIN 2011, 16th Annual Conference of the (ELSIN) Education, Learning, Styles, Individual Differences Network. Antwerp, Belgium. Acedido em outubro 7, 2015, em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3748/1/ELSIN\\_MG\\_Final\\_Paper\\_2011.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3748/1/ELSIN_MG_Final_Paper_2011.pdf).
- Gonçalves, M. D., & Costa, J. (2011). Qualidade total no contexto educacional português: contributos para a formação de psicólogos e de outros agentes educativos. Comunicação apresentada na II International Congress Interfaces of Psychology: Quality of Life, Living with Quality,. Universidade de Évora, Portugal. Acedido em

- outubro 7, 2015, em  
<http://www.lispsi.pt/Public/EvoraPaperDGoncalvesNov2011.pdf>.
- Learning Disabilities Association of Ontario. (2001). Learning disabilities: A New definition (online). Acedido em Outubro 23, 2015, em  
[http://www.ldao.ca/documents/Definition\\_and\\_Suporting%20Document\\_2001.pdf](http://www.ldao.ca/documents/Definition_and_Suporting%20Document_2001.pdf).
- Lopes, J. A. (2010). *Conceptualização, avaliação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem: a sofisticada arquitectura de um equívoco* (1<sup>o</sup> ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Lopes, J., & Almeida, L. S. (2015). Questões e modelos de avaliação e intervenção em Psicologia Escolar: o caso da Europa e América do Norte. *Estudos de Psicologia*, 32(1), 75-85. Acedido em Setembro 29, em  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2015000100075&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2015000100075&lng=pt)
- Mendes, A., Costa, J., & Ventura, A. (2003). Ranking de Escolas em Portugal: Um Estudo Exploratório. *REICE- Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1. Acedido em Outubro 23, 2015, em:  
[http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/Reo\\_NCV.htm](http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/Reo_NCV.htm)
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Studies Applications in Education: Revised and Expanded from Case Study Research in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Ministério da Educação. (1992). *Insucesso e abandono escolar*. Lisboa: GEP.
- Ministério da Educação. (1998). *Organização e gestão dos Apoios educativos*. Lisboa: DEB.
- Moreira, J. M. (2006). *Investigação quantitativa: Fundamentos e Práticas In. J. A. Lima & J. A. Pacheco (Org.). Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

- Ortega, M. (2005). *El Grupo de Discusión. Una Herramienta para la Investigación Cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Pereira, B. O., & Pinto, A. P. (2001). *A Escola e a Criança em Risco*. Porto: ASA.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo. *Cadernos de pesquisa*, 119, pp. 9-27.
- Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. Acedido em 23 de 10 de 2015, de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte\(BOLEMA-Estudo%20de%20caso\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte(BOLEMA-Estudo%20de%20caso).pdf)
- Sanches, I. R. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I. S., Veloso, A. L., & Keating, J. B. (2014). Focusgroup : considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, pp. 175-190.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., Ferraz, M. J., & Portugal. (1997). *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vieira, M. T. L. (2000). Apoios educativos num quadro de mudança da escola. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, I, pp. 91-124. Acedido em Setembro 29, em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/657>

## 8.2. Legislação referenciada e outros normativos

Despacho nº 10856/2005 de 13 de abril. Diário da República nº 93 – II Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República nº – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei nº21/2008 de 12 de maio. Diário da República nº – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho n.º 17169/2011 de 23 de dezembro. Diário da República nº 245 – II Série C. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho n.º 5306/2012 de 18 de agosto. Diário da República nº 77 – II Série C. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho normativo n.º 20/2012 de 3 de outubro. Diário da República nº 192 – II Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Projeto Metas de Aprendizagem (2010). Ministério da Educação (ME) - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

### 8.3. Outros documentos consultados

Agrupamento de Escolas X (2012). Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas X 2012/15. Norte: Agrupamento de Escolas X.

Agrupamento de Escolas X (2013). Plano Plurianual de Atividades do Agrupamento de Escolas X 2013/17. Norte: Agrupamento de Escolas X.

Agrupamento de Escolas X (2013). Plano de Melhoria do Agrupamento de Escolas X 2013/17. Norte: Agrupamento de Escolas X.

IGEC (2014). Acompanhamento da Ação Educativa no Agrupamento de Escolas X 2013/14 – Relatório final.

## 9. APÊNDICES

### Índice de Apêndices

APÊNDICE I .....	I
APÊNDICE II .....	III
APÊNDICE III .....	VI
APÊNDICE IV .....	IX
APÊNDICE V .....	XII
APÊNDICE VI .....	XIV
APÊNDICE VII .....	XXII
APÊNDICE VIII .....	XXIV
APÊNDICE IX .....	XXVI
APÊNDICE X .....	XXX
APÊNDICE XI .....	XXXIV
APÊNDICE XII .....	XXXVI
APÊNDICE XIII .....	XXXVIII
APÊNDICE XIV .....	XLI
APÊNDICE XV .....	XLIV

## **APÊNDICE I**

Síntese elaborada a partir do relatório final do plano de ação de acompanhamento da IGEC (2013/14) – monitorização dos apoios no 2º e 3º ciclos, do Agrupamento de Escolas X

---

Tabela 1\_apêndice I\_ síntese dos resultados monitorizados em 2013/14

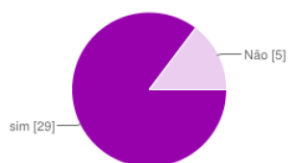
	média de variação	% de alunos que atingiu a meta	% de alunos que evolui positivamente
Todos os apoios	1.9%	27.2%	63.7%
Apoios 2º ciclo	1.9%	31.1%	65.6%
Apoios 3º ciclo	1.9%	25.8%	63.0%
Apoios Mat	1.6%	27.8%	57.4%
Apoios 2º ciclo_Mat	0.1%	26.9%	55.2%
Todos apoios 3º ciclo_Mat	2.1%	28.1%	58.1%
Apoio Educativos Mat_3º ciclo	5.0%	37.9%	67.2%
Aula + Mat	1.0%	24.1%	54.5%
Apoios Port	1.7%	23.1%	68.5%
Apoios 2º ciclo_Port	3.4%	34.5%	73.8%
Todos apoios 3º ciclo_Port	0.9%	17.4%	65.9%
Apoio Educativos Port_3º ciclo	0.7%	19.6%	66.7%
Aula + Port	1.0%	16.4%	65.5%
Apoio Educativos Inglês	4.5%	43.2%	72.7%

Constrangimentos identificados associados à ação:

- Vários tipos de apoio e respetivas especificidades (Aula +, apoios pedagógicos);
- Existência de situações de indisciplina/ abandono nos apoios e a falta de empenho de alguns alunos.
- Nem todos os professores têm a mesma conceção sobre a finalidade do apoio (aumentar o sucesso ou reduzir o insucesso dos alunos).

Dados obtidos no inquérito por questionário aplicados aos docentes no final do ano letivo 13/14

Os alunos indicados para o apoio pedagógico/aula+ aderiram bem à atividade?



Classifique até que ponto foi benéfico o apoio educativo para a evolução dos alunos.



Classifique o trabalho cooperativo entre o docente da disciplina e do apoio.



Se respondeu Não, assinale a(s) eventual(ais) razão(ões):

	Nº docentes	%
Por já terem apoio fora da escola.	1	8%
Por representar uma sobrecarga horária.	2	17%
Pelo horário dos apoios ser desajustado.	1	8%
Por não concordarem com a modalidade proposta.	0	0%
Por falta de interesse do(s) aluno(s).	5	42%
Outro	3	25%

Considera mais importante que o apoio, na modalidade de aula de complemento educativo, seja ministrado,



## **APÊNDICE II**

Síntese elaborada a partir do relatório final (2014/15) da ação de melhoria da monitorização da Aula + no 2º e 3º cicloss, do Agrupamento de Escolas X

---

<b>Monitorização da Aula + dos 2º e 3º cicloss (2014/15)</b>	
<b>OBJETIVO:</b>	Melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos abrangidos pela Aula + dos 2º e 3º cicloss.
<b>META:</b>	Melhorar em 5 pontos percentuais os resultados face ao último teste (variação média ao longo do ano), dos alunos envolvidos no apoio.

**Tabela 1\_apêndice II\_Análise dos resultados Aula + Português**

ciclo	ano	disciplina	Assiduidade	variação média (testes)	% de alunos que atinge a meta (variação média testes_5%)	% de alunos que evolui positivamente
2º ciclo	6º ano	Português	88.9%	2.84%	25%	63%
3º ciclo	8º ano	Português	91.1%	0.65%	15%	52%
3º ciclo	9º ano	Português	94.8%	0.90%	12%	50%

**Tabela 2\_ apêndice II \_Análise dos resultados Aula + Matemática**

ciclo	ano	disciplina	Assiduidade	variação média (testes)	% de alunos que atinge a meta (variação média testes_5%)	% de alunos que evolui positivamente
2º ciclo	6º ano	Matemática	92.7%	2.50%	30%	66%
3º ciclo	8º ano	Matemática	94.9%	-0.20%	6%	44%
3º ciclo	9º ano	Matemática	94.3%	-2.83%	9%	30%

**Tabela 3\_anexo II\_Análise do impacto das estratégias utilizadas na Aula + Português**

% Sucesso da estratégia\_ considerando que o aluno melhorou em média > 3% por teste

ciclo	ano	disciplina	Escrita de textos de natureza diversificada	Sistematização de conteúdos. Resolução de exercícios gramaticais	Leitura e análise de textos. Resolução de questionários	Atividades de escrita (orientadas)
2º ciclo	6º ano	Português	46.6%	46.9%	45.9%	46.6%
3º ciclo	8º ano	Português	19.0%	24.2%	28.0%	19.7%
3º ciclo	9º ano	Português	17.9%	23.6%	25.3%	24.7%

**Tabela 4\_apêndice II\_ Análise da prestação dos alunos sujeitos a provas nacionais (2014/15) de Português por domínios**

Exame Português _ 6º ano				
	Leitura	Educação Literária	Gramática	Escrita
Pontuação por domínio	20	30	20	30
Pontuação por domínio obtida pelos alunos do 6º ano (média escola)	8	15	8	15

Exame Português _ 9º ano				
	Leitura	Educação Literária	Gramática	Escrita
Pontuação por domínio	20	30	20	30
Pontuação por domínio obtida pelos alunos do 9º ano (média escola)	13	10	4	17

**Tabela 5\_apêndice II\_ Análise do impacto das estratégias utilizadas na Aula + Matemática**

% Sucesso da estratégia\_ considerando que o aluno melhorou em média > 3% por teste

ciclo	ano	disciplina	Trabalhar a interpretação de enunciados e textos matemáticos	Desenvolver com os alunos estratégias de cálculo	Valorização da participação na aula	Responsabilização do EE	Aplicação de fichas de consolidação/remediação de conteúdos essenciais
2º ciclo	6º ano	Matemática	46.3%	42.4%	38.1%	38.6%	44.5%
3º ciclo	8º ano	Matemática	13.3%	14.9%	16.9%	5.0%	14.8%
3º ciclo	9º ano	Matemática	10.3%	4.8%	9.6%	1.3%	10.6%

**Tabela 6\_apêndice II\_ Análise da prestação dos alunos sujeitos a provas nacionais (2014/15) de Matemática por domínio**

Exame Matemática _ 6º ano				
	Números e Operações	Geometria e Medida	Álgebra	Org. e Trat. de Dados
Pontuação por domínio	24	42	22	12
Pontuação por domínio obtida pelos alunos do 6º ano (média escola)	5	14	6	4

Exame Matemática _ 9º ano				
	Números e Operações	Geometria e Medida	Álgebra	Org. e Trat. de Dados
Pontuação por domínio	24	42	22	12
Pontuação por domínio obtida pelos alunos do 9º ano (média escola)	4	9	10	5

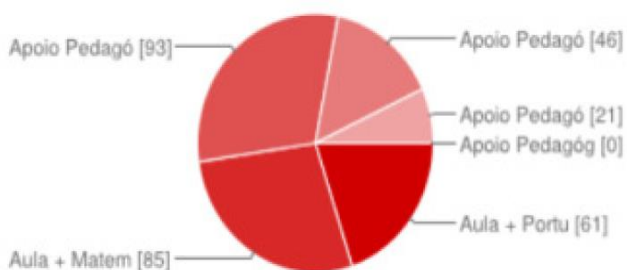
## **APÊNDICE III**

Síntese elaborada a partir do relatório final do plano de ação de acompanhamento da IGEC (2013/14), relativa aos inquéritos por questionário aplicados aos alunos que beneficiaram da Aula +, no Agrupamento de Escolas X

---

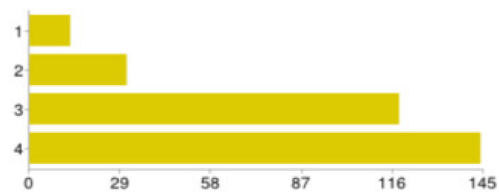
Tratamento dos dados obtidos por Inquéritos por questionário\_ 3º período (2013/14)

Tipo de Apoio Educativo



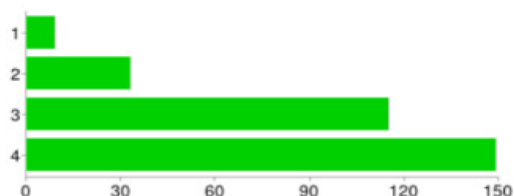
Tipo de apoio	Nº alunos	%
Aula + Português	61	20%
Aula + Matemática	85	28%
Apoio Pedagógico Port	93	30%
Apoio Pedagógico Mat	46	15%
Apoio Pedagógico Inglês	21	7%

Q1\_ [O apoio educativo contribuiu para...] participar mais nas aulas.



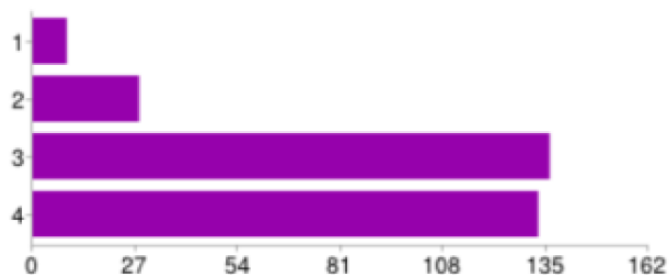
	Nº alunos	%
1	13	4%
2	31	10%
3	118	39%
4	141	47%

Q2\_ [O apoio educativo contribuiu para...] estar mais interessado.



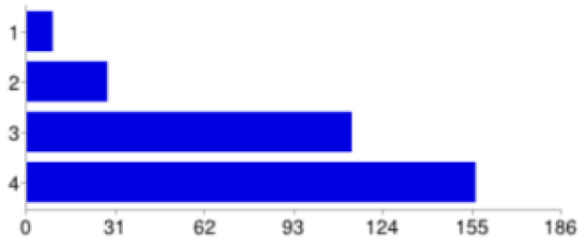
	Nº alunos	%
1	9	3%
2	33	11%
3	115	38%
4	149	49%

Q3\_ [O apoio educativo contribuiu para...] estar mais confiante nas minhas aprendizagens.



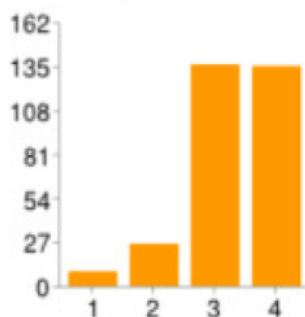
	Nº alunos	%
1	9	3%
2	28	9%
3	136	44%
4	133	43%

Q4\_ [O apoio educativo contribuiu para...] melhorar os meus resultados.



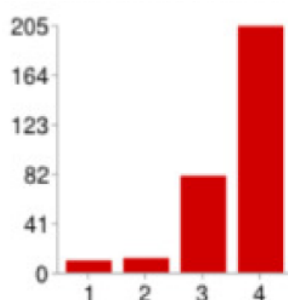
	Nº alunos	%
1	9	3%
2	28	9%
3	113	37%
4	156	51%

Q5\_ Desde que beneficia do apoio educativo, desenvolveste competências que não teria desenvolvido se não tivesse frequentado a atividade.



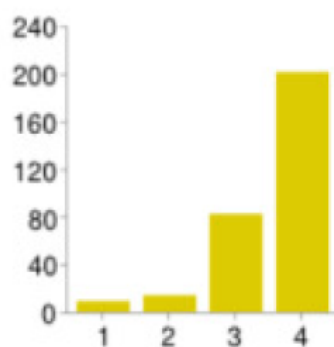
	Nº alunos	%
1	9	3%
2	26	8%
3	136	44%
4	135	44%

Q6\_ O ensino nas aulas de apoio é de qualidade.



	Nº alunos	%
1	10	3%
2	12	4%
3	80	26%
4	204	67%

Q7\_ Estás satisfeito com o apoio educativo.



	Nº alunos	%
1	9	3%
2	14	5%
3	82	27%
4	201	66%

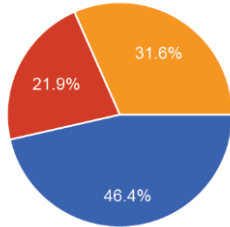
## APÊNDICE IV

Síntese elaborada a partir do relatório final (2014/15) relativa aos inquéritos por questionário aplicados aos alunos que beneficiaram da Aula +, no Agrupamento de Escolas X

---

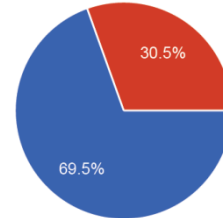
Tratamento dos dados obtidos por Inquéritos por questionário\_ 3º período (2014/15)

Ano de escolaridade



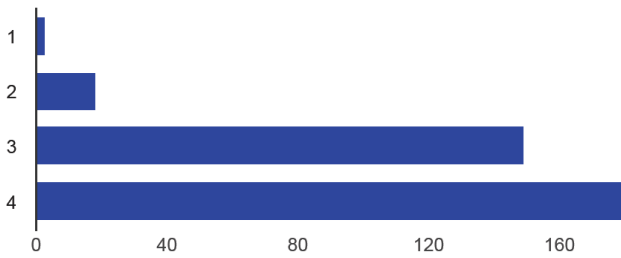
	Nº alunos	%
6º ano	163	46.4%
8º ano	77	21.9%
9º ano	111	31.6%

Tipo de Apoio Educativo



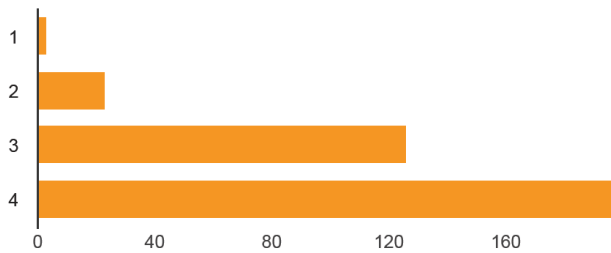
Tipo de apoio	Nº alunos	%
Aula + Português	244	69.5%
Aula + Matemática	107	30.5%

Q1\_ [O apoio educativo contribuiu para...] participar mais nas aulas.



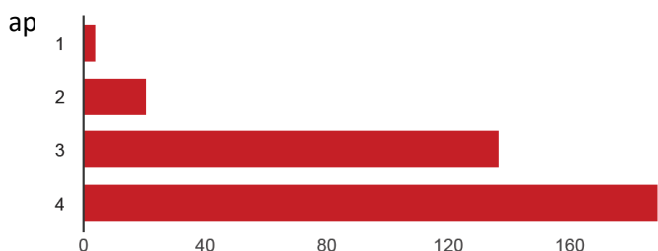
	Nº alunos	%
1	3	0.9%
2	18	5.1%
3	149	42.5%
4	181	51.6%

Q2\_ [O apoio educativo contribuiu para...] estar mais interessado.



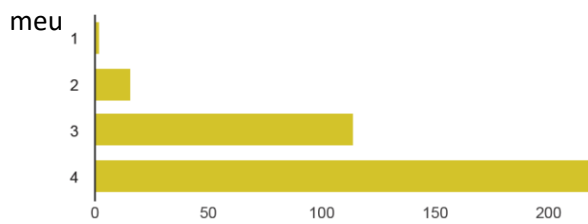
	Nº alunos	%
1	3	0.9%
2	23	6.6%
3	126	35.9%
4	199	56.7%

Q3\_ [O apoio educativo contribuiu para...] estar mais confiante nas minhas



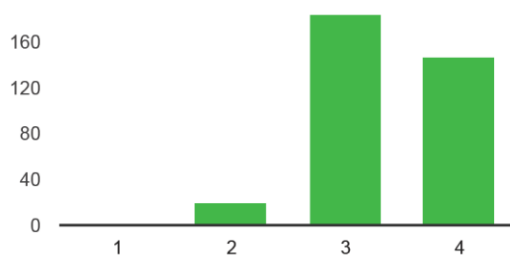
	Nº alunos	%
1	3	0.9%
2	22	6.3%
3	137	39%
4	189	53.8%

Q4\_ [O apoio educativo contribuiu para...] melhorar os



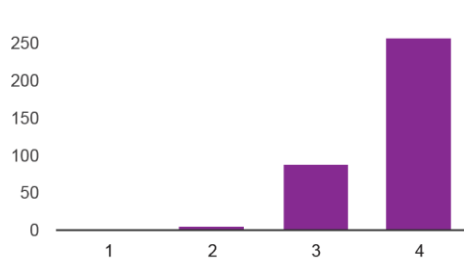
	Nº alunos	%
1	2	0.6%
2	16	4.6%
3	114	32,5%
4	219	62,4%

Q5\_ Desde que beneficia do apoio educativo, desenvolveste competências que não teria desenvolvido se não tivesse frequentado a atividade.



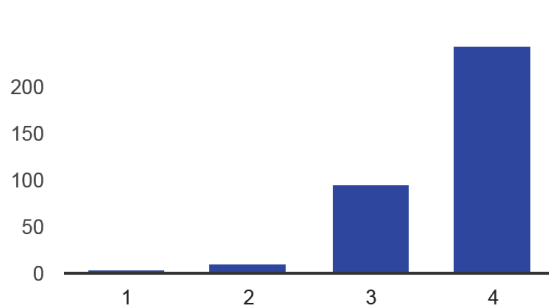
	Nº alunos	%
1	1	0.3%
2	20	5.7%
3	184	52.4%
4	146	41.6%

Q6\_ O ensino nas aulas de apoio é de qualidade.



	Nº alunos	%
1	1	0.3%
2	5	1.4%
3	88	25.1%
4	257	73.2%

Q7\_ Estás satisfeito com o apoio educativo.



	Nº alunos	%
1	3	0.9%
2	9	2.6%
3	95	27.1%
4	244	69.5%

## APÊNDICE V

Guião da entrevista individual semiestruturada para docentes

---

### Guião da entrevista individual semiestruturada para docentes

**Tema:** Como otimizar o impacto dos apoios no sucesso dos alunos?

**Entrevistados:** Docentes de Português e Matemática envolvidos nas diferentes modalidades do apoio (Aula + e Apoio Pedagógico);

Dimensões de análise	Questões
Organização do apoio educativo no âmbito da escola.	- Como vês o papel do professor de apoio no processo educativo?
	- Qual o perfil do professor de apoio educativo que no seu ponto de vista melhor responde às necessidades sentidas na escola?
Organização do apoio educativo no âmbito da escola.  Seleção dos alunos para o apoio e como é feito o encaminhamento.	- O que pensas sobre as modalidades de apoio existentes na escola?
Seleção dos alunos para o apoio e como é feito o encaminhamento.  Constrangimentos/ limitações das modalidades de apoio e como se revelam a nível organizacional ou a nível pedagógico.	- Sugestões de melhoria para as modalidades de apoio e para sinalização e encaminhamento dos alunos.
Perceções dos docentes de apoio sobre a sua prática de apoio aos alunos em contexto educativo.	- Como desenvolves o teu trabalho com os alunos nos diferentes contextos de apoio?
Articulação entre os professores de apoio educativo, os professores do ensino regular e outros agentes educativos.	- Como achas que os Professores do ensino regular veem o teu trabalho de apoio educativo?
	- De que forma solicitam os professores do ensino regular a tua ajuda e colaboração?
	- Que outros tipos de trabalho mais ocasional desenvolves com outros agentes educativos? Em que circunstâncias?

## APÊNDICE VI

Grelha de análise das entrevistas individuais dos docentes

---

**Grelha de análise das entrevistas individuais dos docentes**

Dimensões de análise	Questões	Frases Ilustrativas	Inferências
Organização do apoio educativo no âmbito da escola.	- Como vê o papel do professor do apoio no processo educativo?	<p>P1: “deve colaborar ou complementar o trabalho desenvolvido, contribuindo para o sucesso”</p> <p>P2: “é fundamental para o sucesso do aluno...tentar ver o ponto de partida e ver quais as falhas e tentar colmatar as lacunas”</p> <p>M3: “tem um papel importante... deve contribuir para o sucesso do aluno”</p> <p>M4: “tem um papel importante”</p>	- O professor do apoio desempenha um papel importante e complementar no processo de aprendizagem do aluno.
Organização do apoio educativo no âmbito da escola.	- Qual o perfil de professor do apoio educativo que no seu ponto de vista melhor responde às necessidades sentidas na escola?	<p>P1: “penso que não há um perfil, deve ter disponibilidade mas depende do da predisposição do aluno.”</p> <p>P2: “o professor deve compreender as dificuldades do aluno, analisar o histórico do aluno e deve ser flexível, diversificar estratégias e que consiga motivar, a autoestima é primeiro passo para atingir o sucesso..., proximidade...”</p> <p>M3: “penso que não há um perfil”,  “... depende da empatia professor/aluno...”  “um professor que consiga ter um discurso horizontal...”</p>	<p>- Não existe um perfil padrão, no entanto deve ter disponibilidade, ser capaz de diversificar estratégias e de adotar um discurso “horizontal”.</p> <p>- O professor M4 considerou que há vantagens de o apoio ser dado por um professor de um ciclo anterior.</p>

		M4: "penso que não há um perfil" "...deve ser um professor de um ciclo anterior"	
Organização do apoio educativo no âmbito da escola.  Seleção dos alunos para o apoio e como é feito o encaminhamento.	- O que pensas sobre as modalidades de apoio existentes na escola?	<p>P1: "há uma grande diversidade de apoios com objetivos diferentes... contudo face à multiplicidade, os alunos tem muitas horas de apoio dedicadas a português e matemática..." "no caso da Aula + não deveria ser para todos os alunos ... devia ser possível selecionar os alunos que beneficiam deste apoio ao longo do ano..."</p> <p>P2: "Aula + quando dirigida à turma toda, acaba por ser mais uma aula... e os alunos acabam por só cumprir o horário" "os apoios educativos individualizados são produtivos e permitem colmatar lacunas de aprendizagens anteriores, permitindo que o aluno possa aumentar a autoestima e voltar a acompanhar o ritmo da turma"</p> <p>M3: "Aula + permite trabalhar mais e aprofundar mas no caso de alunos que já não acompanham o ritmo da turma... não faz a diferença pois o aluno vê a Aula +, como mais uma aula..." "os apoios educativos permitem um apoio mais individualizado e deverá ser direcionada para os alunos que revelam lacunas em aprendizagens anteriores e que o impedem de acompanhar o ritmo</p>	<p>- De um modo geral consideram que existe uma grande variedade de apoios.</p> <p>- Alguns professores consideram que estes apoios se complementam, contudo outros defendem que se devia delimitar o público-alvo destes apoios tendo em conta as suas características.</p> <p>- No caso concreto da Aula +, os alunos que já não acompanham o ritmo da turma não deveriam frequentar esse apoio e deviam ser encaminhados para um apoio mais individualizado.</p>

		<p>da turma”  “os apoios existentes na escola complementam-se”  “a preparação de exames é importante para os alunos que estão motivados para estudar para os exames”</p> <p>M4: “são adequadas e suficientes... respondem às necessidades dos vários alunos”</p>	
<p>Seleção dos alunos para o apoio e como é feito o encaminhamento.</p> <p>Constrangimentos/ limitações das modalidades de apoio e como se revelam a nível organizacional ou a nível pedagógico.</p>	<p>- Sugestões de melhoria para as modalidades de apoio e para sinalização e encaminhamento dos alunos.</p>	<p>P1: “no final de cada ano letivo devem ser indicados para apoio os alunos que apresentam dificuldades, para que os alunos beneficiam desse apoio logo no início do ano letivo”  “no final do ano 2014/15 houve uma reunião de articulação entre ciclos de modo a identificar os domínios/conteúdos onde os alunos dos anos iniciais de ciclo revelam mais dificuldades... de modo a planificar os apoios do próximo ano letivo”  “no 2º ciclo há muitas horas semanas dedicadas a apoios a português e a matemática...”</p> <p>P2: “na modalidade Aula +... mesmo diversificando estratégias... alguns alunos encaravam como mais uma aula... apresentavam uma postura de cumprir horário...em vez de tentar superar as dificuldades...”  “na Aula + alguns dos alunos com bom aproveitamento vão contrariados... resolvem rapidamente os exercícios propostos mas depois não estão disponíveis para ajudar os outros colegas...”</p>	<p>- A indicação dos alunos para o apoio deve ser feita no final de cada ano letivo tendo em conta as suas dificuldades.</p> <p>- Deve haver uma diferenciação criteriosa na indicação dos alunos para os vários apoios.</p> <p>- No caso dos anos iniciais de ciclo, é fundamental que exista uma articulação entre ciclos de modo a identificar os domínios/conteúdos onde os alunos revelam mais dificuldades.</p> <p>- No caso de alunos que se excluem do processo devem ser encaminhados para SPO de modo a serem orientados.</p> <p>- O empenho e a motivação dos alunos deve ser contabilizada na avaliação da disciplina.</p>

		<p>“deveria haver uma diferenciação dos grupos de trabalho por níveis e não por turma...”</p> <p>“apoio mais individualizado...grupos mais pequenos”</p> <p>“no final de cada ano letivo devem ser indicados para apoio os alunos que apresentam dificuldades, para que os alunos beneficiam desse apoio logo no início do ano letivo”</p> <p>“pode haver ajustes ao longo do ano, tendo em conta os resultados e os comportamentos...”</p> <p>M3: “no caso de alunos que se excluem do processo devem ser encaminhados para SPO de modo a serem orientados”</p> <p>“devem haver apoios diferenciados para todo os diferentes tipos de alunos”</p> <p>M4: “no caso do apoio individualizado encaminho os alunos que têm resultados negativos para o apoio e quando melhoram retiro desse apoio, mas se quiserem podem continuar”</p> <p>“o empenho/motivação no apoio devem ser tidos em conta na avaliação da disciplina”</p>	
<p>Perceções dos docentes de apoio sobre a sua prática de apoio aos alunos em</p>	<p>- Como desenvolves o teu trabalho com os alunos nos diferentes contextos de apoio?</p>	<p>P1: “através da resolução de mais exercícios e diversificando as estratégias de abordagem”</p> <p>P2: “nos apoios individualizados e na Aula +, através da resolução de mais exercícios... abordando os</p>	<p>- Resolução de mais exercícios tentando diversificar as estratégias.</p> <p>- No caso de anos de exames, resolvendo exercícios de exame.</p>

contexto educativo.		exercícios segundo outra perspetiva”  M3: “na Aula +, através da resolução de mais exercícios e solicitar a colaboração e participação dos alunos com mais dificuldades”  M4:”divido em grupos de trabalho tendo em conta as dificuldades dos alunos, e diferencio o tipo de exercícios aplicados”	
Articulação entre os professores de apoio educativo, os professores do ensino regular e outros agentes educativos.	- Como achas que os Professores do ensino regular veem o teu trabalho de apoio educativo?	P1: “deve haver uma comunicação efetiva entre professores sobre as dificuldades que os alunos apresentam e estratégias a implementar”  P2: “é um trabalho que muitas vezes não apresenta resultados, as dificuldades vão-se acumulando ao longo dos anos e muitas vezes encara-se que por ter o apoio o aluno se resolve logo o problema... no entanto, há melhorias, o aluno aumenta a autoestima...”  M3: “um trabalho de colaboração e cooperação” “a comunicação pode ser agilizada com o uso do <i>Moodle</i> ”  M4:”é uma visão complementar...” “há reconhecimento” “encaro como uma mais valia”	- De um modo geral a visão é positiva e há o reconhecimento do trabalho do professor do apoio.  - Apesar de ser um trabalho que muitas vezes não apresenta resultados imediatos, pois as dificuldades vão-se acumulando ao longo dos anos e muitas vezes encara-se que por ter o apoio o aluno se resolve logo o problema. Verifica-se que há melhorias e de um modo geral os aluno aumentam a autoestima.
Articulação entre os	- De que forma solicitam os	P1: “indicam os alunos para o apoio, identificam as dificuldades... mas não necessariamente as	- Essencialmente através de conversas informais,

<p>professores de apoio educativo, os professores do ensino regular e outros agentes educativos.</p>	<p>professores do ensino regular a tua ajuda e colaboração?</p>	<p>estratégias... o professor do apoio após o contacto com o aluno é que decide o que acha mais adequado”  “deve haver uma comunicação efetiva entre professores sobre as dificuldades que os alunos apresentam e estratégias a implementar”.</p> <p>P2: “na elaboração de materiais e através de conversas informais identifica-se dificuldades dos alunos e estratégias a implementar”</p> <p>M3: “através de conversas informais, onde se analisam dificuldades dos alunos e estratégias a implementar”  “na partilha de materiais de trabalho”</p> <p>M4: “colaboração na produção de materiais”  “semanalmente planificava as aulas e os apoios com o colega...”</p>	<p>onde se analisam dificuldades dos alunos e estratégias a implementar e na partilha de materiais de trabalho.</p>
--	---	---	---

<p>Articulação entre os professores de apoio educativo, os professores do ensino regular e outros agentes educativos.</p>	<p>- Que outros tipos de trabalho mais ocasional desenvolve com outros agentes educativos? Em que circunstâncias?</p>	<p>P1: “colaboração com professores de outras disciplinas, ajudando os alunos na escrita de trabalhos e na elaboração de projetos escritos...”</p> <p>P2: “através de conversas informais com o aluno, detetar a razão pela qual o aluno não está motivado e ajudá-lo a ultrapassar o problema, ou encaminhá-lo para o DT ou para o SPO”</p> <p>M3: “como DT estabelecendo a ponte entre professores/encarregados de educação/aluno e SPO”  “...através de conversas informais, que se podem estabelecer no apoio individualizado, que permitem detetar a razão pela qual o aluno não está motivado para a aprendizagem e posteriormente ajudá-lo a desbloquear o processo...”</p> <p>M4: “colaborei com o projeto epis... que incide sobre alunos que estão em risco de abandono”  “neste caso o apoio é dado por alunos que já estão no secundário, mais velhos, e colaborei elaborando fichas de apoio ...”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Na colaboração interdisciplinar.</li> <li>- Em conversas informais com os alunos, que permitem identificar a razão do alheamento e da falta de empenho destes e que podem permitir desbloquear o processo.</li> </ul>
---	---	--	--

## APÊNDICE VII

Pedido de autorização para o *focus group*

---

Caro Encarregado de Educação,

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações.

Estou a desenvolver um projeto, no âmbito do mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação Especialização em Administração das Organizações Educativas na Escola Superior de Educação do Porto, cujo objetivo é analisar a dinâmica dos apoios educativos no nosso Agrupamento e como otimizar o impacto destes apoios no sucesso dos alunos.

A participação neste estudo consiste na colaboração do seu educando num *focus group* que terá a duração aproximada de 20 minutos.

A participação é completamente livre e voluntária. Solicitamos a sua autorização para que o seu educando colabore como participante.

Toda a informação recolhida no decurso do estudo será mantida estritamente confidencial e anónima.

Agradecemos desde já o tempo disponibilizado.

---

Eu, \_\_\_\_\_ encarregado de educação do  
alunos \_\_\_\_\_  
autorizo/não autorizo o meu educando a participar neste estudo.

Assinatura do(a) Encarregado de Educação

---

**Este documento é composto de uma página**

## APÊNDICE VIII

Guião *Focus group* (alunos)

---

**Tema:** Como otimizar o impacto dos apoios no sucesso dos alunos?

**Entrevistados:** Alunos que beneficiaram de diferentes modalidades do apoio (Aula + e apoio pedagógico);

Na construção do guião do *focus group*, procuraram-se questões em que as respostas pudessem dar pistas/dados para compreender as diferentes dimensões análise.

<b>Dimensões de análise</b>	<b>Questões/Perguntas/Tarefas</b>
- Organização do apoio educativo no âmbito da escola.	Resposta dada oralmente, debate de ideias: P1: Qual a utilidade dos apoios educativos? P2: Qual a função dos apoios pedagógicos? P3: Quais as diferenças entre a Aula + e os apoios pedagógicos? P4: Quais as semelhanças entre a Aula + e os apoios pedagógicos?
- Seleção dos alunos para o apoio e como é feito o encaminhamento.	Resposta dada por escrito: A1: O apoio educativo contribuiu para...  Resposta dada oralmente, debate de ideias: P5: Desde que beneficias do apoio educativo, desenvolveste competências que não terias desenvolvido se não tivesses frequentado a atividade. Quais?
- Constrangimentos/ limitações das modalidades de apoio e como se revelam a nível organizacional ou a nível pedagógico.	Resposta dada por escrito: A2: identifica 3 obstáculos ou 3 limitações das modalidades de apoio.
- Perceções dos alunos de apoio sobre a prática de apoio.	Resposta dada oralmente, debate de ideias: P6: Como se poderia organizar o apoio educativo de modo a contornar esses obstáculos?  Resposta dada oralmente, debate de ideias: P7: Achas que há vantagens em diferenciar os apoios educativos em Aula + e apoio pedagógico?  P8: O ensino nas aulas de apoio é de qualidade.

## APÊNDICE IX

Grelha de análise do *focus group* alunos \_ grupo 1 (FG1)

---

Grelha de análise do *focus group* alunos \_ grupo 1 (FG1)

Questões	Frases ilustrativas	Inferências
<p><b>P1:</b> Qual a utilidade dos apoios educativos?</p>	<p>“ajuda a tirar dúvidas”            “ajuda a subir as notas”            “ajuda a perceber melhor matéria”</p>	<p>Os apoios permitem tirar dúvidas, ajudam a subir as notas e a perceber melhor matéria.</p>
<p><b>P2:</b> Qual a função dos apoios pedagógicos?</p>	<p>“ajuda a tirar dúvidas”            “ajuda a subir as notas”            “ajuda a perceber melhor matéria”</p>	<p>A função dos apoios é ajudar a tirar as dúvidas, ajudar a subir as notas e ajudar a perceber melhor a matéria.</p>
<p><b>P3:</b> Quais as diferenças entre a Aula + e os apoios pedagógicos?</p>	<p>“na Aula + o grupo é maior”            “na Aula + há alunos que não conseguem acompanhar o ritmo de aprendizagem”            “na Aula + há mais dispersão”            “Aula + é mais uma aula”            “nos apoios esclarecem mais as dúvidas individualmente”</p>	<p>Na Aula + o grupo é maior e muitas vezes há alunos que não conseguem acompanhar o ritmo de aprendizagem, há mais dispersão. Encaram a Aula + como mais uma aula. O apoio individualizado permite esclarecer melhor as dúvidas.</p>
<p><b>P4:</b> Quais as semelhanças entre a Aula + e os apoios pedagógicos?</p>	<p>“ambos ajudam a esclarecer as dúvidas e a perceber a matéria”</p>	<p>Consideram que os dois tipos de apoio permitem esclarecer as dúvidas e perceber a matéria.</p>

<p><b>A1:</b>O apoio educativo contribuiu para...</p>	<p>“participar mais nas aulas”  “estar mais interessado”  “ter mais confiança”  “melhorar os resultados”</p>	<p>Os alunos consideram que o apoio educativo contribui para participarem mais nas aulas, estar mais interessados, terem mais confiança e melhorar os resultados.  Globalmente os alunos consideram que com os apoios conseguem perceber melhor a matéria, aumentam a confiança e autoestima. Passam a estar mais concentrados e interessados na aula.</p>
<p><b>P5:</b>Desde que beneficia do apoio educativo, desenvolveste competências que não terias desenvolvido se não tivesses frequentado a atividade. Quais?</p>	<p>“consegui perceber melhor a matéria”  “estamos mais atentos nas aulas”  “ajudou a desenvolver a confiança”  “permite tirar dúvidas e perceber melhor a matéria”  “ajudou a desenvolver mais a capacidade para resolver exercícios”  “importante para organizar o estudo”  “perceber melhor a matéria e ajudou a estar mais concentrada e interessada nas aulas”</p>	<p>Consideram que permite tirar as dúvidas e ajuda a desenvolver a capacidade de resolver os exercícios.   Consideram que é importante para organizar o estudo.</p>
<p><b>A2:</b>identifica 3 obstáculos ou 3 limitações das modalidades de apoio.</p>	<p>[Aula +] “...número de alunos em excesso...”  [Aula +] “...impossibilidade de esclarecer todas as dúvidas...”  [Aula +] “...poucos professores...”</p>	<p>Identificaram como principais obstáculos às aulas de apoio o número de alunos por apoio e conseqüentemente a impossibilidade de esclarecer todas as dúvidas.  Consideram que deveriam haver mais professores no apoio.</p>

<p>P6: Como se poderia organizar o apoio educativo de modo a contornar esses obstáculos?</p>	<p>“reduzir o nº de alunos no apoio...” “...dividir os alunos por grupos” “dividir os alunos por grupos tendo em conta as suas dificuldades” “os grupos onde os alunos têm mais dificuldades deverão ter mais professores a acompanhar nos apoios, no mínimo dois professores”</p>	<p>De modo a colmatar as dificuldades apresentadas consideram que se devia reduzir o número de alunos no apoio ou dividir os alunos por grupos com horários distintos, tendo em conta as dificuldades dos alunos.</p> <p>Consideram que os grupos dos alunos com mais dificuldades deveriam ter mais professores no acompanhamento. Nesse caso deveriam estar no mínimo dois professores no apoio.</p>
<p>P7: Achas que há vantagens em diferenciar os apoios educativos em Aula + e apoio pedagógico?</p> <p>P8: O ensino nas aulas de apoio é de qualidade.</p>	<p>“deve haver na mesma Aula + e apoios”</p> <p>O grupo em questão avaliou entre 2 e 3 a qualidade dos apoios. “alguns alunos dificultam os apoios, não levam a sério a explicação” “os professores estão a ajudar, mas há alunos que não estão interessados e só vão porque são obrigados” “na Aula + os alunos muitas vezes não querem/ não colaboram” [Aula +] “alunos contrariados que incomodam os outros... o professor perde tempo a controlar o comportamento dos alunos” “perguntar aos alunos se pretendem realmente beneficiar do apoio” “os professores devem ser mais exigentes e convidar os alunos que não estão interessados a sair do apoio” “limitações a nível de recursos materiais” “os professores por vezes não manifestam interesse nos apoios, principalmente na Aula +”</p>	<p>Os alunos consideram que há vantagens em diferenciar os apoios educativos que a escola oferece, pois complementam-se.</p> <p>Embora considerem que o apoio apresenta alguma qualidade, existem constrangimentos que limitaram a avaliação destes por parte dos alunos. Destacaram o facto de alguns alunos dificultarem os apoios, não colaborarem e apresentarem comportamentos indisciplinados.</p> <p>Identificam que também há limitação de recursos materiais, e que em alguns casos os professores não manifestam interesse nos apoios principalmente na Aula +.</p>

## APÊNDICE X

Grelha de análise do *focus group* alunos \_ grupo 2 (FG2)

---

**Grelha de análise do focus group alunos \_ grupo 2 (FG2)**

Questões	Frases ilustrativas	Inferências
<b>P1:</b> Qual a utilidade dos apoios educativos?	"perceber melhor as matérias" "esclarecer as duvidas" "ajudar a estudar e se tivermos alguma dúvida perguntamos ao professor" "criar métodos de estudo" "melhorar nas disciplinas onde temos dificuldades"	Os apoios permitem perceber melhor as matérias, esclarecer as dúvidas, melhorar os resultados nas disciplinas onde os alunos têm maior dificuldade e ajudar a criar métodos de estudo.
<b>P2:</b> Qual a função dos apoios pedagógicos?	"ajudar" "a esclarecer as dúvidas" "é fornecer mais tempo para poder melhorar nas disciplinas" "Ajuda a subir as notas"	A função dos apoios é ajudar, é esclarecer dúvidas e ajudar a subir as notas.
<b>P3:</b> Quais as diferenças entre a Aula + e os apoios pedagógicos?	"os apoios podem ser mais frequentes e Aula + é uma vez por semana" "Aula + é a turma toda e os apoios são mais individualizados" "a Aula + é uma aula de reforço, onde se aborda quase toda a matéria... os outros apoios incidem sobre as matérias onde existem mais dúvidas" "Aula + é obrigatória para a turma toda enquanto o apoio é para os que têm mais dificuldades" "Aula + é para tirar a dúvida a toda a gente enquanto o outro é mais individualizado"	Os apoios pedagógicos podem ter maior frequência que a Aula +. A Aula + é obrigatória para toda a turma, aborda-se toda a matéria e as dúvidas são esclarecidas em grande grupo.  Os apoios pedagógicos são mais individualizados para os alunos que têm mais dificuldades.

<p>P4: Quais as semelhanças entre a Aula + e os apoios pedagógicos?</p>	<p>“ambos permitem esclarecer as dúvidas”  “ambos ajudam nas aprendizagens e fornecem métodos de estudo”  “permitem melhorar nas disciplinas”</p>	<p>Consideram que os dois tipos de apoio permitem esclarecer as dúvidas, perceber a matéria e fornecem métodos de estudo.</p>
<p>A1:O apoio educativo contribuiu para...</p>	<p>“melhorar as notas e perceber mais os conteúdos”  “desenvolver métodos de estudo”  “perceber melhor as matérias”  “melhorar as notas”  “ajudar nas dúvidas escolares”  “ajudar os alunos na interação pessoal”  “melhorar a aprendizagem”  “tirar as dúvidas”</p>	<p>Os alunos consideram que o apoio educativo contribuiu para melhorar a aprendizagem, perceber melhor as matérias, ajudar a esclarecer dúvidas e melhorar as notas.  Ajuda também os alunos a desenvolver métodos de estudo e na sua interação pessoal.</p>
<p>P5:Desde que beneficia do apoio educativo, desenvolveste competências que não terias desenvolvido se não tivesses frequentado a atividade. Quais?</p>	<p>“ultrapassar as dificuldades”  “acrescentou conhecimento”  “permite tirar dúvidas e perceber melhor a matéria”</p>	<p>Os alunos consideram que os apoios os ajudaram a ultrapassar as suas dificuldades, permitiram tirar dúvidas e ajudaram a perceber melhor a matéria. O apoio acrescentou conhecimento.</p>
<p>A2:identifica 3 obstáculos ou 3 limitações das modalidades de apoio.</p>	<p>[Aula +] “quando há muitos alunos no apoio... há perturbação e não me consigo concentrar”  [Aula +] “... há confusão”  [Aula +] “ há alunos desinteressados que vão por obrigação”  [Aula +] “alguns inibem-se de colocar as suas dúvidas”</p>	<p>Identificaram como principais obstáculos às aulas de apoio, a confusão e a perturbação que resulta de haver muitos alunos em certos apoios e pelo facto de alguns alunos não estarem interessados, mas que o frequentam por ser obrigatório.</p>

<p><b>P6:</b> Como se poderia organizar o apoio educativo de modo a contornar esses obstáculos?</p>	<p>[Aula +] “manter os alunos ocupados e motivar os alunos que revelam desinteresse”  “mais do que um professor nos apoios”  “selecionar o número de alunos que tem mais dificuldades e os que realmente estão interessados”  “dividir os alunos em grupos mais pequenos”</p>	<p>De modo a colmatar as dificuldades apresentadas consideram que se deveria selecionar o número de alunos tendo em conta os que têm mais dificuldades e os que realmente estão interessados. Consideram que os grupos de apoio deveriam ser mais pequenos e deveriam ter mais professores no acompanhamento.</p>
<p><b>P7:</b>Achas que há vantagens em diferenciar os apoios educativos em Aula + e apoio pedagógico?</p>	<p>“há vantagens em diferenciar”  “os apoios individualizado são para os que têm mais dificuldades”  “a preparação de exames é para esclarecer dúvidas e fazer revisões ... resolvendo exercícios típicos de exame...”  “Aula + é como se fosse uma aula normal, de reforço, que permite esclarecer a matéria para a turma”</p>	<p>Os alunos consideram que há vantagens em diferenciar os apoios educativos que a escola oferece, pois complementam-se.</p>
<p><b>P8:</b>O ensino nas aulas de apoio é de qualidade.</p>	<p>O grupo em questão avaliou com 4 a qualidade dos apoios.  “os apoios são de qualidade”  “o apoio tem mais sucesso se for dado pelo mesmo professor que dá a disciplina, pois já estamos habituados ao seu discurso...”</p>	<p>Consideram que o apoio apresenta qualidade.  Reforçam que o sucesso do apoio é maior quando é dado pelo professor que dá a disciplina.</p>

## APÊNDICE XI

Plano Individual de Trabalho (plano de ação)

---



## APÊNDICE XII

Grelha de monitorização dos apoios educativos (plano de ação)

---

**GRELHA DE MONITORIZAÇÃO DOS APOIOS EDUCATIVOS (EXEMPLO 1ºP\_PORTUGUÊS)**

nº	Aluno	Dificuldades					Medidas de Recuperação adequadas					avaliação do trabalho no apoio	Empenho	assiduidade	Observações	% assid	Testes		
		Expressão escrita e oral	Dificuldades a nível gramatical	Interpretação	Dificuldades na organização textual na expressão escrita.	outra (s)	Sistematização de conteúdos. Resolução de exercícios gramaticais.	Leitura e análise de textos. Resolução de questionários.	Atividades de escrita (orientadas)	outra (s)	1ºP	Assistidas				1º teste (1ºP)	2º teste (1ºP)	variação média	

## APÊNDICE XIII

Inquéritos por questionário de satisfação a aplicar aos alunos envolvidos nos apoios educativos (plano de ação)

---

Inquérito por questionário de satisfação a aplicar aos alunos envolvidos nos apoios educativos

[https://docs.google.com/forms/d/1ziOo\\_v5QXGU9Lh5PbTuyzsCWMqFKXrpHOJhQyH\\_0vxl/viewform](https://docs.google.com/forms/d/1ziOo_v5QXGU9Lh5PbTuyzsCWMqFKXrpHOJhQyH_0vxl/viewform)



## *Apoios Educativos*

**\*Obrigatório**

**Ano \***

**Turma \***

**Tipo de apoio educativo \***

**O apoio educativo contribuiu para... \***

(escala: 1 -- ; 2 - ; 3 + ; 4 ++)

	1	2	3	4
Participar mais nas aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estar mais interessado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estar mais confiante nas minhas aprendizagens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Melhorar os meus resultados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**As sessões do apoio permitiram estruturar/organizar os meus raciocínios. \***

(escala: 1 -- ; 2 - ; 3 + ; 4 ++)

1 2 3 4

---

---

**As sessões do apoio têm-me ajudado a organizar melhor o meu estudo. \***

(escala: 1 -- ; 2 - ; 3 + ; 4 ++)

1 2 3 4

---

---

**O ensino nas aulas de apoio é de qualidade. \***

(escala: 1 -- ; 2 - ; 3 + ; 4 ++)

1 2 3 4

---

---

**Estás satisfeito com o apoio educativo. \***

(escala: 1 -- ; 2 - ; 3 + ; 4 ++)

1 2 3 4

---

---

**Comentários/sugestões**

Enviar

## APÊNDICE XIV

Inquéritos por questionário de satisfação a aplicar aos docentes titulares de turma e do apoio (plano de ação)

---

Inquérito por questionário de satisfação a aplicar aos docentes titulares de turma e do apoio

[https://docs.google.com/forms/d/1woZDRUzhQ\\_KTY7Jl - Tc6SfQzFqTS6B2h1M9GG4SYwo/viewform](https://docs.google.com/forms/d/1woZDRUzhQ_KTY7Jl-Tc6SfQzFqTS6B2h1M9GG4SYwo/viewform)

## Apoios Educativos

Questionário a ser preenchido pelo docente da titular da turma e pelo docente do apoio.

**Com os apoios educativos os alunos conseguiram adquirir e/ou melhorar algum dos indicadores que se seguem?**

	(-) 1	2	3	4 (+)
1. Métodos de estudo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Maior conhecimento dos conteúdos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Maior confiança na resolução de trabalhos de casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Maior/Melhor participação na sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Melhores resultados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Os alunos indicados para o apoio pedagógico aderiram bem à atividade?**

- sim  
 Não

**Se respondeu Não, assinale a(s) eventual(ais) razão(ões):**

1. por já terem apoio fora da escola.  
 2. por representar uma sobrecarga horária.  
 3. pelo horário dos apoios ser desajustado.  
 4. por não concordarem com a modalidade proposta.  
 5. por falta de interesse do(s) aluno(s).  
 Outra:

**Classifique até que ponto foi benéfico o apoio educativo para a evolução dos alunos.**

1 2 3 4  
\_\_\_\_\_  
(-)     (+)

**Considera mais importante que o apoio, na modalidade de aula de complemento educativo, seja ministrado,**

- 1. Pelo próprio professor que leciona a disciplina objeto de apoio
- 2. Por outro professor da mesma área disciplinar
- 3. Indiferente.

**Quais as medidas de apoio educativo implementadas que foram mais eficazes, tendo em conta a evolução dos alunos?**

## Articulação entre o docente titular da turma e o docente do apoio

**Classifique o trabalho cooperativo entre o docente da disciplina e do apoio.**

1 2 3 4

(-)     (+)

**Houve diálogo entre diretor de turma , o professor da disciplina e o professor do apoio.**

1 2 3 4

(-)     (+)

**Se respondeu 1 ou 2, assinale a(s) eventual(ais) razão(ões):**

**Foi feita uma análise periódica conjunta da situação do aluno (considere o email como ferramenta de comunicação).**

1 2 3 4

(-)     (+)

**Se respondeu 1 ou 2, assinale a(s) eventual(ais) razão(ões):**

Enviar

## APÊNDICE XV

Grelha de monitorização da Preparação de Exames (plano de ação)

---



# MM

MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS  
EM EDUCAÇÃO - ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DE  
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Dezembro 2015