



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor

Dissertação

**Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): uma
medida de inclusão escolar?**

Ana Cristina Batista

Orientador(es) | Isabel José Fialho

Évora 2022



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor

Dissertação

**Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): uma
medida de inclusão escolar?**

Ana Cristina Batista

Orientador(es) | Isabel José Fialho

Évora 2022



A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Ana Artur (Universidade de Évora)

Vogais | Isabel José Fialho (Universidade de Évora) (Orientador)
José Manuel Saragoça (Universidade de Évora) (Arguente)

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto PTDC/CED-EDG/30410/2017 e dos projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016 CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho.



REPÚBLICA
PORTUGUESA

AGRADECIMENTOS

Aquando do meu retorno ao ensino, senti necessidade de aprofundar os meus conhecimentos no domínio da inclusão e da educação especial. Foi então que me lancei no desafio de integrar esta etapa de vida. Chegou ao fim, não o tempo da aprendizagem, que é intemporal, mas desta especialização, na qual tive a oportunidade de conviver e de aprender com muitos dos que se cruzaram no meu caminho, que tão gentilmente partilharam o seu saber.

Deixo o meu agradecimento às direções dos dois Agrupamentos de Escolas que muito atenciosamente me receberam e me disponibilizaram todos os recursos para que o meu trabalho pudesse ser desenvolvido. Agradeço às respetivas Técnicas de Intervenção Local, Professores e Alunos que tão prontamente responderam à minha solicitação e tão bem me receberam nas vossas escolas.

Quero deixar o meu profundo agradecimento à Professora Doutora Isabel Fialho. Sem ela não teria iniciado esta investigação e não a teria levado até ao final. Foi a primeira a acreditar que existia conteúdo para se olhar e para investigar, foi pela crença da Professora que não desisti em todos os momentos que fui tentada a fazê-lo. Foi em todos os momentos atenciosa e rigorosa, gentil e objetiva.

Deixo o meu agradecimento às Professoras Doutoradas Marília Cid e Helena Quintas por gentilmente terem colaborado na validação dos instrumentos utilizados.

Quero agradecer à minha família, à Catarina, à Maria e ao Paulo que estiveram sempre lá, cada um à sua maneira, cada um à sua medida a fazer o que podiam para que eu levasse esta jornada até ao final. Igualmente a todos os restantes elementos da família, aos de cá e aos de lá. Agradeço ao meu querido avô que onde quer que esteja o seu orgulho e admiração é sentido com a maior das intensidades, e foi em todos os momentos a força maior.

Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): uma medida de inclusão escolar?

RESUMO

A presente investigação aborda a inclusão no Programa Integrado de Educação e Formação e visa compreender, se este está a ser promotor de inclusão social e escolar dos jovens que o frequentam. Pretende-se conhecer a perspetiva dos intervenientes deste Programa (Diretores de Agrupamento, Equipas Técnico Pedagógicas e Alunos), em duas escolas do Alto Alentejo. Uma escola TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) e uma escola não TEIP, de forma a conhecer possíveis diferenças nas abordagens da Medida. Desenvolveu-se um estudo de caso coletivo, recorrendo a entrevistas semiestruturadas, observação direta de aulas e análise documental. Os resultados sustentados na triangulação das diferentes fontes levam-nos a considerar a flexibilidade, a diferenciação e a individualização como potencialidades do programa. A gestão de professores e do currículo como constrangimentos. Foram registadas diferenças no Programa no agrupamento TEIP e não TEIP, nomeadamente ao nível da constituição e natureza das turmas e na intervenção das Equipas Técnico Pedagógicas. O PIEF é uma medida que trabalha para a inclusão.

Palavras-Chave: Educação inclusiva; Integração escolar; Inclusão Social; PIEF; TEIP

Integrated Education and Training Program (PIEF): a measure of school inclusion?

ABSTRACT

The present investigation deals with inclusion in the Integrated Education and Training Program and aims to understand if this is being a promoter of social and school inclusion of the young people who attend it. It is intended to know the perspective of the participants of this Program (Group Directors, Pedagogical Technical Teams and Students), in two schools in Alto Alentejo. A TEIP school (Educational Territories of Priority Intervention) and a non-TEIP school, in order to find out about possible differences in the approaches to the Measure. A collective case study was developed, using semi-structured interviews, direct observation of classes and document analysis. The sustained results in the triangulation of the different sources lead us to consider flexibility, differentiation and individualization as potentialities of the program. Teacher and curriculum management as constraints. Differences were registered in the Program in the TEIP and non-TEIP grouping, namely in terms of the composition and nature of the classes and in the intervention of the Pedagogical Technical Teams. The PIEF is a measure that works for inclusion.

Key words: Inclusive education; School integration; Social inclusion; PIEF; TEIP

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	13
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	17
1. Exclusão e Inclusão Social	17
1.1. Responsabilidade Social da Escola	19
1.2. Políticas Educativas Nacionais Promotoras de Inclusão	21
2. Educação Inclusiva	26
2.1. A Escola Inclusiva em Portugal.....	27
2.2. Os Desafios da Escola Inclusiva	31
2.3. Os Professores na Escola Inclusiva.....	32
2.4. A Inclusão nos Relatórios de Avaliação Externa das Escolas.....	35
3. Caracterização do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF).....	40
3.1. História e evolução do PIEF.....	40
3.2. Organização Funcional do PIEF	43
3.2.1. Objetivos do PIEF.....	43
3.2.2. Destinatários do PIEF	44
3.2.3. Recursos do PIEF	44
3.2.4. Sinalização para PIEF	46
3.3 Organização Curricular do PIEF	47
3.3.1. Organização e gestão do currículo.....	47
3.3.2. Avaliação	52
3.3.3. Certificação em PIEF.....	53
3.3.4. Progressão nos estudos.....	53
3.4. Estudos realizados sobre o PIEF	54
4. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária	56
PARTE II – ESTUDO EMPIRÍCO	58
1. Opções Metodológicas.....	58
1.1. Questões de Investigação	58
1.2. Natureza do Estudo.....	59
2. Descrição do Contexto de Investigação	61
2.1. Caracterização dos Contextos: Agrupamento TEIP e Agrupamento não TEIP	61
2.2. Comunidade PIEF	62
3. Procedimentos Metodológicos	63
3.1. Diligências Efetuadas.....	64
3.2. Técnicas de Recolha de Dados	65

3.2.1. Análise Documental	65
3.2.2. Inquérito por Entrevista	67
3.2.3. Observação Direta.....	68
4. Tratamento e Análise dos Dados	69
4.1. Tratamento da Análise Documental	69
4. 2. Tratamento das Entrevistas	71
4.2.1. Identificação dos entrevistados	72
4.2.2. Dimensão I – Caraterização Profissional	74
4.2.3. Dimensão II – Organização de Turmas PIEF	75
4.2.4. Dimensão III – Currículo, Ensino e Aprendizagem	76
4.2.5. Dimensão IV – Inclusão em Turmas PIEF	78
4.2.6. Dimensão V – Potencialidades e Fragilidades do PIEF	81
4.2.7. Dimensão VI - Propostas Futuras	82
4.3. Tratamento da Observação Direta.....	82
4.3.1. Dimensão I – Caraterização Profissional	83
4.3.2. Dimensão II – Currículo, Ensino e Aprendizagem	83
4.3.3. Dimensão III – Inclusão em Turmas PIEF.....	85
5. Discussão dos Resultados.....	87
6. Considerações Finais	104
6.1. Principais Conclusões	104
6.2. Limitações do Estudo	108
6.3. Sugestões para Investigação Futura.....	109
7. Referências Bibliográficas	110
Anexos.....	117
Apêndices	127

SIGLAS E ACRÓNIMOS

AE – Aprendizagens Essenciais

AEE – Avaliação externa das escolas

AM – Áreas de Melhoria

Ax-nT - Aluno (X=1 a 3) do Agrupamento de Escolas não TEIP

Ax-T - Aluno (X=1 a 3) do Agrupamento de Escolas TEIP

CA - Currículos Alternativos

CEF – Curso de Educação e Formação

CEFPI - Cursos de Educação e Formação Profissional

CEI – Currículos Específicos Individuais

CNCETI – Conselho Nacional de Combate à Exploração do Trabalho Infantil

CP – Curso Profissional

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

CRI – Centros de Recursos para a Inclusão

DAV – Domínio da Autoavaliação

DGE – Direção Geral de Educação

DGEste – Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares

DGS – Direção Geral de Saúde

DLG – Domínio Liderança e Gestão

D-nT - Diretor do Agrupamento de Escolas não TEIP

DPSE – Domínio da Prestação do Serviço Educativo

DRES – Domínio dos Resultados

D-T - Diretor do Agrupamento de Escolas TEIP

EMAT - Equipas Multidisciplinares de Apoio ao Tribunal

EMM – Equipa Móvel Multidisciplinar

ENEC - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EP – Escolas profissionais

ET – Equipas de Trabalho

ETM - Equipa de Trabalho Multidisciplinar

ETP – Equipa Técnico Pedagógica

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional, IP

IGEC – Inspeção Geral da Educação e Ciência

IPEC – Programa Internacional para a Eliminação do trabalho Infantil

IPSS – Instituições Particulares de Solidariedade Social

ISS, I. P. – Instituto da Segurança Social, I. P.

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OAT170122 – Observação de aula no Agrupamento TEIP no dia 17/01/2022

OAnT070322 - Observação de aula no Agrupamento não TEIP no dia 07/03/2022

ONU - Organização das Nações Unidas

OTI - Organização Internacional do Trabalho

PAQUIEF – Programa de Apoio e Qualificação do Programa Integrado de Educação e Formação

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PCA - Percurso Curricular Alternativo

PEDI - Projeto a Escola na Dimensão Intercultural

PEETI - Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil

PEF – Plano de Educação e Formação

PETI – Programa para a Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil

PF – Pontes Fortes

PIEC – Programa para a Inclusão e Cidadania

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

PIJVA - Programa de Intervenção de Jovens na Vida Ativa

PIPSE - Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo

PIT – Planos Individuais de Transição

PREDI - Projeto de Educação Intercultural

Px-nT - Professor (X=1 a 4) do Agrupamento de Escolas não TEIP

Px-T - Professor (X=1 a 4) do Agrupamento de Escolas TEIP

RECAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal

RTP - Relatórios Técnico-Pedagógicos

SPO – Serviços de Psicologia e Orientação

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC - Tecnologia Informação e Comunicação

TIL – Técnico de Intervenção Local

T-nT - Técnico de Intervenção local do Agrupamento de Escolas não TEIP

T-T - Técnico de Intervenção local do Agrupamento de Escolas TEIP

UE – União Europeia

UO – Unidades Orgânicas

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Programas de Intervenção no Combate ao Insucesso e ao Abandono Escolar Precoce	22
Quadro 2– Medidas Promotoras de Sucesso Escolar de 2009 a 2021	24
Quadro 3 – Síntese Evolutiva da Educação Especial/ Educação Inclusiva em Portugal	28
Quadro 4 – Referências à inclusão no quadro de referência da AEE	36
Quadro 5 – Medidas internacionais e nacionais implementadas no combate à eliminação da exploração do trabalho infantil	41
Quadro 6 – Matriz curricular para o PIEF Tipo 1 e Tipo 2 – 2.º e 3.º ciclo	51
Quadro 7 – Estudos efetuados sobre o PIEF (RECAAP)	54
Quadro 8 – Documentos facultados pelos agrupamentos.	66
Quadro 9- Estrutura Simplificada do Guião das Entrevistas.	67
Quadro 10 – Estrutura geral do PEF nos agrupamentos TEIP e não TEIP	70
Quadro 11 – Codificação dos Entrevistados	72
Quadro 12 – Dados Pessoais e Profissionais dos Diretores e Equipas Técnico-Pedagógicas	72
Quadro 13– Dados pessoais e percurso escolar dos alunos.	74
Quadro 14 – Perfil dos professores PIEF	91
Quadro 15 – Potencialidades apontadas à medida PIEF	100
Quadro 16– Fragilidades apontadas à medida PIEF	101

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição das asserções nos Pontos Fortes e nas Áreas de Melhoria por Domínio... 38
Tabela 2 – Distribuição de questionários respondidos por nível de educação e ensino. 39
Tabela 3– Distribuição de Entrevistas por Intervenientes nos diferentes Agrupamentos. 68

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição total de asserções pelos Pontos Fortes e Áreas de Melhoria.....	37
Gráfico 2 - Distribuição de Asserções na Áreas de Melhoria	37
Gráfico 3 – Distribuição de Asserções nos Pontos Fortes	37
Gráfico 4 – Taxas de Concordância/ Discordância Q5 e Q6 dos questionários de satisfação da avaliação externa.....	39

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Autorização do Diretor(a) de Agrupamento de Escolas para a Realização do Estudo	128
Apêndice 2 - Protocolo de Consentimento Informado.....	129
Apêndice 3 – Pedido de Autorização/ Consentimento Informado aos Encarregados de Educação	130
Apêndice 4 - Guião de Entrevista aos Diretores de Escola	131
Apêndice 5 - Guião de Entrevista do(a) Técnico(a) Intervenção Local (TIL)	133
Apêndice 6 - Guião de Entrevista de Diretor de Turma e Professores	135
Apêndice 7 - Guião de Entrevista a Alunos.....	137
Apêndice 8 – Codificação dos Relatórios de AEE por Domínio nos Pontos Fortes e Áreas de Melhoria	139
Apêndice 9 – Mapeamento de Estudos sobre o PIEF (2012 a 2022)	151
Apêndice 10 – Notas de Campo - Observação de Aulas no Agrupamento TEIP.....	155
Apêndice 11 – Notas de Campo - Observação de Aulas no Agrupamento não TEIP.....	162
Apêndice 12 – Transcrição de Entrevistas	167
Apêndice 13 - Grelha de Análise de Dados - Entrevistas	226
Apêndice 14 – Grelha de Análise de dados de Observação de Aulas.....	253

INTRODUÇÃO

As sociedades foram e continuam a ser profundamente marcadas pela existência de desigualdades, motivadas pelo facto de as pessoas que as integram não serem detentoras das mesmas capacidades, das mesmas características, dos mesmos recursos ou das mesmas oportunidades. Estas desigualdades são promotoras de exclusão social de um grupo, ou dos indivíduos que pertencem a esse grupo, e é antes de mais, uma negação pelos direitos, pelo reconhecimento e pelo respeito a esses indivíduos (Silver, 2005). As consequências da exclusão são de natureza diversa, podem alterar a personalidade do indivíduo e promover sentimentos de inutilidade que se irão refletir na capacidade de ultrapassar as dificuldades. A escola poderá tornar-se num local passível de originar exclusão social, quando a mesma se constitui num espaço de rotura institucional, motivada pelo insucesso repetido dos alunos, quando estes não cumprem com os padrões esperados.

A inclusão social é um processo que garante aos indivíduos em risco de exclusão social terem acesso a oportunidades e recursos que lhes permita terem uma participação ativa nos domínios social, cultural e económico e beneficiarem da qualidade de vida considerada normal na sociedade onde estão inseridos (COM, 2003). A exclusão e inclusão são condições determinadas pelos sentidos positivos e negativos da condição social, que poderá ser favorecida pela educação. Neste sentido, pretendemos que a escola seja um lugar de inclusão, que responda à diversidade de crianças e jovens, e se constitua como uma escola para todos. A inclusão social não se deve dissociar da inclusão escolar, reportando-nos esta para a função social que a escola tem em fornecer ao indivíduo recursos para sobreviver num mundo complexo e dinâmico, possibilitando a construção de conhecimento cultural e social e a sua importância na construção de novos valores e hábitos (Nunes et al., 2014). Constituindo-se assim, a instituição escolar como um fator de proteção para as crianças e adolescentes.

Na atualidade, a escola enquanto instituição tem um papel acrescido, uma vez que tem de responder a uma diversidade de problemáticas, para além do seu carácter formativo, de forma a capacitar os seus alunos na procura de soluções para os problemas com que se deparam. A escola assume hoje, uma responsabilidade social acrescida para a qual o Estado tem vindo a manifestar interesse e investimento, promovendo alterações legislativas, programas e projetos. Desta forma, procura-se munir as escolas de recursos para promover respostas a estas novas problemáticas e potenciar o sucesso de todos os alunos. A escola deverá estar em condições de prevenir e evitar situações de exclusão de alunos, nomeadamente daqueles que são oriundos de contextos sociais

desfavorecidos, marcados pelo desinteresse e pelo desinvestimento e do qual tenderá a resultar em percursos de insucesso e abandono escolar. Um abandono precoce do sistema educativo compromete o progresso e desenvolvimento da nossa sociedade, uma vez que coloca no mercado de trabalho jovens com poucas qualificações, com pouca formação e que desencadeia problemáticas sociais que merecem atenção e respostas.

Todo o estudo se centra na educação e no seu papel junto de uma franja da nossa população, crianças e jovens em abandono e risco de exclusão. Não devemos esquecer que a educação é um veículo muito importante, através do qual as crianças social e economicamente marginalizadas podem ter a possibilidade de mudar as suas oportunidades de vida e obter condições para uma participação mais ativa nas comunidades onde se inserem (UNESCO, 2005).

A escola atual enfrenta mudanças e desafios desencadeados pelo desenvolvimento global, a qual tenta acompanhar e responder de forma eficaz, procurando soluções que lhe possibilitem fazer face a todas as alterações com que se depara. Pensamos hoje a escola como um lugar de inclusão, onde todos possam ter acesso a aprendizagens indispensáveis à sua vida. O abandono da escolaridade foi entendido como uma ameaça ao progresso da nossa sociedade, uma vez que deixa de qualificar e habilitar jovens para poderem usufruir de melhores condições de vida. Consciente desta ameaça, Portugal investe numa mudança de paradigma em matéria de educação inclusiva. É preponderante o papel que o Estado tem nesta área, com o desenvolvimento de políticas, projetos e programas que contribuem para a promoção da inclusão, com a implementação de medidas que visam reduzir o insucesso e o abandono escolar.

No sentido de dar resposta a um dos flagelos sociais, a exploração do trabalho infantil, foi criado em 1999, o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), que consistia numa resposta ministerial conjunta entre o Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade como forma a diminuir o emprego de crianças em idade escolar.

Decorridos vinte anos da sua existência o Programa sofre algumas alterações na tutela, na sua organização funcional e nos seus objetivos. Hoje, o PIEF é uma medida socioeducativa de carácter temporário e excecional, a ser adotado quando esgotadas todas as outras medidas de integração escolar. Tem como objetivos o cumprimento da escolaridade obrigatória e a inclusão social. É nas escolas integradas no Programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) que as turmas PIEF estão em maior número.

No atual enquadramento legislativo, para efeitos do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, o PIEF constitui-se como um percurso curricular diferenciado, e como tal é considerado medida seletiva. São ofertas que a escola disponibiliza de forma a promover a equidade e a igualdade de

oportunidades na resposta às necessidades educativas de cada aluno ao longo da escolaridade obrigatória.

O presente estudo assenta na questão de base que o intitula: “Será o PIEF uma medida promotora de inclusão escolar e social dos jovens que o frequentam?” a partir da qual foram formuladas três questões de investigação:

- Que perspetiva têm os Diretores de Agrupamento e as Equipas Técnico-Pedagógicas (Conselho de Turma e Técnico de Intervenção Local) sobre o Programa, sobre as práticas, potencialidades e fragilidades do PIEF?
- O que dizem os alunos sobre o funcionamento do Programa e sobre a sua inclusão no contexto escolar?
- Existirão diferenças no funcionamento do PIEF entre escolas TEIP (Territórios de Educativos de Intervenção Prioritária) e escolas não TEIP, atendendo à natureza específica destes territórios?

A opção metodológica recaiu no estudo de caso coletivo e instrumental (Stake, 2012), realizado em dois agrupamentos de escolas situados no Alto Alentejo, sendo um agrupamento TEIP e um agrupamento não TEIP, sendo o objeto de estudo (o caso), a inclusão de alunos do Programa (PIEF). Privilegiou-se a metodologia qualitativa, com recurso a análise documental, observação de aulas e entrevistas a Diretores de Agrupamentos, Técnicos de Intervenção Local, professores e alunos. Os dados obtidos foram tratados e analisados com recurso à técnica de análise de conteúdo, fazendo a triangulação das diferentes fontes (Bardin, 2011).

Este estudo está organizado em duas partes. A primeira parte corresponde ao enquadramento teórico que sustenta a fundamentação deste estudo e a segunda parte que se centra no estudo empírico, no qual os dados recolhidos foram tratados, interpretados e discutidos.

No primeiro ponto da fundamentação teórica propomos refletir sobre os processos de exclusão e inclusão social. Pensar em inclusão social leva-nos, num contexto educativo a refletir sobre inclusão escolar e a averiguar o papel que a escola, enquanto instituição, desempenha neste processo.

No segundo ponto vamos refletir especificamente sobre a educação inclusiva: conceptualização e contextualização na realidade nacional, os desafios que enfrenta, o papel dos professores num contexto educativo inclusivo, onde se devem constituir mediadores de aprendizagem e agentes de mudança que permitam aos seus alunos a obtenção de sucesso.

O terceiro ponto do estudo incide sobre o Programa PIEF, um exemplo de programa desenvolvido pelo Estado para combater o abandono escolar e promover a inclusão de jovens em risco de exclusão. A sua origem, evolução, contextualização atual face à educação inclusiva, organização funcional e curricular e uma breve síntese de estudos realizados sobre esta Medida.

O quarto ponto reflete sobre os Territórios de Intervenção Prioritária, a sua origem e objetivos.

Na segunda parte, que corresponde ao estudo empírico, é descrita toda a metodologia usada, as opções metodológicas, a descrição do contexto de investigação nos dois agrupamentos em estudo, os procedimentos metodológicos adotados, o tratamento, análise e discussão dos dados obtidos, bem como a apresentação das principais conclusões. O trabalho termina com algumas sugestões para futuras investigações e com a referência às principais limitações e constrangimentos que surgiram no estudo.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Exclusão e Inclusão Social

O conceito de exclusão social é vasto e complexo, não possibilitando o seu enquadramento numa única definição ou abordagem conceptual, uma vez que existem várias formas de exclusão ligadas a diferentes situações.

As desigualdades continuam a estar presentes na nossa sociedade, promovidas pelas diferenças de características e capacidades que os indivíduos que constituem o meio social têm, bem como na existência de diferentes recursos e oportunidades que as pessoas têm acesso, sendo as situações de exclusão potenciadoras destas desigualdades.

Procurando facilitar a sua compreensão destacamos alguns autores e respetivas interpretações sobre este tópico. Segundo Xiberras (1993) um processo de exclusão pode ter na sua origem vários motivos, sendo que as atitudes de rejeição estão sempre patentes nesse fenómeno. Este pode configurar-se como um fenómeno multidimensional, como um fenómeno social ou como vários fenómenos sociais interligados. Para Costa (1998), a exclusão apresenta-se como um fenómeno complexo e heterogéneo, podendo identificar cinco tipos de exclusão: a) Económica – privação ou inacessibilidade de recursos. É caracterizada por ter más condições de vida, baixa qualificação escolar e profissional; b) Social – Privação de relações sociais, por exemplo, familiares, amizade, profissionais, etc.; c) Cultural - estão relacionadas com os fatores culturais, como o racismo, a xenofobia; d) Patológica - as situações deste tipo de exclusão devem-se especialmente a situações de ordem psicológica ou mental; e) Comportamentos Autodestrutivos - Trata-se de comportamentos relacionados com a toxicodependência, o alcoolismo, a prostituição, entre outros. Já Amado (citado por D’Almeida, 2009), defende a necessidade de um conceito de exclusão abrangente, considerando, contudo que a exclusão social, engloba diferentes dimensões: do Ser (ligado à personalidade e autoestima); do Estar (ligada às interações sociais); do Fazer (ligada à realização de tarefas com reconhecimento social); do Criar (ligada à criatividade, capacidade de iniciativa); do Saber (ligada ao acesso à escolarização, que nos permite adquirir ferramentas para viver em sociedade); do Ter (ligada à capacidade de comprar e de escolha). O indivíduo entra num processo de exclusão quando um destes campos não estiver preenchido.

A Comissão das Comunidades Europeias, no seu relatório sobre inclusão social (2003-2005), conceptualiza exclusão social como um processo em que determinados indivíduos são marginalizados e desta forma são impedidos de exercerem os seus direitos e de participarem de forma plena e ativa, como consequência de viverem em situação de pobreza, de falta de

competências básicas ou de falta de oportunidades de aprendizagem ou de discriminação (COM, 2003).

Para o sociólogo francês Robert Castel, a exclusão social representa o estado extremo de um processo de marginalização ao longo do qual se vão quebrando os laços entre o indivíduo e os sistemas sociais (Diogo et al., 2015), destacam-se os laços com o mercado de trabalho, com a família e amigos. Assim, numa perspetiva sociológica a exclusão assume várias formas de vulnerabilidade, em diferentes dimensões. Atualmente o conceito abrange uma grande variedade de problemas socioeconómicos e segundo a literatura, está presente em todos os países, independentemente do seu nível de desenvolvimento, tendo em comum a questão social, nomeadamente as questões das desigualdades sociais (Lesbaupin, 2000; Kowarick, 2003; Proença, 2005).

Acrescenta-se ainda que a exclusão pode não ter um carácter visível, podendo estar associada a valores e a ideias. Sendo que, os valores e as ideias defendidas pelos excluídos não são reconhecidos pela maioria. Quando um indivíduo não corresponde às normas de uma sociedade, ou não as consegue atingir ou cumprir, leva a que o considerem mal-sucedido, excluindo-o (Xiberras, 1993). Este processo de exclusão, pode alterar a personalidade do indivíduo, promover sentimentos de inutilidade que se irão refletir na capacidade de superação de adversidades, nomeadamente as ligadas à exclusão. O indivíduo pode manifestar comportamentos desviantes, afastando-se das normas e ideias que partilhava com a sociedade. Podemos ainda encontrar a exclusão associada à rotura das relações sociais e familiares promovida pela destruturação familiar, pela formação de diferentes estruturas familiares, pela falta de apoio da família e da comunidade (Xiberras, 1993).

A escola poderá estar envolvida num outro tipo de rotura, relação institucional, que poderá ocorrer devido ao insucesso repetido que tem origem no facto de os alunos não cumprirem determinados padrões esperados (Xiberras, 1993). De acordo com o autor, muitos dos processos de exclusão têm como início uma rejeição efetuada pela escola.

Segundo Boneti (2006) a noção de inclusão é diferente e apresenta maiores dificuldades em se conceptualizar, pois, agrega consigo o significado original de exclusão, tratando-se de uma positivação do conceito de exclusão social, considerando a inclusão um discurso mais do que um conceito.

Quer a inclusão quer a exclusão são condições determinadas pela condição social, pela positividade ou negatividade desta condição, sendo a educação um fator que a favorece, assumindo uma função normativa e socializadora.

O conceito de inclusão assenta no combate à exclusão, constituindo-se como um mecanismo que visa garantir o acesso a recursos e oportunidades, a indivíduos em risco de pobreza e de exclusão, de forma a participarem, nas diferentes dimensões, social, económica e cultural e a usufruírem dos seus direitos fundamentais. É neste enquadramento que pretendemos percecionar a escola, como um lugar onde todos podem ter acesso a aprendizagens indispensáveis à sua vida futura, adaptada às suas características individuais, aos seus tempos e ritmos.

1.1. Responsabilidade Social da Escola

A escola, enquanto organização, nos últimos anos, constitui-se um objeto de estudo central das Ciências da Educação, com a realização de inúmeros estudos a serem efetuados por especialistas diversos. Na contemporaneidade, o acesso à educação é algo subjacente ao desenvolvimento humano, porém, tal nem sempre foi percecionado desta forma. Durante muito tempo, a educação formal apenas estava ao alcance dos mais favorecidos economicamente.

Atualmente, a escola é percecionada como uma instituição de intervenção social e vê-se diariamente confrontada, com inúmeros problemas para os quais se espera e pretende dar resposta. Nos últimos anos, a escola deixou de ter apenas a responsabilidade de instruir alunos, tendo passado a assumir, simultaneamente, a responsabilidade de os ajudar e capacitar na procura de soluções para os problemas «na e além realidade escolar» com que se deparam. Aumentou a preocupação em encontrar respostas para a resolução dos problemas sociais com que os nossos alunos são inquietados, já que, apesar de, na maioria das circunstâncias esses problemas não estarem diretamente ligados à escola, acabam por influenciar e prejudicar a aprendizagem no decurso do processo educativo de cada aluno. Assim, neste sentido, o Estado tem vindo a manifestar preocupação em capacitar as escolas, essencialmente, no enquadramento legislativo e no desenvolvimento de programas e projetos, que pretendem criar condições para o sucesso educativo dos alunos. O Estado atribui à escola um papel de prevenção primária com autonomia para intervir diretamente com os alunos, ainda que o trabalho desenvolvido se centre, essencialmente, no direito à educação. É na escola que, em muitas circunstâncias, os alunos pedem ajuda, compelindo-a ao desenvolvimento de mecanismos que lhe permitam conhecer e avaliar os comportamentos e as condições sociais dos seus discentes e, conseqüentemente, encontrar resposta para os mesmos.

A escola enquanto organização deverá estar preparada para prevenir ocorrências relativas à exclusão e abandono dos seus alunos, principalmente daqueles que são oriundos de meios sociais

mais fragilizados, pontuados maioritariamente pelo desinteresse pela escola, pelos comportamentos desajustados, pelo abandono e insucesso escolar.

Para Nóvoa (2005, p. 17):

Uma sociedade que se diz do conhecimento tem de criar redes e instituições que, para além da escola, se ocupem da formação, da cultura, da ciência, da arte, do desporto. Estou a pensar no que tenho designado de espaço público da educação, um espaço que integra a escola como um dos seus pólos principais, mas que é ocupado por uma diversidade de outras instâncias familiares e sociais.

Reinstituir a escola obriga-nos a imaginar novas modalidades de organização, formais e informais, num esforço lento e persistente de inovação (...).

O êxito dos alunos é influenciado por diversos fatores, como questões ligadas à organização da própria escola, qualidade e formação dos professores ou o seu compromisso com a aprendizagem, que estimulam o aluno a querer aprender e a querer permanecer na escola, apesar de poderem ter vivenciado fracassos (Silva et al., 2016).

Bronfenbrenner (1996), refere que a função social da escola é fornecer ao indivíduo recursos para sobreviver num mundo complexo e dinâmico, possibilitando a sua comunicação com o mundo externo e garantindo a transferência e a construção do conhecimento cultural e social, entendendo os papéis que emanam de cada relação e de cada contexto social e a sua importância na construção de novos valores e hábitos.

Considerando aqui o papel social da escola e o seu crescente nos últimos anos, constituindo-se a mesma como um ambiente onde os alunos passam muito do seu tempo, esta revela-se como um contexto fulcral para o desenvolvimento da personalidade e do projeto de vida dos mesmos, contribuindo fortemente para a sua construção de planos e expectativas em relação ao futuro. É a escola que proporciona, ou deve proporcionar, aos discentes situações que os conduzam à reflexão, à partilha e troca de experiências. Deste modo, esta entidade deve constituir-se como um lugar onde se alimenta e desenvolve a aquisição de conhecimentos, mas também a socialização, dando ênfase à sua formação cívica, potenciadora de capacidades e de competências que lhe irão abrir caminhos para a inclusão social. Neste sentido, a influência da escola pode ser pensada na perspetiva do sucesso, mas também do insucesso escolar. Por exemplo, no caso dos alunos que se vejam confrontados com o repetido insucesso escolar, sem acrescento de qualquer experiência positiva e motivadora, não estaremos a potenciar a sua exclusão escolar e social? Nesta perspetiva, é importante considerar duas formas de exclusão no sistema educacional: a exclusão à escola e a exclusão da escola. A primeira refere-se ao não acesso

ou à evasão à escola, a segunda trata da exclusão dentro do sistema educacional, através de mecanismos de reprovação (Pezzi et al., 2016).

Embora compreendamos que um aluno que não tenha sucesso escolar num determinado ano e que fique retido, não se constitua como justificativa para abandonar a escola, igualmente podemos compreender que os casos de reiterado insucesso podem promover questões de baixa autoestima, podendo muitas vezes levar ao conseqüente abandono escolar.

O abandono da escolaridade precoce pode ser sentido como uma ameaça ao progresso da nossa sociedade, e especificamente no que respeita ao desenvolvimento humano, na medida em que uma saída antecipada do sistema de ensino ou formação, sem habilitações e qualificações, representará, para além de um problema educativo, um problema social, que merece um olhar e uma avaliação atenta e profunda sobre esta problemática, já que pode conduzir alguns dos nossos jovens para contextos e trajetórias de vida difíceis.

As conseqüências sociais resultantes do insucesso e do abandono escolar precoce, são preocupantes na vida dos jovens. Nós temos jovens provenientes de quadros familiares que por si só, já apresentam graves problemas sociais, marcados pela violência, pela marginalidade, pela criminalidade, pela pobreza, pela falta de estrutura e suporte familiar, que passam pela escola e que a abandonam sem adquirem competências para ingressarem o mercado de trabalho qualificado. Importa munir e fornecer a estes jovens competências que, por vezes seriam da responsabilidade das suas famílias, mas que por incapacidade destas, cabe à escola assumir este papel. Neste sentido, as políticas educativas têm apostado, nos últimos anos, num conjunto de programas e projetos para fazer face a estes flagelos sociais.

1.2. Políticas Educativas Nacionais Promotoras de Inclusão

Nas últimas décadas, em Portugal ocorreram diversas mudanças que promoveram a melhoria do serviço público em matéria de educação.

No Quadro 1 estão resumidos um conjunto de respostas e programas que foram entre 1987 e 2002 desenvolvidos, e que visam reduzir o insucesso e o abandono escolar, promovendo igualmente a vertente da formação.

Quadro 1 – Programas de Intervenção no Combate ao Insucesso e ao Abandono Escolar Precoce

Reduzir o Insucesso e o Abandono Escolar / Promover a Formação	Programas	Ano de início	Caraterísticas
	PIPSE	1987	O Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE), teve como prioridade o combate ao insucesso e ao abandono escolar nos primeiros ciclos da escolaridade básica e, decorreu inicialmente, em zonas desfavorecidas social e culturalmente. Foi extinto em 1992.
	EP	1989	Reaparece o ensino profissional através da criação das escolas profissionais no âmbito do ensino não superior. Definiu-se assim o sistema de aprendizagem, atualmente regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 205/96 de 25 de outubro, que constitui um dispositivo de formação profissional inicial em alternância e assegura a certificação profissional.
	PEDI	1990	O Projeto a Escola na Dimensão Intercultural (PEDI) , de pedagogias diferenciadas e de diversidade cultural foi criado para dar oportunidade a todas as crianças no acesso e sucesso escolares. Até 1993 envolveu apenas 35 escolas do primeiro ciclo da zona de Lisboa.
	SPO	1991	Através do Decreto-Lei 190/91, de 17 de maio são criados, no âmbito do Ministério da Educação, os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), de acordo com o disposto no artigo 26.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Objetivou-se assim, “dotar o sistema educativo das necessárias estruturas especializadas de orientação educativa que, inseridas na rede escolar, assegurem a realização das ações de apoio psicológico e orientação escolar e profissional previstas no artigo 26.º da Lei de Bases do Sistema Educativo” (Decreto-Lei n.º 190/91).
	PEPT	1991	o Programa Educação para Todos (PEPT) , foi realizada em 2 etapas complementares: - 1ª etapa - cumprimento da escolaridade obrigatória de 9 anos até ao ano letivo de 1994/ 95. - 2ª etapa - focada para o acesso e frequência generalizada do ensino ou formação de nível secundário equivalente, até o ano letivo 1999/2000
	Ensino Básico Mediatizado	1991	Pelo despacho conjunto nº 48/SEAM/SERE/91, é criado o Ensino Básico Mediatizado que sucede à Telescola.
	Medidas de apoio e complementos educativos	1992 1993	Através do Despacho Normativo n.º 98-A/92 de 20 de junho, foram enunciadas medidas de apoio e complementos educativos, no que respeita à avaliação dos alunos do ensino básico. Em 1993, o Despacho n.º 113/ME/93, cria os Sistemas de Incentivo à Qualidade de Educação que têm como objetivo apoiar as escolas mais carenciadas através de projetos educativos e pedagógicos desenvolvidos numa perspetiva de discriminação positiva, de modo a potenciar a igualdade de oportunidades
	PREDI	1993	Em 1993 o PREDI, Projeto de Educação Intercultural , vem substituir o PEDI, decorrendo entre 1993 e 1997, envolveu várias escolas a nível nacional do 1º e 2º ciclo.
	TEIP1 TEIP2 TEIP3	1996 2008 2012	Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) foram criados como uma medida de combate ao abandono e exclusão social, sendo considerados uma medida de discriminação positiva para as escolas e populações inseridas em zonas consideradas mais carenciadas.
CA	1996	Com os Currículos Alternativos (CA) pretendeu-se que as escolas desenvolvessem pedagogias diferenciadas, destinadas a alunos do	

			ensino básico com percursos de insucesso repetido e em risco de abandono.
	PIJVA	1997	O Programa de Intervenção de Jovens na Vida Ativa (PIJVA) teve como objetivo permitir acesso a uma formação qualificante e a uma equivalência à escolaridade obrigatória para jovens que se encontravam fora da mesma.
	CEFPI 9.º ANO + 1	1997	Os Cursos de Educação e Formação Profissional (CEFPI) criaram condições para que todos os jovens pudessem efetuar o cumprimento da escolaridade obrigatória. Dirigem-se a jovens com 15 anos de idade (com frequência do 9.º ano ou com o 9.º ano completo) e garante-lhes a possibilidade de uma formação profissional qualificante para aqueles que não pretendam prosseguir de imediato os estudos.
	PEETI PETI PIEF	1998 1999 1999	O Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI) foi mais uma medida que pretendeu responder aos problemas do abandono escolar e que deu lugar ao Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil e desenvolveu, entre outras medidas, o Programa Integrado de Educação e Formação que se destinavam a jovens que abandonaram precocemente a escola e ainda não tinham concluído a escolaridade obrigatória e/ou que se encontravam numa situação de exploração do trabalho infantil, permitindo assim uma certificação escolar e profissional, assim como a integração e inclusão social destes jovens.
	PROG 15-18	1999	Programa 15-18 permitiu aos jovens a conclusão da escolaridade obrigatória e a aquisição de competências para a entrada no mercado de trabalho.
	CEF	2002	Os Cursos de Educação Formação (CEF) permitem aos jovens, que já atingiram os 15 anos e ainda não concluíram a escolaridade obrigatória, uma certificação escolar do 1.º, 2.º ou 3.º ciclo do ensino básico, enquanto adquirem uma qualificação profissional de nível 1 ou nível 2 que lhe possibilita também o prosseguimento de estudos de nível secundário.

Fonte: Adaptado de “Programa Integrado de Educação e Formação – Histórias de Vida” de Louro (2019)

As políticas educativas empenharam-se em dar grandes passos evolutivos no sucesso escolar com medidas como o gradual aumento da escolaridade obrigatória. Em 2009 a escolaridade obrigatória é regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, que estabelece o regime da mesma para crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos, com um tempo de duração de 12 anos. A obrigatoriedade de frequência da escola de todos os jovens até aos 18 anos de idade, trouxe para as nossas escolas muitos jovens que até então saíam do sistema de ensino, evidenciando uma realidade social conhecida, mas para a qual a escola teve de se adaptar e procurar dar respostas. Surgiu, assim, a necessidade de se criarem programas e propostas, de forma a combater e prevenir problemáticas sociais já referidas, visando o respeito pelas diferenças existentes e garantindo o acesso de todos à educação. Não esquecendo que esta se constitui como um elemento fulcral no desenvolvimento social, político e económico de uma nação e que a promoção e implementação de uma educação de qualidade contribuirá para uma geração futura de jovens bem preparados, com bons valores e de cidadãos conscientes e dinâmicos.

O investimento do governo de Portugal no sucesso educativo foi marcado, após a extensão da escolaridade obrigatória, em 2009, pela implementação de várias medidas, projetos e estratégias, como podemos ver na síntese apresentada no Quadro 2.

Quadro 2– Medidas Promotoras de Sucesso Escolar de 2009 a 2021

Medida	Descrição
Despacho n.º 100/2010, de 5 de janeiro	A criação do “Programa Mais Sucesso Escolar” visa o apoio ao desenvolvimento de projetos de escola para a melhoria dos resultados escolares no ensino básico, e tem como objetivo reduzir as taxas de retenção e elevar a qualidade e o nível de sucesso dos alunos. Como exemplo destes projetos, sublinham-se a criação da “Turma Mais” e do “Projeto Fénix”.
Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 julho alterado pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 julho	Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário. Confere autonomia pedagógica e organizativa às escolas para a afetação de recursos humanos e definição de estratégias de apoio aos alunos, nomeadamente no apoio ao estudo e na criação de grupos de homogeneidade relativa.
Despacho-Normativo n.º 6/2014, de 26 maio, artigo 11º, n.º 1 Despacho-Normativo n.º 13/2014, de 15 setembro, artigo 20.º	Esclarecem as medidas de promoção do sucesso escolar, que devem ser adotadas pela escola, definindo-se, sempre que necessário, planos de atividades de acompanhamento pedagógico orientados para a turma ou individualizados, com medidas adequadas à resolução das dificuldades dos alunos de acordo com o previsto no n.º 4 do artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.
Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 abril	Contempla a terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 julho e redefine os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.
Despacho-Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril	Regulamenta o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, bem como as medidas de promoção do sucesso educativo que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens. Segundo o n.º 3 do artigo 32.º do referido despacho, as medidas de promoção do sucesso educativo concretizam-se, entre outras, através de: a) Apoio ao estudo. b) Atividades de apoio ao estudo através de consolidação e desenvolvimento das aprendizagens. c) Constituição temporária de grupos de alunos em função das suas necessidades e/ou potencialidades. d) Coadjuvação em sala de aula. e) Estabelecimento de permutas entre docentes no 1.º ciclo. f) Implementação tutorias.
Resolução de conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 abril	Criação do Programa Nacional do Sucesso Escolar, assente no princípio do que são as comunidades educativas quem melhor conhece os seus contextos, dificuldades e potencialidades, sendo, por isso, quem está melhor preparado para encontrar soluções locais e conceber planos de ação estratégica, pensados ao nível de cada escola, com o objetivo de melhorar as práticas educativas e as aprendizagens dos alunos.

Despacho n.º 3721/2017, de 3 maio	Autoriza a realização de projetos piloto de inovação pedagógica (PIIP), em regime de experiência pedagógica, durante 3 anos escolares. Segundo o despacho, o PIIP visa promover o sucesso e a qualidade das aprendizagens de todos os alunos, através do alargamento da autonomia das escolas na conceção e adoção de projetos educativos próprios, que poderão passar pela introdução de transformações de âmbito organizacional e pedagógico, particularmente ao nível didático e da gestão curricular, que visem responder às necessidades específicas e, em paralelo, promovam um maior alinhamento das práticas educativas com as dinâmicas da sociedade de hoje.
Despacho-Normativo n.º 10-A/2018, de 19 junho	Estabelece o regime de constituição de grupos e turmas, assumindo o governo compromisso com a redução do número de alunos por turma, por forma a favorecer a diferenciação pedagógica necessária à inclusão.
Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho	Estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.
Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 julho	Confere mais autonomia às escolas para, em diálogo com os alunos, família e comunidade, poderem dispor de maior flexibilidade na gestão curricular, visando a dinamização do trabalho interdisciplinar, de forma a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais.

Fonte: Elaboração própria (2022)

Portugal apresentou em 2021, uma taxa de abandono precoce de educação e formação¹ de 5,9%, ou seja, o correspondente à percentagem de homens e mulheres, entre os 18 e 24 anos, que deixaram de estudar sem completarem o ensino secundário. A taxa de abandono escolar tem sido considerada o principal indicador de desempenho dos sistemas educativos, a nível europeu, dado que permite identificar a percentagem de jovens que não conclui o ensino secundário, nem se encontra a frequentar qualquer modalidade de educação e formação, enfrentando assim uma situação de maior vulnerabilidade no acesso ao mercado de trabalho. Ao longo dos últimos anos este valor tem vindo a diminuir significativamente quando comparado, por exemplo com 1992, que era de 50% ou em 2020 que se situava em 8,9%. Portugal situa-se, claramente como o país europeu com a melhor evolução deste indicador, nas últimas duas décadas. Entre 2015 e 2020 a taxa de abandono escolar apresentou um decréscimo de 35% em Portugal, enquanto a União Europeia (UE), no seu conjunto, a quebra registada foi de apenas 8%².

¹ Retirados de

<https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+abandono+precoce+de+educa%C3%A7%C3%A3o+e+forma%C3%A7%C3%A3o+total+e+por+sexo-433> em 03 de setembro de 2022

² Retirado de <https://www.dge.mec.pt/noticias/taxa-de-abandono-escolar-atinge-minimo-historico> e consultado em 04 de setembro de 2022

As comunidades educativas conseguiram este progresso notório, com um novo quadro de políticas públicas assentes na autonomia, na flexibilidade curricular e na educação inclusiva, que conferiram às escolas mais instrumentos para aprofundar o seu trabalho e garantir o sucesso educativo.

2. Educação Inclusiva

A educação é um direito consagrado na Declaração dos Direitos do Humanos, no seu artigo 26.º, em que todos devem fazer parte da escola, devendo estas alterar o seu funcionamento para incluir todos os seus alunos. A educação inclusiva tem vindo, de uma forma global a afirmar-se em todos os sistemas educativos e é, neste momento, uma das principais prioridades internacionais, como nos demonstra o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, que nos assegura e garante o acesso à educação inclusiva de qualidade e equitativa, e a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (ONU, 2015). A educação inclusiva assenta em valores fundamentais, como o direito à educação, proclamado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), pela Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e posteriormente reafirmado na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006). A educação inclusiva é, segundo a UNESCO (2009), um processo que visa responder à diversidade das necessidades de todos os alunos promovendo a participação e a aprendizagem.

De uma forma ampla, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente dos seus talentos, deficiência, origem socioeconómica ou cultural – em escolas e salas de aulas provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas (Stainback & Stainback, 1999). Apesar de poderem existir várias conceitualizações sobre a inclusão, perspetivar a educação inclusiva implica considerar três dimensões que a mesma incorpora: a dimensão ética, referente aos princípios e aos valores que se encontram na sua origem, a dimensão relativa à implementação de medidas de política educativa que promovam e enquadrem a ação das escolas e das suas comunidades educativas e a dimensão respeitante às práticas educativas (DGE, 2018a).

A inclusão é um processo contínuo que envolve mudança, desenvolvimento da aprendizagem e a participação de todos os alunos (Booth & Ainscow, 2002). Por participação entenda-se, aprendizagem conjunta e colaborativa em experiências educativas partilhadas. Esta partilha de experiências educativas implica um envolvimento ativo na aprendizagem e promove importantes implicações na forma como todo o processo educativo é vivenciado, nomeadamente no reconhecimento e na valorização do próprio processo (Booth & Ainscow, 2002). A inclusão,

como foi referido, é um processo, que não nasceu do vazio. Foi percorrido um longo caminho até à atualidade, em que se inicia na escola tradicional, segregadora, que visa responder às necessidades do chamado aluno médio (Correia, 2001). Esta escola considera o mesmo tipo de resposta educativa para todos os alunos, tem como referência a homogeneidade e excluía os alunos com as mais diversas problemáticas. Posteriormente, a comunidade educativa começa a preocupar-se com a integração de alunos com necessidades educativas especiais - escola integrativa. A integração implica, a existência de uma separação anterior, ou seja, existe população escolar que se encontrava fora do sistema educacional regular e que deve ser integrada no mesmo. Neste processo de integração o sistema permanece mais ou menos inalterado e aqueles que foram integrados têm a função de se adaptar a este sistema. Anos mais tarde a escola começa a repensar o seu papel, considerando ser um direito de qualquer aluno fazer parte de ambientes de aprendizagem regular (Correia, 2001). Assim, da integração física e social ambiciona-se a integração cognitiva, fornecer aos alunos a possibilidade de acesso ao currículo comum – escola inclusiva – para além do acesso físico e social possibilita ao aluno um acesso académico, partilhado com os seus pares. A inclusão propriamente dita empenha-se principalmente em reformar as escolas e em assegurar que todas as crianças recebam uma educação adequada e de qualidade dentro dessas escolas (UNESCO, 2005). Deseja conseguir o acesso de educação para todos em que haja discriminação ou exclusão para qualquer criança ou grupo dentro ou fora do sistema educativo. A inclusão implica uma particular atenção aos alunos com risco de marginalização, exclusão ou de insucesso, implica uma atenção e acompanhamento dos que se encontram em maior risco, de forma a que sejam tomadas medidas para garantir a sua presença, a sua participação e o seu sucesso no sistema educativo (UNESCO, 2005).

2.1. A Escola Inclusiva em Portugal

Em Portugal, a educação de crianças com deficiência teve início no século XIX, orientada numa vertente assistencialista e numa vertente educativa. No Quadro 3 podemos analisar a evolução da educação inclusiva em Portugal, numa perspetiva histórica, desde 1822 até 2018, onde são evidenciados os momentos mais marcantes na sua história.

Quadro 3 – Síntese Evolutiva da Educação Especial/ Educação Inclusiva em Portugal

Ano		
1822	Criação do primeiro estabelecimento para atendimento de surdos e cegos, mais tarde agregado à Casa Pia de Lisboa. Seguiram-se a criação de respostas ao nível da surdez e da cegueira.	
1913	O pedagogo e provedor, António Aurélio da Costa Ferreira, impulsionou a educação para surdos e organizou o primeiro curso de especialização de professores.	
1916	Foi fundado o instituto Aurélio da Costa Ferreira, que tinha como objetivo a observação de alunos da Casa Pia que apresentavam deficiência mental e problemas de linguagem.	
1929	Foi criada a Repartição Pedagógica de Instrução Primária e Normal.	
1930	Surgem novas classes especiais noutras escolas de Lisboa. O Instituto Navarro de Paiva assume a função de integrar e educar crianças ditas anormais e delinquentes apresentados aos Tribunais de Menores.	
1930	Foram instaladas nas escolas primárias de Lisboa classes especiais para “retardados” com aproximadamente 300 crianças.	
1945	Decreto-Lei n.º 35401 , de 27 dezembro de 1945	Após obras, é reaberto (Instituto Aurélio da Costa Ferreira) com novas funções (dispensário de higiene mental infantil), com o objetivo de fazer observação, orientação pedagógica dos menores com deficiência mental, formação a docentes e técnicos e investigação nas áreas médico pedagógicas e psicossocial.
1946	Decreto-Lei n.º 35/801 , de 13 agosto	Define a criação de classes especiais, junto das escolas primárias, cabendo ao instituto Aurélio da Costa Ferreira (já na alçada do Ministério da Educação) a responsabilização e orientação do seu funcionamento.
1955	Criação do Centro Infantil Hellen Keller, pela Liga Portuguesa de Deficientes Motores.	
1960	Criada em Lisboa, a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral.	
1962	Criada a Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Mongoloides (APPACDM), mais tarde designada de Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Diminuídas Mentais (APPACDM)	
1963	O Instituto Aurélio da Costa Ferreira passa para a tutela da direção Geral do Ensino Superior.	
1964	Instituto de Assistência a Menores cria os serviços de educação de Deficientes. Criação do curso especialização de professores de crianças inadaptadas.	
1970	Criado, em Coimbra, o Centro de paralisia Cerebral.	
1971	Criação da Associação Portuguesa para Proteção de Crianças Autistas.	
1971	Lei n.º 6/71 , de 8 novembro	Lei de Bases da Reabilitação e Integração de Deficientes – que promulgou as bases relativas à reabilitação e integração social de indivíduos deficientes.
1973	Lei n.º 5/73 , de 25 julho	Reforma Veiga Simão - O Ministério da Educação responsabiliza-se pela Educação Especial.
1975/1976	Foram implementadas as equipas de Educação Especial nas escolas, para que as crianças com deficiências motoras e sensoriais tivessem apoio, e mais tarde foram integradas crianças com deficiências mentais nas escolas regulares.	
1986	- Portugal entra na CEE, foram disponibilizados mais apoios para a promoção de iniciativas no sentido de apoiar as crianças com deficiência. - Foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo .	
1988	Despacho n.º 36/SEAM/SERE/88 , de 17 agosto	Regulamenta as Equipas de Educação Especial.
1989	Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.	
1991	Decreto-Lei n.º 319/91 , de 23 agosto	Regulamenta a integração das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nos estabelecimentos de ensino básico e secundário, propõe algumas alterações como:

		<ul style="list-style-type: none"> - Substituir o conceito de deficiência por NEE; - Promover a utilização de uma abordagem educacional na descrição das dificuldades destas crianças; - Enfatizar o papel da família no processo educativo; - Responsabilização da escola pela integração de todas as crianças.
1997	Lei-Quadro da Educação pré-Escolar n.º 5/97	Define o ensino pré-escolar como o primeiro nível de ensino, destacando a importância do acesso à escola o mais precocemente possível.
	Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 abril	Define o âmbito dos cursos de formação especializada para docentes.
	Despacho-Conjunto n.º 105/97, de 01 julho	<ul style="list-style-type: none"> - Define a prestação de apoio educativo a alunos com NEE. - Define as funções dos docentes educativos. - Define as funções das equipas de coordenação dos apoios educativos.
2001	Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 janeiro	<ul style="list-style-type: none"> - Aprova a reorganização curricular do ensino básico. - Prevê, artigo 10.º, a regulamentação das medidas especiais de educação dirigidas a alunos com NEE de carácter permanente.
	Surge o conceito de Necessidades Educativas especiais.	
	Despacho-Normativo n.º 30/2001, de 19 julho	Define a avaliação dos alunos abrangidos pelas medidas especiais de educação, ponto 54.
2006	Resolução do Conselho de ministros n.º 120/2006	Aprova o 1.º Plano de Ação para a Integração de Pessoas com Deficiência ou Incapacidade 2006. Este plano contemplou a atribuição de apoios sociais para a reabilitação e inclusão de pessoas com deficiência ou incapacidade, tais como a disponibilização de manuais escolares digitais para alunos cegos ou com baixa visão.
	Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 janeiro	Criado o grupo de docência de Educação Especial, cujas funções no sistema de ensino se destinam exclusivamente no apoio aos alunos com NEE de carácter prolongado. O apoio a alunos com outro género de necessidades era assegurado por professores de apoio socioeducativo sem especialização em Educação Especial.
2008	Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 janeiro	Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente.
2009	Despacho-Conjunto n.º 13170/2009	Define que as turmas nas quais estivessem afetos alunos com NEE apenas poderiam ter um máximo de 20 alunos e 2 alunos com NEE na sua constituição.
2012	Portaria n.º 275-A/2012, de 11 setembro	Centrada no ensino de alunos com currículos específicos individuais (CEI) em processo de transição para a vida pós-escolar, estabelecendo a implementação de um Plano Individual de Transição (PIT) incentivando ao estabelecimento de protocolos com Centros de Recursos para a Inclusão (CRI).

2018	Decreto-Lei n.º 54/2018 , de 6 julho	Estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão e define as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.
------	---	--

Fonte: Adaptado de “A educação especial na esfera pública em Portugal. Análise dos dados em torno das recentes medidas de política educativa.” De Borges (2011) e “Programa Integrado de Educação e Formação – Histórias de Vida” de Louro (2019)

Atualmente, considera-se que se vive num novo paradigma na educação em Portugal, não só pela publicação de documentos como: o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as Aprendizagens Essenciais (AE) ou a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) mas particularmente pela promulgação do D/L n.º 54/2018 que tem como objetivo garantir a inclusão de todos os alunos, avança um modelo pedagógico baseado na noção de que todos têm potencial para aprender, desde que recebam o apoio adequado (Alves et al., 2020). As opções metodológicas subjacentes a este decreto-lei assentam no desenho universal para a aprendizagem e numa abordagem multinível. O desenho universal para a aprendizagem apresenta-se como uma opção que responde à necessidade de organização de medidas universais orientadas para todos os alunos (DGE, 2018a). É uma ferramenta essencial no planeamento e ação em sala de aula, definindo-se como um modelo importante na estrutura e orientação de ambientes de aprendizagem. A abordagem multinível orienta-se para o sucesso de todos os alunos através da organização de um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem. Engloba a implementação de três tipos de medidas: Medidas Universais – são práticas/serviços disponibilizadas a todos os alunos, não dependem da identificação de necessidades específicas de intervenção (DGE, 2018a); Medidas Seletivas – práticas/serviços dirigidas a alunos em situação de risco acrescido de insucesso escolar ou que demonstram necessitar de apoio complementar; Medidas Adicionais – são intervenções mais frequentes, mais intensivas e mais prolongadas, que são desenhadas para cada aluno de acordo com as suas potencialidades e necessidades e implementadas individualmente ou em pequenos grupos (DGE, 2018a).

O D/L n.º 54/2018 propõe alterações alinhadas com uma perspetiva holística de inclusão e uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar (DGE, 2018a), afasta-se da noção de que é necessário categorizar para intervir, apoiando a ideia de que todos os alunos podem atingir um perfil de competências no final da escolaridade obrigatória, mesmo que tenham de optar por diferentes percursos de aprendizagem. Considera modelos curriculares flexíveis, acompanhamento sistemático da eficácia das intervenções implementadas e promover a articulação entre os professores e os pais, no sentido de se conjugarem esforços para promover o diálogo e a colaboração entre pais e professores. Este regulamento também enfatiza que a responsabilidade da educação inclusiva não é apenas dos professores de educação especial ou de outros profissionais

de apoio especializado, mas deve antes mobilizar uma equipa multidisciplinar e a comunidade escolar (Alves et al., 2020).

O D/L n.º 54/2018 foi alterado em setembro de 2019, um ano depois da sua entrada em vigor, trazendo com esta alteração maior poder aos pais, que passaram a ser reconhecidos como “membros variáveis das equipas multidisciplinares” (Lei n.º 116/2019, de 13 setembro).

2.2. Os Desafios da Escola Inclusiva

A escola atual enfrenta inúmeros desafios, motivados por uma sociedade caracterizada por um desenvolvimento global que evolui a um ritmo acelerado, o qual a escola tem de acompanhar. Esta escola vê-se confrontada com uma imensa diversidade social e cultural. Como nos menciona o Decreto-Lei nº 55/2018, a sociedade enfrenta atualmente novos desafios, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, tendo a escola de preparar os alunos que serão jovens e adultos em 2030 para empregos ainda não criados para tecnologias ainda não inventadas para a resolução de problemas que ainda se desconhecem.

Esta realidade implica necessariamente um conceito diferente de organização escolar que se pauta por um respeito à diferença e à diversidade. O desenvolvimento de escolas inclusivas que consigam sustentar percursos educativos com sucesso para todos os alunos, passa necessariamente pela promoção de ações educativas diferenciadoras dos diferentes contextos de intervenção e simultaneamente diferenciadora nos seus aspetos operativos (Morgado, 1999).

Se revisitarmos a escola atual, ainda somos confrontados com uma realidade marcada pela separação/divisão e pela uniformização. Temos currículos e programas fragmentados, a escola encontra-se dividida em salas de aulas semelhantes que limitam o campo de ação do professor junto ao quadro, e dos alunos que se sentam em linha, os tempos escolares encontram-se divididos no mesmo padrão e na mesma organização escolar, os alunos são separados por anos e por turmas, os professores por área disciplinar e vinculados de forma rígida às suas turmas, a pedagogia é genericamente padronizada e coletiva. Ou seja, damos o mesmo, da mesma forma e ao mesmo tempo a todos, só vai gerar mais desigualdades (Cabral, 2014). Esta forma de organização está longe de responder aos desafios do novo milénio e aos desafios de uma escola que se exige que seja mais eficaz e favoreça a qualidade das aprendizagens, traduzida no sucesso educativo de todos, numa perspetiva inclusiva e equitativa.

Escolas, contextos e alunos diferentes exigem políticas e práticas diferentes, exige que seja dado à escola mais autonomia, capacidade e competências para criar respostas adaptadas à sua

realidade. No sentido de todos aprenderem o máximo possível, a diferenciação é o caminho a seguir. Através da diferenciação inclusiva, diferencia-se o processo e o produto, de forma a se atingir equidade nos resultados (Palmeirão & Alves, 2017). É necessário que passemos a ter uma pedagogia assente na diferenciação em vez da uniformização. Estruturalmente, não se verificaram mudanças significativas na escola, continua a “servir o mesmo menu curricular, utilizando os mesmos utensílios metodológicos e a mesma linguagem de ação pedagógica que a tinham estruturado como instituição destinada a uma classe de público tendencialmente homogêneo e socialmente pré selecionado.” (Roldão, 2000, p. 125). O recurso à diferenciação pedagógica permite repensar as desigualdades educativas e tentar ultrapassá-las, com vista ao sucesso educativo de todos. Sabe-se que a escola não pode resolver, só por si, a problemática das desigualdades, no entanto, no âmbito das suas funções, pode trabalhar para que estas sejam cada vez menos acentuadas.

Segundo Alves & Cabral (2017) pretende-se que a escola do século XXI:

- a) assegure a aprendizagem de todos os alunos, de forma que estes se assumam enquanto cidadãos ativos, empreendedores e preparados para o futuro, que participem no mundo e influenciem pessoas; se tornem agentes ativos não apenas do seu percurso escolar e formativo, mas do seu próprio projeto de vida;
- b) prepare crianças e jovens para pensarem por si para saberem colaborar, cooperar e conviver;
- c) desenvolva a capacidade de resolver problemas complexos, de questionar o saber estabelecido, de integrar o conhecimento emergente, de comunicar efetivamente e de promover o bem-estar.

Pretende-se conferir à escola mais autonomia na gestão curricular, maior flexibilidade na gestão do mesmo e instituir modos mais colaborativos de ser professor, uma vez que esta é conhecedora da realidade onde se insere (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 julho) e assim permitir às escolas alarguem as respostas aos desafios com que se defrontam.

2.3. Os Professores na Escola Inclusiva

Para fazer face às mudanças e aos desafios a que a escola está sujeita na atualidade, os professores, como atores neste palco, também viram o seu papel sofrer alterações e mudanças, nas funções e competências a cumprir. Roldão (1999) refere que há alguns tempos ser professor parecia “uma atividade relativamente fácil de desempenhar” (p. 14). Continuará, hoje em dia a ser uma profissão fácil de desempenhar, atendendo às funções, às alterações e às responsabilidades que lhe são atribuídas?

A sociedade atual sofre constantes transformações, as quais a educação tenta acompanhar e dar resposta. Os professores terão de acompanhar estas transformações e também o seu papel e nível de atuação terá de se reajustar. Terá de ser um profissional detentor e mediador de conhecimento que cria condições propícias para a mudança de vida dos seus alunos, que os auxilia a atingir o sucesso escolar e a desenvolver competências nas mais diversas áreas e que os educa para a vida.

Segundo Perrenoud (2001),

é preciso reconhecer que os professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados, e aceitar a ideia de que a evolução exige que todos os professores possuam competências antes reservadas aos inovadores... (p. 8)

O mesmo autor, tendo como referência as mudanças que ocorrem na educação e no papel de professor, elaborou um referencial com 10 competências gerais, que os professores devem ter. São elas:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem – para além do domínio dos conteúdos, o professor deverá traduzi-los em objetivos de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens – o professor deverá proporcionar situações de aprendizagem desafiantes para os alunos que contribuam para o seu progresso nas aprendizagens e simultaneamente as ajuste às necessidades dos alunos.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação – o professor deverá organizar o trabalho em sala de aula consoante as necessidades dos alunos.
4. Envolver os alunos nas aprendizagens e no trabalho – o professor deverá incentivar a participação dos alunos nas tarefas de sala de aula e nas aprendizagens, a realizar em sala de aula.
5. Trabalhar em equipa – os professores devem colaborar entre si, ou seja, devem partilhar recursos, ideias e práticas entre eles, e devem conseguir enfrentar e analisar em conjunto situações complexas e problemáticas.
6. Participar na administração da escola – a comunidade educativa deve trabalhar em conjunto, ou seja, é necessário que a comunidade educativa tenha atitudes e competências positivas, de forma a garantir coerência no atendimento dos alunos.
7. Informar e envolver os pais – os professores devem estabelecer e manter uma relação positiva com os pais, uma vez que o papel destes é importante no sucesso escolar dos seus filhos.

8. Utilizar novas tecnologias – o professor deve familiarizar os seus alunos com as novas tecnologias e de lhes possibilitar a utilização das mesmas.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão – o professor deve de participar na criação de regras de vida comum, deve de incutir valores e atitudes cívicas nos seus alunos.
10. Administrar a sua própria formação contínua – a formação contínua é fundamental, para além das competências iniciais já adquiridas, o professor deve ir adquirindo novas competências, daí a importância formação contínua. (Conceição & de Sousa, 2012)

As comunidades educativas são então chamadas a assumirem o compromisso para com a escola inclusiva, a aceitar o desafio de contribuir para uma escola onde sejam dadas a todos oportunidades para efetuarem aprendizagens significativas, onde seja promovido o respeito, a valorização e o potencial de todos os alunos.

São reconhecidos alguns fatores fundamentais, para o desenvolvimento da inclusão na educação. Para Booth & Ainscow (2002), as culturas, as políticas e as práticas, são fatores centrais para uma reforma inclusiva. A UNESCO (2020) considera para além destes fatores, o desenvolvimento só será possível se os professores forem agentes de mudança, com valores, atitudes e conhecimentos, que permitam que todos os alunos obtenham sucesso. Acrescenta que o ensino inclusivo implica abertura dos professores à diversidade, e que estes tenham consciência, de que todos os alunos podem aprender explorando e relacionando em sala de aula as suas experiências de vida.

Numa escola que assume responder à diversidade das necessidades de todos os alunos, promovendo a sua participação e aprendizagens, todos os professores desempenham um papel importante no cumprimento destes objetivos. Assim, numa escola promotora da inclusão e da equidade todos os docentes terão de ser necessariamente professores inclusivos, que respeitem e potenciem a individualidade dos seus alunos. O professor assume o papel de orientador, mediador, de agente promotor de aprendizagens. O professor responsabiliza, apoia e suporta. Fomenta a autonomia, incentiva e orienta no sentido de apontar percursos.

O projeto de formação de professores para a inclusão, da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012), procurou responder às seguintes questões: que perfil de professor é necessário para uma sociedade inclusiva, e numa escola do século XXI, e quais as competências essenciais do professor para a educação inclusiva. No mesmo documento foram traçados os valores identificados como fundamentais, para as práticas dos professores que trabalhem em contextos inclusivos: 1. valorização da diversidade; 2. apoiar todos os alunos; 3. trabalho com outras pessoas; 4. desenvolvimento profissional e pessoal. Esses valores essenciais

estão associados a áreas de competências, compostas por três elementos: atitudes, conhecimentos e capacidades. Uma das principais recomendações da organização, é de que as competências para a inclusão, sejam uma meta a atingir junto de todos os professores na sua formação inicial, e complementada para o desenvolvimento profissional com a formação contínua.

As atuais políticas de inclusão na educação, propõem diminuir os limites entre a educação especial e o ensino regular, bem como os limites nas funções e nas competências dos respetivos docentes. Temos, contudo, professores com formação especializada que desempenham nas escolas funções específicas na área da educação especial.

Na realidade nacional e à luz da legislação que regulamenta a educação inclusiva em Portugal, D/L n.º 54/2018, o papel do professor de educação especial fica claro no artigo 11.º, no n.º 4, que nos diz que “O docente de educação especial, no âmbito da sua especialidade, apoia, de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os demais docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão.”

A expectativa atual, é que os docentes de educação especial funcionem como recursos para toda a escola, colaborando e apoiando os professores do ensino regular, no seu papel de resposta a todos os alunos. Na mesma linha, os normativos atuais, promotores de uma escola inclusiva, vêm incentivar as escolas e os professores, a trabalharem colaborativamente, de forma interdisciplinar, a repensar as suas práticas e baseá-las em princípios de flexibilidade curricular e de autonomia escolar, a desenvolverem respostas adequadas a todos os alunos.

2.4. A Inclusão nos Relatórios de Avaliação Externa das Escolas

O sistema de avaliação da educação e do ensino não superior é aprovado em 2002 pela Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, tendo-se iniciado nas escolas portuguesas a obrigatoriedade de procederem à avaliação externa (artigo 5.º) e à autoavaliação (artigo 6.º). Este sistema de avaliação visa a promoção da melhoria, da eficiência e da eficácia, da responsabilização e da prestação de contas, da participação e da exigência, e de uma informação qualificada de apoio à tomada de decisão (IGEC, 2022).

Atualmente encontramos-nos no 3.º ciclo de avaliação externa das escolas, com início em 2019, sendo que desde 2006 decorreram dois ciclos. O 1.º ciclo ocorreu de 2006 a 2011 e o 2.º ciclo de 2011 a 2017. Este terceiro ciclo de avaliação tem, entre outros, o objetivo de promover a

qualidade do ensino, das aprendizagens e a inclusão de todas as crianças e de todos os alunos (IGEC, 2022). Esta intencionalidade ganha visibilidade em dois referentes e sete indicadores dos quatro domínios do quadro de referência da AE, conforme se ilustra na Quadro 4.

Quadro 4 – Referências à inclusão no quadro de referência da AEE.

Domínio	Campo de análise	Referente	Indicador
Autoavaliação	Consistência e impacto	Impacto das práticas de autoavaliação	Evidências do contributo da autoavaliação para a melhoria da educação inclusiva (implementação das medidas curriculares, afetação de recursos e funcionamento das estruturas de suporte).
		Liderança e Gestão	Gestão
Prestação do Serviço Educativo	Oferta educativa e gestão curricular	Oferta educativa	Práticas de organização e gestão do currículo e da aprendizagem para uma educação inclusiva .
		Inovação curricular e pedagógica	Definição de medidas de suporte às aprendizagens e à inclusão que promovam a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo.
	Ensino/ Aprendizagem/ Avaliação	Promoção da equidade e inclusão de todas as crianças e de todos os alunos	Medidas universais, seletivas e adicionais de inclusão das crianças e dos alunos.
		Envolvimento das famílias na vida escolar	Participação dos pais na equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva .
Resultados	Resultados académicos	Resultados para a equidade, inclusão e excelência	Resultados dos alunos com relatório técnico-pedagógico, programa educativo individual de transição .
	Resultados sociais	Solidariedade e cidadania	Ações de apoio à inclusão .
		Impacto da escolaridade no percurso dos alunos	Inserção dos alunos com plano individual de transição na vida pós-laboral.

Fonte: Elaboração própria (2022).

Estas referências à inclusão induzem um olhar sobre diferentes aspetos da educação inclusiva, pelo que os relatórios produzidos no decurso deste ciclo de Avaliação Externa de Escolas (AEE), contém em si, informação pertinente para análise em matéria de inclusão. Nesse sentido, foram analisados os relatórios produzidos pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), nos anos letivos 2018/2019 e 2019/2020, de 62 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas pertencentes à rede pública, sendo 10, Agrupamentos de Escolas TEIP. Com esta análise pretendemos perceber qual a visibilidade das questões de inclusão, nos relatórios de AEE.

Na análise de conteúdo dos relatórios foram consideradas duas abordagens: Uma primeira onde se procuraram as palavras “inclusão” e “inclusiva” nos quatro domínios do quadro de referência, nos pontos fortes e nas áreas de melhoria, e a sua distribuição em agrupamentos de escolas TEIP e de escolas/agrupamentos não TEIP; e uma segunda onde se contabilizaram o número de respostas dadas à questão 06 e 09 “*Sou envolvido no desenvolvimento de estratégias para a inclusão do meu educando*”, dos questionários Q5 – Questionários aos Pais e Encarregados de Educação – Educação Pré-escolar e Q6 - Questionário aos Pais e Encarregados de Educação do ensino básico e secundário.

As codificações das asserções, extraídas dos relatórios de AEE, podem ser consultadas no apêndice 9. Foi adotada a letra “R” para relatório e seguido da respetiva numeração, por exemplo, “R1” corresponde a relatório de AEE número um (1). Já no que se refere à identificação dos domínios de “Prestação do Serviço Educativo”, “Liderança e Gestão”, “Resultados” e “Autoavaliação” foram usados os códigos “DPSE”, “DLG”, “DRES” e “DAV”, respetivamente. Para as “Áreas de Melhoria” e para os “Pontos Fortes” foram usados os códigos “AM” e “PF”, respetivamente. Por exemplo, o código “AM- DPSE-R1”, refere-se à informação contida na Área de Melhoria, no domínio de “Prestação de Serviço Educativo” presente no relatório de AEE número um (1).

Num primeiro momento foi efetuada uma procura das palavras “inclusão” e “inclusiva” nos quatro domínios do quadro de referência, dos pontos fortes e das áreas de melhoria, em seguida, procedeu-se à respetiva quantificação de asserções considerando a totalidade dos relatórios e, ainda, dois grupos: relatórios de agrupamentos de escolas TEIP e de escolas/agrupamentos não TEIP. Os resultados obtidos são apresentados nos gráficos 1, 2 e 3.

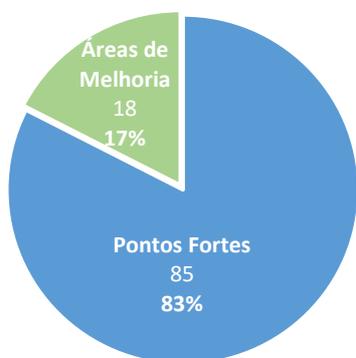


Gráfico 1 – Distribuição total de asserções pelos Pontos Fortes e Áreas de Melhoria.
(Fonte: Elaboração Própria)

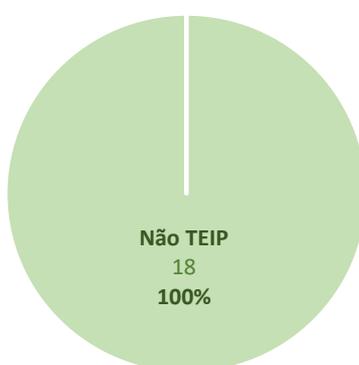


Gráfico 2 - Distribuição de Asserções na Áreas de Melhoria.
(Fonte: Elaboração própria)

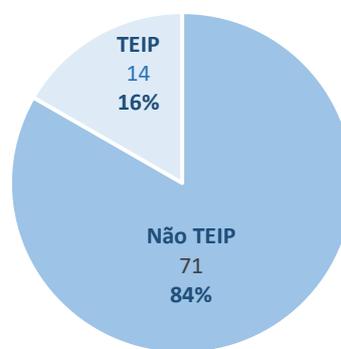


Gráfico 3 – Distribuição de Asserções nos Pontos Fortes.
(Fonte: Elaboração própria)

Tabela 1 – Distribuição das asserções nos Pontos Fortes e nas Áreas de Melhoria por Domínio.

DOMÍNIO	PONTOS FORTES		ÁREAS DE MELHORIA	
	Nº. Total	%	Nº. Total	%
Autoavaliação	10	11,8	1	6
Liderança e Gestão	21	24,6	8	44
Prestação do Serviço Educativo	40	47,1	3	17
Resultados	14	16,5	6	33
TOTAL	85	100	18	100

Fonte: Elaboração própria (2021)

Assim, de acordo com os dados obtidos podemos observar que a maior percentagem de asserções que incluem as palavras “inclusão” ou “inclusiva”, encontra-se nos Pontos Fortes com 83%, enquanto as Áreas de Melhoria registam uma percentagem de 17%. Nos Pontos Fortes, é nos agrupamentos de escolas não TEIP que se obtém maior percentagem relativamente aos TEIP (84% para 16%). Nas Áreas de Melhoria a totalidade percentual vai para os agrupamentos não TEIP, não existindo nenhuma asserção nos agrupamentos TEIP. A ausência de asserções nas Áreas de Melhoria nos agrupamentos de escolas TEIP, pode levar-nos a considerar como possível justificação, que os aspetos relativos à inclusão, poderão estar apropriados e interiorizados por esta tipologia de agrupamentos.

Na distribuição percentual dos Pontos Fortes por Domínio podemos observar que o domínio da Prestação do Serviço Educativo é o que obtém maior percentagem (47,1%), seguido do domínio da Liderança e Gestão, o domínio dos Resultados e por último o domínio da Autoavaliação. No domínio da Prestação do Serviço Educativo temos asserções como *“Bem-estar socio afetivo dos alunos e a prevenção de comportamentos de risco, garantidos através duma ação concertada de equipas multidisciplinares que se tem revelado eficaz na inclusão de todas as crianças e alunos.”* (PF- DPSE- R20) ou *“Política assertiva de respeito pela diferença e de construção de uma escola inclusiva que reconhece e valoriza a diversidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem.”* (PF- DPSE- R4), em agrupamento TEIP. No domínio da Liderança e Gestão podemos ler asserções como *“Mobilização, motivação e envolvimento da comunidade educativa na construção de uma Escola inclusiva, que valoriza os afetos e a formação integral dos seus alunos.”* (PF-DLG- R14) ou em agrupamentos TEIP *“Rede de parcerias alargada, potenciadora do desenvolvimento de projetos e atividades curriculares que mobilizam diversos recursos, com impacto positivo na qualidade das aprendizagens e inclusão dos alunos”* (PF- DLG- R17).

Na distribuição percentual das Áreas de Melhoria por Domínios aparece o domínio da Liderança e Gestão com maior percentagem (44%), seguido do domínio dos Resultados, da Prestação do Serviço e Educativo e por último com 6% o domínio da Autoavaliação. Podemos ler asserções como *“Reforçar o trabalho já iniciado ao nível da gestão da autonomia e flexibilidade*

curricular e da valorização de uma escola inclusiva, num processo gradual de construção coletiva, assente num trabalho em redes, interna e externa” (AM- DLG– R19) ou “Promover uma ação mais eficaz, que contribua para diminuir as assimetrias internas de resultados, em termos relativos, entre turmas, disciplinas e alunos de uma mesma turma de modo a garantir uma efetiva educação inclusiva” (AM- DRES– R1).

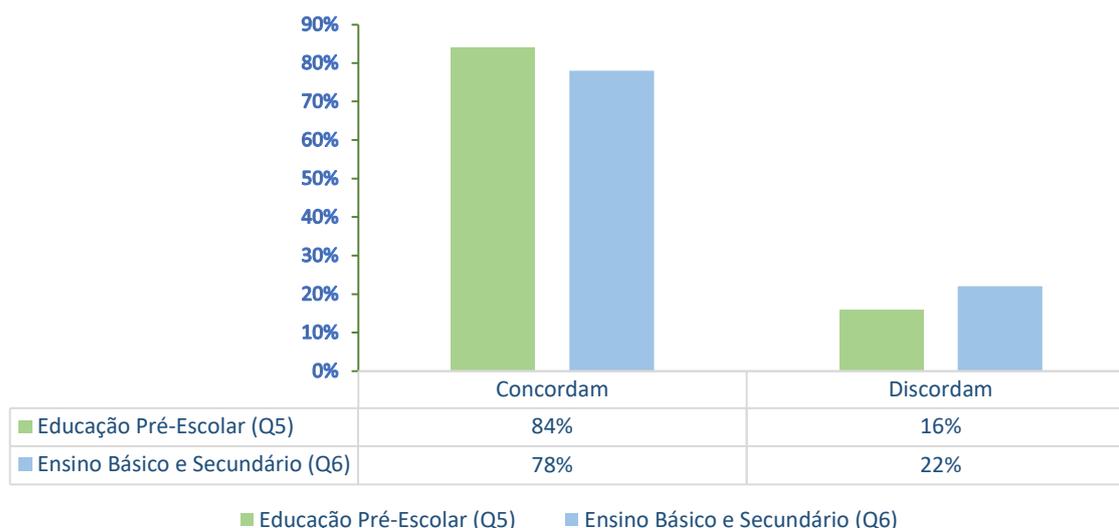
Depois de organizada toda a informação recolhida nos relatórios, foi efetuada a quantificação do número de respostas à questão 06 e 09 “Sou envolvido no desenvolvimento de estratégias para a inclusão do meu educando”, dos questionários Q5 – Questionários aos Pais e Encarregados de Educação – Educação Pré-escolar e Q6 - Questionário aos Pais e Encarregados de Educação do Ensino Básico e Secundário. Os resultados são apresentados na Tabela 2 e no Gráfico 4.

Tabela 2 – Distribuição de questionários respondidos por nível de educação e ensino.

	Questionários Respondidos	
	N	%
Educação Pré-Escolar (Q5)	2.947	12%
Ensino Básico e Secundário (Q6)	22.109	88%
Total	25.0561	100%

Fonte: Elaboração própria (2021).

Gráfico 4 – Taxas de Concordância/ Discordância Q5 e Q6 dos questionários de satisfação da avaliação externa.



Fonte: Elaboração própria (2021).

Dos resultados apresentados podemos aferir que, como seria de esperar, a maior percentagem de pais e encarregados de educação que responderam ao questionário, encontra-se no grupo com maior número de alunos – ensinos básico e secundário, com 88%.

Uma percentagem muito elevada de pais e encarregados de educação, das crianças da educação pré-escolar, considera que são envolvidos no desenvolvimento de estratégias de inclusão para os seus educandos, essa concordância diminui para 78%, no caso dos pais e encarregados de educação dos alunos dos ensinos básico e secundário. Esta diminuição poderá dever-se a um decréscimo do envolvimento dos pais e encarregados de educação dos níveis de ensino mais elevados, nomeadamente no 3.º ciclo e no ensino secundário. Podem ser diversos os fatores a contribuir para este fenómeno. Segundo Costa (2018), o aumento da exigência académica, a falta de conhecimentos dos pais para acompanhar os conteúdos lecionados, o aumento da autonomização dos adolescentes e a forma de comunicação e de interação dos professores menos próxima, são fatores apontados pelos pais para a diminuição do envolvimento parental. Desta forma, é expectável que também a percentagem de discordância para a questão em causa seja mais elevada. Ainda assim, consideramos que este reconhecimento é revelador da existência de uma educação inclusiva, alinhada com as orientações da política educativa (DL n.º 54, de 2018).

3. Caraterização do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)

3.1. História e evolução do PIEF

A origem do PIEF está relacionada com a problemática do trabalho infantil em Portugal. Falarmos da história do Programa Integrado de Educação e Formação remete-nos desde logo para a história da exploração do trabalho infantil e das tentativas da diminuição e erradicação deste flagelo. No século XIX, em pleno auge da industrialização, são denunciadas, em diversos países, as condições pouco adequadas em que muitas crianças trabalhavam, o que levou a que se procedesse, progressivamente, a alterações na legislação e fossem tomadas medidas no sentido de se inspecionar as condições de trabalho, de forma a mitigar esta problemática. Portugal não foi exceção. Em 1991 é publicado um relatório no Reino Unido, intitulado “Crianças Trabalhadoras em Portugal”, pela investigadora da “Anti-Slavery International”, onde é referida a existência de 200 mil crianças a trabalhar em Portugal. Em 1998 é apresentada contra Portugal uma queixa (N.º

1/1998)³, pela Comissão Internacional de Juristas, levando o Governo português a aplicar a Recomendação do Comité de Ministros (N.º Rec ChS, 98, 5)⁴ e a alterar a legislação, por forma a garantir o reforço da Inspeção de Trabalho e a introdução na Constituição da emenda relativa à proibição do emprego de crianças em idade escolar (Pereira, 2007).

Para fazer face às acusações de que vinha a ser alvo, “sem que houvesse indicadores estatísticos que permitissem tirar essas conclusões” (Monteiro, 2004, citado em Pereira, 2007), em 1998 é elaborado o primeiro inquérito estatístico sobre o trabalho infantil. Foram criados o PEETI (Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil) e o CNCETI (Conselho Nacional de Combate à Exploração do Trabalho Infantil), que com a ajuda do IPEC (Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil) realizaram o referido inquérito. Do resultado deste, foram apurados que os números que teriam sido divulgados para Portugal (200 mil crianças) contradiziam os números obtidos no inquérito, que se situava entre as 20 mil crianças a trabalhar em Portugal (de acordo com indicações dos pais) e 45 mil (segunda as crianças).

No Quadro 5 podemos observar as medidas desenvolvidas internacionalmente para combater a exploração do trabalho infantil e as medidas tomadas por Portugal. De entre estas temos o PIEF, que se verificou constituir uma medida eficaz no combate ao trabalho infantil, e mais tarde, após a quase erradicação do mesmo, como uma medida importante no combate ao absentismo e ao abandono escolar numa lógica de promoção da inclusão e cidadania das crianças e jovens, constituindo-se como uma forma destes jovens adquirirem competências que lhe permitam ingressar no mercado de trabalho.

Quadro 5 – Medidas internacionais e nacionais implementadas no combate à eliminação da exploração do trabalho infantil.

Data de Criação	Programa	Descrição
1919	OTI (Organização Internacional do Trabalho)	Organização que tem como preocupação basilar a defesa das condições de trabalho e que apoia a erradicação do trabalho infantil.
1948	Declaração Universal dos Direitos do Homem	Declaração que surge após a segunda guerra mundial, na sequência do desrespeito pelos direitos humanos.
1961	Carta Social Europeia	Através de um Pacto Internacional, as Nações Unidas, através do Conselho da Europa, elaboram a Carta Social Europeia que reconhece a necessidade de proteção de crianças e adolescentes.

³ Pode ser encontrada em <http://hudoc.esc.coe.int/eng?i=cc-01-1998-dmerits-en>, consultada em 06/agosto/2022. Esta é relativa a uma queixa realizada pela Comissão Internacional de Juristas contra Portugal. O Comité conclui que Portugal está a violar o artigo 7º, nº1 da Carta Social Europeia considerando que vários milhares de menores realizavam trabalho em desconformidade com este artigo da Carta. A queixa surge, por entre outros documentos, de um estudo de uma ONG que considera, que cerca de 200 000 menores com idade inferior a 15 anos trabalhavam em condições que afetavam a sua saúde.

⁴ Pode ser encontrada em <http://hudoc.esc.coe.int/eng?i=XVII-2/def/PRT/7/1/EN>, consultada em 06 de agosto de 2022.

		Esta carta define a idade mínima para se ingressar no mercado laboral e a proibição do ingresso no mundo laboral de crianças que não cumpram a escolaridade obrigatória.
1989	Convenção dos Direitos da Criança	Criada pela Organização das Nações Unidas (ONU) com o objetivo de proteger as crianças.
1991	Carta Social Europeia	Ratificação por Portugal da Carta Social Europeia
1994		A União Europeia obriga os Estados Nacionais a proibir o trabalho infantil.
1995	IPEC (Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil)	O IPEC, juntamente com a Cimeira de Copenhaga alertou o mundo para a problemática do trabalho infantil.
1996	Comissão Nacional Contra o Trabalho Infantil.	Criação em Portugal de um Grupo de Trabalho Interministerial de Combate ao Trabalho Infantil com o objetivo de criar estratégias de combate ao trabalho infantil. Este grupo apresenta o primeiro relatório sobre a problemática em causa e são delineadas estratégias de intervenção a curto prazo. Surge aqui a Comissão Nacional Contra o Trabalho Infantil.
1998	PEETI (Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil)	O PEETI foi criado pela Resolução do Conselho de ministros 75/98, de 2 de julho, e juntamente com o CNCETI e o apoio do IPEC realizam o primeiro inquérito estatístico como resposta às acusações feitas contra Portugal.
1998	CNCETI (Conselho Nacional de Combate à Exploração do Trabalho Infantil)	O PEETI foi posteriormente alargado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 1/2000 de 13 de janeiro. A sua eficácia teve reconhecimento internacional, tendo permitido um profundo envolvimento e cooperação de parcerias entre várias entidades. Este programa para além de combater a problemática do trabalho infantil, permitiu também combater a exclusão social de jovens e crianças provenientes de meios desfavorecidos (Resolução do Conselho de Ministros n.º 37/2004)
1999	Carta Social Europeia	Entra em vigor a Carta Social Europeia Revista
1999	Convenção Internacional do Trabalho	A Convenção Internacional de Trabalho é composta por 8 convenções fundamentais, entre elas a que define as piores formas de trabalho infantil, que até 2017 tinha sido ratificada por 140 estados-membros (OIT, 2022).
1999	PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação)	Criado pelo Despacho Conjunto n.º 882/99 do Ministério da Educação e do Trabalho e Solidariedade e, posteriormente revisto e reformulado pelo Despacho Conjunto n.º 948/2003 dos Ministros da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, de 26 de setembro.
2004	PETI (Programa para a Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil)	Foi criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 37/2004, de 20 de março e veio substituir o PEETI. A redefinição deve-se, à necessidade de se trabalhar mais a vertente preventiva no combate à exploração do trabalho infantil.
2009	PIEC (Programa para a Inclusão e Cidadania)	Veio substituir o PETI através Resolução do Conselho de Ministros n.º 79/2009, de 2 de setembro. A mudança deveu-se à alteração da problemática, a exploração do trabalho infantil estava praticamente erradicada. O PIEC tem como objetivo a procura de soluções na área da inclusão social, e assim promover a sinalização de crianças e jovens em risco de exclusão social.
2012	PAQUIEF ou Programa AQPIEF (Programa de Apoio e Qualificação ao PIEF)	Regulamentado através da portaria n.º 272/2012, de 4 de setembro, tem como finalidade promover a inclusão social de crianças e jovens mediante a criação de respostas integradas, designadamente socioeducativas e formativas de prevenção e combate ao abandono e insucesso escolar, favorecendo o

		cumprimento da escolaridade obrigatória e a certificação escolar e profissional dos jovens.
--	--	---

Intervenções Nacionais

Intervenções Internacionais

Fonte: Elaboração Própria (2022)

O PIEF, criado nos finais dos anos 90 do século XX, como se pode observar no Quadro 5, no âmbito do PEETI (Plano para Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil), tutelado pelo Ministério da Educação, da Solidariedade e do Trabalho, sofre no ano letivo 2015/2016 uma mudança na tutela e passa a ser da responsabilidade do Ministério da Educação. Nesta transição de tutela, o PIEF sofre uma reestruturação na qual perde as Equipas Móveis Multidisciplinares (EMM), que tinham sido introduzidas em 2000. Estas equipas desempenhavam um papel de grande importância, pois o sucesso da medida passa por uma constante articulação entre os diversos intervenientes e parceiros, função que as referidas equipas desempenhava com reconhecido valor. De acordo com Roldão (2008),

as Equipas Móveis Multidisciplinares (EMM) constituem a rede de construção e apoio desse mesmo processo no plano contextual. As EMMs garantem todo o processo PIEF desde a sinalização e encaminhamento inicial, à articulação de parcerias necessárias em cada caso individual, às negociações das escolas e outras sedes onde se possa desenvolver cada PIEF, ao acompanhamento efetivo do trabalho das ETPs em cada escola, e à mobilização dos apoios necessários à integração e apoio aos jovens nas suas valências familiares, sociais, culturais, de saúde, e, nalguns casos, judiciais ou de contexto de trabalho. (p. 67)

É importante referir esta perda na evolução do PIEF, dado que o trabalho de articulação realizado por estas equipas deixou de ser efetuado com a eficiência de outrora, deixando na sua organização uma lacuna por preencher.

3.2. Organização Funcional do PIEF

3.2.1. Objetivos do PIEF

O PIEF é uma medida socioeducativa, de carácter temporário e excecional, a ser adotada depois de esgotadas todas as outras medidas de integração escolar, concretizada mediante a implementação de um Plano de Educação e Formação (PEF), que visa favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória e a inclusão social, conferindo uma habilitação escolar de 2.º ou 3.º ciclo (DGE, 2018b).

3.2.2. Destinatários do PIEF

Carateriza-se por ser uma medida específica que implica uma intervenção ao nível educativo, formativo e de reinserção social de jovens que se encontrem em situação de risco e/ou perigo. De acordo com o Regulamento de constituição e funcionamento de turmas PIEF, o Programa destina-se a alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, à data de 1 de setembro, que, no momento da sinalização não frequentem, injustificadamente, as atividades letivas previstas no calendário escolar há mais de 20 dias úteis, seguidos ou interpolados e que estejam abrangidos por pelo menos, uma das seguintes situações socioeducativas:

- a) Desfasamento etário igual ou superior a 3 anos face ao nível de ensino frequentado, tendo por referência um percurso escolar iniciado aos 6 anos de idade;
- b) Situação de risco e/ou perigo conforma artigo 2.º da Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, na sua redação final;
- c) Existência de processos de promoção e proteção, tutelares educativos ou processos penais.

Podem ainda ser destinatários os alunos que, frequentando a escola, revelam insucesso escolar grave, ou seja, que fiquem abrangidos, pelo menos, pela situação socioeducativa referida na alínea a). Poderão também ser inseridos nesta medida os jovens que não reúnam os critérios anteriores, mas que tenham processo de promoção e proteção, processo tutelar educativo ou processo penal em curso, mediante análise casuística e autorização extraordinária da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGstE) (DGE, 2018b).

3.2.3. Recursos do PIEF

Esta medida beneficia de recursos humanos afetos ao Programa como a Equipa Técnico-Pedagógica. Segundo o Regulamento de PIEF (DGE, 2018b), a Equipa Técnico Pedagógica é constituída pelo Conselho de Turma e pelo Técnico de Intervenção Local (TIL)⁵. Segundo a DGE, e tendo em vista a garantia de qualidade e da continuidade do trabalho a desenvolver com os alunos do PIEF, o conselho de turma deverá integrar professores do quadro que reúnam o perfil adequado. Este perfil deverá ser definido pelo Diretor, ouvido o Conselho Pedagógico. A contratação do(a) TIL é realizada pelo agrupamento de escolas/ escola não agrupada, enquadrada pelo Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho, republicado pelo Decreto-Lei n.º 83-A/2014 de 23 de maio, na sua redação atual, mediante autorização do Secretário de Estado da Educação e da Secretária de Estado

⁵ Técnico nas áreas de Trabalho Social ou Psicologia

Adjunta, sob a proposta da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE). Segundo o regulamento do PIEF para o ano letivo 2018/2019, são competências da TIL:

- a) Elaborar o Plano de Educação e Formação (PEF) em estreita colaboração com o Diretor de Turma, com base no diagnóstico sociofamiliar realizado, identificando as necessidades do jovem, ao nível da educação, as competências parentais e os fatores familiares e ecológicos, entre outros, em articulação com os interlocutores identificados, nomeadamente, o Conselho de Turma, os Serviços de Saúde, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), os Centros Distritais do ISS, I. P. e as Equipas da Direção-Geral de Reinserção Social e Serviços Prisionais;
- b) Acompanhar de forma sistemática os alunos integrados no PIEF, ao nível individual e sociofamiliar, articulando a informação e a intervenção dos serviços locais da administração pública e dos parceiros da sociedade civil que apoiem e acompanhem jovens em risco de exclusão social e suas famílias, promovendo atividade que garantam a integração de cada criança ou jovem na comunidade escolar e na comunidade local, de acordo com o previsto nos PEF, gerindo conflitos e articulando toda a intervenção com a direção do agrupamento de escolas/ escola não agrupada;
- c) Promover, em articulação com os parceiros locais, ações de capacitação para a parentalidade;
- d) Articular a sua ação com os restantes membros da Equipa Técnico Pedagógica (ETP), os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), o Diretor Turma e o Diretor do Agrupamento/ escola não agrupada em que funciona a turma PIEF;
- e) Participar no planeamento da integração na turma PIEF ou noutra medida educativa e/ ou formativa adequada à situação diagnosticada;
- f) Acompanhar os alunos do PIEF, proporcionando sessões de orientação individual, social, escolar e profissional, em articulação com o Professor Tutor e com o SPO;
- g) Promover uma ação concertada na definição, acompanhamento e avaliação do PEF de cada aluno, junto de organismos que se encontram a acompanhar a situação do aluno e sua família, no âmbito de outras medidas de intervenção, de molde a assegurar uma intervenção adequada, atempada e eficaz, face às necessidades do aluno;
- h) Propor ao Diretor do Agrupamento da escola ou escola não agrupada, e em estreita colaboração com o Diretor de Turma, o encaminhamento para a CPCJ ou para o Ministério Público de situações de recusa ou de abandono do PIEF;
- i) Assegurar a transição do aluno PIEF, para outros percursos educativos e/ ou formativos;
- j) Acompanhar os alunos após a certificação, sempre que possível e necessário, por um período de até seis meses (DGE, 2018b).

Constitui-se de igual forma como um recurso fundamental, a rede de parceiros associados a esta resposta educativa, que desempenha um papel importante no funcionamento e no cumprimento daqueles que são os objetivos da medida. São considerados parceiros, entidades como empresas, associações, autarquias, juntas de freguesias, Institutos de Emprego e Formação profissional (IEFP), Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), etc., com os quais a unidade orgânica (UO) pode estabelecer protocolos, que fornecem um contributo importante para o planeamento e desenvolvimento do Plano de Educação e Formação (PEF) individual do aluno (DGE, 2018b).

3.2.4. Sinalização para PIEF

O processo de sinalização PIEF, de acordo com o regulamento de constituição e funcionamento de turmas PIEF, ocorre de forma articulada entre os diferentes intervenientes, como se pode acompanhar na explicação a seguir esplanada. A sinalização dos alunos para PIEF é realizada por uma entidade sinalizadora – Agrupamento de escolas/ escola não agrupada (UO) onde o aluno se encontra matriculado; CPCJ; Equipas Multidisciplinares de Apoio ao Tribunal (EMAT) que indicam o aluno como potencial candidato à frequência do PIEF. No ato da sinalização é preenchida uma ficha própria para o efeito, Ficha de Sinalização⁶, na qual constará toda a informação disponível sobre o aluno, identificando as entidades com intervenção junto do jovem e respetiva família e as ações levadas a cabo para inverter o abandono escolar, bem como outras situações de risco/perigo identificadas. Esta ficha de sinalização pode ser remetida diretamente para uma UO com turma(s) PIEF aprovadas caso tenha sido acordado com o respetivo Diretor. Após a receção deste documento, é feito o seu encaminhamento para a Equipa de Trabalho Multidisciplinar (ETM) ou Equipa de Trabalho (ET), constituída para o efeito integrando, pelo menos, o psicólogo, caso este exista, e o TIL, responsável pela elaboração do diagnóstico⁷ e pela Proposta de Intervenção Socioeducativa⁸ em articulação com as estruturas regionais do Instituto da Segurança Social, ISS, I.P., caso se verifique que o jovem e/ou família são alvo de intervenção por parte da mesma (DGE, 2018b).

O diagnóstico deverá constituir um momento rigoroso de avaliação individual, uma vez que dele faz parte toda a informação nos domínios escolar, sociofamiliar e individual, que facilite um conhecimento do contexto ecológico e a identificação de fatores de proteção e de risco relativos a

⁶ Anexo 1 – Ficha de Sinalização PIEF.

⁷ Anexo 2 – Modelo de diagnóstico PIEF.

⁸ Anexo 3 – Modelo de proposta socioeducativa PIEF.

cada jovem sinalizado e que permita decidir se a medida PIEF é a mais indicada. No diagnóstico devem ser verificados os pressupostos de integração dos alunos propostos, identificar as suas capacidades e interesses escolares e vocacionais e identificar recursos locais que se possam constituir como parceiros. É utilizada uma entrevista ao aluno como ferramenta de diagnóstico. Deste diagnóstico deve constar a identificação do jovem com nome completo, data de nascimento, ano de escolaridade, resumo do percurso escolar, relatório sociofamiliar e individual e o motivo fundamentado do seu encaminhamento (DGE, 2018b).

O relatório individual deve ser elaborado pelo SPO, quando existe, e o sociofamiliar deve ficar a cargo do Técnico de Intervenção Local (TIL), em colaboração com a estrutura regional do ISS, I.P. Em articulação com a família, ISS, I.P., CPCJ, tribunal de menores ou com outros parceiros é elaborada, pela equipa de trabalho, a proposta de intervenção socioeducativa, que deverá fazer chegar ao Diretor do Agrupamento/escolas não agrupada que procede à sua análise e aprovação ou não (DGE, 2018b).

3.3 Organização Curricular do PIEF

3.3.1. Organização e gestão do currículo

A constituição de turmas PIEF ocorre em escolas públicas e privadas que identifiquem pelo menos 10 alunos que reúnam os requisitos ingressar em PIEF, sendo que estas escolas devem desenvolver diligências junto de potenciais parceiros institucionais, com o intuito de garantir os recursos necessários à concretização do projeto de constituição de turmas PIEF.

De acordo com o regulamento de constituição e funcionamento de turmas PIEF, podemos considerar as seguintes tipologias de turmas PIEF:

- I. Turma PIEF mista de 1.º e 2.º ciclos** - as turmas que integram alunos que não concluíram o 1.º ciclo do ensino básico, independentemente do ano frequentado, e alunos que frequentam o 2.º ciclo do ensino básico;
- II. Turma PIEF Tipo 1 (PIEF T1)** - as turmas que integram os alunos que frequentam o 2.º ciclo do ensino básico;
- III. Turma PIEF Mista de 2.º e 3.º ciclo** - As turmas que integram os alunos que frequentam o 2.º e 3.º ciclos do ensino básico;
- IV. Turma PIEF tipo 2 (PIEF T2)** - As turmas que integram os alunos que frequentam o 3.º ciclo do ensino básico;

V. turma PITF Mista de 1.º, 2.º e 3.º ciclos - As turmas que integram alunos que não concluíram o 1.º ciclo do ensino básico, independentemente do ano frequentado, alunos que frequentam o 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (DGE, 2018b).

A proposta de constituição da turma PIEF deve conter os seguintes elementos:

- a) Enquadramento geral do projeto contendo fundamentação da necessidade nomeadamente o número de sinalizações para PIEF a aguardar encaminhamento, conforme previsto no regulamento da DGE;
- b) Matriz curricular, nomeadamente a(s) oferta(s) de escola a desenvolver;
- c) Gestão da carga horária do currículo (diária, semanal, mensal, etc.);
- d) Recursos humanos existentes;
- e) Recursos físicos existentes;
- f) Envolvimento de parceiros sociais (públicos ou privados) e da comunidade empresarial (entidades parceiras) (DGE, 2018b).

Compete à DGEstE autorizar a abertura e a gestão da rede de turmas, ponderando a adequação desta resposta educativa ao público-alvo em causa e a oferta disponível em cada local.

Compete à DGE o acompanhamento pedagógico e didático da medida, bem como a sua monitorização.

A integração de alunos em turmas PIEF é seguida da elaboração do Plano de Educação Formação (PEF).

O PEF é visto como uma forma de intervenção para a promoção dos direitos e para a proteção do jovem em risco, no âmbito do previsto no artigo 7.º da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, aprovada pela Lei n.º 147/99, de 1 de setembro. O PEF é um documento individualizado e dinâmico e tem por base uma proposta de intervenção concreta para cada aluno. O PEF sofre uma permanente aferição por parte da ETP, a qual delinea e articula toda a estratégia de intervenção nos domínios sociofamiliar, individual, educativo e/ou formativo. O PEF pode ainda integrar acordos de promoção e proteção, nos termos previstos nos Artigos 56.º, n.º 1, alínea c), 98.º, n.º 3, e 113.º, n.º 1, da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (DGE, 2018b).

Pode ainda ser apresentado como plano de conduta, para efeito do disposto no Artigo 84.º da Lei Tutelar educativa, aprovada pela Lei n.º 166/99, de 14 de setembro, quando relativamente a um mesmo menor exista processo tutelar educativo (DGE, 2018b).

A elaboração do PEF tem por base princípios como: individualização, acessibilidade, flexibilidade, continuidade, faseamento, celeridade e atualização.

O princípio da individualização consiste na criação de um PEF que seja estruturado com base nas necessidades, nas dificuldades, nos interesses e nas capacidades de cada aluno, tendo em

conta a idade e a situação socioeconómica. O princípio da acessibilidade relaciona-se com o facto de a intervenção e a integração em PIEF poder ocorrer em qualquer altura do ano letivo. A flexibilidade está presente na possibilidade de o aluno completar o seu nível de ensino, assim que se verifique a aquisição de competências curriculares, com respeito pelos tempos de integração dos alunos.

A continuidade vem possibilitar uma intervenção contínua, podendo estes jovens usufruir do apoio e das atividades disponibilizadas pelos diferentes parceiros, nomeadamente as de carácter vocacional, com vista a uma futura integração no mercado laboral. Este princípio permite que o aluno prossiga o seu percurso escolar no ensino secundário, seja através da via profissional ou vocacional.

O princípio do faseamento permite que o desenvolvimento da intervenção ocorra por etapas, referenciadas e estruturadas no PEF de cada aluno.

O princípio da celeridade diz respeito à possibilidade de obtenção de certificação escolar num período de tempo mais curto – de um ano para a conclusão do 2.º ciclo e de 2 anos para a conclusão do 3.º ciclo do ensino básico.

O princípio da atualização revela-se no facto do PEF ser um documento em constante construção, sofrendo alterações sempre que tal seja necessário, tendo em conta as necessidades do aluno ou alterações na sua vida.

De acordo com o Regulamento da Direção Geral de Educação para o PIEF, o modelo de PEF deve incluir, entre outros:

- a) Os dados do processo individual do aluno, identificação do próprio e do seu encarregado de educação, história escolar e pessoal relevante;
- b) As conclusões do processo de recolha e processamento de informação;
- c) A indicação dos objetivos a atingir;
- d) Os recursos a utilizar;
- e) A síntese diagnóstica (que integre percurso escolar, problemas e necessidades socioeducativas, competências pessoais e sociais);
- f) Uma dimensão curricular com distribuição horária das diferentes atividades previstas, nomeadamente no que concerne à componente de formação vocacional, caso se aplique;
- g) As aprendizagens e competências a desenvolver em cada domínio da matriz curricular do aluno tendo como referência os documentos curriculares em vigor para o ciclo de ensino em que se encontra inserido e o «Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória»;
- h) O plano de transição na preparação do procedimento de estudos do aluno noutras medidas formativas ou para ingresso no mercado de trabalho;

- i) Identificação dos técnicos responsáveis;
- j) A data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

O PEF é elaborado pelo Diretor de Turma, em colaboração com o TIL, depois de ouvidos o jovem e o encarregado de educação, bem como os restantes parceiros envolvidos, assinado por todos e homologado pela direção da escola. O PEF faz parte integrante do processo individual do aluno, devendo ser arquivado quando este conclua o seu percurso nesta medida. No que respeita à execução deste plano, e segundo o regulamento PIEF, no âmbito da sua autonomia, compete à escola gerir a composição dos tempos letivos semanais, a sua distribuição pelo ano letivo, respeitando a carga horária anual mínima por domínio definida no regulamento do PIEF, bem como o número máximo de horas diárias permitido por lei (DGE, 2018b).

A organização curricular das turmas PIEF assenta na adequação dos conteúdos às necessidades dos alunos, tendo por referência algumas recomendações presentes no regulamento PIEF:

- a) Organização do horário escolar com blocos mais alargado para permitir o trabalho prático e experimental, esbatendo a fragmentação disciplinar ao longo do dia, da semana ou do ano letivo.
- b) Organização dos vários domínios em torno de temas aglutinadores recorrendo a metodologias que privilegiem a diferenciação pedagógica, nomeadamente a de trabalho de projeto ou outra que respeite as especificidades associadas à implementação de cada Plano de Educação e Formação, permitindo o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e as aprendizagens que garantam a integração do aluno nas exigências do mundo atual e do futuro.
- c) Articulação das ofertas de escola com os restantes domínios, contribuindo para o desenvolvimento integral de cada aluno, nomeadamente através de:
 - Competências transversais, tais como: pesquisa e registo de informação, produção de texto, resolução de problemas, trabalho em equipa, criatividade, localização espacial, motricidade fina, comunicação oral e escrita, ou outras que a Equipa Técnico Pedagógica considere fundamental. Para os alunos com idade igual ou superior a 16 anos, a oferta de escola inclui, geralmente, uma área vocacional, que se desenvolve ao longo do ano, onde os alunos vivenciam vários contextos de trabalho e instituições ou empresas parceiras.
- d) Valorização da Educação para a Cidadania como uma área transversal a todos os domínios (DGE, 2018b).

A estrutura curricular do PIEF deve enquadrar os domínios, descritos no Quadro 6:

Quadro 6 – Matriz curricular para o PIEF Tipo 1 e Tipo 2 – 2.º e 3.º ciclo

Domínios	Carga horária anual efetiva (horas) ⁹	
	PIEF T1	PIEF T2
<ul style="list-style-type: none"> ◦ Viver em Português ◦ Matemática e Realidade ◦ Comunicar em Língua Estrangeira ◦ Educação Física 	311 ¹⁰	279 ¹⁰
<ul style="list-style-type: none"> ◦ O Homem e o Ambiente ◦ Oferta(s) de escola¹¹ 	489	521 ¹²
Total de horas anuais	800	

Fonte: Direção-Geral da Educação (2018).

A matriz curricular das Turmas PIEF Mistas de 1.º e 2.º ciclos ou de 1.º, 2.º e 3.º ciclos é a constante do Quadro 6. No caso dos alunos do 1.º ciclo que frequentam uma Turma PIEF Mista, a carga horária semanal nos domínios “Viver em Português” e “Matemática e Realidade” deve ser reforçada para que possam desenvolver as aprendizagens e as competências do 1.º ciclo, em falta. A restante oferta curricular e formativa é definida pela Equipa Técnico Pedagógica da turma PIEF, de acordo com o perfil de cada aluno e o estipulado no PEF, tendo como referência os documentos curriculares em vigor para o 1.º ciclo.

No caso dos alunos com idade igual ou superior a 16 anos, o desenvolvimento da componente vocacional, preferencialmente, decorre do estabelecimento de protocolos ou acordos de parceria entre a escola, o encarregado de educação, o aluno e a(s) entidade(s) pública(s) ou privada(s) onde se vão desenvolver as atividades (DGE, 2018b).

⁹ Carga letiva anual em horas, referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas de cada domínio, respeitando os valores mínimos indicados, tendo em conta o programa de educação e formação (PEF) de cada aluno.

¹⁰ Do total da carga, para o PIEF T1, no mínimo, 93h para Viver Português, 93h para Matemática e Realidade e 45h para Comunicar em língua Estrangeira; para o PIEF Tipo 2, no mínimo, 77h para Viver Português, 77h para Matemática e Realidade e 45h para Comunicar em Língua Estrangeira-

¹¹ A decidir pelo Agrupamento de escolas/escola não agrupada.

¹² Para alunos com idades iguais ou superiores a 16 anos deve contemplar o desenvolvimento de uma componente vocacional.

3.3.2. Avaliação

A avaliação dos alunos obedece aos normativos legais em vigor para cada um dos ciclos de ensino, designadamente o disposto no Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, e é orientada por critérios de análise de competências socioeducativas e demais aprendizagens essenciais a desenvolver (DGE, 2018b).

O Conselho de Turma deve, no âmbito da avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, registar no PEF de cada aluno as aprendizagens essenciais e as áreas de competências definidas no «Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória», desenvolvidas e a desenvolver, no período em análise e no período subsequente, respetivamente, tendo como referência os documentos curriculares em vigor para o ciclo em que o aluno se encontra inserido (DGE, 2018b).

Segundo o anexo IV do regulamento de constituição e funcionamento de turmas PIEF, a avaliação individual do aluno deve começar por incidir sobre as competências socio educativas a desenvolver, nomeadamente as relacionadas com a Assiduidade, a Pontualidade, Responsabilidade, o Comportamento, o Relacionamento, a Participação, a Cooperação, a Resolução de Problemas e a Autoavaliação (DGE, 2018b).

Ainda que não tenha realizado as aprendizagens essenciais estipuladas para o nível de ensino que frequenta, sempre que o aluno PIEF atinge as competências socioeducativas, a ETP deve ponderar se o mesmo se encontra em condições de prosseguir os estudos noutra oferta formativa e, caso haja vaga, fazer as diligências de encaminhamento para a respetiva oferta (DGE, 2018b).

Sempre que a ETP procede à escolha de critérios de análise para o desenvolvimento do percurso individual do aluno, deve ter em conta uma progressão motivadora, pelo que, a sequência dos critérios de análise observáveis, direta ou indiretamente, devem ser escolhidos de forma a intercalar aprendizagens essenciais de maior e menor dificuldade para que o aluno mantenha uma noção de progressão na sua aprendizagem (DGE, 2018b).

O processo de avaliação desenvolve-se de forma cíclica, segundo a sequência:

1. Definição do primeiro percurso individual a partir da avaliação diagnóstica;
2. Registo diário de avaliação por parte de cada um dos docentes das várias disciplinas;
3. Registo semanal elaborado por cada um dos docentes a partir do conjunto dos registos diários, analisado e discutido com os alunos;
4. Avaliação do percurso: avaliação mensal elaborada a partir do conjunto dos registos semanais. Definição de novas áreas prioritárias de intervenção;
5. Adequação do percurso individual do aluno, a partir da avaliação mensal (DGE, 2018b).

3.3.3. Certificação em PIEF

O aluno é certificado quando tenha cumprido as metas estipuladas no seu Plano Educativo e Formativo (PEF) em pelo menos 2/3 dos domínios previstos na matriz curricular.

Os alunos certificados no PIEF do Tipo 1 ficam habilitados com o 6.º ano de escolaridade. Os alunos certificados no PIEF do Tipo 2 Ficam habilitado com o 9.º ano de escolaridade.

Os alunos do 1.º ciclo que frequentaram Turmas PIEF Mistas de 1.º e 2.º ciclos ficam habilitados com o 4.º ano de escolaridade, quando tenham cumprido as metas estipuladas no seu PEF em pelo menos dois terços das disciplinas (DGE, 2018b).

3.3.4. Progressão nos estudos

A transição de um aluno PIEF para um Percurso Curricular Alternativo (PCA) ou para um Curso Profissional (CP) só pode ocorrer no decurso do primeiro período ou após o final do ano letivo, mediante proposta fundamentada da ETP, parecer favorável do Conselho Pedagógico e quando cumpra os demais requisitos dos normativos em vigor (DGE, 2018b).

Para que um aluno inscrito numa turma PIEF possa mudar de percurso escolar, sem estar em condições de ser certificado no ciclo em que se encontra inserido, é necessário que a ETP identifique as aprendizagens e as competências das áreas de competências definidas no «Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória», desenvolvidas pelo aluno até àquele momento e elabore uma proposta de transição para a nova medida formativa, propondo o seu posicionamento no ano de escolaridade a que aquelas aprendizagens e competências-chave transversais correspondem. Esta proposta deve ser devidamente fundamentada e aprovada pelo Conselho Pedagógico após ser ouvidos o aluno, o encarregado de educação e os Serviços de Psicologia e Orientação (DGE, 2018b).

Concluído o 1.º ciclo numa turma PIEF Mista, o aluno pode continuar o seu percurso escolar em Percurso Curricular Alternativo, Programa Integrado de Educação e Formação ou no 5.º ano do ensino básico geral, mediante proposta fundamentada do Conselho Pedagógico (DGE, 2018b).

Os alunos certificados com o 2.º ciclo, que frequentaram uma turma PIEF Mista ou uma turma PIEF T1, podem prosseguir estudos no 3.º ciclo do Ensino Básico Geral, numa turma PIEF T2, numa turma PIEF Mista de 2.º e 3.º ciclos, em PCA, em CEF, designadamente CEF Tipo 2, ou em formações modulares certificadas mediante proposta fundamentada da ETP e parecer favorável do Conselho Pedagógico, desde que cumpram os demais requisitos dos normativos em vigor (DGE, 2018b).

Os alunos certificados com o 3.º ciclo, que frequentaram uma Turma PIEF Mista de 2.º e 3.º ciclos ou uma Turma PIEF T2, podem prosseguir estudos num Curso de Educação e Formação de jovens de Tipo 4 ou superior, equivalentes ao ensino secundário, em cursos profissionais, nos cursos científico-humanísticos do ensino recorrente ou serem encaminhados para percursos de dupla certificação, desenvolvidos na rede de centros do IEF, IP. Podem ainda prosseguir os estudos no ensino secundário em cursos científico-humanísticos e ensino artístico especializado, desde que realizem, obrigatoriamente, as provas finais de 9.º ano e cumpram os demais requisitos dos normativos em vigor (DGE, 2018b).

A opção por qualquer um dos percursos educativos referidos anteriormente é da responsabilidade do encarregado de educação ou dos alunos maiores, após proposta da ETP e do SPO.

Sempre que o aluno do PIEF, menor, seja certificado antes de terminar o ano letivo e, à data, já não seja possível a sua integração noutra turma educativa, deve o mesmo permanecer integrado na turma até ao final do ano letivo, exceto se for desejável que o aluno prossiga em outra turma PIEF, nesse caso poderá ser integrado em qualquer altura do ano letivo (DGE, 2018b).

3.4. Estudos realizados sobre o PIEF

Desde os anos subsequentes à origem do PIEF, que têm vindo a desenvolver-se alguns estudos sobre o mesmo. Foi elaborada uma pesquisa, em que se utilizou a base de dados RECAAP (Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal) e Google Académico. A pesquisa foi elaborada num intervalo temporal de 10 anos, de 2012 a 2022, utilizando como palavras-chave “PIEF; Inclusão” numa primeira fase. Dado os escassos resultados obtidos utilizou-se apenas a palavra-chave “PIEF”, privilegiando as dissertações de mestrado, as teses de doutoramento e artigos científicos como tipo de documento. Os resultados obtidos estão registados no Quadro 7.

Quadro 7 – Estudos efetuados sobre o PIEF (RECAAP)

Ano	Dissertação de Mestrado	Artigos Científicos	Tese de Doutoramento	TOTAL
2012	12	2	---	14
2013	5	4	1	10
2014	8	2	---	10
2015	1	---	---	1
2016	1	2	---	3
2017	4	1	---	5
2018	1	1	---	2

2019	4	---	---	4
2020	---	1	---	1
2021	1	---	---	1
2022	1	---	---	1
TOTAL	38	13	1	52

Fonte: Elaboração própria (2022)

Da análise do Quadro 7 podemos verificar a diminuição no número de estudos efetuados sobre o tema nos últimos 10 anos. Sendo predominante as dissertações de mestrado, seguidas dos artigos científicos e apenas uma tese de doutoramento. Dos trabalhos analisados resultou o mapeamento de alguns destes estudos (Apêndice 9), sendo o critério de seleção, os trabalhos de investigação que se relacionam com as questões de investigação que nortearam esta dissertação. Para a elaboração deste mapa realizamos, numa primeira fase, a leitura dos resumos de todos os estudos selecionados, sendo posteriormente eleitos para uma análise mais pormenorizada aqueles que poderiam fornecer informação e contributos para o estudo em causa. As investigações elencadas são, na totalidade, provenientes de dissertações de mestrado.

Conforme se pode observar no Apêndice 9, foram analisados sete estudos, correspondentes a dissertações de mestrado (dois estudos de 2012, um estudo de 2014, um estudo de 2015 e três estudos de 2019), a maior parte das investigações têm como participantes os Diretores, Professores, TIL e, em alguns casos, alunos. Sendo, os estudos pautados por uma abordagem de investigação qualitativa e como técnicas de recolha de dados predominam as entrevistas semiestruturadas, os questionários e a análise documental.

O PIEF é uma medida que combate o insucesso/ abandono escolar e constitui uma oportunidade de continuidade para o ensino secundário, promovendo assim o cumprimento da escolaridade obrigatória. Da análise do quadro do apêndice 9, podemos observar que se apresentam como principais potencialidades do Programa os recursos humanos e a sua organização, nomeadamente a autonomia pedagógica, o trabalho colaborativo presente na ETP do PIEF e o papel desempenhado pelo TIL, o modelo de ensino assente em trabalho prático e a aquisição de competências pessoais e sociais por parte destes alunos. Todos estes se assumem como fatores importantes na inclusão social e no combate ao absentismo, ao insucesso e ao abandono escolar. Como fragilidades do Programa são enumerados fatores como a falta de formação específica dos recursos humanos para trabalhar com este público; a desvalorização da escola pelas famílias destes alunos; a desmotivação dos alunos; as características destes alunos (desafiantes, desobedientes, indisciplinados, boicote de atividades, etc.) como fatores de desmotivação e de desgaste emocional dos professores que afetam o desempenho dos mesmos.

Também é mencionado em muitos destes estudos a ausência de relatórios e de dados que sirvam de indicadores para avaliar e melhorar a medida.

4. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

Em Portugal, após a revolução de abril de 1974, as políticas educativas definem como princípio o direito à igualdade de oportunidade no acesso e no sucesso escolares (Lei de Base do Sistema Educativo Português, 1986). Neste sentido, têm sido implementadas algumas medidas políticas, orientadas para a promoção do sucesso escolar e da melhoria educacional que se alinham com a justiça social. Destas medidas fazem parte os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), que se destinam a escolas que vivem situações de abandono e de insucesso escolares.

Os TEIP são uma iniciativa governamental, para fazer face às desigualdades sociais de alunos do ensino básico. Esta medida foi instituída em Portugal em 1996, denominada posteriormente de TEIP1 (Despacho N.º 147-B/ME/96, de 01 de agosto) em escolas com insucesso escolar ou com situações sociais problemáticas, situadas em territórios desfavorecidos social e economicamente, marcados pela pobreza e pela exclusão social, onde se manifestam marcadamente a violência, a indisciplina, o abandono, e o insucesso escolar. Em 2008, o Programa foi redefinido e denominado TEIP2 pelo Despacho n.º 55/2008, de 23 de outubro, que visou estimular a apropriação, por parte das comunidades educativas atingidas pelas problemáticas sociais mencionadas, de recursos e instrumentos que permitissem criar nas escolas e nos territórios envolventes condições para promover e gerar sucesso escolar e educativo (Fritsch & Leite, 2019). Em 2012, após avaliação da medida, o governo português criou um terceiro programa, TEIP3, o qual se encontra até hoje em vigor, regulamentado pelo Despacho Normativo N.º 20/ 2012 e segundo o qual “mais concentrado em torno das ações que as escolas identificaram como promotoras da aprendizagem e do sucesso educativo, de modo a assegurar maior eficiência na gestão dos recursos disponíveis e maior eficácia nos resultados alcançados” (pág. 33, 34) e que visa assegurar a melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos, combater o abandono escolar e as saídas precoces do sistema educativo e a criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa.

Os TEIP de uma forma genérica agregam dois conceitos, o de território educativo e o de intervenção prioritária. “um território educativo é uma rede de escolas, de recursos educativos de agentes comunitários, capaz de construir projetos educativos locais, de modo a inserir a ação educativa no esforço coletivo de mobilização e de transformação social” (Sarmiento et al., 2000,

p.113 citado em Mouraz, 2017). O conceito de território educativo afasta-se assim, do conceito comum da escola como um espaço físico para se aproximar da ideia de escola como organização com identidade, dada através da sua oferta educativa e no caso concreto dos TEIP também pelas suas características sociais e de carência económica, que justifica a intervenção prioritária. O conceito de intervenção prioritária é caracterizado por dar mais a quem tem menos (Mouraz, 2017), por forma a combater a exclusão escolar e social de populações de maior vulnerabilidade social, numa abordagem de discriminação positiva e sistémica que transfira a resolução dos problemas para a rede de intervenientes num determinado território educativo.

PARTE II – ESTUDO EMPIRÍCO

1. Opções Metodológicas

A investigação, à semelhança da arte é um processo de criatividade, mas com a diferença de que o investigador se assume como um autor reflexivo, como um observador atento aos detalhes internos e externos (Cáceres, 1998).

Neste ponto iremos apresentar as opções metodológicas adotadas na investigação, nomeadamente as questões de investigação e a natureza do estudo, com o propósito de perceber o que se alterou no decorrer do tempo no funcionamento do PIEF e de que forma as escolas estão a promover a inclusão escolar e social dos jovens que frequentam os referidos programas.

1.1. Questões de Investigação

O PIEF constitui-se como um percurso curricular diferenciado, sendo por este motivo considerado uma medida seletiva, segundo o artigo 9.º do Decreto/Lei n.º 54/2018. É uma resposta que a escola disponibiliza de forma a promover a equidade e a igualdade de oportunidades às necessidades educativas de cada aluno ao longo da escolaridade obrigatória. Neste enquadramento e sendo uma medida educativa com 20 anos de existência, tentamos perceber o que se alterou no funcionamento do Programa. E, tendo como questão de partida “Em que medida está o PIEF a promover a inclusão escolar e social dos jovens?” foram formuladas três questões de investigação:

- Que perspetiva têm os Diretores de Agrupamento e as Equipas Técnico-Pedagógicas (Conselho de Turma e Técnico de Intervenção Local) sobre o Programa, sobre as práticas, potencialidades e fragilidades do PIEF?
- O que dizem os alunos sobre o funcionamento do Programa e sobre a sua inclusão no contexto escolar?
- Existirão diferenças no funcionamento do PIEF entre escolas TEIP (Territórios de Educativos de Intervenção Prioritária) e escolas não TEIP, atendendo à natureza específica destes territórios?

1.2. Natureza do Estudo

Considerando as questões de investigação, a metodologia escolhida para o estudo foi a qualitativa, uma vez que se considera essencial analisar o ambiente natural e o fenómeno em estudo detalhadamente. É essencial recolher dados a partir dos principais intervenientes do PIEF, sendo fundamental que o investigador possa observar o contexto natural onde decorre o estudo para aprofundar o conhecimento sobre o fenómeno. Para a investigação pretendida, necessita-se de um trabalho de proximidade e interativo, onde se encontra implícita a necessidade de contato do investigador com os intervenientes do Programa.

A investigação qualitativa, também designada nos seus primórdios como “naturalista”, dado que o investigador frequenta os locais onde naturalmente os fenómenos em estudo ocorrem, centrando os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas. Para Bogdan e Biklen (1994), na metodologia de natureza qualitativa, o investigador e o meio em que atua são peças fundamentais na recolha de dados. A investigação qualitativa é indutiva e descritiva, uma vez que o investigador desenvolve conceitos e ideias, estabelece entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, em oposição a recolher dados para comprovar hipóteses ou modelos (Sousa & Baptista, 2014). Ou seja, esta metodologia foca-se mais na compreensão dos problemas através da análise dos comportamentos e das atitudes, não se preocupando com a dimensão da amostra nem com a generalização dos resultados obtidos, indo ao encontro daquilo que são os propósitos desta investigação.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), esta metodologia de investigação exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é banal, que tudo tem potencial para constituir um indício que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. Para os autores, na investigação qualitativa existem cinco características principais a destacar:

- 1) O ambiente natural é a fonte direta de dados, sendo o investigador, o principal instrumento de recolha – A investigadora mobilizou instrumentos e técnicas para recolha direta dos dados, a partir dos principais intervenientes no PIEF (Diretores, Professores, Técnicos de Intervenção Local e alunos intervenientes nos Programas), permitindo o conhecimento dos fenómenos inseridos no seu contexto.
- 2) É descritiva – Os dados recolhidos através das observações de aula e das entrevistas foram registados e depois transcritos de forma a obter descrições que permitam compreender o funcionamento e dinâmicas instituídas no PIEF de forma integrada e contextualizada.
- 3) Maior interesse dos investigadores no processo do que nos resultados – Toda a pesquisa decorreu ao longo de um ano letivo, de forma a acompanhar o trabalho desenvolvido nos

dois contextos selecionados, com a intenção de conhecer as dinâmicas instituídas promotoras de inclusão dos jovens abrangidos pelo PIEF.

- 4) Análise indutiva dos dados, não se formulam hipóteses prévias antes de reunidos os dados – Com a observação de aulas, a realização de entrevistas e a análise de documentos, foram-se acumulando informações. Só depois de efetuada a recolha de todos os dados e analisado o seu conteúdo podemos tirar as conclusões que respondem às questões de investigação, não existindo antes da investigação qualquer juízo de valor.
- 5) O significado é de importância vital, ou seja, o modo como as diferentes pessoas dão sentido às suas vidas – De forma a se compreender melhor as situações, promovemos momentos de diálogo franco e aberto com todos os intervenientes que colaboraram no estudo, criando ambientes de abertura e confiança.

O estudo de caso foi o design eleito, porque permite explorar uma complexidade de determinados contextos, utilizando uma variedade de fontes de dados (Gonçalves et al., 2021), constituindo “uma inquirição empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenómeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas” (Yin, 2010, p.39).

Segundo Yin (2010), o objetivo do estudo de caso consiste em investigar e compreender determinado fenómeno no seu contexto natural, respondendo a perguntas “como?” e “porquê?”. O investigador é o instrumento de recolha de dados, sendo que a validade e a fiabilidade dos dados dependem muito da sua sensibilidade, dos seus conhecimentos e da sua experiência. O estudo de caso é uma investigação que se apoia, principalmente no trabalho de campo, estudando uma pessoa, um programa ou uma instituição dentro da sua realidade, utilizando para isso, entrevistas, observações, documentos e questionários.

Para responder à questão de quando se utiliza um estudo de caso, (Pontes et al., 1991), dizem-nos que o estudo de caso se usa para compreender melhor a particularidade de uma dada situação ou um fenómeno em estudo.

Existe uma enorme variedade de tipologias de estudos de caso, Yin classifica os estudos de caso como explicativos, exploratórios ou descritivos, bem como estudos de caso holísticos e estudos de caso múltiplos. Já (Stake, 2012) classifica os estudos de caso em intrínsecos, instrumentais ou coletivos.

- O *estudo intrínseco* é usado quando um investigador pretende uma melhor compreensão de um caso particular que contém em si mesmo o interesse da investigação.

- O *estudo instrumental* funciona como um instrumento para compreender outros fenómenos.

- O *estudo coletivo* é um caso instrumental que se estende a vários casos, possibilitando assim a comparação, para um conhecimento mais profundo da população alvo.

O estudo de caso da investigação em causa é instrumental, sendo o objeto de estudo (o caso), a inclusão de alunos do Programa PIEF. Mas, também é coletivo porque se estende a dois casos, um num agrupamento TEIP outro num agrupamento não TEIP, que nos vão auxiliar na resposta às questões de investigação.

2. Descrição do Contexto de Investigação

A escolha do contexto de investigação recaiu sobre duas turmas PIEF, de dois agrupamentos de escolas situados no Alto Alentejo, sendo um dos agrupamentos TEIP e outro agrupamento não TEIP.

Na escola do agrupamento TEIP o Programa PIEF funciona desde o ano letivo 2011/2012, na escola sede do agrupamento, nas mesmas instalações desde o seu início, apenas ocorrendo uma alteração no ano letivo de 2020/2021 devido a obras nas instalações. A turma PIEF é de tipologia Mista de 1.º, 2.º e 3.º ciclos. No agrupamento não TEIP o Programa é anterior ao do agrupamento TEIP (não foi possível recolher a informação da data de início), funciona numa das escolas do agrupamento e a turma PIEF é de tipologia Mista de 2.º e 3.º ciclos.

2.1. Caracterização dos Contextos: Agrupamento TEIP e Agrupamento não TEIP

A sala de aula da turma PIEF é pequena e apresenta alguns problemas de aquecimento no inverno. Está localizada no bloco à direita do portão da entrada principal, no andar por cima do ginásio. Está decorada com trabalhos realizados pelos alunos, alusivos a temas das diferentes disciplinas. Está equipada com um computador, um retroprojetor, um quadro de giz, estante para dossiers de alunos e para materiais. A organização da sala, de mesas e cadeiras, é ajustada em cada disciplina às características e necessidades das mesmas. Todas as disciplinas funcionam nesta sala à exceção de Educação Física, que funciona no ginásio, situado dentro da escola e, relativamente, perto da sala de aula do PIEF. Para além da sala de aula conta-se ainda com o apoio de uma sala anexa para reuniões e trabalho individualizado com os alunos, e com armários de apoio para materiais didáticos, no corredor que liga as duas salas.

A escola disponibiliza serviços como bar, refeitório, biblioteca e um pavilhão polivalente.

A entrada na escola é feita pelo portão principal, onde um funcionário controla as entradas e saídas de todos os alunos, através da utilização de um cartão magnético.

Os alunos do PIEF fazem os seus intervalos, coincidentes com os restantes alunos do mesmo ciclo de ensino, normalmente no exterior do edifício, nos bancos situados próximos da entrada, apesar de a escola disponibilizar um vasto espaço exterior.

No agrupamento de escolas não TEIP, a sala onde funciona a turma PIEF está situada no primeiro andar do edifício, juntamente com outras salas de aulas. É uma sala pequena e fria no inverno, à semelhança de outras salas da escola, devido à estrutura rústica do edifício. A sala está equipada com um computador, um retroprojektor, um quadro de giz e armários e está decorada com trabalhos dos alunos. As mesas dos alunos são individuais e distribuídas em filas de 4 mesas, ocupando os alunos sempre o mesmo lugar, dando cumprimento às normas da DGS para controle da pandemia. Todas as disciplinas funcionam nesta sala à exceção de Educação Física e Tecnologia Informação e Comunicação (TIC). A entrada na escola é efetuada pela porta principal, sendo as entradas e saídas dos alunos monitorizadas por um funcionário.

A escola disponibiliza um serviço de bar, de refeitório, de biblioteca e um espaço exterior constituído por dois pátios. Os alunos da turma PIEF fazem os seus intervalos no mesmo horário que os alunos do 3.º ciclo, no exterior do edifício.

2.2. Comunidade PIEF

No ano letivo de 2021/2022, no agrupamento de escolas TEIP ocorreram alterações em alguns elementos integrantes da medida, designadamente nos alunos e no Diretor de Turma. No início do ano letivo estavam 17 alunos matriculados na turma PIEF, destes um aluno encontrava-se em paradeiro incerto, um aluno não comparecia às aulas e uma aluna encontrava-se grávida. Apenas 14 alunos frequentavam efetivamente a turma. Em dezembro de 2021 ocorreu a saída de dois alunos por certificação de 3.º ciclo, um dos alunos integrou o mercado de trabalho e o outro aluno pretendia ingressar num curso profissional. Em janeiro de 2022 ocorreu a transferência de um aluno para uma escola não pertencente ao distrito e duas anulações de matrícula de alunos que atingiram a maioria (o aluno que se encontrava em paradeiro incerto e a aluna grávida). Em fevereiro de 2022, início do 2.º semestre, ocorreu a entrada de dois alunos, um aluno que frequentava o 9.º ano de uma escola do distrito e um aluno PIEF de outro distrito. Em março de 2022 ocorreu a transferência de um aluno. Desta forma chegou-se ao final do ano letivo com 13

alunos matriculados na turma PIEF, sendo que três alunas se encontravam em absentismo escolar. Estes alunos são maioritariamente de etnia cigana (11 alunos).

A equipa técnico pedagógica (ETP) é constituída por 13 professores e uma TIL. Do total de professores, oito são do sexo masculino e cinco são do sexo feminino. Deste grupo de docentes apenas um professor já integra a equipa há mais tempo, os restantes integraram no presente ano letivo esta equipa PIEF pela primeira vez. A técnica de intervenção local possuía experiência como TIL e integrou esta equipa PIEF em 2021/2022. A ETP sofreu alterações no decorrer do ano letivo, em virtude de a Diretora de Turma ter estado de baixa médica. Na disciplina que lecionava foi substituída por uma outra docente e as funções de Diretor de Turma foram asseguradas por outro docente já pertencente à equipa.

No agrupamento de escolas não TEIP também ocorreram alterações no que respeita a entrada e saída de alunos da turma. O ano letivo 2021/2022 teve início com a turma PIEF com um total de 9 alunos. No decorrer do 1.º período foram integrados mais dois e saíram três alunos por certificação do 3.º ciclo. No 2.º período integraram a turma mais dois alunos e saiu um por atingir a maioridade. No 3.º período foi integrado mais um aluno, sendo que no final do ano a turma contava com um total de 10 alunos. Destes, foram certificados quatro alunos com o 3.º ciclo. De todos os alunos que passaram por esta turma ao longo do ano, oito alunos são rapazes e seis são raparigas. Quatro alunos são de etnia cigana (dois rapazes e duas raparigas), sendo que uma das raparigas se casou pelo registo civil, emancipou-se e nunca compareceu na escola. O mesmo aconteceu com um dos rapazes, mas no final do ano letivo.

A ETP é constituída por 14 docentes, quatro professores e 10 professoras, e uma TIL. A maioria dos docentes possui experiência em PIEF, apenas uma professora lecionou PIEF pela primeira vez em 2021/2022. Todas as disciplinas são ministradas em regime de coadjuvação à exceção de Educação Física, Cidadania, Educação Artística e dois tempos letivos de TIC. Durante o ano não ocorreram alterações na ETP. A TIL acompanha a resposta nesta escola há 7 anos.

3. Procedimentos Metodológicos

A metodologia de investigação consiste num conjunto de estratégias, procedimentos, técnicas e instrumentos a mobilizar na recolha e análise dos dados, em função das questões de investigação. Neste sentido, foram selecionados dois agrupamentos de escolas, um TEIP e outro não TEIP, onde foram recolhidos dados para conhecer possíveis diferenças entre as mesmas. Os

procedimentos metodológicos de recolha de dados escolhida para a investigação foram entrevistas, análise documental e observação direta.

3.1. Diligências Efetuadas

- 1- Em setembro de 2021 foram estabelecidos contactos presenciais junto das direções dos dois agrupamentos, no dia 24 e 28 de setembro, respetivamente para os agrupamentos TEIP e não TEIP, com o intuito de dar a conhecer o estudo e procurarmos perceber a disponibilidade dos agrupamentos para a realização do mesmo. Ambos os contactos resultaram em respostas positivas. A 10 de outubro de 2021 foi enviado, por email, aos Diretores destes agrupamentos, um documento identificativo e explicativo do estudo no sentido de solicitar formalmente a permissão para a realização da investigação – Autorização dos Diretores de Agrupamento para a realização do estudo (Apêndice 1). A 11 e 25 de outubro foram rececionadas as respostas positivas dos agrupamentos TEIP e não TEIP, respetivamente. Foram ainda dadas pelos Diretores, indicações de contactos com as TIL, Diretores de Turma e Coordenadoras de escola para futuras diligências.
- 2- A 29 de outubro de 2021 reuniram na sede de agrupamento TEIP a TIL, a psicóloga do agrupamento (anterior TIL) e a investigadora. Nesta reunião foi explicada à atual TIL, a investigação e os objetivos da mesma, uma vez que a TIL tinha integrado a equipa há pouco tempo. O objetivo da reunião foi o de articular e agendar a observação de aulas e a solicitação de documentos existentes sobre o Programa e que estivessem a ser utilizados pelo agrupamento, para análise documental.

A 10 de janeiro de 2022 reuniram a TIL do agrupamento não TEIP e a investigadora, via TEAMS, com o mesmo objetivo que a reunião descrita anteriormente.

A observação de aulas decorre no agrupamento TEIP no período de 30 de novembro de 2021 a 23 de fevereiro de 2022 e no agrupamento não TEIP de 14 de fevereiro a 21 de março de 2022.
- 3- Entre dezembro e janeiro de 2022 são entregues, pelos Diretores de Turma e TIL, aos encarregados de educação, os Pedidos de autorização / Consentimento Informado, para a entrevista dos seus educandos (Apêndice 3).

3.2. Técnicas de Recolha de Dados

3.2.1. Análise Documental

A análise documental constitui-se como uma técnica de recolha de dados que complementa a informação obtida por outras técnicas e permite descobrir novos aspetos sobre o estudo. Este método inicia-se pela recolha de documentos, dado que estes são as únicas fontes que registam os princípios, os objetivos e metas (Sousa & Baptista, 2014).

Constitui-se como um método de recolha de dados por si só válido, porque implica a identificação, a seleção, a recolha e a verificação de dados, muitas vezes, recorrendo à comparação e à interpretação da informação recolhida nas diferentes fontes.

Segundo Sousa (2005), a análise documental pode definir-se como um método de “pesquisa, objetiva e sistemática, de avaliação da evidência, sintetizando-a de modo a estabelecer factos e a desenvolver conclusões acerca dos acontecimentos” (p. 88)

A análise documental é frequentemente usada na triangulação de métodos, ou seja, são combinados métodos e técnicas distintos do mesmo fenómeno, como sejam observações e inquéritos (entrevistas e questionários), de forma a reforçar a credibilidade da investigação. No design escolhido, estudo de caso, a análise documental permite obter uma descrição sólida do nosso fenómeno em estudo a partir da identificação, da seleção e da análise das fontes de informação (Yin, 2010).

Segundo Bowen (2009) a análise documental assume-se como um método de recolha de dados pelo facto de poder assumir diversos propósitos, entre eles:

- Fornecer dados sobre o contexto da investigação, podendo, por exemplo, apoiar as entrevistas;
- Sugerir questões a serem colocadas ou situações a ser observadas como parte da investigação;
- Fornecer dados suplementares à investigação;
- Permitir investigar alterações, avaliar o desenvolvimento de fenómenos, bem como comprovar evidências ou verificar resultados.

Segundo o mesmo autor, são muitas as vantagens da análise documental, entre elas destacamos o facto de ser um método eficiente que apresenta disponibilidade na informação e

permite que não exista intromissão e reatividade. Já para Yin (2010) os pontos fortes da análise documental passam por ser estável, uma vez que pode ser revista repetidamente; ser discreta, porque antecede o próprio estudo; exata, porque contém dados precisos e abrangente.

Na investigação em causa, a análise documental consistiu em analisar os documentos fornecidos pelos agrupamentos, fornecendo informação pertinente à investigação. Esta informação foi importante para a elaboração dos guiões das entrevistas e para a compreensão de diferentes formas de organização, nos dois agrupamentos em estudo, permitindo conhecer as diferentes formas como os agrupamentos adaptam os documentos gerais à sua realidade. No Quadro 8 estão registados os documentos facultados para a investigação, nos agrupamentos TEIP e não TEIP.

Quadro 8 – Documentos facultados pelos agrupamentos.

Agrupamento TEIP	Agrupamento não TEIP
Horário da Turma	Horário da Turma
PEF (continuação e de iniciação) - plano de educação formação para alunos que já integravam a medida em anos anteriores e para alunos que iniciaram pela primeira vez a medida no ano atual.	PEF – Plano de Educação Formação
Acordo de prática simulada em contexto de trabalho - consiste num contrato de estágio celebrado entre o aluno e a escola.	Protocolo de experiência de formação vocacional em contexto real de trabalho - documento contratual/ protocolo de estágio celebrado entre a escola e a entidade parceira que acolhe o aluno em estágio, assinado por ambos e com conhecimento do aluno e do encarregado de educação.
Contrato Pedagógico - documento de compromisso em que o aluno assume um conjunto de regras/deveres a cumprir, sendo assinado pelo aluno, pelo encarregado de educação, pela Diretora de Turma e pelo TIL.	Diploma de Mérito - concedido aos alunos por conclusão do percurso de aprendizagem para a vida com exemplar desempenho.
Contrato de Tutoria - documento em que o aluno assume o compromisso de se envolver a participar ativamente com o professor tutor e a TIL nas sessões de tutoria.	Avaliação global de estágio - documento onde a entidade regista a avaliação do aluno em determinados critérios e de acordo com parâmetros estabelecidos.
Mapa de avaliação semanal de prática simulada - documento onde é registada a avaliação obtida em diferentes parâmetros.	Faltas e presenças - Registo gráfico das faltas e presenças semanais de cada aluno, documento dirigido aos alunos.
Projeto de constituição da medida socioeducativa PIEF 2021/2022 , documento orientador de atuações conjuntas à medida PIEF onde se determinam as normas que regulam a organização, o desenvolvimento, o acompanhamento e funcionamento da medida PIEF, tendo como objetivo a uniformização de procedimentos.	

Fonte: Elaboração própria (2022)

Para além destes documentos facultados pelos agrupamentos foram solicitados o Perfil do Professor PIEF e relatórios do PIEF, de anos letivos anteriores. Ambos os agrupamentos referiram não terem tais documentos.

3.2.2. Inquérito por Entrevista

Segundo Bogdan e Biklen, (1994) “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” (p. 134)

Na entrevista semiestruturada as questões derivam de um guião, onde o entrevistador define e regista o essencial do que se pretende obter, apesar de no decorrer da entrevista seja dada liberdade de resposta ao entrevistado (Amado, 2014). Permitindo desta forma que as perguntas sejam elaboradas e exploradas com maior detalhe e permite que o investigador altere a ordem das questões colocadas ou que as reformule, caso o entrevistado não consiga responder ou não tenha compreendido as perguntas.

No presente estudo utilizaram-se entrevistas semiestruturadas individuais com recurso a guiões previamente validados e aprovados por três especialistas, doutorados em Ciências da Educação (Apêndices 4 a 7) a Diretores, ETP e alunos. Os guiões das entrevistas foram aprovados e autorizados pela Direção Geral de Educação – Monitorização de Inquérito em Meio Escolar para a realização das entrevistas a todos os intervenientes. Os guiões das entrevistas incidem essencialmente sobre as perspetivas que os diferentes intervenientes têm sobre a medida PIEF, em matéria de inclusão, em dois agrupamentos de escolas diferentes, num agrupamento TEIP e num agrupamento não TEIP. Apresenta-se no Quadro 9, a estrutura simplificada do guião da entrevista, constituído por seis dimensões e respetivos objetivos.

Quadro 9- Estrutura Simplificada do Guião das Entrevistas.

Dimensão 1 - Legitimação da Entrevista Pretende-se nesta dimensão legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.
Dimensão 2 - Identificação Pessoal e Profissional / percurso Escolar do(s) Entrevistado(s) Nesta dimensão pretende-se obter os dados pessoais de todos os entrevistados, dados gerais sobre o percurso e experiência profissional dos Diretores, TIL e Professores e compreender o percurso escolar dos alunos e a sua influência na integração do PIEF.
Dimensão 3 – Criação de Turmas (Diretores) / Currículo, Ensino e Aprendizagem (TIL e Alunos) / Gestão do Currículo (Professores) Pretende-se nesta dimensão conhecer: as razões que levaram os Diretores a criarem as turmas PIEF nas respetivas escolas e a conhecer o processo de afetação de professores e de Diretores de Turmas; conhecer a perspetiva da TIL sobre o currículo, o ensino e as aprendizagens efetuadas em PIEF; conhecermos a perspetiva dos professores sobre a matriz curricular, a organização dos horários e as práticas pedagógicas; identificarmos a perceção dos alunos sobre as aprendizagens adquiridas e conhecermos a sua opinião sobre o currículo do PIEF.
Dimensão 4 – Inclusão dos Alunos do PIEF Nesta dimensão pretende-se conhecer o entendimento de todos os entrevistados sobre o conceito de inclusão, compreender os processos de inclusão escolar e social dos alunos do PIEF segundo a perspetiva de todos os entrevistados e conhecer a perceção e expectativas iniciais que os alunos têm sobre o PIEF.
Dimensão 5 – Potencialidades e fragilidades do PIEF

Pretende-se conhecer as perspetivas que os entrevistados têm sobre as dificuldades e potencialidades existentes no Programa.

Dimensão 6 – Propostas Futuras para o PIEF

Com vista a contribuir para uma melhoria na resposta, pretende-se conhecer as sugestões dos entrevistados.

Fonte: Elaboração Própria (2022).

Foram efetuadas um total de 18 entrevistas nos dois agrupamentos como se pode observar, a sua distribuição, na Tabela 3.

Tabela 3– Distribuição de Entrevistas por Intervenientes nos diferentes Agrupamentos.

	Diretor	TIL	Professores	Alunos
TEIP	1	1	4	3
Não TEIP	1	1	4	3

As entrevistas decorreram de forma tranquila, com a total colaboração dos entrevistados. Tiveram início com a leitura do protocolo de consentimento informado (Apêndice 2) e por uma pequena introdução onde são referidos o título e os objetivos da investigação, onde é assegurado aos participantes o anonimato, a confidencialidade, a garantia de liberdade em interromper em qualquer momento. No caso dos alunos foi reforçada o consentimento informado assinado pelos seus encarregados de educação (Apêndice 3). As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas (Apêndice 12). A transcrição foi enviada por email para os entrevistados para que os mesmos pudessem ler e validar a transcrição.

3.2.3. Observação Direta

A observação é uma técnica de recolha de dados que se baseia na presença do investigador no local onde os dados são recolhidos (Sousa & Baptista, 2014). Permite-nos perceber os comportamentos e as relações no seu contexto real, sem manipulação ou interferência por parte dos observadores.

A observação pode ser participante e não participante. No presente estudo, optou-se por uma observação não participante, onde o investigador observa o fenómeno, não participa no decorrer das ações relacionadas com o mesmo, constituindo-se como um ator externo (Sousa & Baptista, 2014). O objeto (alvo) de observação foi a sala de aula onde decorrem as atividades das turmas PIEF selecionadas para a investigação. A observação foi acompanhada de reflexões e

contributos diversos, nomeadamente em matéria de inclusão e de interação pedagógica, sendo uma preocupação a identificação e análise de situações observadas.

Ao longo do período em que a observação de aulas ocorreu pretendia-se que os alunos conhecessem a investigadora e estabelecessem uma relação de confiança que permitisse, posteriormente, a realização das entrevistas num ambiente de maior abertura. Dado as características comportamentais e pessoais dos alunos que frequentam o Programa, pautadas por serem jovens que têm dificuldade em confiar nos adultos, particularmente nos professores e técnicos, considerámos importante este momento de observação para que os alunos se habituassem à presença da investigadora, conhecessem o trabalho que se estava a desenvolver, questionassem o que consideravam pertinente, para que no momento da entrevista o aluno se sentisse confortável em responder às questões que lhe fossem dirigidas.

No agrupamento TEIP os docentes da ETP do PIEF concordaram, na sua totalidade, com a presença da investigadora nas suas aulas, sendo que foram observadas aulas de 30 de novembro de 2021 a 23 de fevereiro de 2022, na maioria das disciplinas, num total de 33 tempos letivos que correspondem a 25 horas de observação (Apêndice 10).

No agrupamento não TEIP, dois dos docentes da ETP não permitiram a observação das suas aulas, sendo observadas aulas nas disciplinas de Matemática e Realidade, Formação Vocacional e Cidadania, entre 14 de fevereiro a 21 de março de 2022, num total de 9 tempos letivos, ou seja, 7 horas de observação (Apêndice 11).

A triangulação da informação proveniente da análise documental, observação de aulas e entrevistas decorreram numa fase posterior cujos resultados serão apresentados no próximo ponto.

4. Tratamento e Análise dos Dados

4.1. Tratamento da Análise Documental

No Quadro 8 foram elencados os documentos fornecidos pelos agrupamentos de escolas onde realizamos o estudo. De uma forma geral são documentos organizacionais das equipas técnico pedagógicas e é sobre estes que se irá debruçar a análise, nomeadamente sobre o horário escolar e os Planos de Educação e Formação (PEF).

O horário Escolar da turma PIEF difere nos dois agrupamentos de escolas. No agrupamento TEIP a turma tem aulas todos os dias de segunda a quarta-feira das 8h30 às 13h30 e das 9h30 às 13h30 às quintas e sextas-feiras. No agrupamento não TEIP todos os dias as aulas iniciam-se às 8h30, existem duas tardes livres, à quarta e quinta-feira, sendo que na terça-feira as aulas terminam às 16h45 (com 45 minutos para almoço) e na sexta-feira o período da tarde decorre das 13h45 às 16h10.

Também se registam diferenças nalgumas disciplinas, como por exemplo, o agrupamento TEIP tem Literacia Digital e Exploração Vocacional na área de bar/mesa/fotografia/música, enquanto no agrupamento não TEIP as disciplinas são TIC e Formação Vocacional e Ciências Físico-química.

Os **Planos de Educação e Formação** foram outro dos documentos fornecidos pelos agrupamentos e objeto de análise. O agrupamento de escolas TEIP faz distinção entre o PEF de iniciação e o PEF de continuação, sendo o primeiro elaborado para alunos que integram pela primeira vez a medida e o segundo para alunos que já frequentaram no ano letivo anterior. Os dois documentos diferem apenas no primeiro ponto (identificação do aluno) em que no PEF de iniciação constam mais dois subpontos: Percurso escolar e o histórico escolar e pessoal relevante. O agrupamento não TEIP apenas tem um modelo de PEF para todos os alunos.

De uma forma genérica a organização dos PEF nos dois agrupamentos é realizada de acordo com o esquema constante no Quadro 10.

Quadro 10 – Estrutura geral do PEF nos agrupamentos TEIP e não TEIP

TEIP	NÃO TEIP
1) Identificação do aluno 1.1. Percurso Escolar 1.2. Histórico escolar e pessoal relevante	1) Identificação do aluno 2) Responsáveis pela elaboração do PEF 3) Análise psicológica 4) Análise socioeconómica 5) Percurso escolar
2) Avaliação diagnóstica a) a nível cognitivo b) a nível escolar c) a nível comportamental/ relacional 2.1. Competências transversais	6) Projeto de vida (definido pelo jovem) 7) Objetivos do PEF 8) Competências sociais
3) Competências transversais a trabalhar com o jovem	9) Competências por áreas curriculares 10) Programa de Formação Vocacional
4) Recursos a utilizar	11) Programa de Oferta Complementar (atividades previstas /constrangimento)
5) Matriz curricular	
6) Aprendizagens e competências específicas de cada domínio da matriz curricular e plano de acompanhamento do TIL	
7) Plano de Transição	
8) Compromisso 8.1. da responsabilidade do aluno 8.2. da responsabilidade do Encarregado de Educação 8.3. da responsabilidade da ETP	

<p>9) Avaliação</p> <p>9.1. Registo da avaliação sumativa</p> <p>9.2. Critérios de avaliação do PIEF</p> <p>9.3. Avaliação final do PIEF</p> <p>10) Elaboração e homologação</p>	
<p>A estrutura organizativa do PEF do agrupamento TEIP permite uma leitura mais objetiva e de maior facilidade na recolha de informação, uma vez que destaca os parâmetros de maior relevância. O PEF do agrupamento não TEIP é mais simples na sua estrutura e mais generalista, implica uma leitura dos parâmetros para que se encontre a informação pretendida. Exemplificamos com a avaliação diagnóstica, cuja informação está contida nos parâmetros 3), 4) e 5).</p>	

Fonte: Elaboração própria (2022)

O agrupamento TEIP tem um documento que designa por Projeto de constituição da medida socioeducativa PIEF, que esteve em atualização no decurso do ano letivo de 2021/2022, é um regulamento interno do PIEF construído à luz da legislação existente.

Os restantes documentos são de origem específica mediante necessidade que os agrupamentos foram apresentando no decorrer da existência do Programa, nomeadamente na articulação com parceiros, nos acordos e contratos de práticas simuladas e tutorias, entre outros.

4. 2. Tratamento das Entrevistas

Após a transcrição das entrevistas seguiu-se a análise de conteúdo, a qual mobiliza “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens” (Bardin, 2011, p.37), podendo ser definida como uma análise empírica, metodológica e controlada de várias fontes de comunicação. A análise de conteúdo permite ao investigador explorar e interpretar e assim “satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis” (Campenhoudt & Quivy, 2005, p. 227). Pode constituir-se como uma estratégia eficaz para reduzir informação e tem a vantagem de ser uma técnica sistemática para comprimir muito texto em poucas categorias de conteúdo. Ou seja, esta técnica permite-nos analisar o que está explícito no texto para depois ser submetida a uma ou várias dimensões de análise - categorias. Classificar elementos em categorias impõe que se investigue o que cada um dos elementos tem em comum com outros, o que possibilita o seu agrupamento.

A fase de trabalho que se seguiu foi a de exploração do material, caracterizando-se por ser uma etapa longa e trabalhosa (Bardin, 2011), onde se procedeu à decomposição do discurso, à categorização dos fenómenos e à identificação das unidades de registo, da qual resultou a Grelha

de Análise de Dados (Apêndice 13) organizada em seis dimensões, cada uma delas constituída por categorias e subcategorias.

Para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos no estudo, procedeu-se à codificação, conforme se ilustra no Quadro 11. A letra D correspondem a Diretor, a letra T a Técnico de Intervenção Local, a letra P seguida de um algarismo corresponde aos professores e a letra A seguida de um algarismo aos alunos, a letra T e nT representam TEIP e não TEIP respetivamente.

Quadro 11 – Codificação dos Entrevistados

Código	Sujeito
D-T	Diretor do Agrupamento de Escolas TEIP
D-nT	Diretor do Agrupamento de Escolas não TEIP
T-T	Técnico de Intervenção local do Agrupamento de Escolas TEIP
T-nT	Técnico de Intervenção local do Agrupamento de Escolas não TEIP
Px-T	Professor (X=1 a 4) do Agrupamento de Escolas TEIP
Px-nT	Professor (X=1 a 4) do Agrupamento de Escolas não TEIP
Ax-T	Aluno (X=1 a 3) do Agrupamento de Escolas TEIP
Ax-nT	Aluno (X=1 a 3) do Agrupamento de Escolas não TEIP
P1	Diretor de Turma

Fonte: Elaboração própria (2022)

4.2.1. Identificação dos entrevistados

Tendo em vista a obtenção de dados relativos ao percurso e experiência profissional dos Diretores, Técnicos de Intervenção Local e Professores, foi elaborada o Quadro 12 que resume a caracterização dos referidos entrevistados, fornecendo informação relativa à formação inicial, tempo de serviço e experiência no ensino e em PIEF.

Quadro 12 – Dados Pessoais e Profissionais dos Diretores e Equipas Técnico-Pedagógicas

Entrevistado	Idade (anos)	Sexo	Formação inicial	Anos de serviço em educação	Experiência em PIEF (anos)
D-T	58	M	Licenciatura em História	32	2
D-nT	44	F	Licenciatura em Informática de Gestão	21	1
T-T	45	F	Licenciatura em Serviço Social	21 (assistente social)	4
T-nT	32	F	Mestrado Integrado em Psicologia	7	7
P1-T	58	M	Licenciatura em Eng ^a Zootécnica	30	11
P2-T	42	F	Licenciatura em Ed. Básica/ Formação especializada em Ed. Especial	20	6 meses
P3-T	48	F	Licenciatura em Ed. Básica, variante de Matemática e Ciências	22	6 meses
P4-T	44	M	Licenciatura em ensino de Artes Visuais	15	6 meses
P1-nT	45	F	Ensino de Biologia-Geologia	21	4
P2-nT	59	F	8.º grau de Formação Musical	35	8

P3-nT	41	F	Licenciatura em Português-Francês	4	8 meses
P4-nT	47	M	Licenciatura em Ed. Básica, variante de Matemática e Ciências	20	4

Fonte: Elaboração própria (2022)

Dos dados apresentados podemos realçar que relativamente à idade dos entrevistados, apenas o TIL do agrupamento não TEIP tem idade inferior a 40 anos, os restantes profissionais têm idades superiores, sendo predominante o sexo feminino nos professores.

Relativamente à formação de base, todos os entrevistados têm licenciatura, apenas um docente tem Formação Especializada em Educação Especial. A generalidade dos profissionais tem muito tempo de serviço nas suas funções, à exceção do TIL, mais novo em idade, e de um docente que esteve afastado do ensino regular, a exercer funções no Centro de Formação Profissional.

No que respeita à **experiência em PIEF**, ambos os **Diretores** de Agrupamento, se encontram em igualdade de circunstâncias, ambos são novos nas direções dos seus agrupamentos e não tinham experiência anterior em PIEF. O **TIL** do agrupamento TEIP tem menos experiência em PIEF do que o do agrupamento não TEIP, apesar de ter mais experiência como profissional na área de serviço social e de trabalho nas escolas, contrariamente ao TIL do agrupamento não TEIP que apenas tem a experiência profissional obtida neste agrupamento.

No agrupamento TEIP a equipa de **professores** foi praticamente constituída de novo no presente ano letivo (2021/2022), incluindo apenas um professor de anos anteriores. Podemos observar que os professores entrevistados têm pouca experiência em PIEF, havendo três professores em que foi o primeiro ano que lecionaram a estas turmas. Como nos diz o Diretor do Agrupamento “esta equipa é quase toda nova, tendo em consideração que este ano foi um ano de mobilidade para os docentes e entraram-nos pela casa adentro praticamente 120 professores novos em 180”. No agrupamento TEIP o contexto é mais desgastante, como nos diz o Diretor “há turmas muito desgastantes. Há casos, há alunos, há situações muito desgastantes, do ponto de vista socio emocional, não daquelas que nos desgastam fisicamente, mas do ponto de vista emocional” o que promove o cansaço e a necessidade de afastamento dos docentes, com alguma periodicidade. Este fenómeno não se verifica no agrupamento não TEIP, os docentes são na sua maioria professores que têm experiência em PIEF, e onde ocorreu, por exemplo, a Diretora de turma solicitar à direção para dar continuidade às suas funções no presente ano letivo.

Relativamente aos **TIL**, ambos os técnicos dos dois agrupamentos referem que a competência que mais destacam, das que lhes são atribuídas, é a de acompanhamento sistemático dos alunos, quer ao nível individual, quer ao nível sociofamiliar, como nos diz o **T-nT** “será o TIL

como elemento aglutinador, que faz a ligação entre as várias partes que acompanham os alunos”. Ou como nos diz o T-T “O TIL acaba por ser o fio condutor para ligar todas as partes”. Ambas consideram que as competências que lhe são atribuídas vão ao encontro do processo de inclusão escolar e social dos alunos PIEF.

Da análise das entrevistas aos alunos podemos retirar a informação sintetizada no Quadro 13.

Quadro 13– Dados pessoais e percurso escolar dos alunos.

Aluno	Idade (anos)	Ciclo de ensino frequentado	Sentimento face à escola	Apoio da educação especial antes da frequência em PIEF
A1-T	16	2.º ciclo	Sente-se bem.	Sim (5.º ano)
A2-T	17	3.º ciclo	Sente-se bem, mas tem dificuldade em levantar-se de manhã e comparecer às aulas.	Não
A3-T	17	3.º ciclo	Sente-se bem.	Sim (1.º ano)
A1-nT	17	2.º ciclo	Sente-se bem, mas não gosta de se levantar cedo para vir para a escola.	Não sabe
A2-nT	14	2.º ciclo	Sente-se bem.	Não
A3-nT	17	3.º ciclo	Sente-se bem.	Não (Tutorias)

Fonte: Elaboração própria (2022)

A idade dos alunos situa-se entre os 16 e 17 anos, à exceção de um aluno que tem 14 anos, estão distribuídos uniformemente pelos 2.º e 3.º ciclos de ensino. Na generalidade sentem-se bem na escola, apenas havendo alunos que têm dificuldades em levantar-se para comparecer às aulas. De um total de seis alunos entrevistados dois tiveram apoio da educação especial em anos anteriores à sua entrada em PIEF (segundo os alunos) e um aluno não sabe se teve este apoio.

4.2.2. Dimensão I – Caracterização Profissional

Analisando o desempenho de funções em turmas PIEF, quando questionados sobre se gostavam de lecionar a estas turmas, quatro professores manifestaram que gostavam de dar aulas a estas turmas e quatro professores manifestaram que gostavam parcialmente, ou seja, existem momentos que gostam e outros que não gostam. Dos professores que gostam, apenas um professor leciona no agrupamento TEIP, o mais antigo (11 anos de experiência em PIEF), os restantes três são do agrupamento não TEIP. Dos que gostam parcialmente três pertencem ao agrupamento TEIP e um ao agrupamento não TEIP. Apenas um professor manifestou que não gostou de dar aulas ao PIEF, no início do ano, mas no decorrer do ano letivo alterou a sua opinião, sendo que na atualidade já gosta parcialmente. Em suma, temos no PIEF dos dois agrupamentos professores que gostam e professores que gostam parcialmente de dar aulas a estas turmas.

Relativamente à formação especializada para trabalhar em PIEF, apenas um professor (P1-T) e um TIL (T-nT), curiosamente ambos detentores de maior experiência em PIEF (Quadro 12), com 11 e 7 anos respetivamente, manifestam ter frequentado formação específica, há muito tempo atrás. Os restantes, sete professores e um TIL manifestam não ter tido nenhuma formação específica para trabalhar com este tipo de alunos. Foi referido que no agrupamento TEIP têm sido promovidos, no decorrer do ano letivo, momentos de formação para docentes e técnicos do agrupamento sobre a etnia cigana. A formação não é específica para o PIEF, mas tem ajudado os professores a responder a algumas questões relativas à etnia. Quanto à necessidade sentida pelos professores e técnicos deste tipo de formação, ambos os TIL e quatro professores consideram importante existir formação e revelam sentir necessidade da mesma. Já três professores consideram não ter a certeza de que a formação seja uma condição essencial para trabalhar em PIEF e não lhe atribuem muita importância. Quanto à tipologia da formação as sugestões dadas são diversas, passando por áreas como a gestão emocional, social e comportamental, preferencialmente promovidas pelo ministério da educação, em formato de Workshop, abordando a estrutura organizacional e objetivos do PIEF.

4.2.3. Dimensão II – Organização de Turmas PIEF

Segundo os Diretores dos Agrupamentos de escolas TEIP e não TEIP a medida existe nas suas escolas há 14 e 8/9 anos respetivamente, e consideram que a mesma é uma medida de política socioeducativa de fim de linha, ajustada à realidade atual e, segundo um dos Diretores, promotora de inclusão. Para o Diretor do Agrupamento TEIP quando se chega à medida PIEF já se torna difícil trabalhar as questões da inclusão: “considero que a escola e o sistema educativo devem dar respostas anteriores a isto. Deve criar situações de integração e de inclusão das diferenças, e de todas as diferenças”, também o mesmo Diretor considera a medida bem regulamentada, uma vez que o regulamento existente é flexível e permite que seja adaptável a diferentes realidades. Relativamente aos motivos que levaram os agrupamentos a criarem esta resposta educativa, o Diretor do Agrupamento não TEIP considera que a mesma foi criada para dar resposta às necessidades do agrupamento enquanto, para o Diretor do Agrupamento TEIP foi para dar resposta a problemas como o absentismo, o abandono escolar e as retenções repetidas.

Nas questões relacionadas com a afetação de professores, o Diretor do Agrupamento TEIP considera que os critérios que tem em conta na escolha de professores para lecionarem nas turmas PIEF passa pela adaptação das suas características ao perfil que considera importante um professor

ter para gerir dinâmicas comportamentais e relacionais complexas em sala de aula. Já o Diretor do Agrupamento não TEIP considera a estabilidade da equipa e a existência de características específicas, como paciência e tolerância, como critérios a ter em conta na escolha dos professores. Na escolha do Diretor de Turma apenas o Diretor do Agrupamento TEIP considera existirem critérios para a sua escolha. Experiência, empatia, capacidade e competência para gerir e negociar dinâmicas, são critérios que considera na escolha do Diretor de Turma. O Diretor do Agrupamento não TEIP considera que não existe na lei referência ao perfil do professor PIEF, logo este não existe. No entanto, tem em atenção características específicas do professor (capacidade de controle, estado emocional, etc.) e normalmente destaca para o PIEF professores que já conhece, tentando evitar os professores contratados. O Diretor do Agrupamento TEIP não dissocia o perfil PIEF do perfil TEIP, mas considera importantes características como a empatia, a flexibilidade, a idade e o tempo de serviço como critérios a ter em conta no perfil deste professor. Considera que ainda tem muitos professores contratados no PIEF, mas que tem tentado promover acompanhamento necessário para que estes não se sintam desamparados.

4.2.4. Dimensão III – Currículo, Ensino e Aprendizagem

As **aprendizagens** em PIEF foram, no decorrer das entrevistas, entendidas de diferentes perspetivas e motivou alguma divergência de opiniões entre os entrevistados. Para cinco alunos e uma TIL, as aprendizagens efetuadas são significativas e úteis, enquanto dois alunos consideram que as aprendizagens efetuadas no Programa são pouco significativas e que são mais relevantes no ensino regular. Quanto ao tipo de aprendizagens efetuadas, apenas as competências pessoais e sociais são mencionadas, por dois TIL's e um aluno.

Para efetuarmos uma abordagem ao **currículo** PIEF e iniciando pela matriz curricular, um maior número de entrevistados responde que gosta da matriz curricular que vigora atualmente no PIEF, quatro alunos e um TIL, e considera que está adequada às especificidades dos alunos. Número semelhante de entrevistados não gosta ou gosta mais ou menos da matriz curricular, quatro alunos, sendo que, os que não gostam apresentam como argumento o facto de as disciplinas constantes na matriz não serem promotoras de aprendizagens, mas apenas servirem para ocupar o tempo. Os entrevistados deixaram sugestões que passam essencialmente pela substituição de uma disciplina por outra que vá ao encontro dos seus gostos e interesses. Ambas as TIL consideram a matriz curricular suficientemente flexível para permitir às escolas fazerem os ajustes que considerem necessários.

Relativamente à **organização do horário**, os agrupamentos diferem na forma como o organizam, segundo o que nos dizem os TIL, no agrupamento TEIP a turma PIEF apenas tem aulas no período da manhã enquanto no agrupamento não TEIP existem aulas nos dois períodos.

Quanto à **participação e envolvimento dos alunos** na gestão do currículo, sete professores consideram que os alunos são efetivamente envolvidos nesta gestão, apesar de alguns considerarem que este envolvimento pode passar apenas pelas estratégias ou pelos conteúdos. Apenas um aluno se considera envolvido na gestão do currículo. Aproximadamente metade dos alunos considera que está parcialmente envolvido na gestão do currículo, podendo escolher a forma como querem aprender, mas não o que querem aprender. Metade dos professores e um aluno consideram que os alunos não estão envolvidos na gestão do currículo, não sendo a sua opinião tida em consideração na escolha de conteúdos e estratégias. Os motivos apontados para que os alunos não sejam envolvidos na gestão do currículo apenas foi dado por dois professores e prendeu-se com o facto de o PEF dos alunos já ter sido iniciado no ano anterior e a acentuada falta de motivação dos mesmos para participarem.

Analisando a categoria referente às **práticas pedagógicas** promovidas em PIEF, a opinião dos entrevistados sobre as mesmas é diversa, sendo que um TIL e quatro alunos apontam a individualização do ensino promovido pelo PIEF como uma das vantagens. Os alunos revelam apreciar a atenção que recebem dos professores e mostram-se satisfeitos com a forma como são ensinados quando comparado com o ensino regular. Os TIL consideram que as práticas pedagógicas vão ao encontro dos objetivos do Programa e que as mesmas têm de ser colaborativas, flexíveis e tem de existir diferenciação pedagógica.

Os TIL consideram que existe articulação e planeamento nas suas dinâmicas de trabalho, ambos referem o trabalho de articulação com o SPO, no entanto, o TIL do agrupamento não TEIP refere não sentir a articulação tão efetiva com a direção do agrupamento. O planeamento é referido como semanal pelo TIL do agrupamento TEIP com a restante ETP.

Na sua prática pedagógica, para seleção das estratégias a utilizar, os professores mencionam ter em consideração, principalmente as características dos alunos e os interesses dos mesmos.

Relativamente ao processo de **avaliação pedagógica**, temos dois alunos que referem desconhecer os critérios de avaliação e um professor que confirma esta informação, mas quatro alunos revelam conhecer os critérios de avaliação. Quatro professores mencionam utilizar a autoavaliação no processo avaliativo e um professor refere não utilizar. Os elementos de avaliação utilizados incluem fichas de trabalho/tarefas, assiduidade e participação/interesse. A recolha de

informação ocorre, segundo os entrevistados, maioritariamente por observação. Quanto à participação dos alunos no processo de avaliação, metade dos professores entrevistados considera que estes não são envolvidos e apenas um considera que os alunos são envolvidos quando efetuam a autoavaliação.

Segundo os entrevistados a ETP reúne com uma periodicidade variável para que se proporcionem momentos de articulação e de reflexão entre os diferentes intervenientes. No agrupamento TEIP, os entrevistados mencionam que por norma reúnem semanalmente, mas acontece por vezes não reunirem. No agrupamento não TEIP não existem momentos específicos para reflexão ou planeamento, a equipa reúne nas reuniões de avaliação e reuniões intercalares. O trabalho colaborativo de planeamento e articulação entre os docentes é referido maioritariamente pelos entrevistados do agrupamento TEIP, apenas sendo referenciado por um professor do agrupamento não TEIP.

A articulação realizada pelos TIL's com a família é uma articulação regular, realizada essencialmente por via telefónica e presencial, só em situações excecionais é realizada uma visita domiciliária. A articulação tem como objetivo manter os encarregados de educação informados da situação escolar do aluno. Na articulação com outros parceiros (Segurança Social, CPCJ e Tribunais) o TIL do agrupamento TEIP classifica-a de formal.

4.2.5. Dimensão IV – Inclusão em Turmas PIEF

Sendo a inclusão um **conceito** que é entendido de diferentes formas foi importante para a investigação perceber como o mesmo é entendido pelos entrevistados. Neste sentido, iniciamos a organização da dimensão com a sua divisão numa categoria referente ao entendimento que cada entrevistado tem do conceito. Temos assim, a inclusão para diferenciar, para capacitar e para integrar/ incluir: O maior número de entrevistados, cinco Professores, um TIL e um Diretor, entende inclusão como diferenciar; cinco dos alunos entrevistados, considera que inclusão significa fazer parte do todo, integrar, estar incluído, dar voz a todas as diferenças; e um menor número de entrevistados, três professores e um Diretor entende que inclusão é capacitar, é fornecer ferramentas para que se chegue a um objetivo comum.

No respeitante ao **processo de inclusão escolar e social** destes alunos, a ETP considera que o comportamento dos alunos PIEF em sala de aula, pode ser bom, variável, desviante e apenas um professor considera que o comportamento é difícil. De destacar que os entrevistados que

consideraram o comportamento bom pertenciam na sua totalidade ao agrupamento não TEIP. O professor que refere o comportamento dos alunos como difícil, ressalva que apesar de difícil tem ocorrido uma evolução positiva em termos de comportamento ao longo dos últimos anos nos alunos que frequentam o PIEF. Já no que diz respeito ao comportamento dos alunos nos espaços exteriores da escola, ambas as TIL referem que estes alunos não frequentam estes espaços, sempre que podem saem para o exterior da escola.

A relação dos alunos PIEF com os alunos que não pertencem ao Programa é, segundo os entrevistados, incipiente ou inexistente, sendo poucos os entrevistados que respondem que a relação é boa ou muito boa. Estes alunos têm uma relação mínima com os restantes alunos, reduzida em grande parte a alunos seus familiares que estudam na escola. Segundo os Diretores e os TIL no ano letivo em questão não ocorreu necessidade de se fazerem ajustes organizacionais decorrentes da existência da turma PIEF.

A maioria da ETP é da opinião que a escola contribui para a inclusão escolar e social dos alunos PIEF, sendo que alguns professores consideram que a escola não contribui para a inclusão escolar e social destes alunos, como podemos ler no que nos diz o P2-T “Não. (...) Se já estamos fora do edifício principal da escola (...) não há”. Dentro dos que consideram que a escola contribui, é a inclusão escolar que é mais referida, em detrimento da inclusão social, que é menos mencionada pelos entrevistados. Na comunidade escolar o pessoal não docente é o mais mencionado como colaborador da inclusão destes alunos, sendo mencionados como elementos da comunidade que conhecem bem estes alunos, que acompanham e apoiam os docentes em momentos de crise. Apenas um professor refere que os funcionários toleram estes alunos em prol de manterem o seu posto de trabalho. Os docentes são elementos da comunidade escolar mencionados como resistentes a este tipo de alunos, ou seja, à exceção dos professores que fazem parte da ETP os restantes oferecem mais resistência a colaborar no processo de inclusão destes jovens.

Quando questionados sobre a existência de **articulação entre a Educação Especial e a equipa PIEF**, todos os professores responderam que existe esta articulação e quase todos consideram que a mesma é necessária, havendo um professor que não sabe se esta necessidade se manifesta. O Diretor e o TIL do agrupamento não TEIP consideram inexistente, mas necessário que um elemento da Educação Especial estivesse representado na ETP. Quanto aos motivos apontados para a necessidade sentida à presença da Educação Especial em contexto PIEF são vários, mas passam essencialmente pelas especificidades apresentadas por estes alunos como os problemas comportamentais e as dificuldades de aprendizagens e pela resposta especializada que a Educação Especial pode oferecer a estes alunos.

Relativamente à elaboração dos Relatórios Técnico-Pedagógicos (RTP) a Diretora de Turma do agrupamento não TEIP refere que o mesmo é elaborado por ela, pela TIL e pela docente de Educação Especial para os alunos cujas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão assim o justifiquem e separadamente do PEF. Já a TIL do agrupamento TEIP refere que no atual momento estão a incorporar os RTP's nos PEF's, para que não ocorra duplicação de dados e só em situações em que o aluno já vem com RTP reavaliado é que existe a separação dos documentos.

Sobre o **ingresso no Programa PIEF**, a grande maioria dos alunos manifestou já ter conhecimento da existência da medida e os motivos que os levou a ingressarem em PIEF, prenderam-se com o número elevado de retenções (dois alunos), o absentismo e/ou abandono escolar (dois alunos) e a necessidade de um maior apoio que o PIEF proporciona para fazer face às dificuldades apresentadas (dois alunos) e um dos alunos entrevistado por decisão do tribunal. As famílias maioritariamente concordaram com a sua decisão e apoiaram a entrada no Programa, apenas um aluno referiu que a mãe não concordou inicialmente com a sua ida para o PIEF. Seis alunos do PIEF sentem-se bem e respeitados na escola, consideram que a sua opinião é tida em conta e que os professores os apoiam. Cinco alunos nunca se sentiram tratados de forma diferente por pertencerem à turma PIEF, apenas um aluno manifesta que, às vezes, sente-se desconfortável e estranho no seio dos outros alunos. Quatro dos alunos entrevistados consideram a sua **relação com os professores** boa e dois alunos consideram a relação com os professores mais ou menos boa. Com os **colegas do PIEF**, todos os alunos, à exceção de um, consideram a relação boa, sendo que se dão todos bem, e um aluno considera a relação distante, ou seja, fala com os colegas da turma, mas não estabelece outro tipo relação. Já no que se refere à **relação com outros colegas** que não são do PIEF, as opiniões divergem, temos um aluno que considera a relação boa, três alunos consideram que não existe relação e um aluno considera que a relação não é boa, que o ignoram.

Na **relação com os funcionários** as opiniões dos entrevistados estão divididas, enquanto os alunos do agrupamento não TEIP consideram a relação com os funcionários boa, os alunos do agrupamento TEIP, apesar de considerarem a sua relação com os funcionários boa, ou seja, não têm problemas com os mesmos, esta por sua vez, é pouco frequente, apenas se relacionando com os funcionários da portaria.

Quanto ao **espaço e ao horário de funcionamento** do PIEF, os alunos do agrupamento TEIP referem que têm o mesmo horário dos restantes alunos do 3.º ciclo, mas funcionam num espaço diferente dos demais e que gostam que assim seja, consideram este ajuste uma necessidade às suas características, porque são mais velhos e assim não têm de se misturar com os mais novos. Os alunos do agrupamento não TEIP revelam ter tudo (horário e espaço) igual aos restantes alunos do 3.º

ciclo. Todos os alunos, à exceção de um, consideram que o PIEF ajudou no seu **processo de inclusão social**, que o Programa fornece aprendizagens e competências que promovem a inclusão.

4.2.6. Dimensão V – Potencialidades e Fragilidades do PIEF

A dimensão respeitante àquelas que são as potencialidades e as dificuldades do PIEF encontradas pelos diferentes entrevistados foi organizada em duas categorias: dificuldades e potencialidades e indicadores de sucesso. Relativamente ao tipo de **dificuldades** encontradas, são de várias naturezas, desde a adaptação ao programa, a falta de espaço para trabalhar (salas pequenas), a falta de materiais, as referências familiares existentes e o desinvestimento da família na escola, a dificuldade em estabelecer parcerias locais para promover estágios e a necessidade de regulamentação atualizada e adaptada às necessidades reais. No entanto, há uma dificuldade enumerada que se destaca das demais, que são os recursos humanos, metade dos entrevistados apontou este parâmetro como um dos que encontram maior dificuldade no Programa PIEF. Nomeadamente, nos professores, na falta de perfis de professores adequados a trabalhar com esta população, a falta de formação dos professores, a estabilidade das equipas de docentes, a falta de articulação e de trabalho colaborativo entre docentes, são as principais dificuldades apontadas nos recursos humanos. Um número de entrevistados muito próximo considera a gestão do currículo um constrangimento no Programa. Os professores consideram que deveria existir maior articulação entre as disciplinas e que as mesmas deveriam ser mais atrativas com conteúdos diferentes do ensino regular, o formato do Programa deveria ser mais prático. Já os alunos apontam os horários e as disciplinas como as principais alterações a efetuar na gestão do currículo. Outras dificuldades apontadas pelos entrevistados são a assiduidade e o abandono escolar dos alunos, que são apontados como uma dificuldade para que ocorra o processo contínuo das aprendizagens.

As **potencialidades** do Programa PIEF, à semelhança das dificuldades, também são de diversos tipos, sendo que apenas um professor manifesta não saber ainda identificar potencialidades nesta medida. Os professores consideram que o PIEF é potenciador de inclusão social, promove a aquisição de competências pessoais e sociais e combate o abandono escolar. Os alunos identificam as características do Programa como a maior potencialidade do mesmo, apesar de um aluno também considerar a aquisição de competências pessoais e sociais uma mais-valia. Os alunos revelam que gostam de frequentar o PIEF e que o mesmo consistiu numa boa escolha para a sua vida, apenas um aluno não gosta da medida e considera que era a única opção possível que tinha para continuar na escola. Os TIL enumeram as relações interpessoais e a aquisição de

competências pessoais e sociais como as maiores potencialidades do PIEF, já os Diretores de Agrupamento entendem as maiores potencialidades a flexibilidade e a inclusão social.

Aqueles que são apontados como os maiores indicadores de sucesso do Programa passam maioritariamente, segundo os professores, pela melhoria de comportamentos e atitudes dos jovens que frequentam o Programa. Os Diretores, TIL e Professores apontam a certificação como outro indicador de sucesso da medida, embora um professor mencione que a certificação não poderá ser considerada um indicador de sucesso porque todos os alunos são certificados. Também as melhorias na assiduidade, a inserção no mercado de trabalho e a existência de um projeto de vida para estes jovens constituem indicadores de sucesso apontados pelos entrevistados.

4.2.7. Dimensão VI - Propostas Futuras

Numa medida que se pretende em evolução e em constante melhoria, perspetiva-se neste sentido conhecer as sugestões que os entrevistados propõem, de forma a melhorar o Programa PIEF. As sugestões apresentadas variam, sendo os recursos humanos a área referida como a que mais necessita de melhoria. Seis professores, um Diretor e dois TIL's referem o perfil dos professores, a formação dos professores, a continuação das ETP como as áreas a melhorar. A redefinição do currículo, considerada por um TIL, três professores e um aluno, e a adequação do horário, considerada por um professor e três alunos, o reforço do trabalho em equipa, mencionada por um Diretor e dois professores, são algumas das propostas apresentadas pelos entrevistados. Outras sugestões de melhoria passam pelo reconhecimento e valorização das aprendizagens efetuadas em PIEF, atualização da medida PIEF, articulação e supervisão por parte da tutela e maior diversidade de parceiros para integrar os alunos em estágios.

4.3. Tratamento da Observação Direta

O tratamento dos dados resultantes da observação de aulas nos dois agrupamentos de escolas, TEIP e não TEIP, registadas nas notas de campo constantes nos apêndices 10 e 11, foram decompostas, categorizadas e identificadas as unidades de registo, da qual se elaborou a Grelha de Análise de Observação de Aulas (Apêndice 14). A grelha de categorização assenta em 3 dimensões, caracterização profissional, currículo, ensino e aprendizagem e inclusão dos alunos PIEF e cada uma delas constituída por categorias e subcategorias.

4.3.1. Dimensão I – Caracterização Profissional

Na dimensão respeitante às características e perfil que os docentes possuem para lecionarem a turmas PIEF e ao desempenho das suas funções para estas turmas, as observações efetuadas podem ser distintas consoante as características dos alunos. As características dos alunos são diferentes nos agrupamentos TEIP e não TEIP, como se poderá verificar na dimensão III, categoria: comportamento dos alunos em sala de aula.

No agrupamento TEIP foram observados momentos de tensão entre ETP e alunos, no agrupamento não TEIP não se verificaram este tipo de observações. Neste sentido, e face a alunos com atitudes provocatórias, que excederam os limites, alunos que têm dificuldade em acatar ordens em momentos de tensão, tivemos, no agrupamento TEIP, professores que responderam com serenidade, com capacidade de autocontrole, com capacidade para gerir e mediar conflitos e tivemos professores que optaram por uma atitude permissiva, denotando receio de contrariar os alunos, deixando os mesmos manusearem e utilizarem de forma indevida e abusiva materiais sensíveis e dispendiosos, ignoraram atitudes incorretas, por parte dos alunos, sem as corrigirem.

No agrupamento não TEIP, não tendo sido observados momentos de conflito ou tensão, o desempenho da função docente observado foi pautado maioritariamente por momentos em que os professores demonstraram ter humor, sentido de oportunidade, constituírem-se como figuras de autoridade e de referência para estes alunos.

4.3.2. Dimensão II – Currículo, Ensino e Aprendizagem

No que respeita ao currículo, especificamente à relevância dos conteúdos, podemos observar que os mesmos são selecionados atendendo às características pessoais e interesses dos alunos e de forma a trabalhar competências pessoais e sociais. Foram registadas observações onde são eleitos temas aglutinadores, dias comemorativos ou épocas festivas para se trabalhar e debater em conjunto.

Existem duas observações que denotam problemas relativos à relevância das disciplinas, uma observação no agrupamento TEIP em que os alunos manifestam não quererem ter Literacia Digital, mas sim, Música. E outra situação em que a disciplina de Exploração Vocacional não registou a permanência de nenhum aluno. No entanto, também no mesmo agrupamento temos a observação da versatilidade e flexibilidade dos professores para se adaptarem às diferentes disciplinas, mesmo que não sejam as da sua área disciplinar.

Relativamente aos horários temos o mesmo número de observações nos dois agrupamentos. No agrupamento TEIP, as questões prendem-se com o facto dos alunos chegarem mais tarde do que a hora de início das aulas, iniciam às 8h30 e os alunos começam a chegar às 9h/9h30h, sendo que a turma atinge o número máximo de alunos por volta das 10h40. E abandonam as aulas por volta das 12h/ 12h30 quando no horário escolar as aulas terminam às 13h30. No agrupamento não TEIP temos duas situações distintas, uma das situações prende-se com as faltas e a outra situação observada com a ida a intervalos que não se encontram contemplados no horário. Na primeira situação, os alunos foram chamados à atenção pela Diretora de Turma por diversas vezes para o número elevado de faltas à disciplina de Matemática e Realidade e Educação Física. Segundo os alunos as faltas às referidas disciplinas devem-se essencialmente, à localização no horário de Matemática e Educação Física à sexta e terça-feira, respetivamente, após o almoço.

As práticas pedagógicas observadas nas turmas PIEF são flexíveis, ou seja, são adaptadas aos alunos a que se destinam. Assim, no agrupamento TEIP observa-se no trabalho dos professores uma valorização da relação destes com os alunos. Os professores estimulam uma relação de confiança nos alunos que permita que a partir desta relação se inicie uma base para o processo de ensino/ aprendizagem. São valorizadas as brincadeiras, o informalismo das aprendizagens, o humor, a atenção personalizada aos alunos. Os alunos aparentam gostar das práticas se as mesmas fugirem ao que consideram “normal” ou do “regular”, nomeadamente, ao sentar e não poder levantar, às explicações teóricas, às fichas de trabalho exaustivas, aos conteúdos programáticos conhecidos. Participam e aprendem num contexto informal, descontraído e que se assemelhe pouco com o que consideram como “escola convencional”, têm tempos de atenção e concentração muito curtos e níveis de desistência elevados. Relativamente ao agrupamento não TEIP, tendo a turma características distintas do agrupamento TEIP, as práticas pedagógicas são também elas distintas. A turma tem instituído a prática de realização de fichas de trabalho em formato de papel. Cada aluno realiza a sua ficha de trabalho, individualmente ou em grupo (apesar de cada um preencher a sua ficha individual) que entrega posteriormente ao professor da disciplina para posterior avaliação. Os alunos associam a resolução das fichas à validação da respetiva disciplina. Os professores estão sempre em regime de coadjuvância, o que permite um acompanhamento individualizado dos alunos presentes em aula, uma vez que num total estão sempre 2 professores e a TIL a acompanhar as tarefas. Também neste grupo/ turma as práticas pedagógicas são individualizadas e os alunos aparentam estar satisfeitos com a metodologia desenvolvida.

Nas estratégias de ensino, em ambos os agrupamentos as características individuais dos alunos, as suas dificuldades e os seus tempos são critérios a serem considerados. Apenas no agrupamento não TEIP foi observada uma situação que tal não se verificou, não foram inteiramente

respeitadas as características do aluno. O aluno era novo e apresentava competências ao nível do 9.º de escolaridade, com características diferentes da maioria da turma. Quando foi confrontado com o tipo de trabalhos que os colegas estavam a fazer, observou-se alguma desmotivação.

Relativamente ao planeamento e articulação existente entre os elementos da ETP nas turmas PIEF, foram observadas diferenças nos agrupamentos. No agrupamento TEIP, de uma forma geral observou-se planeamento e articulação entre a maioria dos seus elementos, no entanto, não em todos os elementos. Existem disciplinas, em que foi visível o improvisado e a predominância de uma das áreas vocacionais, noutra disciplina o docente confundiu a disciplina que ia lecionar e não levou materiais nem a aula preparada. Valeu nesta circunstância a utilização do dossier “Fichas de Trabalho PIEF”, que consiste num dossier criado por sugestão da docente de 1.º ciclo e onde todos os docentes colocam fichas de trabalho diversas, de diferentes disciplinas e de diferentes níveis, de forma a terem sempre materiais disponíveis e prontos a utilizar. Os professores envolvidos na sua criação (1.º ciclo e Educação Especial) apontam o recurso como um instrumento a melhorar e que necessita da intervenção de todos os docentes. Algo que ainda não acontece.

Neste agrupamento, com alguma frequência foram observados momentos em que não havia alunos na sala de aula, nomeadamente das 12/12h30 às 13h30, foi registado num desses intervalos o diálogo entre os docentes sobre o desperdício de verbas que o ministério despende com os alunos PIEF, com vários professores sem alunos na sala de aula. Esse tempo não foi utilizado para agilizar as atividades, ou planear, ou produzir materiais.

No agrupamento não TEIP foram observadas situações de aparentam ter ocorrido prévia articulação entre a Diretora de Turma e a TIL e entre a TIL e a docente de Formação Vocacional. Relativamente a outras disciplinas não se verificaram observações. Observou-se uma situação de falta de articulação entre a duas docentes, quando uma destas permite a ida dos alunos a intervalo que não está contemplado em horário, o que faz com que os alunos cheguem 35 minutos atrasados à aula seguinte.

4.3.3. Dimensão III – Inclusão em Turmas PIEF

Conforme vem sendo referido ao longo da análise de conteúdo das observações efetuadas, existem diferenças nos alunos do agrupamento TEIP e do agrupamento não TEIP. Essa diferença foi visível no comportamento dos referidos alunos, o que conduz a processos de inclusão escolar e social necessariamente também diferentes. No agrupamento TEIP, temos alunos cujo comportamento observado em sala de aula é caracterizado por serem desafiantes, instáveis,

reativos, desestabilizadores, são alunos que têm dificuldade em cumprirem regras e que boicotam atividades com frequência. No agrupamento não TEIP nas observações efetuadas o comportamento dos alunos em sala de aula é bom, são alunos que se envolvem nas atividades, são cumpridores e respeitadores. Em ambos os agrupamentos, a linguagem utilizada pelos alunos é pautada pelo uso frequente de palavrões e baixo calão. Nos espaços exteriores, no agrupamento TEIP os alunos normalmente não frequentam os espaços exteriores, fazem os intervalos no exterior da escola, junto à entrada principal, sendo que apenas foi feita uma observação de uma ida a um espaço exterior acompanhados pelos professores. Esta visita foi precedida de tensão e foi geradora de conflitos, devido à utilização dos matraquilhos por parte dos alunos do PIEF. No agrupamento não TEIP não foram feitas observações dos alunos nos espaços exteriores, estes passam o seu tempo livre e intervalos nas imediações da escola.

Relativamente à intervenção da Educação Especial em PIEF, também aqui há diferenças significativas. No agrupamento TEIP a professora da Educação Especial faz parte da ETP, passa bastante tempo letivo no PIEF, tendo uma presença diária na turma. É vista pelos alunos como uma professora que dá apoio a todos os alunos que necessitam de ajuda e é solicitada por todos, apesar de também se ter observado o apoio individualizado que promove, quer em sala de aula conjunta, quer em sala de aula individual. A docente de Educação Especial tem neste contexto um papel importante no trabalho individual que promove com alunas de etnia cigana que, raramente veem à escola e que apresentam grandes dificuldades na leitura e na escrita. No agrupamento não TEIP a Educação Especial não faz parte da ETP e não foi feita nenhuma intervenção da docente junto dos alunos, uma vez que a docente não trabalha em contexto de sala de aula, mas sim em contexto individual, com uma aluna. Neste sentido, foi observada uma situação em que uma aluna referenciada pela Educação Especial solicitou a intervenção da professora e foi ao encontro desta. Quando a aluna se encontrava estabilizada, retomou para a sala de aula.

Das atitudes dos alunos em relação à escola, nos dois agrupamentos de escolas foram observadas situações em que os alunos verbalizam não gostar de estar na escola. Na relação com os professores, no agrupamento TEIP, foram observadas situações em que os alunos demonstram ter uma boa relação com alguns dos professores enquanto com outros ignoram as suas orientações, agindo com uma certa invisibilidade à figura do professor. No agrupamento não TEIP foram observadas situações onde predominantemente se assistiu a momentos de boa relação entre os professores e os alunos. Na relação entre os alunos PIEF, no agrupamento TEIP, os alunos do sexo masculino mantinham uma relação entre eles, quando existia alunas na aula, o que acontecia muito raramente, a relação entre rapazes e raparigas só existia com algumas meninas por serem familiares de alguns dos alunos e por pertencerem à comunidade cigana, no entanto, outras alunas

não mantinham relação com os rapazes da turma e eram ignoradas pelos mesmos. No agrupamento não TEIP, os alunos mantinham uma boa relação e eram solidários uns com os outros.

O espaço de funcionamento das aulas das turmas PIEF apresentava igualmente diferenças entre os agrupamentos, no TEIP funcionava em bloco separado dos restantes ciclos de ensino, no piso superior do ginásio da escola, junto à entrada principal enquanto no agrupamento não TEIP funciona no mesmo espaço que os restantes ciclos de ensino. Ambos funcionam no horário do 3.º ciclo do ensino básico. Ambas as salas são pequenas e com problemas de aquecimento e os alunos destas turmas não foram ainda contemplados com os kits digitais, sendo que as salas estão equipadas com um computador e um projetor.

5. Discussão dos Resultados

Depois de tratados e analisados os dados obtidos através da análise documental, da observação de aulas e de entrevistas, procuramos, neste ponto, discutir os resultados encontrados. A análise e discussão dos resultados está organizada nas seguintes dimensões: identificação dos entrevistados e sua caracterização socioprofissional; organização de turmas PIEF; currículo, ensino e aprendizagem; inclusão em turmas PIEF; potencialidades e fragilidades do Programa e propostas futuras para melhoria do Programa.

Para comparação entre o agrupamento TEIP e não TEIP foram utilizadas as dimensões: identificação dos entrevistados e sua caracterização socioprofissional; organização de turmas PIEF; currículo, ensino e aprendizagem; inclusão em turmas PIEF.

Identificação dos Entrevistados

Todos os docentes que integram as ETP têm habilitação profissional para a docência. A ETP do agrupamento TEIP foi constituída praticamente de novo, no ano letivo em questão, sendo composta por professores sem experiência, ou com pouca experiência em PIEF, nem em contexto similar de percursos diferenciados. No agrupamento não TEIP a ETP tem um maior número de professores com experiência em PIEF. As dinâmicas nos dois agrupamentos são notórias e assumidas, atendendo à natureza dos territórios, o que conduz ao fim de algum tempo a cansaço, esgotamento e exaustão do corpo docente do agrupamento TEIP. Desta forma, quando os

concursos nacionais de professores permitem, os mesmos deslocam-se para outros agrupamentos.

Como podemos comprovar do discurso do P4-nT:

Anteriormente estive no agrupamento TEIP. Eu conheço muito bem as duas realidades. Conheço a realidade do TEIP e conheço esta realidade. São completamente diferentes, a tipologia de alunos é diferente e o tipo de resposta que é dada também. Foram quase três anos de exaustão. O último (no agrupamento TEIP) só tive PIEF, coordenação mais as disciplinas, não tive turmas regulares. Foi muito exaustivo, muito desgastante, muito cansativo, porque o trabalho é diferente e já tinha saudades de ser professor. Antes do PIEF, tive PCA's, fui tendo cada vez menos turmas do ensino regular e estava a sentir necessidade de voltar a ser professor do regular, porque o professor do PIEF e destas respostas educativas tem características por si, diferentes.

Relativamente aos alunos, todos têm idade enquadrada no que diz o ponto 1.1. do Regulamento “São destinatários desta medida os jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos” (DGE, 2018b) à exceção do aluno A2-nT que tem 14 anos, e que foi solicitada autorização à DGE para que o mesmo ingressasse na medida, em virtude de se encontrar numa situação de absentismo escolar.

Dimensão I: Caracterização Profissional

No que respeita ao desempenho das funções em PIEF, metade dos professores entrevistados admitem gostar de lecionar à turma PIEF, enquanto que a outra metade considera gostar parcialmente, ou seja, há momentos que gostam outros em que não gostam. O aluno PIEF é, na sua maioria, detentor de características peculiares, e quando aqui chega, encontra-se afastado da escola, sendo esta um espaço com o qual ele não se identifica e no qual não quer permanecer. Para que a resposta cumpra os seus objetivos, será necessária estabelecer com estes alunos uma relação afetiva que se constitua como uma via de comunicação para se chegar até eles e trazê-los efetivamente de volta à escola. Os professores desempenham aqui um papel fulcral, na medida em que detêm uma posição privilegiada para trabalhar os afetos com estes alunos. Como nos diz Roldão (2008):

O olhar dos professores para estes alunos tende a ser sobretudo pessoal. A preocupação inicial traduz-se logicamente no espaço de re-ligar estes jovens ao mundo afectivo dos outros, aos contextos sociais de que se estão a distanciar cada vez mais e, logicamente à escola de que se afastaram ou que os afastou. (p.7)

A mesma autora acrescenta que nestas circunstâncias, o fator afetivo e interpessoal vai ter um papel essencial, e terá de ser uma porta de comunicação, difícil, entre professores e alunos (Roldão, 2008). Tal só será possível se tivermos professores disponíveis para estabelecer relações efetuosas e empáticas com estes alunos. Será difícil promover esta via de comunicação com professores que não gostam de lecionar a alunos como os que encontramos no Programa PIEF.

Curiosamente os professores que consideram gostar parcialmente de lecionar ao PIEF pertencem na sua maioria ao agrupamento TEIP, os que consideram gostar, pertencem na sua maioria ao agrupamento não TEIP. Tal aspeto é validado nas observações efetuadas, quando temos duas situações merecedoras de atenção no que respeita à realidade dos dois agrupamentos e ao desempenho docente. Assim, no agrupamento TEIP, em que foram registados momentos de tensão entre a ETP e os alunos, foi possível registar desempenhos distintos por parte dos professores: professores empenhados e interessados em mediar os conflitos, em resolver as dúvidas e angústias dos alunos, em atenuar a revolta, em diminuir os níveis de tensão, em estabelecer regras limites a cumprir sem receio de as trabalhar com os alunos; e professores com receio da atitude provocatória dos alunos, que ignoravam os comportamentos desadequados sem imporem um limite e que eram ignorados pelos discentes. Temos então no agrupamento TEIP desempenhos diferenciados nos docentes que na sua maioria gostam parcialmente de dar aulas a alunos PIEF. No agrupamento não TEIP não foram observados momentos de tensão ou de alteração de comportamento dos alunos que desencadeasse uma resposta diferente no desempenho dos professores.

No que respeita aos professores e TIL, identificou-se que a maioria, não possui formação especializada para trabalhar em PIEF, apenas os profissionais com mais experiência em PIEF, um professor e um TIL, ligados à antiga estrutura do PIEF, frequentaram ações de formação promovidas pelo PIEC. Os entrevistados reconhecem a necessidade da formação específica e apresentam algumas propostas. O professor P3-nT sugere: “A formação passaria mais a nível social, comportamental e da psicologia”, o professor P4-nT acrescenta “Porque o PIEF trabalha a área social, os professores têm a sua formação académica em diferentes áreas e em áreas específicas. Penso que se deveria trabalhar também a área social, a Sociologia”, já os TIL sugerem que a formação incida sobre objetivos, organização e funcionamento do PIEF, de forma a conferir conhecimento e competências às ETP.

Parece-nos interessante a ocorrência de formação proporcionada aos profissionais do agrupamento TEIP, que poderia ser extensível a outros agrupamentos e com a especificidade do contexto PIEF. As escolas são hoje dotadas de autonomia para promoverem práticas nas suas comunidades que lhes permitam satisfazer aquelas que são as suas reais necessidades. Desta

forma, seria pertinente que as mesmas identificassem as suas necessidades formativas e que fossem promotoras destas formações ou estabelecessem parcerias com as entidades formadoras locais, para que as mesmas promovessem formação nesta área.

Dimensão II: Organização de Turmas PIEF

A medida PIEF existe no agrupamento TEIP há 11 anos, no agrupamento não TEIP não foi possível saber o tempo de existência absoluta da medida, devido à ocorrência de problemas no arquivo quando ocorreu a criação do agrupamento. Sabemos, contudo, que o PIEF no agrupamento não TEIP é mais antigo do que no agrupamento TEIP. Os Diretores revelaram ser pouco conhecedores da história do PIEF nos seus agrupamentos, ambos não souberam identificar o tempo de existência da medida, dado serem ambos novos nas suas funções diretivas nos agrupamentos. Os motivos que estiveram na origem da criação das turmas PIEF são semelhantes nos dois agrupamentos, no fundo para responder a necessidades relacionadas a situações de abandono, absentismo escolar e retenções repetidas. As turmas PIEF, nos dois agrupamentos têm um número de alunos distinto. A turma do agrupamento TEIP têm 17 alunos matriculados em PIEF e a turma do agrupamento não TEIP tem 10 alunos. Concluímos que o agrupamento TEIP tem um número maior de situações a dar resposta, com as problemáticas assinaladas pelo Diretor. O Regulamento de Constituição e Funcionamento de Turmas PIEF, no ponto 1.3. menciona que “É permitida a constituição de turmas PIEF, com o número mínimo de 10 alunos. No decurso do seu funcionamento, estas turmas deverão ter no máximo 15 alunos em simultâneo, cabendo às escolas a gestão das matrículas” (DGE, 2018b). Devido às situações de abandono escolar, apenas 13 alunos frequentavam efetivamente a turma no agrupamento TEIP e nas observações efetuadas registou-se um número máximo de sete alunos em sala de aula, embora o número de alunos matriculados exceda o regulamentado.

No que concerne à afetação de professores, o Regulamento de Constituição e Funcionamento de Turmas PIEF, no ponto 3, diz que “tendo em vista a garantia da qualidade e da continuidade do trabalho a desenvolver com os alunos de PIEF, o Conselho de Turma deverá integrar professores do quadro que reúnam o perfil adequado. Este perfil deverá ser definido pelo Diretor, ouvido o Conselho Pedagógico” (DGE, 2018b). Foi solicitado aos agrupamentos para análise documental o perfil do professor, mas ambos os agrupamentos manifestaram não possuir este perfil, no entanto, o Diretor do Agrupamento TEIP enumera características que considera importantes na escolha dos professores e refere não dissociar o perfil do professor TEIP do perfil do professor PIEF. O mesmo Diretor admite ainda ter no PIEF mais professores contratados, do que

gostaria, situação que no futuro pretende negociar com os professores, à semelhança do que já acontece com outros percursos como os Cursos de Educação Formação (CEF). O Diretor do agrupamento não TEIP considera ter critérios na escolha e seleção dos professores para PIEF, normalmente não tem professores contratados, mas quanto ao perfil considera que não existe em lei e como tal, fá-lo atendendo ao bom senso e ao conhecimento pessoal dos professores. De referir que no agrupamento TEIP tiveram no decorrer do ano letivo 2021/2022 aproximadamente seis professores contratados no Conselho de Turma e no agrupamento não TEIP esteve um professor contratado, colocado após o início das aulas.

A importância de ser delineado um perfil de professor para a turma PIEF, atendendo às características deste grupo é reconhecido pelo Regulamento em vigor e deixado às escolas a responsabilidade de o traçar. Foram realizados estudos onde o tema foi abordado, como o realizado por Pereira, em 2007. Apesar de, na época, a escolha dos professores para a turma PIEF ser realizada por convite, de forma voluntária os docentes aceitavam lecionar a estas turmas. De uma forma geral, reconhecem-se características fundamentais que devem constar no perfil de um professor como: terem competências clínicas e relacionais adequadas, evidenciadas na capacidade de aproximação e empatia, na disponibilidade e abertura, no saber ouvir, no ser flexível, ser disponível a novos contextos e ser capaz de trabalhar em parceria (Pereira, 2007). De acordo com este estudo, professores, técnicos e alunos identificam as características que os professores que lecionam nesta medida, devem ter para ser considerados bons professores, as quais estão sintetizadas no Quadro 14.

Quadro 14 – Perfil dos professores PIEF

O PROFESSOR DEVE SER/TER:		
Para os professores:	Para os Professores e Técnicos:	Para os Alunos:
<ul style="list-style-type: none"> - Paciente - Disponível - Persistente - Humanista - Solidário - Sensível - Capacidade de improviso - Gostar de Desafios 	<ul style="list-style-type: none"> - Paciente - Disponível - Capaz de aproximação - Empatia para gerir conflitos - Atenção personalizada - Bem-estar interno - Afetivo - Compreensivo - Tolerante - Flexível - Assertivo - Versátil - Tratar os alunos como pessoas - Ter habilidade para controlar emoções - Ter capacidade para se relacionar com os jovens e os ajudar a formar 	<ul style="list-style-type: none"> - Paciente - Respeito - Ensinam melhor - Afetivo (Dar mimos) Compreensivo (Dá para desabar) - Calmo - Atento - Delicado - Simpático

	- Ser e Ter uma personalidade nem demasiado permissiva, nem demasiado rígida	
--	--	--

Fonte: Adaptado de “PIEF – Um programa de Educação e Formação, Pereira (2007).

Dimensão III: Currículo, Ensino e Aprendizagem

As **aprendizagens** efetuadas em contexto PIEF são consideradas significativas e úteis pela maioria dos alunos e TIL, com predominância das aprendizagens na vertente das competências pessoais e sociais e menos incidência das aprendizagens de natureza mais académica. Já em 2008, Roldão referia que: “verificou-se um acentuado investimento na dimensão social integradora, com menos ênfase na exigência das aprendizagens formais, trabalhadas sim, mas com a preocupação de assegurar os mínimos face à dificuldade que os alunos transportam” (Roldão, 2008, p.7).

Um dos alunos menciona que as aprendizagens efetuadas no PIEF são pouco significativas e que aprendia mais no ensino regular (A2-T). De destacar que o aluno em questão ingressou no PIEF no decorrer do ano letivo, tinha frequência de 9.º ano de escolaridade e das observações efetuadas, o aluno ficou desmotivado quando confrontado com o tipo de atividades, trabalhos e conteúdos que lhe eram apresentados, claramente pouco estimulantes para o nível em que o mesmo se encontrava. No momento da entrevista o aluno refere que o PIEF era a única alternativa para que terminasse o 9.º de escolaridade antes de completar os 18 anos e prosseguir os estudos, mas que não gostava de frequentar o PIEF. “Acho que aprendo pouco aqui, aprendia mais no regular. (...) porque isto não são disciplinas para aprendermos, isto são disciplinas para passarmos o tempo. É muito mais fácil, aqui já não estou a aprender nada. Tudo o que aprendi foi fora do PIEF” (A2-T).

O histórico familiar, pautado pelo insucesso é, uma característica destes alunos. Desta forma, é importante discutir o conceito de aprendizagem, que é, um processo lento e complexo, tendo em atenção o público a que se destina. Tal sucede porque a vida destes alunos é pautada por problemas complexos, que estão intrinsecamente ligados ao percurso escolar e social desde a infância (Amaral, 2012). Este percurso complexo, origina jovens inseguros, com baixa autoestima em que o discurso é marcado pelo “não consigo” e “não sou capaz”, que numa turma PIEF estas crenças vão sendo gradualmente desconstruídas, com os alunos satisfeitos com os resultados obtidos nos finais de período.

No âmbito das competências pessoais e sociais, nas observações efetuadas é importante destacar que foram identificados avanços, que apesar de não serem totais, representam

mudanças de comportamento importantes, como pequenas aprendizagens diárias que os alunos fazem, importantes para o seu quotidiano e para a vida em sociedade. Muitas delas, fazem parte de regras básicas de saber estar (como: cumprimentar as pessoas ao chegar, não sair da sala sem autorização do professor), que até então não tinham sido aprendidas. Também a disposição para participarem em atividades foi aumentando com o passar do tempo.

Podemos concluir que em matéria de aprendizagens, o PIEF constitui-se como uma medida onde as competências pessoais e sociais são as que mais se trabalham, são as que se consideram estar na base das necessidades destes jovens. As competências de natureza académica, são abordadas num patamar seguinte, o que por vezes se pode traduzir, em tempo útil e para alguns alunos, como insuficiente, pouco estimulante e com baixo grau de exigência.

A **matriz curricular** do PIEF é, segundo o Regulamento de constituição e funcionamento de turmas PIEF, organizada em vários domínios em torno de temas aglutinadores, recorrendo a metodologias que privilegiem a diferenciação pedagógica, nomeadamente o recurso a trabalho de projeto ou outra que respeite as especificidades associadas à implementação do PEF (DGE, 2018b).

Não há consenso relativamente à matriz curricular entre os alunos. Há alunos que gostam da matriz como está, enquanto que outros sugerem a mudança de determinada disciplina. Os TIL consideram a matriz curricular do PIEF flexível, o que permite às escolas fazerem os ajustes que considerem adequados e necessários, o T-T acrescenta “nós temos essa flexibilidade e também temos os recursos. Porque nós temos uma professora de educação especial, temos uma de 1.º ciclo e mais dois professores em coadjuvância”.

Currículos acessíveis e flexíveis são um bom contributo para promover uma escola para todos os alunos (UNESCO, 2005). É importante que o currículo seja flexível, de forma a permitir a sua adaptabilidade às necessidades dos alunos e estimule os professores a encontrarem soluções que se adaptem às necessidades e capacidades dos alunos.

Quanto ao envolvimento dos alunos na gestão do currículo, a opinião dos professores divide-se. Enquanto alguns entendem que os alunos estão envolvidos nesta gestão, outros consideram que os alunos não são envolvidos. Os alunos, maioritariamente sentem-se parcialmente envolvidos, uma vez que podem selecionar as estratégias, mas não os conteúdos. O P2-T refere “logo à partida vê-se logo que eles não estão incluídos nesta gestão, quando por exemplo há um Inglês neste currículo e eles estão mais ligados à língua espanhola”. “Os miúdos já têm aversão à escola, eles vêm ter outra vez Matemática, Português (...) as disciplinas de sempre”. Quando tentamos perceber os motivos do não envolvimento dos alunos, os professores mencionaram o facto de o PEF já ter sido construído no ano anterior e como tal,

apenas foi dada continuação, não permitindo a participação dos alunos. Outro motivo apresentado foi a falta de interesse dos alunos em participarem ativamente. O P3-T refere “fazer isso no início do ano, tentámos saber o que eles gostavam e o que eles não gostavam. Eles não querem fazer nada”.

Na questão relativa à **organização do horário** os dois agrupamentos têm atuações distintas. No agrupamento TEIP, a turma PIEF apenas tem aulas no período da manhã, enquanto que no agrupamento não TEIP, a turma tem aulas nos dois períodos, com existência de tardes livres. Segundo a opinião dos intervenientes do PIEF no agrupamento TEIP, este tipo de organização reduz o absentismo, uma vez que a tendência dos alunos seria de não regressar às aulas após o período de almoço. Contudo, entendemos pertinente colocar a questão de, sendo estes alunos oriundos de famílias desestruturadas, muitas vezes entregues a eles próprios na maior parte do dia, não possuindo um ambiente securizante onde passar o seu tempo livre, podendo este tempo livre potenciar maior exposição a contextos de risco, não seria responsabilidade da escola diminuir este risco? Certamente que, com 11 anos de existência o agrupamento já terá avaliado os riscos e os benefícios desta organização.

No agrupamento não TEIP, os maiores problemas resultantes da organização do horário, prendem-se com a distribuição de determinadas disciplinas em dias e horas pouco atrativas à comparência dos alunos.

Na questão dos horários parece-nos relevante deixar a sugestão de o horário da turma PIEF ser pensado e elaborado pela ETP e apresentado à equipa que elabora os horários, e não o contrário. A ETP detém em si, o conhecimento necessário para elaborar o horário com menor número de constrangimentos para estas turmas. Apesar de ambas as organizações de horários apresentadas, terem desvantagens e acarretarem constrangimentos. Nas duas tipologias verifica-se um número elevado de faltas às aulas.

As **práticas pedagógicas** desenvolvidas no Programa são uma característica que distingue esta medida de outras já existentes e do ensino regular. Um ensino individualizado, atendendo às características e aos interesses de cada aluno e promotor de diferenciação pedagógica são algumas das vantagens das práticas pedagógicas do PIEF face a outras modalidades de ensino. A diferenciação pressupõe adequação nos procedimentos, de forma a tornar acessível as aprendizagens curriculares a um determinado público (Roldão et al., 2008). As práticas nos dois agrupamentos são ajustadas às características dos alunos que constituem a turma, no entanto, em ambos os agrupamentos é promovida a relação afetuosa entre professores os alunos.

No agrupamento TEIP aprende-se num ambiente informal, com música, com humor e brincadeira, onde os alunos participam e aprendem num contexto informal que potencie os momentos de concentração existentes. Predomina o trabalho por projeto nesta turma. Na seleção de estratégias os professores privilegiam as características e os interesses dos alunos como critérios de seleção. O número reduzido de alunos por turma possibilita um olhar atento e diferenciado sobre cada um destes, permitindo que os professores conheçam com maior profundidade o aluno que têm à sua frente e selecionem estratégias que potenciem o sucesso dos alunos.

No agrupamento não TEIP, sendo a turma mais reduzida e os alunos mais disciplinados, o ambiente é mais formal, assemelhando-se, com alguns professores, ao ensino regular. Os alunos não têm a liberdade para ouvir música, nem para se levantarem quando querem. Neste agrupamento a relação e a prática pedagógica da Diretora de Turma distingue-se dos demais professores observados. A professora em causa tem uma relação afetuosa com os alunos e estes manifestam respeito e carinho na forma com tratam a professora. Também aqui os alunos trabalham por projeto, mas não é a prática predominante.

As equipas deverão trabalhar de forma colaborativa e articulada, sendo que a colaboração exige de todos os intervenientes um esforço, para que se crie uma comunidade escolar que trabalhe em equipa, na promoção do bem-estar dos alunos em diferentes níveis (académico, social e emocional) e do seu desenvolvimento global (Correia, 2001). Nos agrupamentos em estudo a articulação foi efetuada com uma periodicidade semanal no agrupamento TEIP, e no agrupamento não TEIP as equipas efetuam esta articulação informalmente, nos intervalos na sala de professores. Foi possível observar na equipa TEIP um ambiente mais colaborativo, mais informal, mais amistoso entre os seus elementos, o que claramente proporcionava um ambiente descontraído que era sentido e apreciado pelos alunos. Esta articulação existia maioritariamente entre alguns elementos da ETP, mas não entre todos os elementos. Foi perceptível que alguns professores não planificam, nem articulam com os colegas.

Os TIL articulam com os docentes, com as famílias, com os parceiros e com os serviços. A articulação com os docentes é desenvolvida no âmbito das atividades e práticas diárias da ETP, com as famílias a articulação é regular e visa manter informados os encarregados de educação da situação escolar dos seus educandos, a articulação com parceiros e serviços é pontual e objetiva. O TIL desempenha um papel importante na ETP, funcionando como nos diz a T-nT “como elemento aglutinador, que faz a ligação entre as várias partes que acompanham os alunos”. Das diversas competências que são atribuídas ao TIL, o acompanhamento sistemático a alunos, a nível individual e sociofamiliar e a articulação com parceiros, família, SPO, ETP, Diretores de Agrupamento são competências destacadas pelos TIL dos dois agrupamentos.

Interessante o TIL do agrupamento não TEIP considerar que a articulação com a direção do agrupamento é pouco efetiva. De salientar que a direção é recente e o PIEF não está na sede do agrupamento, o que contribui para a diminuição de contacto entre o TIL e a direção.

No Regulamento de Constituição e Funcionamento de Turmas PIEF, o n.º 6 refere que “a avaliação dos alunos obedece aos normativos legais em vigor para cada um dos ciclos de ensino, designadamente o disposto no Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 abril”. No Despacho Normativo em questão, o artigo 7.º - Critérios de avaliação, no n.º 4 refere que “o Diretor deve garantir a divulgação dos critérios de avaliação junto dos diversos intervenientes”. Nas entrevistas realizadas, nem todos os alunos conhecem os critérios de avaliação, facto confirmado por um professor. Parece-nos essencial que se assegure que todos os alunos tenham conhecimento aos critérios de avaliação. No que toca ao envolvimento dos alunos no processo avaliativo, as opiniões dividem-se, metade dos professores considera que os alunos estão envolvidos no processo de avaliação quando realizam autoavaliação e outra metade considera que os alunos não são envolvidos no processo de avaliação. As formas de avaliação no PIEF ocorrem através de observação direta, privilegiando-se o processo de aprendizagem em detrimento dos resultados da aprendizagem, não se utilizando o sistema de “testes”.

Dimensão IV: Inclusão em Turmas PIEF

Sendo a temática do estudo a inclusão em turmas PIEF, entendemos pertinente ouvir o que cada um dos intervenientes no estudo entende por inclusão, de forma a nos facilitar a interpretação dos resultados obtidos nesta dimensão. Assim, podemos considerar que, de forma genérica, a maior parte dos professores, Diretor e TIL entende inclusão como diferenciação, como a capacidade que o sistema educativo tem de dar respostas diferenciadas às diversas necessidades emergentes, potenciando e respeitando o ritmo de cada aluno. Um menor número considera que inclusão é capacitação, passando pela preparação dos alunos, munindo-os de ferramentas que lhe permitem ultrapassar as dificuldades que surjam, tornando-os cidadãos ativos, funcionais e com espírito crítico. Já os alunos entendem inclusão como fazer parte do todo, do grupo. As perspetivas apontadas no entendimento do que significa, para os intervenientes, inclusão, são complementares no caso de diferenciação e capacitação. Entende-se inclusão como um processo que visa responder à diversidade das necessidades, tentando a escola responder com qualidade e de forma apropriada à diferença (Rodrigues, 2012). A perspetiva dos alunos sobre o conceito, refere-se à inclusão como

integração, “juntar as partes num todo” (Correia, 2001), onde integrar implica o ingresso de alguém à corrente principal em que previamente pode ter sido excluído.

O comportamento dos alunos PIEF em sala de aula é diferente nos dois agrupamentos. No agrupamento TEIP os alunos apresentam-se mais desafiantes, mais instáveis, boicotam as atividades com mais regularidade, são alunos que necessitam de uma atenção e intervenção mais especializada. O comportamento dos alunos do agrupamento não TEIP observado e relatado pelos entrevistados é bom, regra geral são alunos que cumprem as regras. Os alunos PIEF, nos dois agrupamentos, não frequentam os espaços exteriores existentes na escola, fazem os seus intervalos nas zonas limítrofes à mesma. Regra geral também não se relacionam com outros alunos que não pertençam ao Programa, como nos dizem os professores: “não há relação. Para já porque estes alunos só têm aulas de manhã, os outros miúdos mais novos têm medo destes jovens com este tamanho todo” (P2-T), “os alunos são muito fechados e só se relacionam entre eles com os familiares deles que andam aqui na escola. Não têm relação com os outros” (P3-T), “estes alunos do PIEF veem os outros alunos como os certinhos e então não se querem juntar a eles” (P3-nT). O funcionamento dos Programas decorreu com normalidade e no decurso do ano letivo nenhum dos agrupamentos sentiu necessidade de fazer ajustes organizacionais, pelo facto de ter uma turma PIEF.

Na perspetiva da ETP, a escola contribui para a inclusão escolar e social dos alunos PIEF, apesar de contribuir maioritariamente para a inclusão escolar. Há, no entanto, professores que consideram que a escola não contribui para a inclusão escolar e social, como por exemplo o P2-T:

Sendo um dos objetivos do PIEF a inclusão social, nós temos estes alunos no sótão da escola...há inclusão escolar? Nem integração, existe mesmo segregação (estamos no sótão da escola).

Importa salientar que o professor em questão é o professor de educação especial do agrupamento TEIP, que menciona que o facto de esta turma estar colocada separadamente dos restantes alunos é, na sua opinião, demonstrativo de que se está a segregar estes alunos. Por seu lado, temos professores da ETP a concordar com o afastamento destes alunos, por estes serem mais velhos e poderem constituir algum risco para os mais novos, como nos refere o professor P3-T:

Eles conhecem-se e mantêm-se no seu canto. Mas parece-me bem que seja assim. Eu não estava a ver o PIEF num corredor com outras salas, com miúdos de 5.º ano, não fazia muito sentido. Eles têm uma diferença de idade grande e se eles não estiverem aqui ao pé de mim eu não vou lá chateá-los, mas estando todos juntos, assim, nos corredores, acho que há risco. Nós sabemos que há miúdos destes que andam aí metidos em coisas

(consumos de substâncias). Se fosse numa escola para um nível etário maior, não me fazia confusão, agora com crianças muito pequenas, faz-me confusão.

Concluimos que, em matéria de inclusão escolar, os alunos PIEF, apenas mantêm relação como os seus pares na turma, não se relacionando com outros alunos do agrupamento, ou relacionam-se pouco. Existe trabalho a desenvolver nesta área, de forma a promover a relação destes alunos com os demais alunos do agrupamento.

No seio da comunidade escolar são os funcionários os elementos mais apontados como os que mais contribuem para a inclusão escolar e social destes jovens. Os restantes professores, que não pertencem à ETP, são apontados como resistentes a colaborar na inclusão dos jovens PIEF. Nas observações pudemos verificar que existem diferenças nos dois agrupamentos, justificada em parte pela localização da sala de aula. No agrupamento TEIP, como a sala de aula se situa no bloco à entrada, junto à portaria, os alunos têm contacto diário apenas com o funcionário da portaria, logo a relação com a restante comunidade escolar é quase inexistente. No agrupamento não TEIP, a sala de aula situa-se no 1.º andar, os alunos circulam por uma área maior da escola, logo conhecem, conversam e têm mais oportunidades para interagir com os funcionários e outros elementos da escola.

A relação e articulação existente entre a Educação Especial (EE) e a equipa do PIEF tem abordagens diferentes nos dois agrupamentos.

À luz do D/L n.º 54/2018, de 6 julho, artigo 9.º, n.º 2 a), consideram-se medidas seletivas, os percursos curriculares diferenciados, apesar de não ser especificado que tipo de percurso curricular diferenciado está abrangido, no entanto, na página web da DGE esclarece-se nas “questões frequentes”, que o PIEF está abrangido por esta categoria. Neste âmbito, os alunos que ingressam numa turma PIEF usufruem de medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão. No agrupamento não TEIP a Educação Especial não está representada na ETP, mas é considerada necessária a sua presença pelo Diretor e pelo TIL. Neste agrupamento a dinâmica existente em matéria de inclusão ainda está próxima da antiga legislação, em que apenas os alunos referenciados usufruíam de apoio. Aqui, são os alunos que manifestam a necessidade de se dirigirem ao encontro da docente de EE, ou dos professores que detetaram a necessidade de intervenção e solicitarem aos alunos que vão à sala de EE. A docente de EE não está representada na ETP e apenas será um recurso para todos os alunos se estes forem referenciados como tendo necessidade de medidas de suporte à aprendizagem que impliquem a intervenção desta docente. Quanto ao agrupamento TEIP, a abordagem é mais próxima da atual legislação. O docente de EE é um docente da ETP e é um recurso para todos os alunos. Como nos refere o Diretor,

nós levamos o regulamento literalmente à letra; o regulamento (alunos PIEF usufruem de medidas seletivas), isto é, quando eu não conheço, não sei o que eu de fazer, vou pegar sempre na legislação e na sua interpretação e aplica-se literalmente, e esta foi uma dinâmica que do ponto de vista do agrupamento a gestão do PIEF é delicada e é complexa, e nós aproveitámos, exatamente, a dinâmica que lá está em espírito de lei e implementámo-la (D- T)

Também, no que respeita aos documentos relativos à EE, como os Relatórios Técnico Pedagógicos, no agrupamento TEIP estão integrados, sempre que possível, no PEF do aluno. Ou seja, também ao nível da documentação se faz um investimento para que não ocorra duplicação de documentos e haja complementaridade e articulação entre as partes. No agrupamento não TEIP, tal não se verifica, o RTP e PEF são documentos distintos e não há entrosamento entre os mesmos.

Na voz dos alunos o seu ingresso no Programa PIEF deveu-se, maioritariamente, a retenções repetidas, absentismo/ abandono escolar, dificuldades apresentadas que necessitavam de apoio individualizado e processos tutelares educativos. A maioria já conhecia a medida e contaram com o apoio da família para ingressar no PIEF.

Nas entrevistas a generalidade dos alunos revela sentir-se bem na escola e consideram que a sua opinião é tida em conta. Apenas um aluno revelou sentir-se tratado de forma diferente, por parte de outros alunos da escola, o que o leva a sentir-se desconfortável. Esta opinião dos alunos é contraditória às observações efetuadas, onde foram registados momentos, nos dois agrupamentos, em que os alunos verbalizam não gostar de estar na escola, como ilustrado nos excertos seguintes: No agrupamento TEIP, no dia 17 de janeiro de 2022 foi observado “não suporto andar aqui, só venho cá para não ter chatices com a CPCJ. Quando tiver 17 anos deixo de vir cá” (OAT170122), “a escola para mim é uma cadeia, venho cá de manhã para marcar o ponto” (OAnT070322)

A relação com os professores é considerada pelos alunos como boa ou mais ou menos boa. Das observações registadas, há uma pequena discordância. No agrupamento TEIP a relação observada pode ser considerada boa com alguns professores e com outros professores, não observámos qualquer relação, os alunos ignoravam a presença de alguns professores. No agrupamento não TEIP apenas foram registadas situações em que a relação com os professores foi boa.

Com os funcionários do agrupamento TEIP, os alunos consideram a relação boa, mas quase inexistente, enquanto que os alunos do agrupamento não TEIP consideram a relação com os funcionários boa. A opinião dos alunos vai ao encontro do observado e à opinião dos professores. Na relação entre eles, os alunos consideram que têm uma boa relação, à exceção de um aluno que pertence ao agrupamento TEIP e foi transferido para o PIEF no decorrer do ano letivo. Este manifestou, no decorrer da entrevista, que pretendia concluir o 9.º ano de escolaridade e regressar

para a sua escola de origem. Não pretendia fazer amizades no PIEF, considerando a sua estadia nesta turma passageira e breve, “falo-lhes, são da minha turma e do bairro X e conheço-os. Mas não são os meus amigos nem pretendo que sejam meus amigos (...) porque eu nunca tive problemas para ter de vir para o PIEF, nem dificuldades. O meu caso era diferente, eu só faltava. Os meus pais também sabiam que alguns dos alunos do PIEF não são boas influências” (A2-T).

Na relação entre alunos PIEF, as observações efetuadas denotam algumas divergências relativamente ao agrupamento TEIP. Quando os alunos consideram ter boa relação uns com os outros, estão a referir-se a alunos do sexo masculino, se nos referirmos a alunas, tal não se verifica. Esta turma defronta-se com um problema de absentismo feminino que segundo elementos da ETP, não estão a conseguir contornar e dar resposta efetiva. As raparigas comparecem pouco às aulas e quando comparecem, são na sua maioria ignoradas pelos rapazes. A turma é maioritariamente constituída por alunos de etnia cigana, onde as jovens, nesta faixa etária, são olhadas pelos rapazes da sua comunidade como esposas e mães e não como semelhantes.

Quanto à relação dos alunos com outros alunos que não os do PIEF, a opinião destes vai ao encontro da opinião dos professores referida anteriormente, ou seja, na maioria a relação é inexistente.

Relativamente ao espaço onde decorrem as aulas e ao horário de funcionamento, os alunos manifestaram que gostavam. Os alunos do agrupamento TEIP apreciam o facto de terem aulas num local diferenciado dos restantes alunos, uma vez que assim não terão de conviver com os mais novos.

Na generalidade os alunos consideram que o PIEF é uma resposta que contribui para o processo de inclusão escolar e social, fornecendo aprendizagens que lhe serão úteis no seu quotidiano.

Dimensão V: Potencialidades e Fragilidades

Um dos objetivos de investigação que se pretende com este estudo é conhecer as perspetivas que os intervenientes no Programa PIEF, Diretores de Agrupamento, TIL's, Professores e alunos, têm sobre as potencialidades e fragilidades desta medida. Relativamente às potencialidades apontadas elaborámos uma síntese, conforme se ilustra no Quadro 15.

Quadro 15 – Potencialidades apontadas à medida PIEF

	Diretores	Til's	Professores	Alunos
Diferenciação / Flexibilidade	X			
Combate ao Abandono			X	
Inclusão Social	X		X	
Caraterísticas da Medida				X

Relações Interpessoais		X		X
Aquisição de Competências Pessoais e Sociais		X	X	

Fonte: Elaboração própria, a partir da grelha de análise de conteúdo das entrevistas (2022)

Como potencialidades da medida, os Diretores dos Agrupamentos apontam a diferenciação, a individualização, a flexibilização e a inclusão destes jovens no mercado de trabalho. Os TIL's referem a relação que se estabelece entre a ETP e a alteração da forma como os alunos se percebem. Os professores indicam como potencialidades a capacidade desta medida em combater o abandono escolar, a promoção de uma nova visão, de um novo caminho para a vida destes alunos e a aquisição de competências que permitam a estes jovens socializar, conviver e relacionarem-se com eles próprios e com os outros de forma mais saudável. Já os alunos identificam a relação que estabelecem com os amigos e as características particulares da medida, como a individualização das práticas, o menor número de alunos por turma, a maior atenção recebida por parte dos professores e o maior número de professores em sala de aula.

A análise de conteúdo das respostas relativas às fragilidades da medida apontadas por cada um dos intervenientes do Programa, também foram sistematizadas e encontram-se no Quadro 16.

Quadro 16– Fragilidades apontadas à medida PIEF

	Diretores	TIL's	Professores	Alunos
Adaptação				X
Espaço	X		X	
Materiais			X	
Família	X			
Recursos Humanos	X	X	X	X
Gestão do Currículo			X	X
Regulamento		X	X	
Assiduidade/ Absentismo/ Abandono Escolar	X	X	X	
Desvalorização da Escola			X	
Parceiros		X	X	

Fonte: Elaboração própria, a partir da grelha de análise de conteúdo das entrevistas (2022)

Para os Diretores de Agrupamento, a falta de espaço (mencionada pelo Diretor TEIP para justificar a localização da sala da turma PIEF); a falta de investimento da família na escola e os comportamentos por elas adotados constituem-se como constrangimentos ao sucesso destes alunos; também a falta de capacidade para gerir os perfis dos professores adequados à ETP do PIEF; a pouca assiduidade/ abandono/ absentismo escolar são fatores apontados como as maiores dificuldades e constrangimentos da medida.

Para os TIL's, a falta de uniformização dos procedimentos, ou seja, um regulamento mais objetivo e a ausência às aulas são as maiores dificuldades apontadas na medida PIEF.

Os professores salientam como maiores dificuldades, a falta de espaço e da qualidade destes; a falta de recursos para adquirirem materiais necessários; a instabilidade da equipa docente, a organização, estrutura e preparação da equipa de professores, a articulação curricular e a reduzida atratividade da medida PIEF; a falta de articulação ministerial e recuperação da génese do PIEF; as faltas às aulas; a desvalorização da escola pela família e pelos alunos e a resistência das entidades locais em se constituírem parceiros do PIEF.

Os alunos apontam como dificuldades sentidas no Programa, a adaptação inicial quando ingressaram na turma; a existência de um número maior de professores em sala de aula, numa fase inicial criou confusão; o cumprimento do horário de entrada da manhã, 8h30 e após o almoço e a existência de disciplinas que não gostam.

Dimensão VI: Propostas Futuras

As sugestões de melhoria da medida PIEF no futuro passam por ir ao encontro daquelas que foram as fragilidades do Programa. Os intervenientes sugeriram alterações e propostas de melhoria nas áreas onde foram identificadas mais dificuldades. O Quadro 16 mostra-nos que a área que se destaca das demais como tendo mais dificuldades são os recursos humanos. Assim, são sugeridas melhorias em diferentes aspetos:

Ao nível do **perfil do professor PIEF**, cada escola deverá, atendendo às características do seu público alvo definir as características que considera essenciais os professores da turma PIEF possuírem e apostar no acompanhamento e formação desta equipa. Assim, investir na formação e na continuidade das equipas. Os profissionais que trabalham com estes alunos estão sujeitos a níveis elevados de desgaste e de insatisfação, como nos diz Pereira, 2007,

Os grupos profissionais que lidam com projetos como o PIEF estão mais sujeitos a bournout (sentimento de debilidade manifesto), na medida em que há um maior desgaste que se evidencia num cansaço profundo, que raia momentos de apatia e de esgotamento, pela entrega e na multiplicidade dos papéis que se desempenham. (p. 191)

Seria pertinente os agrupamentos encontrarem respostas às necessidades de formação sentidas por estes profissionais, podendo recorrer a parcerias com entidades formadoras.

No **reforço do trabalho em equipa**, os momentos de partilha, reflexão e planeamento são importantes para a eficácia no funcionamento das equipas. Desta forma, deveriam ser contemplados em horário tempos letivos comuns à Equipa Técnico-Pedagógica para trabalho de planeamento conjunto. Estes períodos poderão constituir-se como momentos onde as equipas

poderão trabalhar, serem acompanhadas e orientadas, no sentido de desenvolverem um trabalho multidisciplinar de articulação. No âmbito do PIEF, o nível de exigência psicológica e emocional é elevado, sendo que um trabalho individual torna-se altamente desgastante e improdutivo. O trabalho entre a ETP deve ser colaborativo para que os docentes tenham a capacidade de planificar e perspetivar o seu trabalho em equipa permitindo a partilha de saberes e experiências, a entreatajuda e o apoio mútuo.

Ao nível dos referenciais legislativos, propõe-se uma reformulação na legislação que suporta o Programa, uma vez que a existente está, para alguns profissionais, desajustada. Sugere-se que os serviços ministeriais destacados para prestar orientação e acompanhamento ao Programa, o façam de forma mais assídua e efetiva. Igualmente é sugerido que exista uma maior articulação entre parceiros institucionais como a Segurança Social. As últimas diretrizes emitidas pelo Ministério terem sido o regulamento de constituição e funcionamento de turmas PIEF, no ano letivo 2018/2019. Refere-nos um TIL:

em termos da legislação, em termos dos procedimentos as coisas não estão uniformizadas. Aqui funciona-se de uma maneira, noutra agrupamento ou noutra zona do país funciona de outra, eu acho que isto não é positivo. Sem perder a sua individualização tem de haver uma orientação comum a todos, para além daquele regulamento. Ou seja, aquele regulamento já é antigo e há determinados aspetos que não estão clarificados, por exemplo a questão dos procedimentos: faz-se o diagnóstico do aluno, faço a proposta socioeducativa, como é que é? Vai ao conselho pedagógico, direção... e depois, como é? É necessário ir à direção regional? Não é preciso? Eu tenho falado com colegas que me dizem que não enviam para a direção regional. Eu acho que isso é importante, haver uma atualização dos procedimentos em relação ao PIEF e haver uma estrutura no ministério da educação que possa dar aqui mais apoio, um suporte. Parece que foi um bocadinho esquecida. Dantes nós sabíamos que havia aquela pessoa que fazia visitas à escola, fazia uma supervisão, nós tínhamos uma dúvida... (estou a falar na fase de transição da segurança social). O facto destes procedimentos não serem claros para todas dá margem para cada um fazer à sua maneira. Até porque nós recebemos alunos de outros agrupamentos e que já percebi que os procedimentos não funcionam da mesma forma. (T-T)

Para os TIL existem questões burocráticas que, pela sua abrangência, permitem às escolas seguirem procedimentos diferentes. O que cria constrangimentos quando existem situações de alunos transferidos entre PIEF. Nestas circunstâncias, os técnicos e diretores de turma entendem que a medida deveria estar mais clarificada em termos funcionais e organizacionais. O mesmo se prende com o acompanhamento e supervisão por parte da tutela. Outro TIL refere:

neste momento é uma medida quase ignorada pelo ministério. Se formos a ver o regulamento mais recente que temos é de 2018. Daí para a frente, não temos mais nada. Os documentos que temos de sinalização e que estão disponíveis na net, ainda falam no decreto-lei 3/2008. É uma medida um bocadinho esquecida pelo ministério. Para

melhorar era alguém lembrar-se que esta medida existe e atualizá-la, e dar formação e se calhar tentar uniformizar, não sei se isto é muito fácil de fazer, porque o público-alvo também é muito diferente. Mas haver uma uniformização no país, porque vou falando com outras colegas TIL's de outros pontos do país e vê-se que cada escola faz à sua maneira e é quase o bom senso dos técnicos que lá estão. Acho que era importante haver essa uniformização, um tronco comum e depois as variantes iam-se adaptando aos contextos. (T-nT)

Maior diversidade de parceiros para ingressar os alunos em estágios – Ambos os agrupamentos, na voz dos seus TIL e Diretores de Turma mencionaram encararem dificuldades na hora de estabelecer parcerias para promoverem a prática pedagógica em contexto de trabalho aos alunos PIEF. Os parceiros locais resistem a aceitar os alunos e no ano atual tiveram de recorrer ao próprio agrupamento para colocação dos alunos em estágio. Os professores deixam a sugestão de que possa existir algum incentivo às empresas que recebam estes alunos, como forma de assegurar maior diversidade de locais de estágio. É importante estes alunos terem diferentes experiências profissionais para a sua formação profissional e para a sua inclusão social.

6. Considerações Finais

6.1. Principais Conclusões

Investigar o PIEF à luz da inclusão foi uma escolha pessoal fácil, mas que desde o primeiro instante se revelou árdua. Levar a investigação até ao final foi uma tarefa difícil e desafiante. Não pelos alunos, nem pelo contexto em que estes se inserem, mas pela escassez de regulamentação e orientação, de estudos, de referências, de relatórios, de estatísticas, de um sem número de recursos necessários, alguns indisponíveis e outros inexistentes. Chegamos ao final com o objetivo alcançado. Conhecemos as perspetivas de todos os intervenientes, nos dois agrupamentos eleitos para o estudo, sobre as práticas, as potencialidades e as fragilidades do Programa; conhecemos a opinião dos alunos sobre a sua inclusão no contexto escolar e percebemos as diferenças que existem na medida PIEF, nos dois agrupamentos TEIP e não TEIP. Assim:

Que perspetivas têm os Diretores de Agrupamento e as Equipas Técnico-Pedagógicas (Conselho de Turma e Técnico de Intervenção Local) sobre o Programa, sobre as práticas, potencialidades e fragilidades do mesmo?

Sobre as **práticas pedagógicas** em contexto PIEF, consideram os seus intervenientes que as mesmas vão ao encontro dos objetivos do Programa e onde se privilegia a individualização do ensino. Para alunos com estas características, com um percurso escolar pautado pelo insucesso ou pelo abandono, privilegiar momentos de trabalho individualizado, onde estes alunos têm momentos de atenção, onde se trabalham as relações, onde se trabalham conteúdos programáticos perdidos, mas necessários para a sua progressão, é uma mais valia do PIEF. Promove-se a diferenciação pedagógica e estimula-se o trabalho de projeto. As mesmas deverão ser colaborativas e flexíveis, necessitando de planeamento e articulação entre a ETP. Na base de seleção de estratégias os professores atendem às características individuais dos alunos e aos interesses que estes manifestam.

As maiores **potencialidades do Programa** referidas pelos inquiridos são, a inclusão social que o mesmo é promotor, as características particulares do Programa (turmas com um número reduzido de alunos, elevado número de professores a dar apoio em sala de aula, avaliação diferenciada, flexibilidade curricular, diferenciação pedagógica) e a aquisição de competências pessoais e sociais.

As principais **dificuldades do Programa** estão relacionadas com os recursos humanos, nomeadamente com os professores; com a gestão do currículo (disciplinas e horários) e as faltas às aulas (assiduidade, absentismo e abandono escolar).

O que dizem os alunos sobre o funcionamento do Programa e sobre a sua inclusão no contexto escolar?

Os alunos referem que gostam de frequentar o Programa PIEF, consideram que o mesmo se revelou ser uma boa escolha para as suas vidas, proporcionando-lhes melhorias no seu comportamento, na sua assiduidade e permitindo-lhes concluir de forma mais rápida o ciclo de ensino. Os alunos reconhecem que as aprendizagens efetuadas são úteis para a sua vida, e maioritariamente gostam da matriz curricular, sugerindo algumas alterações no horário e na substituição de disciplinas. Consideram-se parcialmente envolvidos na gestão do currículo, principalmente na seleção de estratégias, apreciando as práticas pedagógicas implementadas pelos professores, sendo a individualização do ensino a que tem maior destaque. Na globalidade revelam conhecer os critérios de avaliação, apesar de ainda existirem alunos que aludem desconhecimento. Os alunos entendem a inclusão como fazer parte do todo, ou seja, próximo de integração. A maioria conhecia a medida antes de ingressar no Programa e os motivos que os levaram a frequentar o PIEF, vão desde o excesso de faltas, múltiplas retenções, à necessidade de um maior apoio e mais

individualizado e à existência de processos tutelares educativos. A grande maioria dos alunos teve a concordância e o apoio da família para ingressar em PIEF. Estes alunos dizem sentir-se bem na escola, apesar de algumas observações revelarem o contrário, e referem nunca se terem sentido tratados de forma diferenciada por fazerem parte da turma PIEF. A nível relacional, dão-se bem ou parcialmente bem com os professores, com os colegas de turma e dão-se pouco ou quase nada com outros alunos da escola. Com os funcionários a relação é boa e pouco frequente. Gostam dos espaços onde as suas turmas têm aulas. Quase todos consideram que o PIEF tem impacto na sua inclusão social e os ajuda neste processo.

Existirão diferenças no funcionamento do PIEF entre escolas TEIP (Territórios de Educativos de Intervenção Prioritária) e escolas não TEIP, atendendo à natureza específica destes territórios?

Existem **diferenças no funcionamento do PIEF** nos agrupamentos TEIP e não TEIP considerados no estudo. Verificamos que, atendendo à natureza dos territórios, o público-alvo no agrupamento TEIP é distinto do agrupamento não TEIP. As diferenças nos alunos da turma do agrupamento TEIP são: no número de alunos, nos aspetos culturais e étnicos, no comportamento dos alunos, na relação existente entre os alunos da turma e na relação com os professores. Atendendo a estas diferenças, a resposta e intervenção por parte da ETP e da direção também é diferente, bem como o nível de desgaste e cansaço da ETP, o que provoca uma rotatividade frequente da equipa, impossibilitando a estabilização e continuidade do trabalho da mesma.

Outras conclusões

As turmas PIEF são medidas que os agrupamentos disponibilizam para responder a situações de abandono, absentismo ou retenções repetidas, maioritariamente a alunos do seu agrupamento. São turmas com 10 a 15 alunos e, no caso dos agrupamentos em estudo, existe apenas uma turma PIEF em cada um. É uma medida com uma representatividade muito diminuta no universo de alunos de uma escola, quando vista de uma perspetiva quantitativa, no entanto a escola tem a responsabilidade social de incluir todos os alunos, sem exceção, e promover oportunidades de sucesso para todos eles. Jovens como os que integram estas turmas são, em muitas situações, pré-delinquentes que caso não ocorra intervenção atempada, irão ingressar num percurso de marginalidade, de criminalidade e de dependências. O PIEF, sendo uma medida de fim de linha, que na sua essência coloca jovens na escola que, de uma forma geral, estariam em processos de abandono e de insucesso escolar, fornece-lhes a escola, competências e

aprendizagens para progredirem o seu percurso escolar/ formativo e capacita-os a perspetivarem o seu futuro de uma forma diferente daquela que lhes estaria destinada. A escola desempenha um papel social importante quando promove ambientes securizantes a jovens que se encontravam em contextos de risco.

A legislação que regulamenta o PIEF é abrangente e flexível o suficiente para que as escolas adaptem a resposta às suas realidades. É necessário que se olhe para a resposta, não como uma turma de 10 alunos problemáticos e conflituosos que não têm vontade de aprender, mas com um olhar distanciado do ensino regular e fornecendo-lhe os recursos necessários para que ela dê uma resposta cabal às necessidades destes alunos.

Segundo o regulamento do PIEF, este constitui-se como uma medida socioeducativa, a ser adotada quando esgotadas todas as outras medidas de integração escolar. Interessa reparar que, quando questionados os alunos sobre o apoio da EE no decorrer do seu percurso escolar, podemos verificar que dos seis alunos entrevistados, apenas dois referem ter tido o apoio da EE. No agrupamento TEIP, sete alunos da turma veem do ano anterior com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e na turma PIEF do agrupamento não TEIP, dois alunos usufruem destas medidas. Será que estes alunos terão, durante o seu percurso, tido acesso à implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, desde que se começaram a verificar as suas dificuldades, de forma a garantir-se que terão sido esgotadas todas as medidas de integração escolar?

PIEF: Uma medida de inclusão?

Por último, vamos tentar responder à questão que intitula este estudo. **Será o PIEF uma medida de inclusão escolar?** Foi a tentativa de encontrar uma resposta a esta questão que impulsionou este estudo, quando no imediato, muitos respondiam que o PIEF era uma medida exclusiva. Quando visto de, e apenas, da perspetiva em que o PIEF é um Programa que reúne um conjunto de jovens com características comportamentais muito semelhantes, em algumas circunstâncias em salas e blocos separados dos demais alunos, sem que estes alunos tenham relação com os demais, então poderíamos ser levados a considerar a resposta não inclusiva. Contudo, após tudo o que já foi explanado e atendendo a que estes jovens se encontravam em situações de abandono e insucesso, onde numa última tentativa, a escola tenta resgatá-los, proporcionando um olhar diferenciado para cada um deles e procurando dar uma resposta às necessidades de cada um, consideramos que o PIEF é um Programa que trabalha para a inclusão. A inclusão é um processo contínuo que envolve mudança. É nosso papel trabalharmos sempre na tentativa de atingir esse ideal. Procurando promover melhorias na inclusão escolar e social destes

alunos, promovendo o contacto e as relações com os outros alunos da escola, frequentando salas de aulas no mesmo espaço que os demais alunos e trabalhando com a comunidade envolvente, no sentido de se estabelecerem mais parcerias. A inclusão “é um ideal a que todas as escolas podem aspirar mas que nunca será plenamente atingido” (Booth & Ainscow, 2002, p. 7). Cabe-nos ter uma postura crítica, que nos permita evoluir e fazer melhor. Provavelmente como nos diz o Diretor do Agrupamento TEIP “Quando se chega ao PIEF já é difícil trabalhar as questões da inclusão, quer pelas idades, (...)”, poderá ser difícil, até porque a inclusão social destes jovens é complexa e deverá abranger mais do que a dimensão relativa às políticas educativas. Mas é possível, continuando a fazer este processo contínuo de mudança, não esquecendo de olhar para cada um dos jovens e vê-lo como único, diferente e especial e sobretudo, acreditando que a sua recuperação é possível, mobilizando esforços para que se transformem e possam ser verdadeiros cidadãos. É importante alterar-se a opinião de que estes alunos são “casos perdidos”. Sabendo que a maioria destes jovens encontra-se em situação de risco ou perigo, encetando, frequentemente por um percurso de pré-delinquência, a escola desempenha um papel social importantíssimo na inversão destes cenários.

O ideal seria não termos respostas de fim de linha, como o PIEF, significaria que o sistema educativo tinha cumprido os seus objetivos. No entanto, os sistemas são falíveis e é importante as políticas educativas contemplarem respostas para as exceções. O programa PIEF vem, precisamente oferecer um percurso diferente do padrão, com características e particularidades que vão ao encontro das problemáticas destes jovens. Por tudo isto, importa ressaltar o percurso inclusivo e equitativo que o Programa oferece, quando para além de uma medida de “remediação” se permite ser uma medida que atende a jovens com características diferenciadas que até então, não tinham sido atendidas.

6.2. Limitações do Estudo

Com este estudo pretendemos contribuir para uma melhor e maior compreensão do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) em dois contextos diferentes: TEIP e não TEIP, procurando obter resposta à interrogação, se o PIEF se constituiria numa medida de inclusão escolar. Auscultámos as opiniões de Diretores de Agrupamentos, Técnicos de Intervenção Local, Professores e Alunos, no sentido de conhecermos as suas perspetivas sobre o Programa. O que cada um destes intervenientes entendia como potencialidades e dificuldades e como eram vistas as práticas promovidas no Programa. Procuramos conhecer a visão dos alunos PIEF face à sua inclusão em contexto escolar.

O estudo foi concluído com sucesso na medida em que conseguimos dar resposta aos objetivos da investigação, sendo que no seu decurso foram registadas situações que provocaram alguns constrangimentos à investigação.

Foi notória a escassez de estudos e dados recentes sobre o Programa PIEF. Os estudos existentes são na sua maioria anteriores ao atual enquadramento legislativo para a educação inclusiva (D/L n.º 54/2018).

No agrupamento não TEIP deparamo-nos com situações de não autorização de observação direta de aulas por parte de alguns docentes. Esta limitação promoveu dificuldades na articulação das aulas a observar, uma vez que não foi possível fazê-lo por períodos superiores a um tempo letivo consecutivo e limitou os professores e disciplinas, uma vez que a maioria das disciplinas são lecionadas em coadjuvância. Também a falta de documentação existente nas escolas sobre a medida, como o perfil do professor PIEF e de relatórios sobre a prática pedagógica em PIEF, constituíram dificuldades na obtenção de dados.

6.3. Sugestões para Investigação Futura

Durante a investigação uma das limitações sentida foi a escassez de estudos e de dados relativamente ao Programa PIEF. Esta escassez acentuou-se nos últimos anos, nomeadamente a partir da data em que o PIEF passa para a tutela do Ministério da Educação. Entendemos ser necessário promover mais estudos incidentes sobre as práticas pedagógicas em diferentes contextos educativos, bem como estudos que avaliem o impacto do Programa para que se ultrapassem dificuldades sentidas e se possa melhorar e reajustar o funcionamento do mesmo.

Entendemos ser necessário, que de futuro seja realizada a monitorização do Programa, através da realização de relatórios locais e nacionais, de forma a se detetar a eficácia e os constrangimentos para que possam fazer reajustamentos nas metodologias.

7. Referências Bibliográficas

- Agência Europeia para o desenvolvimento da Educação Especial. (2012). *Perfil de professores inclusivos*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-PT.pdf
- Alves, I., Campos Pinto, P., & Pinto, T. J. (2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Prospects*, 49(3–4), 281–296. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09504-y>
- Alves, J. M., & Cabral, I. (2017). *Uma outra escola é possível - Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (Impressa da Universidade de Coimbra, Ed.; 2ª).
- Amaral, D. (2012). *Uma análise das potencialidades e fragilidades do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)* [Universidade de Coimbra]. <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/24390>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos* (Porto Editora, Ed.).
- Boneti, L. W. (2006, Janeiro). Exclusão e inclusão social: teoria e método. *Editora Unijui - Contexto e Educação*, 187–206.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice para a inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola* (Versão Portuguesa.). Cidadãos do Mundo.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados* (Artes Médicas, Ed.).
- Cabral, I. (2014). *Gramática escolar e (In) sucesso* (Universidade católica editora, Ed.).
- Cáceres, L. J. G. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (Pearson Educacion, Ed.).
- COM. (2003). *Relatório conjunto sobre a inclusão social, que sintetiza os resultados da análise dos planos de ação nacionais para a inclusão social (2003-2005)*.
- Conceição, C., & de Sousa, Ó. (2012). Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona de Educação*, 81–98.
- Correia, L. de M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? Em *Educação e diferença* (pp. 125–140). Porto Editora.
- Costa, A. B. (1998). *Exclusões sociais. Cadernos democráticos n.º2* (Fundação Mário Soares, Ed.). Gradiva.

- Costa, M. (2018). Papel e envolvimento parental no ensino secundário português: Desafios e mudanças. *Universidade Lusíada*.
- D'Almeida, J. L. (2009). *Perdidos e achados experiência de exclusão dos jovens do PIEF, na sua relação com o saber: escola e trabalho um estudo de caso no Vale do Sousa* [Tese de Doutoramento]. Universidade do Porto.
- DGE. (2018a). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação.
- DGE. (2018b). *Regulamento de constituição e funcionamento de turmas com programa integrado de educação e formação (PIEF) ano letivo 2018/2019*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PIEF/pief_net.pdf
- Diogo, F., Castro, A., & Perista, P. (2015). *Pobreza e exclusão social em Portugal - Contextos, transformações e estudos* (Editora Húmus).
- Fritsch, R., & Leite, C. (2019). TEIP no espelho: Política portuguesa para promoção do sucesso escolar fundada na justiça social. *Revista E-Curriculum*, 17(3), 933–962.
- Gonçalves, S. P., Gonçalves, J. P., & Marques, C. G. (2021). *Manual de investigação qualitativa: Conceção, análise e aplicações (1ª)*. Pactor - Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- IGEC. (2022). *Avaliação Externa das Escolas - Ciclos de Avaliação*. Inspeção-Geral Da Educação e Ciência.
- Kowarick, L. (2003). Sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil: Estados Unidos, França e Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, (18) 51,6185.
- Lesbaupin, I. (2000). *Poder local x exclusão social: a experiência das prefeituras democráticas no Brasil* (Vozes, Ed.).
- Ministério da Educação. (2012). Despacho Normativo N.º 20/2012. Em *Diário da República*, 2.ª Série, N.º 192.
- Morgado, J. (1999). Como fazer pedagogia diferenciada se tenho vinte e oito alunos e quatro são diferentes dos outros? *Análise Psicológica*, 121–126.
- Mouraz, A. (2017). Os efeitos do programa TEIP na territorialização curricular, visto IGE. *Interações*, 46(46), 1–14. <https://doi.org/10.25755/INT.2980>
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente, histórias da educação*. (Asa Editores, Ed.).
- Nunes, T., Pontes, F., Silva, L., & Dell'Aglio, D. (2014). Fatores de risco e proteção na escola: Reprovação e expectativas de futuro de jovens paraenses. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2). <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182732>
- ONU. (2015). *Transformar o novo mundo: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável*.
- Palmeirão, C., & Alves, J. M. (2017). *Construir a autonomia e a flexibilização curricular. Os desafios de escola e dos professores*. (Universidade Católica Editora, Ed.).
- Pereira, A. (2007). *PIEF: Um programa de educação e formação*. Ministério do trabalho e da Solidariedade social, Programa para a Prevenção e Eliminação do Trabalho Infantil (PETI).

- Perrenoud, P. (2001). Dez novas competências para uma nova profissão. *Revista Pedagógica Pátio*, 8–12.
- Pezzi, F. A. S., Donelli, T. M. S., & Marin, A. H. (2016). School failure in the perception of adolescents, parents and teachers. *Psico-USF*, 21(2), 319–330.
<https://doi.org/10.1590/1413-82712016210209>
- Pontes, J., Matos, J., Guimarães, M., Leal, C., & Canavarro, A. P. (1991). *o processo de experimentação dos novos programas de matemática: um estudo de caso*.
- Proença, C. S. (2005). *A exclusão social em Cabo Verde: uma abordagem preliminar*. (C. de E. do I. S. de E. e G. da U. T. de L. ACEP - Associação para a Cooperação entre Povos, Ed.).
- QuivY, R., & Campenhoudt, L. van. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* (4ª). Gradiva.
- Rodrigues, D. (2012). A educação e diferença. Em D. Rodrigues (Ed.), *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (2ª edição). Instituto Piaget.
- Roldão, M. do C. (1999). *Gestão curricular - Fundamentos e práticas* (Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, Ed.).
- Roldão, M. do C. (2000). *Currículo e gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas*. Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. do C. (2008). *Ensinar em turmas PIEF - Metodologias, recursos e modos de organizar o trabalho - Documento de Apoio e Formação (DAF)*.
- Roldão, M. do C., Campos, J., & Alves, M. (2008). *Estudo curricular da medida PIEF, Programa Integrado de Educação e Formação 2006/2007* (Edições Colibri & PETI, Eds.).
- Silva, P. B. C., Rezende, N. C., Correia, T. C. Q., & Chrispino, A. (2016). Sobre o sucesso e o fracasso no ensino médio em 15 anos (1999 e 2014). *Ensaio*, 24(91), 445–476.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000200009>
- Silver, H. (2005). Políticas dos países europeus para promover a inclusão social. Em *Inclusão social e desenvolvimento econômico na América Latina*.
- Sousa, A. B. (2005). *A investigação em educação* (Livros Horizonte, Ed.).
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. (Pactor, Ed.; 5ª).
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão - Um guia para educadores* (Artmed, Ed.).
- Stake, R. E. (2012). *A arte da investigação com estudo de caso* (Fundação Calouste Gulbenkian, Ed.; 3ª).
- UNESCO. (2005). *Orientações para a inclusão - Garantindo o acesso à educação para todos*.
- UNESCO. (2009). *Princípios-chave para a promoção da qualidade na educação inclusiva. Recomendações para decisores políticos*.
- UNESCO. (2020). *Relatório de Monitoramento Global da Educação - Resumo - Inclusão e educação: Todos sem exceção*.

Xiberras, M. (1993). *As teorias da exclusão* (Instituto Piaget, Ed.; 2ª).

Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. (Bookmam, Ed.; 4ª).

Legislação Consultada

Decreto-Lei 190/91, de 17 de maio. Diário da República, 1ª série A, N.º 113. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 junho. Diário da República, 1.ª Série, N.º 123. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 julho. Diário da República, 1ª Série, N.º 129. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 abril. Diário da República, 1ª Série, N.º 65. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 205/1996, de 25 de outubro. Diário da República, 1ª série A, N.º 248. Ministério

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 janeiro. Diário da República, 1.ª Série, N.º 4. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 agosto. Diário da República, 1.ª Série A, N.º 193. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 35/801, de 13 agosto de 1946. Diário da República, 1.ª Série, N.º 181. Ministério da Educação Nacional. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 35401, de 27 dezembro de 1945. Diário da República, 1ª Série, N.º 288. Ministério da Educação Nacional. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1ª Série, N.º 129. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 julho. Diário da República, 1ª Série, N.º 129. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 janeiro. Diário da República, 1.ª Série A, N.º 15. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa

Decreto-Lei n.º 83-A/2014 de 23 maio. Diário da República, 1.ª Série, N.º 83/A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. Diário da República, 1ª Série, N.º 166. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 julho. Diário da República, 1ª Série, N.º 131. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 abril. Diário da República, 1.ª Série A, N.º 95. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 janeiro. Diário da República, 1.ª Série A, N.º 22. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Conjunto n.º 882/99, de 15 outubro. Diário da República, 2.ª Série, N.º 241. Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade. Lisboa.

Despacho Conjunto n.º 948/2003, de 25 agosto. Diário da República, 2.ª Série, N.º 223. Ministérios da Educação e do Trabalho e da Segurança Social. Lisboa.

Despacho Conjunto n.º 48/SEAM/SERE/91, de 21 de junho. Diário da República, 2ª Série, N.º 141. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 100/2010, de 5 de janeiro. Diário da República, 2ª Série, N.º 2. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 113/ME/93, de 23 de junho. Diário da República, 2ª Série, N.º 145. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho N.º 147-B/ME/96, de 01 agosto. Diário da República, 2.ª Série, N.º 177. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 36/ SEAM/SERE/88, de 17 agosto. Diário da República, 2.ª Série, N.º 189. Secretário de Estado Adjunto-Ministro da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 3721/2017, de 3 maio. Diário da República, 2ª Série, N.º 85. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 55/2008, de 23 outubro. Diário da República, 2.ª Série, N.º 206. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo N.º 20/2012, de 03 outubro. Diário da República, 2.ª Série, N.º 192. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 98-A/92 de 20 de junho. Diário da República, 1ª Série B, N.º 140. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho-Conjunto n.º 105/97, de 01 julho. Diário da República, 2.ª Série, N.º 149. Secretário de Estado da Administração Educativa - Ministério da Educação, Secretário de Estado da Educação e Inovação- Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho-Conjunto n.º 13170/2009. Diário da República, 2.ª Série, N.º 108. Ministério da Educação- Secretário de Estado da Educação. Lisboa.

Despacho-Normativo n.º 10-A/2018, de 19 junho. Diário da República, 2ª Série, N.º 116. Ministério da Educação. Lisboa

Despacho-Normativo n.º 13/2014, de 15 setembro. Diário da República, 2ª Série, N.º 177. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa.

Despacho-Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril. Diário da República, 2ª Série, N.º 66. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Lisboa.

Despacho-Normativo n.º 30/2001, de 19 julho. Diário da República, 1.ª Série B, N.º 166. Ministério da educação. Lisboa.

Despacho-Normativo n.º 6/2014, de 26 maio. Diário da República, 2ª Série, N.º 100. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa.

Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República, 1ª série, N.º 237. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 116/2019, de 13 setembro. Diário da República, 1.ª Série, N.º 176. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 147/99, de 01 setembro. Diário da República, 1.ª Série A, N.º 204. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 166/99, de 14 setembro. Diário da República, 1.ª Série A, N.º 215. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 31/2002, de 20 dezembro. Diário da República, 1.ª Série A, N.º 294. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 5/73, de 25 julho. Diário da República, 1.ª Série, N.º 173. Presidência da República. Lisboa.

Lei n.º 6/71, de 8 novembro. Diário da República, 1.ª Série, N.º 262. Ministério da Educação Nacional. Lisboa.

Lei-Quadro da Educação pré-Escolar n.º 5/97, de 10 fevereiro. Diário da República, 1.ª Série A, N.º 34. Assembleia da República. Lisboa.

Portaria n.º 272/2012, de 4 setembro. Diário da República, 1.ª Série, N.º 171. Ministérios da Solidariedade e da Segurança Social. Lisboa.

Portaria n.º 275-A/2012, de 11 setembro. Diário da República, 1.ª Série, N.º 176. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Resolução de Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 abril. Diário da República, 1ª Série, N.º 70. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Resolução do Conselho de Ministros 75/98, de 2 julho. Diário da República, 1.ª Série B, N.º 150. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 1/2000, de 13 de janeiro. Diário da República, 1.ª Série B, N.º 10. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006. Diário da República, 1.ª Série, N.º 183. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Resolução do conselho de Ministros n.º 37/2004, de 20 março. Diário da República, 1.ª Série B, N.º

68. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 79/2009, de 2 setembro. Diário da República, 1.ª Série, N.º

170. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Anexos

PROGRAMA INTEGRADO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Ficha de Sinalização

Processo n.º

1. Identificação da criança/jovem

Nome:

Nacionalidade: Sexo:

Data de nascimento (dd/mm/aaaa): / / Idade: Anos (a 1 de setembro)

C.C./B.I./Passaporte: Data de emissão: / /

Arquivo de Ident.: Data de validade: / /

Morada: Contacto:

Código Postal: - Localidade:

Freguesia: Concelho:

Nome da mãe: Contacto:

Nome do pai: Contacto:

Encarregado de Educação:

Morada: Contacto:

Código Postal: - Freguesia: NISS:

2. Caracterização da situação escolar da criança/jovem

Frequência escolar: Último ano de escolaridade frequentado:

Já esteve inscrito numa turma PIEF:

Escola/agrupamento de escolas em que se encontra inscrito:

Localidade: Contacto:

3. Sinalização

3.1. Situação de risco e/ou exclusão social que justifica a sinalização:

- Abandono escolar (há mais de 60 dias úteis)
- Absentismo escolar
- Analfabetismo
- Insucesso escolar (apresenta um desfasamento etário igual ou superior a 3 anos face ao nível de ensino frequentado^[1])
- Carência socioeconómica
- Comportamento de risco/desviante/práticas de delinquência
- Indícios de utilização de criança/jovem em pornografia/prostituição
- Indícios de utilização de criança/jovem em tráfico de droga ou consumo
- Problemas psicológicos/psiquiátricos com diagnóstico clínico
- Mendicidade
- Trabalho infantil
- Com Processo Tutelar Educativo, PTE
- Com Processo de Promoção e Proteção, PPP
- Outra situação
- Qual?

[1] Tendo por referência um percurso escolar iniciado aos 6 anos de idade, sem interrupções.

3.2. Medidas de Recuperação e de Integração já implementadas (Art.º 20 da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro):

4. Identificação da entidade sinalizadora:

4.1. Unidade Orgânica, Escola/Agrupamento de Escolas, sinalizadora:

Concelho:

A UO sinalizadora tem turmas PIEF em funcionamento?

4.2. Outra entidade:

Contacto:

4.3. Técnico:

Função:

5. Receção da Sinalização:

O Técnico da DGEstE (caso se aplique):

_____ em ____ / ____ / ____

O Diretor da UO:

_____ em ____ / ____ / ____

6. Encaminhamento da sinalização para elaboração do Diagnóstico e Proposta de Intervenção Socioeducativa

O Diretor da UO:

_____ em ____ / ____ / ____

7. Receção da Sinalização para elaboração do Diagnóstico e Proposta de Intervenção Socioeducativa

A Equipa responsável pela elaboração do Diagnóstico:

_____ em ____ / ____ / ____

PROGRAMA INTEGRADO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Ficha de Caracterização e Diagnóstico

Processo n.º

1. Caracterização do Processo

Sinalizações:

(data, fonte sinalizadora e situação de risco e/ou exclusão social)

1.º ___ / ___ / _____, _____
2.º ___ / ___ / _____, _____
3.º ___ / ___ / _____, _____

2. Identificação do Jovem

Nome: _____

Data de Nascimento (DD/MM/AAAA): ___ / ___ / _____ Sexo: _____

Nacionalidade: _____ N.º NISS: _____

N.º BI/Cartão de Cidadão/Passaporte: _____ Arq. Identificação: _____

Data de emissão: ___ / ___ / _____ Data de validade: ___ / ___ / _____

Filiação:

Pai: _____

Nacionalidade: _____ N.º NISS: _____

Mãe: _____

Nacionalidade: _____ N.º NISS: _____

Morada: _____

Código Postal: _____ - _____ Localidade: _____

Distrito: _____ Concelho: _____

Contactos:

Casa / Jovem: N.º Telf./Tm.: _____ e-mail: _____

Pai: N.º Telf./Tm.: _____ e-mail: _____

Mãe: N.º Telf./Tm.: _____ e-mail: _____

Nome do Encarregado de Educação: _____

N.º Telf./Tm.: _____ e-mail: _____

Origem Cultural: _____

3. Enquadramento escolar e sócio-Educativo do Jovem

3.1 Último Estabelecimento de Ensino Frequentado:

Designação: _____ Freguesia: _____

3.2 Ano de Escolaridade concluído com aproveitamento: _____

3.3 Encontra-se em situação de Abandono Escolar? _____

Data de abandono: ____ / ____ / ____

3.4 Encontra-se em situação de Absentismo Escolar? _____

3.5 Beneficia de apoio da ação social escolar? _____ Escalão: _____

3.6. Percurso Escolar

3.6.1 Matriculas

Nº	Ano Letivo	Ano de Escolaridade	Estabelecimento de Ensino	Observações
1º				
2º				
3º				
4º				
5º				
6º				
7º				
8º				
9º				
10º				
11º				
12º				

3.6.2 Apoio e Acompanhamento individual do jovem

- Apoios Especializados (Necessidades Educativas Especiais, DL n.º 3/2008 de 7 janeiro)
- Apoio Psicológico
- Apoio Educativo Qual: _____
- Apoio Terapêutico Qual: _____
- Acompanhamento Médico Qual: _____
- Reforço Alimentar
- Desenvolvimento Vocacional e Orientação Profissional
- Atividades de desenvolvimento de competências pessoais e sociais
- Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual Anexado Assinado

3.6.3 Ocupação de Tempos Livres

- Sem Enquadramento
- Centro de Férias e Lazer Qual: _____
- Centro de Atividades Tempos Livres Qual: _____
- Centro de Atividade Ocupacional Qual: _____
- Atividade Desportiva Regular Qual: _____
- Outro (*Voluntariado; Associação de Jovens, etc*) Qual: _____

4. Caracterização Da Situação Jurídica Da Criança /Jovem

Processos a decorrer	Data de Abertura	Trib./CPCJ	Proc .Nº	Juizo	Secção
Processo Promoção e Protecção					
Processo Tutelar Educativo					
Processo Tutelar Cível					
Outros (Proc Penal, p.e)					

Informação Complementar:

Coordenador do Caso: _____ Contacto: _____

Descrição:

5. Agregado Familiar/Cuidadores Com Quem o Jovem Reside Atualmente

5.1 Caracterização do Agregado Familiar:

NISS	Nome	Parentesco / Relação	Idade	Telefone	Escolaridade	Profissão

Observações:

Tem irmãos inscritos em turma(S) PIEF? _____

Nº Processo	Concelho	Agrupamento / Escola não agrupada

5.2 Tipo de Família:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Monoparental Feminina | <input type="checkbox"/> Monoparental Masculina |
| <input type="checkbox"/> Nuclear sem Filhos | <input type="checkbox"/> Nuclear com Filhos |
| <input type="checkbox"/> Reconstituída com filhos de outras uniões | <input type="checkbox"/> Alargada (com várias gerações) |

Anexo 3 – Modelo de Proposta Socioeducativa PIEF



PROGRAMA INTEGRADO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO
Proposta de Intervenção Socioeducativa

Processo n.º _____	Ano Letivo: _____
Nome do jovem: _____	
Distrito: _____	Concelho: _____
Escola/Agrupamento: _____	

Esta proposta de intervenção é sustentada no diagnóstico previamente efetuado.

Proposta de Intervenção

1. Dispositivo de Educação / Formação

Para conclusão de: 1.º Ciclo 2.º Ciclo 3.º Ciclo

<input type="checkbox"/>	Programa integrado de educação e formação – PIEF (Despacho Conjunto n.º 945/2003, de 26 de setembro)	<input type="checkbox"/> 1.º Ciclo	<input type="checkbox"/> 2.º Ciclo	<input type="checkbox"/> 3.º Ciclo
Entidade educativa / formativa:		Local:		
<input type="checkbox"/>	Ensino Básico Geral (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho)	<input type="checkbox"/> 1.º Ciclo	<input type="checkbox"/> 2.º Ciclo	<input type="checkbox"/> 3.º Ciclo
Entidade educativa / formativa:		Local:		
<input type="checkbox"/>	Apoios especializados / educação especial (Decreto-Lei n.º 3/2006, de 7 janeiro, e Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho)	<input type="checkbox"/> 1.º Ciclo	<input type="checkbox"/> 2.º Ciclo	<input type="checkbox"/> 3.º Ciclo
Entidade educativa / formativa:		Local:		
<input type="checkbox"/>	Ensino a Distância (Portaria n.º 65/2014, de 15 de abril)	<input type="checkbox"/> 1.º Ciclo	<input type="checkbox"/> 2.º Ciclo	<input type="checkbox"/> 3.º Ciclo
Entidade educativa / formativa:		Local:		
<input type="checkbox"/>	Percurso curricular alternativo (PCA) (Regulamento aprovado pelos Srs. SEEBs e SEEAE)	<input type="checkbox"/> 1.º Ciclo	<input type="checkbox"/> 2.º Ciclo	<input type="checkbox"/> 3.º Ciclo
Entidade educativa / formativa:		Local:		
<input type="checkbox"/>	Curso de Educação e Formação (CEF) (Despacho conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho, retificado pela retificação n.º 1673/2004, de 7 de setembro)	<input type="checkbox"/> 2.º Ciclo	<input type="checkbox"/> 3.º Ciclo	
Entidade educativa / formativa:		Local:		
<input type="checkbox"/>	Formação modular (Portaria n.º 263/2011, de 24 de Outubro)	<input type="checkbox"/> 1.º Ciclo	<input type="checkbox"/> 2.º Ciclo	<input type="checkbox"/> 3.º Ciclo
Entidade educativa / formativa:		Local:		
<input type="checkbox"/>	Cursos de ensino artístico especializado (EAE) (Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho)	<input type="checkbox"/> 1.º Ciclo	<input type="checkbox"/> 2.º Ciclo	<input type="checkbox"/> 3.º Ciclo
Entidade educativa / formativa:		Local:		

Observações:

2. Apoio e acompanhamento individual do jovem

2.1 Apoio e Acompanhamento individual do jovem

- Apoios Especializados (Necessidades Educativas Especiais, DL n.º 3/2008 de 7 janeiro)
- Apoio Psicológico
- Apoio Educativo Qual: _____
- Apoio Terapêutico Qual: _____
- Acompanhamento Médico Qual: _____
- Apoio Ação Social Escolar
- Reforço Alimentar
- Desenvolvimento Vocacional e Orientação Profissional
- Atividades de desenvolvimento de competências pessoais e sociais
- Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual Anexado Assinado

2.2 Ocupação de Tempos Livres

- Sem Enquadramento
- Centro de Férias e Lazer
- Centro de Atividades Tempos Livres Qual: _____
- Centro de Atividade Ocupacional Qual: _____
- Atividade Desportiva Regular Qual: _____
- Outro (*Voluntariado; Associação de Jovens, etc*) Qual: _____

3. Apoios à família:

- Rendimento Social de Inserção (RSI)
- Subsídio de Carência Económica:
 - Ajuda Alimentar
 - Apoios económicos diversos
- Produtos de Apoio (Ajudas técnicas para portadores de deficiência)
- Apoio técnico para:
 - Desenvolvimento de competências parentais
 - Outro. Qual? _____
- Centro de Apoio à Vida
- Centro de Férias e Lazer
- Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP)
- Outras respostas sociais (discriminar outros apoios que a família deve usufruir, atendendo a situação analisada):

Coloca-se à consideração superior.

Data: ___ / ___ / _____

O/A Representante da equipa,

<p>Concordamos com as medidas propostas.</p> <p>Data: ___ / ___ / _____</p> <p>Assinaturas:</p> <p>_____ (O/A Jovem)</p> <p>_____ (O/A Encarregado de Educação / Representante Legal)</p>	<p>Parecer do(a) Interlocutor(a) Distrital do ISS.IP:</p> <p>_____ _____</p> <p>Data: ___ / ___ / _____</p> <p>_____ (O/A Representante do ISS, IP)</p>
---	---

Recebido em : ___ / ___ / _____

Despacho:

Data do despacho: ___ / ___ / _____

O/A Diretor(a) do Agrupamento / Escola não agrupada /
Presidente da CAP,

Recebido em : ___ / ___ / _____

O/A Representante da DGEstE,

Apêndices

Apêndice 1 – Autorização do Diretor(a) de Agrupamento de Escolas para a Realização do Estudo



Exmo.(a) Sr.(a)

Diretor(a) do Agrupamento de Escolas

Ana Cristina Batista, aluna de Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor da Universidade de Évora, orientada pela Professora Doutora Isabel Fialho, está a realizar no presente ano letivo uma investigação sobre práticas inclusivas em turmas PIEF em escolas TEIP e em escolas não TEIP, intitulado “Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): uma medida de inclusão escolar?”, com as seguintes questões de investigação:

1. Em que medida está o PIEF a promover uma educação inclusiva?

- 1.1. Que perspetiva têm os Diretores de Agrupamentos e as Equipas Técnico Pedagógicas sobre o Programa, sobre as práticas, potencialidades e fragilidades do mesmo?
- 1.2. O que dizem os alunos sobre o funcionamento do programa e sobre a sua inclusão no contexto escolar?
- 1.3. Existirão diferenças no funcionamento do PIEF entre escolas TEIP e escolas não TEIP, atendendo à natureza específica destes territórios?

Neste sentido, pretende-se recolher informação para a elaboração do trabalho, através de análise de documentos existentes sobre o programa, observação de aulas e realização de entrevistas à Diretora, equipa técnico pedagógica e alunos. Todos os sujeitos terão direito a não responder, sendo garantida a maior discrição e sem qualquer perturbação das atividades pedagógicas e funcionais da escola. Desta forma, solicito a autorização de V. Ex^a e colaboração no fornecimento de documentos, observação de aulas e para a realização de entrevistas.

Todas as questões éticas, confidencialidade e anonimato, são asseguradas mediante o consentimento informados dos participantes, comprometendo-se a investigadora a que os dados recolhidos serão unicamente utilizados para a investigação em curso.

Desde já, grata pela disponibilidade e colaboração.

Évora, 10 de outubro de 2021

A Investigadora

(Ana Cristina Batista)

Tomei conhecimento e concordo

A Diretora

Apêndice 2 - Protocolo de Consentimento Informado

Protocolo de Consentimento Informado

Eu, _____ aceito participar de livre vontade no estudo da autoria de Ana Cristina Pato Batista (aluna da Universidade de Évora), orientada pela Professora Doutora Isabel Fialho, no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor.

Foram-me explicados e compreendo os objetivos principais deste estudo e aceito responder a uma entrevista que explora questões sobre o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF).

Compreendo que a minha participação neste estudo é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem que essa decisão se reflita em qualquer prejuízo para mim. Ao participar neste trabalho, estou a colaborar para o desenvolvimento da investigação na área da Educação, não sendo, contudo, acordado qualquer benefício direto ou indireto pela minha colaboração. Entendo, ainda, que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada em qualquer relatório ou publicação, ou a qualquer pessoa não relacionada com este estudo, a menos que eu o autorize por escrito.

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

Apêndice 3 – Pedido de Autorização/ Consentimento Informado aos Encarregados de Educação



Pedido de Autorização/Consentimento Informado

Exmo. Sr. Encarregado de Educação:

Eu, Ana Cristina Batista, aluna de Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, na Universidade de Évora, venho por este meio solicitar a sua autorização para realizar uma entrevista, junto do(a) seu educando(a) para a elaboração da minha dissertação.

Esta investigação, orientada pela Professora Isabel Fialho, sobre práticas inclusivas em turmas PIEF intitulada de “Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): uma medida de inclusão escolar?”, sendo um dos seus objetivos conhecer o que dizem os alunos sobre o funcionamento do programa e sobre a sua inclusão no contexto escolar.

A participação do seu educando é voluntária e anónima, consistindo numa entrevista gravada em formato áudio e posteriormente transcrita. A mesma será utilizada apenas na investigação em curso, assegurando que todas as informações recolhidas serão confidenciais e os dados obtidos serão exclusivamente para utilizar nesta investigação.

A participação das entrevistas pelos alunos será realizada em contexto escolar, em horário a combinar entre a investigadora e o Diretor de Turma ou TIL, com o conhecimento e autorização da Direção da Escola.

Para autorizar a participação do seu educando, preencha por favor o destacável que se segue, e entregue-o ao Diretor de Turma ou á TIL.

Agradeço desde já a vossa atenção e colaboração nesta investigação.

✂-----

Eu, _____, Encarregado de Educação do (a) aluno(a) _____, a frequentar a turma PIEF da Escola _____, com o nº _____, venho por este meio autorizar que o meu educando participe no estudo “Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): uma medida de inclusão escolar?”, através da participação numa entrevista.

Data: ____ / ____ / ____

(Assinatura do Encarregado de Educação)

Apêndice 4 - Guião de Entrevista aos Diretores de Escola

I – Tema: Caracterização do Programa Integrado de Educação e Formação

II – Objetivo Geral: Conhecer as perspetivas dos Diretores de Agrupamentos sobre as práticas, potencialidades e fragilidades do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)

DIMENSÃO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS
1. Legitimação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> . Legitimar a entrevista. . Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> . Informar quais os objetivos da investigação. . Explicar os objetivos da entrevista, salientando o contributo imprescindível da ajuda do entrevistado para o sucesso do trabalho. . Solicitar permissão para proceder à gravação da entrevista. . Garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos através do consentimento informado.
2. Identificação pessoal e profissional do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> . Obter dados pessoais. . Obter dados gerais sobre o percurso e a experiência profissional do entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> . Qual a sua idade? . Qual a sua formação inicial? . Tem quantos anos de tempo de serviço? . Há quanto tempo trabalha nesta escola? . Há quantos anos desempenha a função de Diretor?
3. Criação de turmas PIEF	<ul style="list-style-type: none"> . Conhecer as razões da criação da turma PIEF na escola; . Conhecer o processo de afetação dos professores e do Diretor de Turma. 	<ul style="list-style-type: none"> . Há quanto tempo funcionam turmas PIEF na escola? . Qual a sua opinião sobre a medida PIEF, em geral? . Qual(ais) a(s) necessidade(s) sentida(s) para que fosse(m) criada(s) turma(s) PIEF nesta escola? . Quais os critérios tidos em conta para escolha dos professores? . Existe algum perfil de professor do PIEF? . Existe algum critério para a indicação do Diretor de Turma do PIEF?
4. Inclusão dos alunos PIEF	<ul style="list-style-type: none"> . Conhecer o entendimento do conceito de inclusão. . Compreender processos de inclusão escolar e social dos alunos do PIEF 	<ul style="list-style-type: none"> . O que é para si a inclusão? . Como descreve a relação destes alunos com os demais alunos não pertencentes ao programa? . Foi necessário, em algum momento, fazer ajustes no processo de gestão curricular na escola, eventualmente afetados pela existência de uma turma PIEF? . De que forma é que a escola contribui para a inclusão escolar e social destes jovens? Pode apresentar exemplos concretos?

		. Considera que faz sentido/seria útil, a equipa de educação inclusiva estar representada no PIEF?
5. Potencialidades e fragilidades do PIEF	. Conhecer as dificuldades e potencialidades do programa.	. Tendo em conta o funcionamento do PIEF neste Agrupamento: . Quais considera serem as maiores dificuldades ou constrangimentos? . Quais as potencialidades? . Quais os pontos fracos? . Na sua opinião, quais são os indicadores de sucesso do PIEF, neste Agrupamento?
6. Propostas Futuras para o PIEF	. Conhecer sugestões para a melhoria do PIEF.	. Quer fazer alguma sugestão para melhorar a organização e o funcionamento do PIEF?

Apêndice 5 - Guião de Entrevista do(a) Técnico(a) Intervenção Local (TIL)

I – Tema: Caracterização do Programa Integrado de Educação e Formação

II – Objetivo Geral: Conhecer as perspetivas dos TIL sobre as práticas, potencialidades e fragilidades do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)

DIMENSÃO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TÓPICOS PARA A FORMULAÇÃO DE QUESTÕES
1. Legitimação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> . Legitimar a entrevista. . Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> . Informar quais os objetivos da investigação. . Explicar os objetivos da entrevista, salientando o contributo imprescindível da ajuda do entrevistado para o sucesso do trabalho. . Solicitar permissão para proceder à gravação da entrevista. . Garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos através do consentimento informado.
2. Identificação pessoal e Profissional do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> . Obter dados pessoais. . Obter dados gerais sobre formação, percurso e a experiência profissional do entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> . Qual a sua idade? . Qual a sua formação inicial? . Tem quantos anos de profissão? . Há quanto tempo trabalha em PIEF como TIL? . O que motivou a sua candidatura ao lugar de TIL? . Há quanto tempo trabalha com a turma proposta para o estudo? . Teve algum tipo de formação específica para trabalhar em PIEF? Se sim. Qual? . Sente necessidade de mais alguma formação para trabalhar em PIEF? . Quais as competências de um TIL que mais destacaria? . Considera que as competências atribuídas ao TIL vão ao encontro do processo de inclusão escolar e social dos jovens PIEF?
3. Currículo, ensino e aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> . Conhecer a perspetiva do TIL sobre o currículo, o ensino e as aprendizagens efetuadas em PIEF. . Conhecer as competências do TIL 	<ul style="list-style-type: none"> . Como caracteriza a evolução das aprendizagens e/ou das competências pessoais e sociais destes alunos? . O que pensa da matriz curricular do PIEF e da forma como estão organizados os horários? . Como descreve as práticas pedagógicas mais características em PIEF? Considera que estas vão ao encontro dos objetivos do programa? . Quais as dinâmicas de trabalho que instituiu, entre a Equipa Técnico Pedagógica (ETP), direção, SPO ou outros de forma a auxiliar o cumprimento daquelas que são as competências do TIL? . Como é feita a articulação familiar destes alunos? E a articulação com os parceiros locais?
4. Inclusão dos alunos PIEF	<ul style="list-style-type: none"> . Conhecer o entendimento do conceito de inclusão. 	<ul style="list-style-type: none"> . O que é para si a inclusão? . Como caracteriza o comportamento destes alunos em contexto de sala de aula? . Como caracteriza o comportamento destes alunos nos espaços exteriores?

	<p>. Compreender processos de inclusão escolar e social dos alunos do PIEF</p>	<p>. Como descreveria a relação destes alunos com os demais alunos não pertencentes ao programa?</p> <p>. Foi necessário, em algum momento, fazer ajustes no processo de gestão curricular na escola, eventualmente afetados pela existência de uma turma PIEF? Como vê essas alterações?</p> <p>. Considera que faz sentido/seria útil, a equipa de educação inclusiva estar representada no PIEF?</p> <p>. De que forma a figura de TIL contribui para a inclusão escolar e social destes jovens? Pode apresentar exemplos?</p> <p>. Em sua opinião, a escola (pessoal docente e não docente) colabora no processo de inclusão destes jovens? Pode dar exemplos?</p>
<p>5. Potencialidades e Fragilidades do PIEF</p>	<p>. Conhecer as dificuldades e potencialidades do programa.</p>	<p>Tendo em conta o funcionamento do PIEF neste Agrupamento:</p> <p>. Quais considera serem as maiores dificuldades ou constrangimentos?</p> <p>. Quais as potencialidades?</p> <p>. Quais os pontos fracos?</p> <p>. Na sua opinião quais são os indicadores de sucesso do PIEF?</p>
<p>6. Propostas Futuras para o PIEF</p>	<p>. Conhecer sugestões para a melhoria do PIEF.</p>	<p>. Quer fazer alguma sugestão para melhorar a organização e o funcionamento do PIEF?</p>

Apêndice 6 - Guião de Entrevista de Diretor de Turma e Professores

I – Tema: Caracterização do Programa Integrado de Educação e Formação

II – Objetivo Geral: Conhecer as perspetivas dos Diretores de Turma e Professores sobre as práticas, potencialidades e fragilidades do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF).

DIMENSÃO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Tópicos para a Formulação de Questões
1. Legitimação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> . Legitimar a entrevista. . Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> . Informar quais os objetivos da investigação. . Explicar os objetivos da entrevista, salientando o contributo imprescindível da ajuda do entrevistado para o sucesso do trabalho. . Solicitar permissão para proceder à gravação da entrevista. . Garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos através do Consentimento informado.
2. Identificação pessoal e Profissional do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> . Obter dados pessoais. . Obter dados gerais sobre o percurso e a experiência profissional do entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> . Qual a sua idade? . Qual a sua formação inicial? . Tem quantos anos de profissão? . Há quanto tempo trabalha com turmas PIEF? Gosta de trabalhar com estas turmas? . Há quanto tempo trabalha com a turma proposta para o estudo? . Teve algum tipo de formação específica antes de iniciar o seu trabalho em PIEF? Qual? . Considera importante haver formação especializada para se trabalhar em PIEF? De que tipo? . Já desempenhou funções docentes em turmas PIEF noutra(s) escola(s)
3. Gestão do currículo	<ul style="list-style-type: none"> . Conhecer a perspetiva do professor sobre a matriz curricular, organização dos horários e práticas pedagógicas do PIEF. 	<ul style="list-style-type: none"> . Os alunos são envolvidos na gestão do currículo (seleção de conteúdos e estratégias)? . O que tem em conta na escolha e seleção das estratégias utilizadas (condições, características do aluno, o contexto da turma, etc.)? . Que estratégias e instrumentos usa para avaliar as aprendizagens/competências dos alunos? Estes são envolvidos no processo de avaliação? De que forma? (fazem autoavaliação/coavaliação) . O conselho de turma realiza um trabalho articulado no planeamento da ação educativa e reflexão sobre as práticas e resultados alcançados?
4. Inclusão dos alunos em PIEF	<ul style="list-style-type: none"> . Conhecer o entendimento do conceito de inclusão. . Compreender processos de inclusão escolar e social dos alunos do PIEF 	<ul style="list-style-type: none"> . O que é para si a inclusão? . Como descreveria o comportamento dos alunos em contexto de sala de aula? . Como descreveria a relação destes alunos com os demais alunos não pertencentes ao programa? . Em sua opinião, a escola (pessoal docente e não docente) colabora no processo de inclusão destes jovens? . Existe articulação entre a oferta PIEF e a Educação Especial da escola? Se sim, porquê se justifica? Se não, porque motivo?

		. De que forma se processa a elaboração dos Relatórios técnico-pedagógicos e/ou dos Planos Individuais de Transição para os alunos desta turma? (Aplicável apenas ao Diretor de Turma)
5. Potencialidades e Fragilidades do PIEF	. Conhecer as dificuldades e potencialidades do programa.	Tendo em conta o funcionamento do PIEF neste Agrupamento: . Quais considera serem as maiores dificuldades ou constrangimentos? . Quais as potencialidades? . Quais os pontos fracos? . Na sua opinião quais são os indicadores de sucesso do PIEF?
6. Propostas Futuras para o PIEF	. Conhecer sugestões para a melhoria do PIEF	. Que sugestões apresentaria para melhorar a organização e funcionamento do programa?

Apêndice 7 - Guião de Entrevista a Alunos

I – Tema: Caracterização do Programa Integrado de Educação e Formação

II – Objetivo Geral: Conhecer o que dizem os alunos sobre o funcionamento do programa PIEF e sobre a sua inclusão no contexto escolar.

DIMENSÃO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Tópicos para a Formulação de Questões
1. Legitimação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> . Legitimar a entrevista. . Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> . Informar quais os objetivos da investigação. . Explicar os objetivos da entrevista, salientando o contributo imprescindível da ajuda do entrevistado para o sucesso do trabalho. . Solicitar permissão para proceder à gravação da entrevista. . Garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos através do consentimento informado.
2. Identificação pessoal e percurso escolar do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> . Obter dados pessoais. . Compreender o percurso escolar do aluno e a sua influência na integração do PIEF. 	<ul style="list-style-type: none"> . Qual a sua idade? . Como foi o teu percurso escolar? . Como te sentes na escola? . O que foi feito na escola para te apoiar a superar as tuas dificuldades, antes de ingressares no PIEF? . Foste apoiado pela Educação Especial em algum ciclo de ensino?
3. Currículo, ensino e aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> . Identificar a perceção sobre as aprendizagens adquiridas. . Conhecer a opinião dos alunos sobre o currículo do PIEF. 	<ul style="list-style-type: none"> . Gostas das disciplinas que tens no PIEF? . Achas que o PIEF devia ter outras disciplinas? Porquê? . Achas útil o que aprendes no PIEF? . Gostas da forma como te ensinam? . Os professores levam em consideração a tua opinião sobre os conteúdos que são lecionados (se podes escolher o que queres aprender e sobre as atividades desenvolvidas)? . Como és avaliado?
4. Inclusão dos alunos do PIEF	<ul style="list-style-type: none"> . Conhecer o entendimento do conceito de inclusão. . Conhecer a perceção e expectativas iniciais sobre o PIEF. . Compreender processos de inclusão escolar e social dos alunos do PIEF. . Entender as relações dos alunos para com a restante comunidade escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> . O que é para ti a inclusão? . Antes de frequentar o PIEF o que é que pensavas sobre o mesmo? . Porque é que foste para o PIEF? . Qual foi a opinião da tua família sobre o teu ingresso no PIEF? . Como te sentes na escola (Valorização da opinião, ajuda a ultrapassar dificuldades, é respeitado o teu tempo e espaço)? . Em algum momento sentiste que foste tratado de forma diferente por fazeres parte do PIEF, por parte de colegas, professores, funcionários ou pais? Podes dar exemplos? . Como é a tua relação com os professores? . Como é a tua relação com os teus colegas do PIEF? . Como é a relação dos outros colegas da escola com os alunos do PIEF?

		<ul style="list-style-type: none"> . Como é a tua relação com os funcionários da escola? . A tua turma PIEF funciona em blocos diferentes das outras turmas, com intervalos e horários diferentes? Se sim, o que achas? . Em tua opinião o PIEF prepara-te ou ajuda na tua inclusão na sociedade?
5.Potencialidades e fragilidades do PIEF	. Conhecer as dificuldades e fragilidades do programa.	<ul style="list-style-type: none"> . Gostas de frequentar o programa PIEF? . O que mais gostas no PIEF? . Quais as maiores dificuldades com que se tem deparado neste programa? . Achas que o teu ingresso no programa PIEF foi uma boa escolha para a tua vida? Porquê?
6.Propostas futuras para o PIEF	. Conhecer sugestões para a melhoria do PIEF.	. Que sugestões apresentarias de forma a contribuir para a melhoria do programa?

Nota: As questões colocadas aos alunos serão adaptadas/ simplificadas a uma linguagem perceptível pelos mesmos.

Apêndice 8 – Codificação dos Relatórios de AEE por Domínio nos Pontos Fortes e Áreas de Melhoria

Código do Relatório	Nome do Agrupamento	Ano do Relatório AEE	Observações	Pontos Fortes	Áreas de Melhoria
R1	Agrupamento de Escolas Alcides de Faria, Barcelos	2019/2020		xxxxx	DRES -Promover uma ação mais eficaz, que contribua para dirimir as assimetrias internas de resultados, em termos relativos, entre turmas, disciplinas e alunos de uma mesma turma, de modo a garantir uma efetiva educação inclusiva.
R2	Agrupamento de Escolas António Rodrigues Sampaio, Esposende	2019/2020		xxxx	xxxx
R3	Agrupamento de Escolas de Fafe	2019/2020		DPSE - Práticas de inclusão de todas as crianças e alunos que garantem o seu sucesso educativo. DAV - Estudo, por ano, de temáticas emergentes (desenvolvimento curricular, comportamento e indisciplina, escola inclusiva e relações institucionais) que concorrem para a melhoria organizacional e a adequação da formação contínua, em articulação com o respetivo Centro de Formação da Associação de Escolas. DLG - Mobilização da comunidade educativa para a construção de uma Escola inclusiva e humanista, num ambiente escolar seguro, saudável e acolhedor.	xxxx
R4	Agrupamento de Escolas de Perafita, Matosinhos	2019/2020	TEIP e Contrato de Autonomia	DPSE - Política assertiva de respeito pela diferença e de construção de uma escola inclusiva que reconhece e valoriza a diversidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem.	xxxx
R5	Agrupamento de Escolas de Frazão, Paços de Ferreira	2019/2020	TEIP	xxxx	xxxx

R6	Agrupamento de Escolas de Sobreira, Paredes	2019/2020		DRES - Desenvolvimento de medidas específicas de suporte à aprendizagem e à inclusão dos alunos de grupos culturalmente diferenciados com vista à inversão dos resultados verificados.	xxxx
R7	Agrupamento de Escolas Daniel Faria, Paredes	2019/2020		xxxx	xxxx
R8	Agrupamento de Escolas Carolina Michaelis, Porto	2018/2019		xxxx	DPSE - Desenvolver práticas educativas/letivas indutoras de maior participação sucesso de todos e de cada um dos alunos, com vista ao desenvolvimento das competências previstas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória numa educação efetivamente inclusiva.
R9	Agrupamento de Escolas Garcia de Orta, Porto	2019/2020		xxxx	xxxx
R10	Agrupamento de Escolas António Nobre, Porto	2019/2020	TEIP	DAV - Implementação de ações que visam, manifestamente, a melhoria da educação inclusiva.	xxxx
R11	Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano, Porto	2019/2020	TEIP	DRES - Diminuição dos casos de retenção por excesso de faltas injustificadas e de indisciplina, em resultado de uma ação educativa integradora e inclusiva.	xxxxx
R12	Escola Profissional Infante D. Henrique	2018/2019		DRES Resultados sociais decorrentes de uma ação educativa integradora e inclusiva.	xxxx
R13	Agrupamento de Escolas D. Afonso Henriques, Santo Tirso	2019/2020	Contrato de Autonomia	DLG - Visão estratégica que se propõe almejar como entidade inclusiva de base humanista com vista à consecução do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;	xxxx
R14	Escola Profissional Agrícola Conde de São Bento, Santo Tirso	2019/2020		DPSE - Acolhimento, apoio e inclusão dos alunos, em particular dos que carecem de meios e modos especializados de educação e formação. DLG - Mobilização, motivação e envolvimento da comunidade educativa na construção de uma Escola inclusiva, que valoriza os afetos e a formação integral dos seus alunos.	xxxx

R15	Agrupamento de Escolas de Coronado e Castro, Trofa	2019/2020		xxxx	<p>DAV - Mecanismos de acompanhamento, monitorização e avaliação regulares das medidas, que incluam a área da educação inclusiva e envolvam todos os atores educativos.</p> <p>DPSE - Acompanhamento efetivo dos docentes, em complementaridade ao trabalho realizado em sala de aula, por parte da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva e a monitorização das medidas específicas para os grupos de risco.</p>	
R16	Agrupamento de Escolas de Ermesinde, Valongo	2019/2020		xxxx	xxxx	
R17	Agrupamento de Escolas de Monte da Ola, Viana do Castelo	2019/2020	TEIP		<p>DLG - Rede de parcerias alargada, potenciadora do desenvolvimento de projetos e atividades curriculares que mobilizam diversos recursos, com impacto positivo na qualidade das aprendizagens e inclusão dos alunos.</p> <p>DPSE - Capacidade do Agrupamento para lidar com a diversidade, com a inclusão e com a criação de ambientes educativos promotores de melhores aprendizagens.</p>	xxxx
R18	Agrupamento de Escolas de Vila Verde	2019/2020		xxxx	<p>DLG - Otimização dos recursos materiais e das salas específicas na promoção da melhoria das aprendizagens e de uma educação inclusiva.</p> <p>DPSE - Alargamento a todos os grupos de recrutamento de práticas de supervisão com um enfoque interdisciplinar, promotoras da melhoria das práticas letivas inclusivas, com consequências na eficácia das metodologias de ensino e nas aprendizagens das crianças e alunos.</p>	
R19	Agrupamento de Escolas de Caldas de Vizela, Vizela	2019/2020		xxxx	<p>DLG - Promover uma maior participação dos alunos e dos encarregados da educação na conceção, planeamento, concretização e avaliação dos processos de mudança, no sentido da construção de uma escola mais inclusiva e inovadora, em resposta aos desígnios do Agrupamento.</p> <p>DLG - Reforçar o trabalho já iniciado ao nível da gestão da autonomia e flexibilidade curricular e da valorização de uma escola inclusiva, num processo gradual de construção coletiva, assente num trabalho em redes, interna e externa.</p>	

R20	Agrupamento de Escolas Miguel Torga, Bragança	2019/2020		<p>DPSE - Bem-estar socio afetivo dos alunos e a prevenção de comportamentos de risco, garantidos através duma ação concertada de equipas multidisciplinares que se tem revelado eficaz na inclusão de todas as crianças e alunos.</p> <p>DRES - Qualidade do serviço educativo prestado, destacando-se a vertente da inclusão dos alunos que revelam maiores dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem, com impacto na satisfação revelada pela comunidade.</p> <p>DLG - Bom ambiente entre todos os atores educativos, promotor de segurança e da implementação de práticas educativas e pedagógicas inclusivas.</p>	xxxx
R21	Agrupamento de Escolas Latino Coelho, Lamego	2019/2020		<p>DAV - Opções pedagógicas e organizativas, com impacto na melhoria das aprendizagens e na promoção de uma escola inclusiva, sustentadas nos mecanismos de autoavaliação adotados.</p>	xxxx
R22	Agrupamento de Escolas de Mirandela	2019/2020		<p>DPSE - Oferta educativa adequada às necessidades da comunidade local, com impacto positivo na inclusão social.</p> <p>DRES - Impacto positivo das medidas implementadas junto dos alunos oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos e de alunos que beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, nos 2.º e 3.º ciclos e no ensino secundário.</p>	DLG - Implementação de estratégias que respondam, de forma concertada, ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e à promoção de uma escola inclusiva.
R23	Agrupamento de Escolas de Valongo do Vouga, Águeda	2019/2020	TEIP e Contrato de Autonomia	<p>DAV - Implementação de planos de melhoria coerentes com as orientações estratégicas do Agrupamento, com impactos positivos na melhoria organizacional, no desenvolvimento curricular e na promoção da educação inclusiva.</p> <p>DPSE - Clima de aula favorável à aprendizagem, bem-estar e inclusão, sustentado no relacionamento positivo dos profissionais com todas as crianças e alunos.</p> <p>DLG - Documentos estruturantes do Agrupamento na apresentação de uma visão de futuro, dirigida à mobilização das pessoas, tendo em vista a promoção das áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e de uma escola inclusiva.</p>	xxxxxx

R24	Agrupamento de Escolas Águeda Sul	2019/2020	Contrato de Autonomia	DPSE - Oferta educativa e formativa, adequada às expectativas dos alunos e formandos, articulada com as principais necessidades locais, com impacto positivo na inclusão, na redução do abandono escolar e no prosseguimento de estudos.	xxxxx
R25	Agrupamento de Escolas Dr. Mário Sacramento, Aveiro	2019/2020		DAV - Procedimentos de autoavaliação abrangentes, com impacto na definição das necessidades de formação contínua e das estratégias que reforçam a inclusão das crianças e dos alunos. DPSE - Opções curriculares consistentes, promotoras da inclusão e geradoras de ambientes motivadores para e das aprendizagens. DPSE - Implementação de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, promotoras da igualdade de oportunidades e de acesso ao currículo.	xxxxx
R26	Agrupamento de Escolas de Eixo, Aveiro	2019/2020		DPSE - Oferta educativa, adequada às necessidades da comunidade local e com impacto positivo na inclusão social;	DLG - Incluir no projeto educativo as linhas de atuação para a criação de uma cultura de escola inclusiva, respondendo às necessidades de cada aluno.
R27	Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida, Espinho	2019/2020		xxxx	xxxx
R28	Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Laranjeira, Espinho	2019/2020		xxxx	xxxx
R29	Agrupamento de Escolas de Ílhavo	2019/2020		DPSE - Oferta educativa adequada aos interesses dos alunos e às necessidades da comunidade local, com impacto positivo na inclusão social.	xxxxx
R30	Agrupamento de Escolas de Murtosa	2019/2020		DPSE - Oferta educativa ajustada às necessidades e expectativas das famílias e dos alunos, eficaz na inclusão social e na erradicação do abandono escolar. DPSE - Desenvolvimento de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão promotoras da igualdade de oportunidades e do acesso ao currículo, por parte de todas as crianças e alunos. DRES - Resultados dos alunos oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos e dos que usufruíram de programa educativo individual/ plano individual de	xxxx

				transição, que evidenciam o sucesso das estratégias de inclusão e equidade aplicadas.	
R31	Agrupamento de Escolas Dr. Ferreira da Silva, Oliveira de Azeméis	2019/2020	Contrato de Autonomia	<p>DPSE - Promoção de diferentes atividades e projetos que visam o desenvolvimento integral das crianças e alunos, que contribuem para a igualdade e a inclusão de todos.</p> <p>DPSE - Bem-estar das crianças/alunos, a segurança e a prevenção de comportamentos de risco, envolvendo o Agrupamento, as famílias, a autarquia e entidades locais, que têm assegurado a inclusão de todas as crianças e alunos.</p> <p>DAV - Cultura de reflexão instituída em diversos setores da vida do Agrupamento que tem contribuído, de forma consistente, para a melhoria dos resultados escolares, da educação inclusiva e do ambiente educativo.</p> <p>DLG - Bom ambiente educativo, promotor de segurança e da implementação de práticas educativas e pedagógicas inclusivas.</p>	xxxx
R32	Agrupamento de Escolas de Ovar Sul	2019/2020		DLG - Coerência entre os documentos estruturantes do Agrupamento, orientados para o desenvolvimento das áreas de competências consideradas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e da educação inclusiva.	xxxx
R33	Agrupamento de Escolas de Arrifana, Santa Maria da Feira	2019/2020	Contrato de Autonomia	<p>DLG - A organização e a gestão de ambientes de aprendizagem colaborativos e abertos ao exterior, que sustentam práticas inovadoras e inclusivas na educação pré-escolar.</p> <p>DRES - Construção de uma cidadania mais responsável e inclusiva, através da participação dos alunos em ações de voluntariado e de solidariedade.</p>	<p>DLG - Incrementar uma ação estratégica que mobilize lideranças e fomente maior apropriação da autonomia e flexibilidade curricular e a adoção de opções curriculares consentâneas promotoras de práticas inclusivas.</p> <p>DRES - Incrementar uma ação mais eficaz que contribua para dirimir as discrepâncias internas entre resultados, de modo a promover maior equidade no sucesso escolar, garante de uma educação inclusiva.</p>
R34	Agrupamento de Escolas João Silva Correia, S. João da Madeira	2019/2020	Contrato de Autonomia	DPSE - Articulação do serviço de psicologia e orientação, com a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, a CPCJ, a Escola Segura e os serviços locais de saúde, numa ação abrangente e concertada no sentido de assegurar o bem-estar pessoal e social das crianças e dos alunos, a prevenção dos comportamentos de risco, a orientação escolar e profissional.	xxxx

R35	Agrupamento de Escolas de Tondela Tomaz Ribeiro	2019/2020		<p>DLG - Envolvimento das associações de pais e encarregados de educação, bem como da associação de estudantes, na dinamização de atividades que complementam a ação do Agrupamento e relevam o desenvolvimento da cidadania, da inclusão e do apoio à aprendizagem.</p> <p>DPSE - Implementação de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão promotoras da igualdade de oportunidades e de acesso ao currículo, refletidas nos bons resultados dos alunos em risco de abandono e dos oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos.</p> <p>DRES - Resultados escolares positivos e sustentáveis em todos os ciclos e níveis de educação e ensino, reveladores da eficácia das práticas de promoção do sucesso e das medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão.</p> <p>DAV - Contributo para a reflexão crítica sobre as aprendizagens e os resultados escolares, conduzindo à redefinição de estratégias de ensino e aprendizagem, à implementação de medidas de promoção do sucesso e à valorização da educação inclusiva.</p>	xxxx
R36	Agrupamento de Escolas de Vagos	2019/2020		<p>DRES - Eficácia das medidas promotoras da equidade e inclusão implementadas, patente nos resultados alcançados no último ano letivo pelos alunos que beneficiam de apoios socioeconómicos e pelos que usufruem de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.</p> <p>DPSE - Opções curriculares consistentes com o primado da escola inclusiva, geradoras de ambientes motivadores das aprendizagens, com reflexos positivos na interdisciplinaridade e na redefinição das estratégias de avaliação.</p>	xxxx
R37	Agrupamento de Escolas Grão Vasco	2019/2020	Contrato de Autonomia	<p>DAV – Contributo para a construção do projeto educativo e para o reforço da inclusão das crianças e dos alunos.</p> <p>DPSE - Implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão promotoras da igualdade de oportunidades e de acesso ao currículo.</p>	xxxx

R38	Escola Secundária Viriato, Abraveses, Viseu	2018/2019	Contrato de Autonomia	<p>DPSE - Oferta educativa, adequada às necessidades da comunidade local e com impacto positivo na inclusão social.</p> <p>DRES - Impacto das medidas implementadas junto dos alunos oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos e de alunos que beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.</p> <p>DLG - Missão estratégica centrada na promoção de uma escola inclusiva e de qualidade.</p>	xxxx
R39	Agrupamento de Escolas da Lousã	2018/2019		<p>DLG - Dinâmica do Diretor para uma consistente captação e envolvimento de instituições e agentes da comunidade com impacto na melhoria dos serviços prestados, particularmente ao nível da integração e da inclusão das crianças e dos alunos.</p> <p>DPSE - Trabalho consolidado ao nível da promoção da equidade e da inclusão de todas as crianças e alunos.</p>	xxxx
R40	Agrupamento de Escolas Marinha Grande Poente	2019/2020	TEIP	<p>DPSE - Oferta educativa adequada às necessidades da comunidade local e aos anseios dos alunos e das famílias, com impacto positivo na inclusão social.</p> <p>DRES - Impacto das medidas implementadas junto dos alunos oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos e de alunos que beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, que obtiveram no último ano resultados em linha com os demais alunos do Agrupamento.</p> <p>DLG - Missão estratégica centrada na promoção de uma escola inclusiva e de qualidade.</p>	xxxx
R41	Agrupamento de Escolas de Pombal	2019/2020	Contrato de Autonomia	<p>DPSE - Oferta educativa diversificada, adequada aos interesses dos alunos e às necessidades da comunidade local e com impacto positivo na inclusão social.</p> <p>DPSE - Trabalho consolidado ao nível da promoção da equidade e da inclusão das crianças e dos alunos.</p>	xxxx
R42	Agrupamento de Escolas do Fundão	2019/2020		<p>DPSE - Implementação de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, promotoras do sucesso educativo.</p>	xxxx
R43	Agrupamento de Escolas Templários, Tomar	2019/2020		<p>DPSE - Fomento da aprendizagem e da inclusão, fruto do trabalho desenvolvido pela equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, em colaboração com os diretores de turma, os alunos, as famílias, as psicólogas e as entidades parceiras.</p>	xxxx

				<p>DPSE - Fomento da aprendizagem e da inclusão, fruto do trabalho desenvolvido pela equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, em colaboração com os diretores de turma, os alunos, as famílias, as psicólogas e as entidades parceiras.</p>	
R44	Agrupamento de Escolas Gil Paes, Torres Novas	2019/2020		<p>DLG - Empenho dos diferentes profissionais na criação de um ambiente educativo seguro, saudável e acolhedor, o que facilita a inclusão de todas as crianças e alunos.</p>	<p>DRES - Aprofundamento da reflexão sobre os resultados dos alunos socialmente desfavorecidos ou com necessidade de aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, de modo a que sejam identificadas e implementadas estratégias que incrementem a equidade no acesso e sucesso por parte de todos os alunos.</p>
R45	Agrupamento de Escolas Pioneiros da Aviação Portuguesa, Amadora	2019/2020	xxxx		<p>DRES - O desenvolvimento de estratégias que contribuam cada vez mais para a inclusão e o sucesso plenos de todas as crianças e alunos.</p>
R46	Agrupamento de Escolas Fernando Namora, Amadora	2019/2020		<p>DLG - Valorização e responsabilização das lideranças, permitindo uma ação na melhoria da qualidade da prestação do serviço educativo, para a inclusão e o sucesso das crianças e dos alunos.</p> <p>DLG - Diversidade de projetos e atividades, associados a uma boa capacidade de estabelecer parcerias e protocolos para a mobilização de recursos com a finalidade de melhorar a qualidade da ação educativa, em especial as medidas de atuação para a inclusão.</p> <p>DPSE - Mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão na sensibilização da comunidade educativa e aconselhamento aos docentes para o reforço de medidas universais e no acompanhamento e funcionamento do centro de apoio à aprendizagem, que contribuem para a equidade e inclusão das crianças e dos alunos.</p> <p>DPSE - Oferta formativa adequada às necessidades e interesses de uma população heterogénea e concretização de um vasto conjunto de atividades, que contribuem para a promoção da educação inclusiva e para o desenvolvimento as áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e das Aprendizagens Essenciais.</p>	xxxx

R47	Agrupamento de Escolas de Parede, Cascais	2019/2020		DLG - A visão estratégica expressa nos documentos estruturantes, em sintonia com a matriz do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e os princípios de uma escola inclusiva.	DRES - Incrementar ações que contribuam para a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares e para a plena inclusão de todos e de cada um dos alunos.
R48	Agrupamento de Escolas da Cidadela, Cascais	2018/2019		xxxx	DLG - Definição, nos documentos orientadores, das linhas de atuação para a criação de uma cultura de escola inclusiva e para a consecução do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
R49	Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor, Lisboa	2019/2020		DLG - A gestão dos recursos, orientada pelos princípios do bem-estar das crianças, dos alunos e dos profissionais, bem como do sucesso educativo e da inclusão. DPSE - A implementação de medidas de promoção do sucesso e da inclusão ajustadas às necessidades e às potencialidades dos alunos.	DRES - Reforçar as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que contribuam para a melhoria sustentada das aprendizagens e dos resultados de todos os alunos.
R50	Agrupamento de Escolas João de Barros, Seixal	2019/2020		DPSE - As respostas educativas facilitadoras da inclusão de crianças e alunos, por meio das medidas de suporte e do trabalho consistente e eficaz de cooperação entre o Agrupamento, os parceiros e as famílias. DRES - Os resultados académicos, globalmente positivos, com realce para as taxas de transição dos alunos com auxílios económicos no âmbito da Ação Social Escolar e com programa educativo individual e, quando aplicável, plano individual de transição que são próximas da taxa global do Agrupamento, o que evidencia a eficácia das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.	xxxx
R51	Agrupamento de Escolas Leal da Câmara, Sintra	2019/2020	TEIP	DAV - A divulgação e a discussão alargadas das práticas desenvolvidas, motivando a conceção e a implementação de ações orientadas para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, bem como para o acompanhamento socio escolar e a inclusão das crianças e dos alunos.	xxxx
R52	Agrupamento de Escolas do Bonfim, Portalegre	2019/2020		DPSE - Dinâmicas de colaboração entre os diferentes intervenientes na definição de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, relevando-se a ação da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva na igualdade de oportunidades de acesso ao currículo. DRES - Auscultação e envolvimento dos alunos na tomada de decisões, fomentando a sua participação em	xxxx

				iniciativas de índole diversa que contribuem para a sua formação pessoal e social, numa perspetiva de inclusão. DPSE - Dinâmicas de colaboração entre os diferentes intervenientes na definição de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, relevando-se a ação da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva na igualdade de oportunidades de acesso ao currículo.	
R53	Agrupamento de Escolas de Vendas Novas	2019/2020	TEIP	DPSE - A organização, o funcionamento e os modos de intervenção da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva com impacto muito positivo no apoio a todas as crianças e alunos, promovendo uma efetiva equidade e inclusão.	xxxxx
R54	Agrupamento de Escolas de Santiago do Cacém	2019/2020	Contrato de Autonomia	DAV - Eficácia das práticas de autoavaliação no que respeita às questões de inclusão, afetação de recursos e implementação de medidas.	xxxx
R55	Agrupamento de Escolas de Santo André, Santiago do Cacém	2019/2020		DPSE - Responsabilidade da comunidade educativa no desenvolvimento pessoal e emocional das crianças e dos alunos, o que promove a inclusão e a multiculturalidade.	DLG - Definição, nos documentos orientadores, das linhas de atuação para a consolidação de uma cultura de escola inclusiva e para a consecução do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
R56	Agrupamento de Escolas nº 2 de Serpa	2019/2020		DPSE - Concertação das várias estruturas de coordenação e projetos no acompanhamento e orientação escolar, vocacional e profissional, visando o sucesso e a inclusão de todas as crianças e alunos.	xxxx
R57	Agrupamento de Escolas de Albufeira Poente, Albufeira	2019/2020		DLG - Desenvolvimento de parcerias com entidades da comunidade, que potenciam a rentabilização de recursos, a concretização de iniciativas promotoras da inclusão e o enriquecimento das experiências de aprendizagem.	xxxx
R58	Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Fernandes Lopes, Olhão	2019/2020	TEIP	DPSE - Oferta educativa alargada, adequada aos interesses das crianças e dos alunos e às necessidades da comunidade local, com impacto positivo na inclusão.	xxxx

R59	Agrupamento de Escolas Manuel Teixeira Gomes, Portimão	2019/2020		<p>DPSE - Implicação dos alunos em atividades artísticas e desportivas que enriquecem e ampliam as aprendizagens, promovem a inclusão e contribuem para o desenvolvimento das competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.</p> <p>DPSE - Dinamização de atividades educativas, artísticas e culturais que promovem aprendizagens interdisciplinares e contribuem para a inclusão dos alunos.</p> <p>DRES - Inclusão de todos e cada um dos alunos, sendo asseguradas a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, através do envolvimento do pessoal docente e não docente.</p>	xxxx
R60	Agrupamento de Escolas de Silves	2018/2019		xxxx	xxxx
R61	Agrupamento de Escolas de Vila do Bispo	2019/2020		DLG - Mobilização da comunidade educativa na inclusão de todas as crianças e alunos, desenvolvendo práticas pedagógicas integradoras, no respeito pelas várias culturas em presença.	xxxx
R62	Agrupamento de Escolas Adelaide Cabette	2019/2020		xxxx	xxxx

R – Relatório

AM – Áreas de Melhoria

PF – Pontos Fortes

DAV – Domínio da Autoavaliação

DLG – Domínio da Liderança e Gestão

DPSE – Domínio da Prestação de Serviços

DRES – Domínio dos Resultados

Apêndice 9 – Mapeamento de Estudos sobre o PIEF (2012 a 2022)

Autores / Ano da Publicação	Natureza do Trabalho/ Instituição	Objetivos	Participantes	Instrumentos Utilizados	Resultados	Recomendações e perspectivas futuras
Amaral, 2012	Dissertação de Mestrado da Universidade de Coimbra - Faculdade de Ciências da educação	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber a estrutura organizativa do PIEF e as suas respetivas funções. - Compreender a implementação e atuação do PIEF. - Acompanhar e conhecer a prática dos diversos atores que intervêm no programa. 	11 alunos, 9 professores 1 TIL 1 técnico da EMM 1 Diretor da escola	Diários de campo Entrevistas semiestruturadas	<p>No estudo foi detetado nos alunos, instabilidade emocional e afetiva, colocando-se numa postura de recusa em dialogar. Reforçaram os comportamentos desviantes, o que levava ao boicote das aulas e à não participação das atividades. Estes comportamentos levavam ao desgaste emocional e à desmotivação dos professores e técnicos.</p> <p>Os professores identificam como principais problemas: ter falta experiência no programa e em trabalhar com este tipo de público, o que leva à necessidade de formação específica; A distribuição da carga horária, que dificulta a aplicação dos conteúdos e o desenvolvimento das atividades letivas; A pouca assiduidade dos alunos. O não existir cumprimento de regras por parte dos jovens, havendo constantemente uma recusa em não participar nas atividades. E, dificuldade na avaliação dos alunos pois a matriz de avaliação é a mesma do ensino regular.</p> <p>Ao nível das competências pessoais e sociais foram identificados avanços, nomeadamente ao nível de determinados comportamentos.</p> <p>Ao nível da construção das aprendizagens a exigência colocada pelos professores, tendo em conta a resposta que os alunos poderiam dar, gerou conflitos até que os professores identificassem que os alunos não</p>	<p>Os autores do estudo mencionam que técnicos e professores apresentaram propostas e reflexões, no seu entender, de muito interesse, para que no próximo ano letivo diminuíssem os conflitos. As mesmas dependem de decisão interna da escola e dos órgãos externos.</p> <p>O estudo pretende servir de parâmetro para futuras investigações em diferentes contextos.</p>

					conseguiam acompanhar a matriz curricular. Nas condições de ação, verificou-se que o PIEF foi afetado pela extinção do PIEC (Programa para a Inclusão e Cidadania).	
Galiano, H. 2012	Dissertação de Mestrado em Administração da Educação, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas	Aferir quais os fatores que contribuem para o sucesso ou incesso escolar dos alunos da turma PIEF, no Agrupamento de Escolas de Alcabideche.	. 20 alunos . 6 professores . 1 TIL	Questionários a alunos da turma PIEF Entrevistas aos docentes da turma e à TIL	O principal fator de sucesso no PIEF, enquanto organização, está nos recursos humanos e na sua estrutura organizacional: autonomia pedagógica, modelo de ensino, trabalho da ETP, o papel do TIL. Alguns pontos fracos: Implementação de uma política de formação interna dos recursos humanos, caso contrário, o conflito será um fator a ter em conta na ETP.	Saber do percurso de vida (profissional) dos jovens depois de terminada a frequência da turma PIEF. Manter um acompanhamento a estes jovens caso necessitem. A autora deixa como recomendação para investigações futuras o conhecimento do percurso dos jovens que frequentam turmas PIEF.
Moreira, S. 2014	Dissertação de Mestrado Universidade Fernando Pessoa Porto	Caraterizar o programa PIEF através da experiência de professores PIEF. Analisar potencialidades e as fragilidades do programa. Caraterizar os alunos que dele usufruem e qual o contributo dos professores para a medida.	5 professores	Entrevistas semiestruturadas (realizadas de forma não presencial, por meio eletrónico)	Pontos Fortes do Programa: Promoção do trabalho em equipa; maior eficácia da metodologia assente em trabalho prático; contributo importante na inclusão social de jovens e no combate ao insucesso, absentismo e abandono escolar. Pontos Fracos: Disponibilização atempada de verbas, atualização de metodologias, os participantes identificam várias disfuncionalidades associadas aos alunos e às famílias, desvalorização da escola pelas famílias. Os participantes destacam os laços criados com os alunos, mas também identificam os alunos como sendo a causa do lado negativo da experiência, a indisciplina e os distúrbios são os indicados como fatores que afetam o trabalho dos professores.	Importância de estudos que avaliem o impacto do programa para se superarem dificuldades sentidas. Necessidade de se criar um currículo específico do PIEF com materiais didáticos associados, de forma a colmatar a necessidade evidenciada pelos professores. No futuro a família fosse intervencionada em simultâneo com a frequência dos alunos no PIEF, uma vez que se crê que melhores resultados existiriam se a intervenção fosse multifacetada. Continuar a estudar para compreender as mais valias do programa e colmatar eventuais necessidades.
Betes, Z. 2015	Dissertação de Mestrado da U. Lisboa – F.	Aferir a perceção de autoeficácia dos professores que lecionam o PIEF, CEF e PCA.	30 professores	Questionário (Escala de Bandura)	- De uma forma geral os professores sentem-se eficazes, mas apresentam um baixo sentimento de eficácia na relação com os órgãos de gestão da escola. A maioria sente-se bem no	Verificar o sentimento de eficácia de outros professores (não PIEF); Comparar com escolas de outros contextos socioeconómicos;

	Motricidade Humana				desempenho da sua profissão, apesar de referir o cansaço proveniente da sobrecarga horária, da dimensão das turmas. Maior eficácia revelada na relação com os alunos e no trabalho colaborativo desenvolvido com os colegas.	Comparar a eficácia de professores efetivos e contratados.
Sousa, C. S. M. 2019	Dissertação de Mestrado do I. P. Bragança (ESSE)	Perceber se a implementação de projetos socioeducativos, como o PIEF, corresponde ou não às expectativas idealizadas pela escola no combate ou na prevenção do insucesso/ abandono escolar. Compreender as dificuldades de implementação do PIEF; verificar os constrangimentos sentidos por alunos e professores; discutir estratégias adequadas ao sucesso.	6 alunos PIEF 3 professores (inclui DT) 1 TIL 1 Diretor	Entrevistas semiestruturadas	A implementação do PIEF combate o insucesso/abandono escolar, apesar de se verificar a necessidade de melhoria do projeto, nomeadamente, a necessidade de criação de um perfil e um método de seleção para os professores que trabalhem em PIEF. A presença de um Educador Social na ETP constituiria uma mais valia para o programa, uma vez que a presença deste profissional iria contribuir para mediar conflitos e construir pontes socioeducativas, visando a integração destes alunos na sociedade.	Necessidade de criar um perfil e um método de seleção para professores que trabalhem em PIEF. Desenvolvimento de novas pesquisas, mais aprofundadas, de forma a delinear estratégias que permitam melhorar ou reajustar a medida.
Louro, A. S. C. 2019	Dissertação de Mestrado Instituto Politécnico de Portalegre (ESECS)	Perceber a importância do PIEF no percurso de ex-alunos do programa.	6 ex-alunos de PIEF	Questionário sociodemográfico Entrevista semiestruturada	Conclui-se que o PIEF tem atuado ao longo dos tempos como agente preventivo do insucesso escolar, tem contribuído para uma diminuição do abandono escolar precoce, constituindo-se como um veículo de transição dos alunos para o ensino secundário, promovendo o cumprimento da escolaridade obrigatória.	Continuar com a realização de estudos sobre o PIEF, de forma a contribuir-se para um aperfeiçoamento do programa e que a voz dos alunos contribua como condutor para o aprimoramento do PIEF e de todas as respostas que promovam e impulsionem o sucesso escolar.
Lourdes, I. 2019	Dissertação de Mestrado U. Minho	Avaliar a medida PIEF em termos de sucesso (certificação) e insucesso (não certificação) e a eficácia da medida no	1 agrupamento de escolas TEIP	Análise Documental (Relatórios da OCDE, Relatório PISA 2012 e dados sociodemográfico	Os dados apurados superam os referidos no relatório PISA 2012, relativamente ao número de retenções dos jovens de 15 anos em Portugal. O relatório PISA refere que 34,3% dos jovens em Portugal repetiram pelo menos um ano escolar, taxa superior à	Futura monitorização dos dados de sucesso/insucesso da medida, através da realização de relatórios nacionais detalhados, de forma a se averiguar a eficácia da medida e a necessidade de reajustamentos de estratégias e de metodologias.

		Agrupamento em estudo (TEIP).		s recolhidos no agrupamento)	<p>média da OCDE (12%). Todos os alunos PIEF têm de ter três retenções no seu percurso escolar.</p> <p>Relativamente às características do público-alvo, verificam-se mudanças positivas (entre 2012 e 2018) a inexistência de turmas exclusivamente masculinas ou femininas, de alunos para certificar ao nível do 1.º ciclo e a certificação de alunos ao nível do 3.º ciclo, antes de completarem os 18 anos e conseqüente ingresso no ensino profissional.</p> <p>As políticas educativas são tomadas sem se ter em conta os dados relativos à implementação da medida.</p>	Uma das limitações ao estudo reside no facto da escassez de relatórios finais de avaliação da medida PIEF.
--	--	-------------------------------	--	------------------------------	---	--

Fonte: Elaboração própria (2022)

Apêndice 10 – Notas de Campo - Observação de Aulas no Agrupamento TEIP

Observação de Aulas na Escola TEIP

Descrição do Espaço	<p>A sala de aula PIEF localiza-se no bloco à direita, junto à portaria no 1º andar por cima do ginásio. No R/C encontram-se os balneários do ginásio, sendo que não existem mais salas de aulas neste bloco. No 1º andar encontra-se a sala PIEF e uma sala multifunções, onde se realizam reuniões, se trabalha com alunos individualmente, onde se guardam trabalhos e materiais de maiores dimensões. No corredor existem armários com materiais destinados à turma PIEF.</p> <p>A sala PIEF é pequena e com pouco aquecimento, onde os alunos se queixam frequentemente de terem frio. Tem visíveis problemas de eletricidade, uma vez que no teto da sala se encontram fios elétricos expostos onde seria de encontrar as lâmpadas. Está decorada com trabalhos realizados pelos alunos, alusivos a temas das diferentes disciplinas. As mesas estão todas juntas, formando uma mesa única, com as cadeiras ao seu redor. A sala está equipada com um computador, um retroprojektor, um quadro de giz, estante para dossiers de alunos e materiais.</p>	
Data	30 de novembro de 2021	OAT301121
Disciplinas	Educação Artística e Visual; Matemática e Realidade e Viver Português; Exploração Vocacional	
Participantes	Alunos (5); Professores das respetivas disciplinas; Professor de Percussão do EBORAE; Professora de Educação Especial, DT e TIL	
Observações	<p>As aulas tiveram início às 8h30. O primeiro aluno a comparecer foi às 9h, o segundo às 9h30 e foram chegando, sendo que por volta das 10h40 a sala teve o maior número de alunos, cinco.</p> <p><u>Educação Artística e Visual</u> – Os professores preparam o espaço para a sua disciplina (mesas, cadeiras e materiais). Iniciaram as atividades e à medida que os alunos iam chegando eram convidados a participar na atividade que terá sido previamente escolhida por todos. Dois alunos participaram na atividade, dois alunos recusaram participar alegando estarem com frio e que não lhe apetecia fazer nada.</p> <p><u>Educação Especial</u> - a professora chega às 10h e vai com a única aluna para a sala anexa para trabalhar individualmente com a mesma. A aluna quando chegou (9h30) perguntou pela professora em questão e não participou na atividade de EAV.</p> <p><u>Aula de Percussão</u> – ocorre em virtude de uma parceria com o EBORAE no âmbito do Projeto Inovação. Para esta aula, volta-se a adaptar a sala às características da aula. O grupo reúne-se em círculo e as mesas são encostadas à parede. Nesta aula é quando se reúne o maior número de alunos, sendo que apenas a aluna se foi embora quando terminou os trabalhos com a professora da educação especial. O número de professores na sala é de 4.</p>	
Interação Pedagógica	<p>Os professores aparentam um grande conhecimento das características dos alunos em causa, respeitando os tempos e a vontade dos mesmos. A relação entre os alunos e os professores é de familiaridade, brincam com frequência, apesar de se notar por parte dos professores uma atitude de conquista e de tentativa de criar relação com os alunos.</p> <p>O professor de percussão tentou ir ao encontro dos interesses dos alunos, sendo que, optou por treinar com os alunos músicas escolhidas por eles e da sua cultura (cigana). Também foram buscar guitarras e proporcionaram um momento musical em que os alunos cantaram, tocaram guitarra e trocaram experiências com o professor. Surgiu a ideia de convidar um familiar de um aluno a vir à sala tocar e cantar.</p> <p>Os alunos saem frequentemente da sala, quer para fumar quer por outros motivos, informando que se vão ausentar.</p>	
Inclusão	<p>A professora de Educação Especial explicou que se retirou com a aluna porque esta apresenta grandes dificuldades na leitura e que fica muito constrangida no grupo, para além de que é de etnia cigana e como tal, a mulher cigana tem um papel diferente no meio dos rapazes, também estes de etnia cigana. Por este conjunto de razões a professora trabalha individualmente a leitura e a escrita com a aluna.</p> <p>Existe um cuidado por parte dos professores em respeitar as diferenças existentes e potenciar esta diferença. A dinâmica das aulas e a organização das mesmas são potenciadoras de diferenciação pedagógica.</p>	
Reflexão	<p>Os alunos envolveram-se pouco nas atividades, desistindo com alguma facilidade, mesmo quando as atividades vão ao encontro dos seus interesses, como foi a aula de percussão. O tempo de atenção é curto. Também mudam muito rapidamente de opinião. Os alunos não dão muita importância à sua permanência na escola, fazendo questão de o referir sempre que possível. Um dos alunos completa 18 anos no decurso do mês de dezembro e referiu que deixará de imediato a escola, uma vez que já tem trabalho. Um dos professores referiu que</p>	

	<p>o aluno em causa já se encontrava no mercado de trabalho (agrícola) e que foi obrigado a regressar à escola. O professor referiu que não concordava com a obrigatoriedade de o aluno estar na escola, uma vez que o mesmo já tinha trabalho fixo e que agora teria de procurar novamente. A manifestação desta opinião leva à reflexão sobre o que originou a resposta PIEF: Combate ao abandono escolar e à exploração do trabalho infantil.</p> <p>Também o mesmo aluno menciona que já faltava pouco tempo para que lhe dessem o 9º ano. Também esta observação leva à reflexão sobre a forma como os alunos veem a resposta. O abandono da aluna que se encontrava com a professora da educação especial, sem que sequer regressasse à sala, também foi motivo para refletir e para questionar o porquê desta retirada. Uma possível explicação prende-se com o papel da mulher cigana junto dos homens. Sendo o grupo constituído exclusivamente por alunos, a aluna não sente que pertença ao grupo. Também foi apresentada como outra possível razão o facto de a aluna pertencer a uma classe de ciganos mais baixa na sua hierarquia, sendo que os restantes não aceitam, de forma fácil, o convívio com esta classe. Algo que a escola tem vindo a trabalhar junto dos alunos e das suas famílias.</p>	
Data	06 de dezembro de 2021	OA061221
Disciplinas	Exploração Vocacional (Fotografia e Música)	
Participantes	Alunos (4 alunos e 2 alunas); Professores de fotografia e de música; Professora do 1º ciclo e TIL	
Observações	<p>As duas alunas são diferentes das que compareceram na aula de 30 de novembro. Uma das alunas foi trabalhar com a professora do 1º ciclo individualmente para a sala anexa.</p> <p><u>Exploração Vocacional</u> – A disciplina de Exploração Vocacional engloba 3 áreas de interesse dos alunos: Bar e mesa, fotografia e música. Foram aproveitados os recursos existentes do CEF de Bar e Mesa existente na escola (Docentes e logística) para que pudessem ingressar na ETP do PIEF e assim a disciplina de Exploração Vocacional ir de encontro às áreas que os alunos manifestaram interesse.</p> <p>A aula demorou algum tempo até que se iniciasse, uma vez que faltava um dos professores. Os alunos estiveram maioritariamente a ouvir música cigana no YOUTUBE do computador da sala e a dançar. Após este momento musical, o professor de fotografia que, entretanto, preparava o material para a aula, sugere que alguns alunos aproveitem o dia de sol e que fossem para o exterior tirar fotografias, de forma a trabalharem com luz natural. Os alunos aceitam a sugestão e pedem para que o professor lhes envie as fotografias para que as possam colocar nas redes sociais.</p> <p>Dois alunos saem para o exterior, levando com eles uma das máquinas, enquanto outros permanecem na sala a tirar fotografias. Neste momento, ficam na sala dois alunos e uma aluna (familiar de um dos alunos) que se fotografam, utilizando a máquina fotográfica com e sem tripé, acompanhados dos professores. Sendo que apenas o professor de fotografia tem conhecimentos técnicos para ajudar os alunos.</p> <p>Os alunos que saíram, regressam do exterior e em conjunto fazem a transferência das fotografias e a respetiva partilha na drive. Algo que os alunos desconheciam e que manifestaram surpresa.</p> <p>A aluna que se encontrava na sala, saiu de forma pouco perceptível, sem dar qualquer justificação. Também a aluna que se encontrava com a professora do 1º ciclo saiu quando terminou as atividades com a docente e não regressou à sala da turma.</p>	
Interação Pedagógica	<p>Os alunos interagem pouco com os professores de fotografia e de música. Maioritariamente ignoram as indicações que estes lhes fornecem, sendo necessário a intervenção da TIL para que algumas regras fossem respeitadas, nomeadamente a visualização de vídeos com recurso a linguagem imprópria.</p> <p>Foi visível a confiança que o professor de fotografia depositou nos alunos que saíram para o exterior, quando lhes permitiu que usufruíssem da máquina fotográfica profissional, sem qualquer supervisão.</p>	
Inclusão	<p>Na aula em questão não esteve presente a professora de educação especial, no entanto, foi feito um trabalho similar pela professora de 1.º ciclo.</p> <p>Denota-se pouco trabalho colaborativo entre os professores que dinamizam a disciplina de Exploração Vocacional. A dinâmica observada denota que as aulas não são antecipadamente organizadas e conjuntamente planeadas. É visível o improvisado e a predominância de atividades na área de fotografia.</p>	
Reflexão	<p>À semelhança da observação anterior, continua a existir um grau elevado de absentismo feminino. Os professores fizeram referência ao facto de nesta altura do ano letivo ainda não conhecerem todas as alunas e que algumas apenas viram uma vez. A explicação</p>	

	<p>encontrada foi a anteriormente referida, o papel da mulher cigana na comunidade, e acrescenta-se, o facto de algumas destas alunas já serem casadas. Também é motivo de reflexão o facto de estas alunas abandonarem as atividades letivas de uma forma “sorradeira” sem chamar para elas a atenção.</p>	
Data	07 de dezembro de 2021	OAT071221
Disciplinas	Matemática e Realidade e Viver Português; Exploração Vocacional	
Participantes	Alunos (4); Professor de percussão do EBORAE; prof.ª do 1º ciclo; Prof.ª da Ed. Especial; Diretora de Turma (Prof.ª de Matemática); TIL	
Observações	<p>A sala foi preparada para a aula de percussão, sendo que a mesma decorreu com os alunos a tocarem e a trocarem ideias e experiências com o professor. Também os restantes professores estão presentes e acompanham a aula.</p> <p>Os alunos conversam entre eles sobre assuntos que os professores não conhecem, utilizando por vezes uma comunicação codificada, a qual não é perceptível pelos demais.</p> <p>Quando esta aula termina (12h30) os alunos abandonam as atividades letivas, apesar de as mesmas só terminarem às 13h30. Para a disciplina de Exploração Vocacional não existem alunos na sala.</p>	
Interação Pedagógica	<p>O professor de percussão aparenta sensibilidade às características destes alunos, nomeadamente ao comportamento desafiante e desistente, sendo que, adapta as aulas e as dinâmicas à postura dos alunos, aparentando ir de encontro daqueles que são os seus interesses musicais.</p> <p>Todos os professores presentes se incluíram no círculo e interagem sempre que era oportuno. As aulas são momentos de partilha cultural, nomeadamente de cultura musical cigana.</p>	
Inclusão	<p>A professora de educação especial permaneceu junto do grupo e à semelhança dos restantes professores presentes interagiu e participou nas atividades musicais que decorriam. Referiu que trabalhava de forma direta com 7 alunos daquela turma e com um aluno de forma indireta (burocrática) com um aluno referenciado pela CPCJ.</p>	
Reflexão	<p>Apesar do envolvimento dos alunos ser pautado por curtos momentos, do nível de desistência e de resistência ser elevado, a ETP aparenta ter, nos elementos presentes, capacidade de gerir as atitudes e comportamentos dos alunos. Aproveitando os mais diversos momentos para treinar competências pessoais e sociais.</p>	
Data	15 de dezembro de 2021	OAT151221
Disciplinas	Literacia Digital e Viver Português	
Participantes	Alunos (4 alunos e 1 aluna); Professora de 1.º ciclo; Diretora de Turma; Professores das disciplinas e TIL	
Observações	<p>As atividades foram continuadas da aula anterior e consistiam na finalização das decorações de Natal. A TIL e a Diretora de Turma aproveitaram o momento para se reunirem individualmente com um aluno. A aluna que estava presente (que costuma trabalhar individualmente com a prof.ª de 1.º ciclo) deu continuidade ao trabalho que efetuava (escrever PIEF) nos enfeites de árvore de Natal. Os alunos estavam pouco participativos, recusavam-se em colaborar na atividade e boicotavam a continuidade da mesma sempre que possível.</p> <p>Um dos alunos presente estava a 3 dias de completar os 18 anos, e segundo o mesmo de abandonar a escola. Adotou ao longo do tempo que esteve presente uma postura de indiferença, de boicote e em alguns momentos de reatividade. O uso de palavrões foi uma constante durante o pouco tempo que permaneceu na sala.</p> <p>Após algum tempo o aluno em causa abandonou as atividades letivas juntamente com outro dos alunos, permanecendo apenas dois alunos. As mudanças no decorrer das atividades alteraram-se, sendo que os alunos participaram, interagiram e assumiram eles próprios a continuidade e conclusão da atividade. Sugerindo um local para a colocação do painel que estava a ser feito. Enquanto um dos alunos foi ver com a Diretora de Turma a viabilidade do local, o outro aluno envolveu-se com a professora de Viver Português, na elaboração de uma estrela de Natal, para a qual partiam da elaboração de um pentágono.</p> <p>Os alunos foram embora depois de colocar o painel, por volta das 12h.</p>	
Interação Pedagógica	<p>Durante grande parte da aula, os professores tentaram relativizar a atitude e postura dos alunos, tentando sempre apresentar propostas de atividades alternativas, motivar os alunos e utilizaram o humor para os desfocar da reatividade e agressividade que estava presente.</p>	

	No final os alunos que permaneceram, encontraram um local para colocar o painel. Denotou-se uma clara valorização da atitude e todos os professores se envolveram de forma a conseguir colocar o painel no local eleito (apesar da dificuldade).	
Inclusão	A aluna presente na sala foi ignorada pelos restantes membros da turma, sendo que, por vezes assume uma postura de submissão e de invisibilidade em relação aos colegas. Após a aluna terminar as tarefas que se encontrava a fazer, foi com a professora do 1.º ciclo trabalhar individualmente a leitura e a escrita. De referir que enquanto permaneceu na sala foram aproveitados os momentos para trabalhar a escrita e também a socialização com outros professores.	
Reflexão	<p>A reação do aluno que se encontrava a atingir a maioria foi motivo de comentários e de reflexão por parte dos professores presentes. Os mesmos referem que o aluno alterou a sua postura nos últimos dias, chegando mesmo a ser agressivo verbalmente com os professores e colegas. Os docentes descrevem o aluno, como pacificador e em muitas situações mediador, cooperativo com os professores, afável e simpático. Não encontram uma explicação para a mudança antagónica de comportamento.</p> <p>É interessante a versatilidade dos professores, não se limitando à sua área disciplinar. O professor de Viver Português envolveu-se na elaboração da estrela com o aluno, seguindo um tutorial do YOUTUBE, claramente com poucos conhecimentos de matemática. Foi um momento de descoberta partilhada entre professor e aluno.</p> <p>Após os alunos saírem, ficaram na sala 3 professores, que mencionavam entre eles o desperdício de recursos que o estado gastava com estes jovens. Sendo que, se encontrariam ali por mais 1h30 sem nada para fazer, onde poderiam estar numa sala de aula onde o seu trabalho fosse valorizado. Esta questão continua a ser motivo de reflexão e uma questão a ser necessário ser abordada e trabalhar com o pessoal docente. Também entre eles comentavam que após o almoço iriam ter uma formação para os profissionais que trabalhavam com PIEF, com um elemento da comunidade cigana, onde iria ser apresentado um material produzido por um conjunto de mulheres ciganas.</p>	
Data	17 de janeiro de 2022	OAT170122
Disciplinas	Exploração Vocacional	
Participantes	Alunos (4 alunos); Professora de 1.º ciclo; Professor de Música e de Fotografia	
Observações	<p>A aula teve início com três alunos presente e os professores mencionados, na sala de aula. O professor sugeriu que a aula decorresse no auditório da escola, uma vez que se encontravam neste local materiais de fotografia interessantes de serem explorados pelos alunos.</p> <p>Inicialmente houve resistência em saírem da sala, mas com insistência da professora de 1.º ciclo conseguiram mobilizá-los para se deslocarem para o auditório.</p> <p>No decorrer da aula a TIL entrou com mais um aluno que tinha chegado à sala, retirando-se de seguida.</p> <p>Enquanto o professor de fotografia explicava a componente teórica da aula, relativa às questões da luz, os alunos mexem no telemóvel, ouvindo vídeos com som elevado, que dificultava a audição do professor.</p> <p>Após a explicação teórica, os alunos vão fotografar e a sua participação foi mais ativa.</p> <p>Por volta das 12h, saíram do auditório sem permissão e sem ajudarem a arrumar o material. Um dos alunos retornou à sala de aula para tocar guitarra.</p>	
Interação Pedagógica	<p>Os alunos oferecem muita resistência em ouvir o que o professor de música diz. Ignoram a sua presença e as suas intervenções. Durante a explicação teórica e enquanto mexiam nos telemóveis, foram alertados várias vezes para pararem com a utilização dos mesmos ou para retirarem o som. Dois alunos cederam quando a prof.ª do 1.º ciclo pediu, após várias tentativas, e um dos alunos recusou insistindo em comunicar com o seu interlocutor via áudio.</p> <p>Enquanto um aluno fotografava, de forma indiscriminada todos os presentes no auditório, incluindo a investigadora, outros dois alunos deslocaram-se para o interior de uma sala anexa ao auditório onde se encontrava material fotográfico, sendo necessário que a prof.ª do 1.º ciclo se dirige ao local e lhes retirasse um microfone, explicando que era material dispendioso e sensível e como tal não poderia ser manuseado de forma pouco cuidada. Os alunos referiram que existia no local <i>“bom material para se roubar”</i>. Os restantes professores mantiveram-se alheados das diferentes ocorrências.</p>	
Inclusão		
Reflexão	No percurso até ao auditório, um dos alunos foi conversando com a prof.ª do 1.º ciclo e no seu discurso verbalizou a sua repulsa pela escola, utilizando expressões como <i>“não suporto andar aqui, só venho cá para não ter chatices com a CPCJ. Quando tiver 17 anos deixo de vir cá”</i> . O diálogo mantido entre o aluno e a professora foi motivo de reflexão sobre a acentuada aversão que estes alunos têm à escola, enquanto instituição. Sendo que, não conseguem	

	<p>atribuir um motivo para tal aversão. O aluno referia “isto não me serve para nada”. A professora explicou ao aluno da necessidade da escolaridade obrigatória, da utilidade da carta de condução e de como a escolaridade era necessária. O aluno retorquiu que “o meu pai não sabe ler nem escrever e tem carta. É só comprar uma falsa.”</p> <p>Também é interessante a data apontada pelo aluno para deixar de frequentar a escola, 17 anos. Supõe-se que o aluno acredita na crença existente, de que a intervenção dos serviços sociais diminui com a proximidade da maioridade.</p> <p>A TIL referiu ser um momento de instabilidade na turma, uma vez que saíram dois elementos (foram certificados), houve pedidos de transferência e irão entrar elementos novos. A saída de um dos elementos (aluno que completou 18 anos) refletiu-se no grupo, uma vez que era um elemento muito assíduo, o que provocava nos restantes elementos um sentimento de segurança.</p>	
Data	16 de fevereiro de 2022	OAT160222
Disciplinas	Literacia Digital; Viver Português	
Participantes	6 alunos; Professor de 1.º ciclo; TIL; Professor da disciplina	
Observações	<p>Teve início o segundo semestre. Ocorreu a entrada de 2 alunos novos na turma. Um dos alunos veio de um PIEF de outra localidade e o outro aluno veio do ensino regular (9.º ano) de uma escola da cidade. Também a equipa sofreu alterações. A Diretora de Turma está de baixa médica, por tempo indeterminado, o que provoca alterações e alguns constrangimentos no funcionamento da equipa, nomeadamente nos contactos a efetuar com os encarregados de educação, uma vez que neste momento se inicia um novo semestre, e teriam de ser realizadas reuniões com os encarregados de educação.</p> <p>Os alunos estão a realizar uma ficha de trabalho sobre os países e a sua localização na Europa. Um dos alunos já tinha terminado a tarefa e foi para o computador, onde colocou música (alta), sendo necessária a intervenção dos docentes para o que o aluno baixasse o volume da música. Dois dos alunos realizaram uma atividade diferente, adaptada às suas competências. Os alunos podiam recorrer ao telemóvel para consultarem informação relativa aos países. Um aluno terminou antes e o professor emprestou-lhe o seu telemóvel pessoal para que o mesmo visualizasse um vídeo sobre segurança na Internet. O aluno não tinha telemóvel pessoal e não há computadores na sala, nem foram atribuídos kits digitais para esta turma. A sala tem algum ruído proveniente dos telemóveis. Quando chamados à atenção um dos alunos coloca uns fones e refere que “Colocava uma bomba nesta escola”, ao que outro aluno responde: “ias para outra”. Este aluno é comunicativo e simpático, mas resiste bastante em fazer as atividades, sendo que mesmo quando as faz, não deixa o telemóvel. Tem uma maior envolvimento nas atividades musicais.</p> <p>Após o intervalo, a professora de literacia digital mostra vídeos sobre a segurança na internet. Um dos alunos perturba com o som elevado do telemóvel o debate que se iniciou sobre os vídeos. Quando chamado à atenção volta a interromper, cantando alto, outro aluno segue o mesmo comportamento. Diz à professora que ninguém quer falar sobre segurança na internet, querem ouvir música. Os professores presentes minorizam a atitude provocatória do aluno, retomando o debate, que prossegue. O aluno continua a fazer ruídos com um lápis na mesa, a cantar e a gritar de forma a impedir que se ouça. A professora coloca novos vídeos e a aula prossegue, sendo assegurada a continuidade pela professora de 1.º ciclo que trabalha uma ficha de trabalho sobre o tema com a maioria dos alunos, enquanto se dá a troca de docentes de literacia digital para Viver Português. A professora de Viver Português trabalha individualmente com um aluno sobre uma fábula, atividade combinada por ambos na última aula.</p>	
Interação Pedagógica	<p>Existe uma relação de confiança entre os professores e os alunos. Os professores têm a capacidade de levar os alunos a realizar as tarefas, num contexto informal, agrupando/organizando-os de forma aleatória em grupos de 2 ou individualmente. Cada professor apoia um grupo.</p> <p>Os professores estão capacitados para lidar com a atitude provocatória e de boicote que alguns alunos apresentam, revelando autocontrolo.</p> <p>A professora de Viver Português não trazia materiais de trabalho para a turma PIEF, apenas conseguindo dar atividades a um aluno. Trazia materiais da disciplina de Inglês.</p>	
Inclusão	<p>São respeitados os tempos, as capacidades e as dificuldades de cada aluno. Os alunos vão trabalhando, ao som da música, e acedendo aos telemóveis, num contexto informal, sem que se apercebam que estão a trabalhar.</p> <p>Um dos alunos novos na turma é mais introvertido, e encontra-se maioritariamente a trabalhar sozinho, terminando as tarefas muito rapidamente. O outro aluno novo, tem</p>	

	claramente competências ao nível do 9.º ano (ano que frequentava), revelando-se as fichas de trabalho aplicadas pouco desafiadoras e “muito fáceis”, segundo o aluno.	
Reflexão	<p>A sala possui um dossier intitulado “Fichas de Trabalho PIEF” onde os professores recorrem para ir buscar materiais que fornecessem aos alunos. Este dossier foi criado por sugestão da docente do primeiro ciclo e onde todos os docentes colocam fichas de trabalho diversas, de diferentes disciplinas e de diferentes níveis de forma que tenham sempre materiais disponíveis fotocopiados para aplicar. O recurso existente é bastante interessante e útil, demonstrando uma planificação atempada entre os diferentes intervenientes. Os professores envolvidos apontam o recurso como um instrumento a melhorar e que necessita da intervenção de todos os docentes. Algo que ainda não acontece. Surgiu da necessidade das docentes do primeiro ciclo e de educação especial, que são as que passam mais tempo com os alunos, necessitarem de ter disponível materiais para aplicar em diferentes situações. Apesar de a música ser um recurso importante para estes alunos, o volume da mesma e a proveniência desta ocorrer de diferentes telemóveis, geram um ambiente ruidoso.</p> <p>Um dos alunos que chegou de novo, que trabalha maioritariamente sozinho, teve pouco acompanhamento por parte dos professores. Esta atitude por parte dos professores poderá ter várias interpretações possíveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poderá ser propositada para diagnosticarem as competências que o aluno já adquiriu; - Porque o aluno não perturba e não chama a atenção dos professores; - Porque ser um novo elemento, está a ser-lhe dado espaço e tempo para se sentir mais confortável, sem ser pressionado. 	
Data	23 de fevereiro de 2022	OAT230222
Disciplinas	Literacia Digital; Viver Português	
Participantes	2 alunos; Professor de Literacia Digital e 1º ciclo	
Observações	<p>Os alunos não queriam ter literacia digital, mas sim música. Ofereceram bastante resistência a trabalhar, insistindo que iriam embora para jogar matraquilhos, no polidesportivo da escola. Disseram aos professores que outro professor e elemento da direção do agrupamento lhes teria dito que poderiam formar uma equipa de matraquilhos. Os professores insistem que terão de cumprir as tarefas e só depois poderão ir jogar matraquilhos. A questão é negociada e os alunos cedem em fazer as tarefas solicitadas. Cada um dos alunos presentes faz uma atividade com um professor. As atividades são complementares e dizem respeito a uma visita ao jardim público ocorrida no dia anterior. Assim, um dos alunos descarrega e edita as fotografias e o outro escreve no computador o texto respeitante à saída, ditado pela professora. Após terminarem as tarefas e quando se preparavam para ir jogar matraquilhos, acompanhados pelos professores, a TIL entra na sala e informa que a regra acordada para o torneio de matraquilhos não incluía jogos durante o período de aulas. Gerou-se um momento de grande tensão, sendo que foi necessário ir com os alunos ao polidesportivo para que estes vissem que não era permitido jogar durante o horário de aulas. Chegados ao polidesportivo, foi verificada a presença de outros alunos a jogar, em virtude de não terem tido aula porque o professor faltou. O conflito aumentou e o clima foi bastante tenso. A TIL pediu esclarecimentos junto da direção e a mesma esclareceu e definiu as regras de utilização dos matraquilhos por escrito e indicações aos funcionários do polidesportivo para a implementação das mesmas.</p> <p>Os alunos após o intervalo não regressaram para a aula de Viver Português.</p>	
Interação Pedagógica	<p>Na aula em questão foi possível observar o grau manipulação destes alunos junto dos adultos. Aproveitam as oportunidades que têm para reverter as situações a seu favor, bem como retiram vantagem das fragilidades existentes. Foi evidente que é necessário existir um esclarecimento e uma clarificação de todas as regras, não deixando dúvidas sobre as mesmas.</p> <p>Apesar da tensão e de, a determinado momento os ânimos estarem alterados, os professores presentes mantiveram a sua postura calma e serena, não deixando transparecer para os alunos, a falta de comunicação que esteve na origem do problema.</p>	
Inclusão	<p>Um dos principais motivos de tensão foi o facto dos alunos terem percebido que as regras de utilização dos matraquilhos não eram iguais para todos os alunos. Claramente ocorreu um erro na implementação das mesmas, o que levou a que os alunos PIEF entendessem que apenas a eles lhe estava a ser negado a possibilidade de jogarem no horário de aulas e que os restantes alunos o poderiam fazer, bastando para isso não terem aulas.</p> <p>A leitura que os alunos fizeram da situação foi confirmada pelos professores, quando se deslocaram ao pavilhão e verificaram que a funcionário autorizou outros alunos a jogar em horário de aulas.</p>	
Reflexão	O momento presente foi rico em conteúdo para reflexão, uma vez que foi um constituído por momentos de tensão e foi necessário gerir a crise provocada por essa mesma tensão.	

	<p>Os alunos mostraram saber usufruir das fragilidades existentes na organização da equipa técnico pedagógica e dos problemas de comunicação existentes, sendo que, como adolescentes que são, testam os limites dos adultos envolvidos. Manipularam as situações para retirar proveito das mesmas, evidenciando as características que são apontadas a esta tipologia de alunos, provenientes de contextos sociais e familiares fragilizados: manipuladores, optam por uma postura de vitimização para retirar proveito próprio, geram conflitos e discórdia.</p>
--	--

Apêndice 11 – Notas de Campo - Observação de Aulas no Agrupamento não TEIP

Observação de Aulas na Escola não TEIP

Descrição do Espaço	<p>A sala da turma PIEF localiza-se no primeiro andar, no claustro superior, juntamente com outras salas de aulas. Ao lado da sala PIEF localiza-se a sala de apoio da Educação Especial. A sala é fria, à semelhança de todas as restantes do edifício, dado a natureza do mesmo, sendo o único aquecimento proveniente de um aquecedor. Está decorada com trabalhos dos alunos.</p> <p>A sala é pequena, tem um computador na secretária do professor, um retroprojetor e um quadro de giz. Os materiais estão no interior da sala em armários próprios para o efeito. Existem também armários com os nomes dos alunos, onde estes guardam os seus materiais e trabalhos, funcionando como uma espécie de cacifos. Todo este conjunto de materiais estão localizados por trás da secretária do professor, tornando o espaço bastante apertado e limitado. As mesas são individuais e estão dispostas em fila (3 filas com 4 mesas), os alunos ocupam sempre os mesmos lugares, seguindo as normas da Direção Geral de Saúde para controlo de transmissão de COVID-19 em contexto escolar.</p>	
Data	14 de fevereiro de 2022	OAnT140222
Disciplinas	Cidadania	
Participantes	Professora de Cidadania (DT), TIL e 5 alunos (2 alunas e 3 alunos).	
Observações	<p>A professora apresentou a investigadora aos alunos e explicou a presença da mesma na sala de aula e o trabalho que se encontrava a realizar. Os alunos foram simpáticos e afáveis.</p> <p>A Diretora de Turma aproveitou a aula para num tom informal, numa conversa amistosa, conversarem sobre a ausência dos alunos às aulas de Educação Física e de Matemática. A mesma ouviu os argumentos que os alunos apresentavam para justificar a sua ausência e incentivou e explicou a necessidade de estes comparecerem. Também abordou com os alunos a possibilidade de alguns deles irem para estágio e quais os interesses destes em áreas a integrar.</p>	
Interação Pedagógica	A Diretora de Turma aparenta ter uma relação próxima com os alunos e funciona em estreita colaboração com a TIL. Os alunos recorrem à Diretora de Turma com respeito e à vontade para exporem os seus motivos e problemas.	
Inclusão	Foram ouvidas atentamente todas as intervenções efetuadas pelos alunos e professores. A DT promoveu uma conversa onde todos tiveram oportunidade de justificarem as suas ausências às aulas e discutirem as consequências das faltas para o percurso de cada um.	
Reflexão	<p>Na conversa e das justificações apresentadas, é visível o problema criado pelo horário da turma, quando é colocado à sexta-feira à tarde, logo após o almoço a disciplina de matemática e realidade. O mesmo se coloca com a disciplina de Educação Física, à terça-feira após o almoço.</p> <p>Atendendo ao problema que a maioria destes alunos apresenta relativamente à assiduidade, seria motivo de ponderação a ausência de aulas após o almoço, e a terem de existir aulas neste período, seria conveniente evitar as sextas-feiras e disciplinas que, por si só os alunos já oferecem resistência em frequentar, como sejam matemática e educação física. matemática, pela dificuldade que os alunos associam à disciplina e educação física, pelas características socioeconómicas, estes alunos apresentam algumas lacunas na ausência de material e na dificuldade que têm na exposição física.</p>	
Data	15 de fevereiro de 2022	OAnT150222
Disciplinas	Formação Vocacional	
Participantes	3 alunos; 2 alunas; TIL; Professor da disciplina	
Observações	<p>A aula incidiu numa atividade sobre a utilização do dinheiro. Os alunos dispuseram-se em círculo e todos leram um pouco do texto, à exceção de uma aluna que quando chegou a sua vez se recusou a ler, logo outro aluno se voluntariou para ler a sua personagem. A atividade consistia num texto sobre uma família e sobre o orçamento familiar da mesma. A aluna que não quis ler prestou pouca atenção à leitura da história e esteve maior parte do tempo no telemóvel. Após a conclusão da leitura foi feita uma interpretação conjunta da mesma. A leitura da ficha foi seguida de uma exploração em grupo e resolvida e discutida em conjunto. Todos os alunos se preocuparam em escrever a resolução da ficha. A discussão envolveu questões referentes ao orçamento de uma família comum e a determinado momento estendeu-se à necessidade de os adolescentes possuírem uma moto e de esta necessidade ser incluída no orçamento de uma família.</p>	

	Quando a aula terminou uma das alunas informou que não iria comparecer às aulas, no período da tarde.	
Interação Pedagógica	A participação entre TIL e a professora titular da disciplina pareceu muito próxima, aparentam estar habituadas a trabalhar em conjunto. Os alunos também aparentam estar à vontade para partilhar com a professora e com a TIL as suas respostas, sem se sentirem envergonhados ou constrangidos. Aparentam todos ser um grupo agradável e que trabalham bem. Estiveram até ao final do tempo letivo, sem saírem da aula antes do término desta.	
Inclusão	Todos os alunos participam juntamente com os professores na forma que conseguem. São respeitadas as especificidades de cada aluno, envolvendo todos de forma voluntária. A aluna que não leu e que mexia no telemóvel parou de o fazer quando a TIL a chamou, discretamente, à atenção e acompanhou a leitura. A aluna em causa faz no dia seguinte 18 anos e encontra-se a residir em contexto institucional, a proximidade da data do seu aniversário e de atingir a maioridade deixa-a ansiosa e nervosa, para além de a mesma sofrer de perturbações de saúde mental. A discussão em torno do texto foi muito rica e permitiu a participação ativa de todos os presentes.	
Reflexão	É notório como está instituído o hábito de fazer as fichas de trabalho e como os alunos levam a sério esta tarefa. Claramente a conclusão das fichas de trabalho está associada à progressão e aos resultados (classificações obtidas) para validação de competências. A ficha de trabalho aparentou ser bem formulada e planeada. As questões foram ao encontro dos interesses dos alunos o que contribuiu para o envolvimento de todos, de forma que partilhassem situações pessoais sobre o gasto indevido de dinheiro em situações não necessárias.	
Data	18 de fevereiro de 2022	OAnT180222
Disciplinas	Matemática	
Participantes	1 aluno; Professor de Matemática e Professor coadjuvante	
Observações	A aula tem início com um aluno, sendo que se esperam uns minutos pela chegada de mais alunos. Até esse momento o aluno joga no telemóvel, não dando muita atenção aos professores. Como não chegam mais alunos e dado as características pessoais e sociais do aluno, o professor decide projetar o site de uma escola de condução, onde pede ao aluno para ler as condições necessárias para tirar a carta de condução. Este é um assunto do interesse do aluno, uma vez que este tem quase 18 anos e já tem duas filhas e manifesta vontade em tirar, logo que consiga, a carta de condução. Após o aluno ler as condições o professor ajuda à sua interpretação, adaptando a linguagem do site a uma linguagem perceptível ao aluno e retira as dúvidas apresentadas pelo mesmo. O aluno manifesta a sua preocupação pela dificuldade que apresenta em ler, e em compreender as questões que fazem parte do exame de código. O professor explica ao aluno os diferentes tipos de sinais. Após a explicação deram início à resolução de um exame de código. Após a conclusão deste, o aluno ficou surpreendido com o resultado, pois apesar de ter reprovado na simulação o resultado foi bastante melhor que no teste anterior. Foi felicitado pelos professores.	
Interação Pedagógica	O professor aparenta ser uma figura de autoridade para o aluno e apresenta uma boa preparação para este público, aproveitando de forma pouco perceptível ao aluno, para explorar conceitos matemáticos (distâncias, medidas de comprimento, etc.). O professor tem sentido de humor, brinca com o aluno, contribuindo para um ambiente de aprendizagem descontraído. Enquanto exploram o teste de código, são trabalhadas várias competências no aluno, como a interpretação de questões, vocabulário e exclusão de opções.	
Inclusão	Dado o aluno ser o único presente na aula, houve alguma dificuldade em respeitar os tempos do mesmo, que a meio do teste de código, já apresentava sinais de cansaço e de pouca atenção/ concentração, notando-se que queria despachar-se. Porém, toda a aula foi direcionada para o interesse e aquisição de competências do aluno.	
Reflexão	O aluno em questão apresenta ter períodos de concentração curtos e poucos hábitos de estudo e de trabalho. Com estas características poderia ser mais vantajoso para o mesmo que as atividades fossem de curta duração e com intervalos. O professor tentou explorar o teste de código até ao final, denotando-se uma priorização na conclusão da tarefa.	
Data	21 de fevereiro de 2022	OAnT210222
Disciplinas	Cidadania	
Participantes	4 alunos; 2 alunas; Professora de Cidadania (DT) e TIL	

Observações	<p>Os alunos encontravam-se a fazer máscaras de Carnaval com a professora da aula anterior. A professora de Cidadania deixou que, os alunos terminassem as suas máscaras e concluíssem a atividade.</p> <p>As duas alunas trabalham em par, bem como dois dos alunos. Os outros dois alunos já tinham terminado a atividade e conversam com a Diretora de Turma sobre o seu fim de semana. Quando todos terminam a atividade, todos se juntam à conversa com a Diretora de Turma. A mesma solicita a limpeza e arrumação da sala antes de saírem. Inicialmente os alunos manifestam resistência, mas logo a DT os convence a limpar a sala.</p>	
Interação Pedagógica	<p>Mais uma vez se denota a boa relação existente entre a Diretora de Turma e os alunos, sendo que estes respeitam a professora e demonstram gostar da mesma, através de gestos carinhosos que têm com esta.</p> <p>A professora revela conhecer bem os alunos uma vez que faz uma leitura rápida do comportamento destes e dos seus significados, por exemplo, a professora identificou a existência de algum problema com o aluno X e promove, de forma discreta, um momento para falar individualmente com o mesmo.</p>	
Inclusão	<p>Foi priorizado o trabalho de projeto, sendo que a professora contribuiu para a conclusão da atividade carnavalesca.</p>	
Reflexão	<p>De uma forma não perceptível para os alunos foram trabalhadas competências sociais pela DT. É interessante como a relação de confiança, respeito e até de alguma admiração na docente leva a que os alunos trabalhem de forma descontraída e não perguntem pela hora de fim da aula, ou manifestem vontade de sair da aula antes do término da mesma.</p>	
Data	07 de março de 2022	OAnT070322
Disciplinas	Cidadania	
Participantes	3 alunos; 2 alunas; Professora de Cidadania (DT) e TIL	
Observações	<p>A professora utilizou a aula para conversar com os alunos sobre assuntos relativos à direção de turma, nomeadamente sobre o número elevado de faltas a matemática e a educação física (novamente). Um dos alunos refere que “a escola para mim é uma cadeia, venho cá de manhã para marcar o ponto”. Gerara-se um debate entre a DT, a TIL e os alunos sobre a importância da escola, sendo os argumentos de um dos alunos: Português – já sabe ler e escrever; História – já morreram todos; Química – tem com a namorada. A escola não lhe faz falta nenhuma. As observações do aluno geram muita piada perante os restantes alunos, que concordam com o colega, criando um clima de alguma agitação. A professora e a TIL contra-argumentaram com a necessidade de se adquirir conhecimento na escola para que não seja ignorante e se consiga discutir os assuntos da atualidade. Exemplificaram com o assunto que assola a Europa, a guerra entre a Rússia e a Ucrânia, e em como o conhecimento era necessário para que se entendesse os motivos, o contexto, a história que estavam por detrás do conflito. O centro da discussão passou a ser a guerra, com a DT e a TIL a dirigirem a discussão e a esclarecer dúvidas que os alunos tinham sobre as notícias que assistiam.</p>	
Interação Pedagógica	<p>Destaca-se, mais uma vez, a boa relação existente entre a DT e os alunos bem como a articulação entre a DT e a TIL.</p> <p>Os alunos respeitam ambos os elementos da ETP e valorizam as suas opiniões.</p> <p>Um dos alunos tentou boicotar o debate, aparentando existir algo que o perturbava. Primeiro com as observações que fez sobre as diferentes disciplinas e depois com a solicitação constante para abandonar a sala de aula, o que levou a que outros quisessem sair da aula. A DT negociou constantemente com os alunos, desviando arditosamente o assunto e voltando a centrá-los na discussão. Passado pouco tempo já não voltaram a solicitar sair da aula.</p>	
Inclusão	<p>Nem todos os alunos participaram na discussão. As raparigas presentes não se manifestaram, nem colocaram as suas questões ou opiniões relativas ao conflito armado vivenciado. No contexto vivenciado a maior preocupação dos elementos da ETP foi controlar a situação do aluno e minimizar e/ou evitar o descontrole que se avizinhava.</p>	
Reflexão	<p>Sendo a TIL e a DT elementos da ETP com experiência neste contexto PIEF, poderiam ter utilizado ou conduzido a discussão em torno da necessidade da escola de outra forma. Ou ter evitado promovê-la da forma como foi feita. Os alunos pertencentes ao programa, são na sua maioria provenientes de contexto familiar que não valoriza a escola e eles próprios não reconhecem valor às aprendizagens aqui efetuadas. Como a discussão não era nova, dado que tinha sido abordada a questão das faltas a matemática e a educação física na semana anterior, poderia ter sido utilizada uma estratégia diferente, que não a discussão sobre a importância da escola, porque os alunos possuem bastantes argumentos e exemplos do seu quotidiano sobre a pouca importância que a mesma tem para eles.</p> <p>Foi interessante a discussão e introdução da situação mundial vivenciada e bem aproveitado o momento para descentrar a turma da discussão em torno da escola.</p>	

Data	08 de março de 2022	OAnT080322
Disciplinas	Formação Vocacional	
Participantes	4 alunos; 2 alunas; TIL; Professor da disciplina	
Observações	<p>Os alunos chegaram à aula com 35 minutos de atraso, quando não estava contemplado no horário o intervalo.</p> <p>Quando chegaram à aula a TIL questionou-os acerca da hora a que a aula teria início e fim, ao que todos responderam. Também perguntou se sabiam a que horas tinham de estar na aula, uma vez que não haveria intervalo entre as disciplinas de História e Formação Vocacional. Os alunos referem que teria sido a professora de História que lhes deu autorização para saírem da sala e fazerem intervalo. Após este momento, foi projetado um documento sobre a origem do Dia Internacional da Mulher, que foi sendo explorado e discutido por alunos e professores. No decorrer da discussão, um aluno de etnia cigana disse que na sua comunidade ainda existiam e eram praticados os mesmos princípios que apareciam no documento e que deram origem à comemoração do dia. O aluno refere, com toda a convicção que, os homens devem estar sentados no sofá enquanto as mulheres tratam da casa e dos filhos. Quando questionado se concordava com esta atitude, o aluno disse que sim, porque “as mulheres não trabalhavam, são os homens que colocam o dinheiro dentro de casa”.</p> <p>Uma parte dos alunos não participa na discussão, utilizando o telemóvel enquanto a mesma decorria. A única aluna que se encontrava na sala é de etnia cigana e em nenhum momento participou na discussão, nem manifestou a sua opinião. Após a análise do documento a professora lançou o desafio de os alunos pensarem numa mulher importante para eles e com a palavra MULHER, enumerar características dessa mulher, iniciadas pelas iniciais: M; U; L; H; E; R. A aula terminaria após conclusão do exercício.</p> <p>Foram analisados dados estatísticos sobre a diferença remuneratória entre homens e mulheres. Dois alunos, ambos de etnia cigana, deram os seus testemunhos sobre a sua experiência nas campanhas agrícolas de “apanha da pera”. O aluno disse que já tinha trabalhado num local onde homens e mulheres desempenhavam as mesmas funções e as mulheres recebiam menos cinco euros por dia do que os homens (35€ para 40€). A aluna mencionou que na empresa para a qual costuma trabalhar todos recebem 60€ por dia. Todos os alunos acharam errado existir diferença de remuneração para a mesma função, entre homens e mulheres.</p>	
Interação Pedagógica	Enquanto foi feita a leitura e análise do documento a professora teve dificuldades em reter a atenção os alunos, sendo que interrompiam, brincavam e usavam o telemóvel. Quando os alunos passaram para atividade prática, foi mais claro o envolvimento e a participação dos alunos, sendo que todos concluíram a atividade e os resultados foram interessantes.	
Inclusão	Uma das alunas não esteve presente no decorrer da mesma, pedindo para ir para a sala de Educação Especial, que se encontra ao lado da sala da turma, por se encontrar emocionalmente instável e necessitar do apoio da professora de educação especial. Quase no final da aula a professora de educação especial veio à sala verificar se na sala se encontrava a colega da aluna que estava com ela, uma vez que a aluna queria regressar à sala, mas só se a colega já estivesse presente.	
Reflexão	<p>Esta tipologia de alunos tem dificuldade em centrar a sua atenção em momentos expositivos, de leitura e análise de documentos. Apreciam e usufruem mais de momentos de atividades práticas e dinâmicas, das quais se sintam envolvidos e onde resulte um produto final. Continua muito presente a prática das fichas e da existência de um resultado físico (trabalho) para os alunos.</p> <p>A temática da aula foi muito interessante, mas a determinado momento a única aluna presente, sendo de etnia cigana, poderia ter-se sentido incomodada e constrangida pelos comentários proferidos por um colega, sobre o papel da mulher na comunidade cigana. Foi dada a possibilidade à aluna de se manifestar, mas a mesma baixou a cabeça e não disse nada. A temática em causa deverá ser analisada e levada a discussão nestas comunidades com algum cuidado, para não se dar relevo à diferença cultural existente.</p>	
Data	11 de março de 2022	OAnT110322
Disciplinas	Matemática e Realidade	
Participantes	2 alunos; Professor da disciplina; Professor coadjuvante	
Observações	<p>A aula teve início com o professor em conversa com os dois alunos dizer que viu um deles na rua. O aluno disse estar a tratar de “umas cenas”. O professor mencionou que reparou que ele estava a tratar de negócios e por este motivo não o cumprimentou, para não incomodar os seus negócios. O aluno riu-se.</p> <p>O professor parabenizou os dois alunos por estarem na aula, dado que a mesma calendarizada para as sextas-feiras após o almoço e o professor costuma ter pouco ou</p>	

	<p> nenhuns alunos neste tempo, principalmente os alunos em questão. O professor fez referência à importância da matemática no quotidiano dos alunos e utilizou como exemplo “os negócios” do aluno que encontrou na rua.</p> <p> A aula decorreu sobre tratamento estatístico (média, moda e mediana). Os conteúdos abordados são necessários para o projeto que a turma está envolvida em parceria com a Câmara Municipal de Évora sobre Mobilidade Sustentável em Évora.</p>	
Interação Pedagógica	<p> O professor tem uma relação de proximidade com os alunos, utilizando constantemente o humor e a ironia para levar os alunos a trabalhar. Os mesmos vão efetuando as tarefas propostas com facilidade e leveza. Fazem uma leitura alternada do enunciado, contribuindo para esclarecer e aumentar o vocabulário.</p>	
Inclusão		
Reflexão	<p> A abordagem inicial do professor cativa os alunos, pela sua perspicácia ao perceber que algo se passava na rua com o aluno, o que fez com que este reconhecesse alguma admiração no professor. A forma como a aula decorre, sempre misturando situações reais com a matemática e sempre em constante participação e interação com os alunos, faz com que estes exponham as suas dúvidas sem receio da crítica ou de errar. O professor denota estar familiarizado com esta tipologia de alunos e que tem experiência em determinados contextos sociais.</p>	
Data	14 de março de 2022	OAnT140322
Disciplinas	Cidadania	
Participantes	3 alunos; 1 aluna; Professora; TIL; Técnica da CME	
Observações	<p> A técnica responsável pelo projeto Mobilidade Sustentável em Évora esteve presente na aula a explicar aos alunos como se iria proceder à contagem dos veículos. Basicamente os alunos irão para uma das ruas da cidade, num determinado horário e irão contabilizar o número de veículos de cada uma das categorias que passa nesta artéria rodoviária. A aula decorreu com a projeção do formulário que os alunos irão utilizar para efetuar a contagem, esclarecimento de dúvidas, ensaios e ajustes que serão necessários fazer ao formulário. A técnica da CME explicou pormenorizadamente como iria decorrer o funcionamento do trânsito, qual as ruas a cortar ao trânsito.</p> <p> A professora e a TIL ensaiaram com os alunos a contagem dos veículos e como se iria fazer este registo. Foi introduzido no formulário, por sugestão dos alunos, a trotinete. É agendado o dia para um ensaio.</p>	
Interação Pedagógica	<p> Todos os alunos participaram, tiraram as dúvidas e estiveram envolvidos no melhoramento do formulário. A DT explicou a uma aluna nova na turma em que consistia o projeto e como iria decorrer a atividade.</p>	
Inclusão	<p> Foi introduzida na turma uma aluna nova, que aparentou estar bastante confortável e integrada. A aluna já frequentava a escola.</p>	
Reflexão	<p> A técnica da CME apresentou uma explicação bastante simplificada, mas por vezes, como uma linguagem pouco acessível aos alunos. Por exemplo, os alunos não percebiam a palavra “segmento de rua” e “nuances”.</p>	
Data	21 de março de 2022	OAnT210322
Disciplinas	Cidadania	
Participantes	2 alunos; 2 aluna; Professora; TIL	
Observações	<p> A aula consistiu em dar continuidade à atividade relativa à contagem do tráfego e à exploração do documento a utilizar para a contagem. Foi impressa uma cópia do impresso e distribuída aos alunos para que os mesmos tirassem dúvidas e exercitassem a utilização do mesmo, de forma que na próxima aula da disciplina (onde irá decorrer o ensaio) o exercício decorra sem percalços.</p>	
Interação Pedagógica	Semelhante a outras aulas da disciplina.	
Inclusão	<p> Todos os alunos presentes são envolvidos e atribuídos os horários e as funções a cada um dos pares a trabalhar em conjunto.</p>	
Reflexão	<p> No início em que a atividade foi apresentada à turma o desinteresse dos alunos era notório. À medida que o tempo foi passando e que os resultados foram aparecendo, o entusiasmo e a participação foi aumentando. Nesta aula foi visível o trabalho de parceria, de colaboração entre alunos, professores e a CME. Os alunos estavam genuinamente ansiosos pelo dia da atividade, o que revela que foram cumpridos os objetivos do trabalho por projeto.</p>	

Apêndice 12 – Transcrição de Entrevistas

Transcrição da Entrevista ao Diretor do Agrupamento TEIP – (D-T)

Data: 11 de abril de 2022

Hora: 11h36

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DO ENTREVISTADO	
Qual a sua idade?	58 anos
Qual a sua formação inicial?	Licenciado em História pela Universidade de Évora.
Tem quantos anos de tempo de serviço?	32 anos
Há quanto tempo trabalha nesta escola?	Há 2 anos.
Há quantos anos desempenha a função de Diretor?	Há 2 anos. Como Diretor há um ano, vim para aqui como Presidente da Comissão Administrativa Provisória, tendo em consideração que ficou vago o lugar, não havendo ninguém, quer externa quer internamente, a delegada regional da DGEstE de então desafiou-me. Ainda fui relutante, levei 4 meses a aceitar, mas depois rendi-me.
CRIAÇÃO DE TURMAS PIEF	
Há quanto tempo funcionam turmas PIEF na escola?	Desde sempre. Praticamente desde 2009. A escola foi inaugurada em 2004, já com uma vertente muito significativa de inclusão, a partir do momento que virou agrupamento vertical, integrando a escola básica X, que era para todos os efeitos a origem do TEIP, continuou e deu continuidade à integração dos alunos de etnia, nomeadamente, e outros, nos grupos de alunos de formação grupo/ turma PIEF. Formalmente desde 2008/2009 que eles existem.
Qual a sua opinião sobre a medida PIEF, em geral?	De uma forma geral considero que é uma medida de política educativa ou socioeducativa de fim de linha, portanto, de resposta aquando não há mais respostas, acima de tudo. Bate muito no desinteresse, no alheamento, nas indiferenças, nas diferenças étnicas e culturais, relativamente ao processo de escola e ao processo de escolarização, e quando as escolas não têm outro tipo de respostas, avança-se para um PIEF. Do meu ponto de vista, não tenho grande apetência pelos PIEF, acima de tudo porque considero que a escola e o sistema educativo devem dar respostas anteriores a isto. Deve criar situações de integração e de inclusão das diferenças, e de todas as diferenças. Quando se chega ao PIEF já é difícil trabalhar as questões da inclusão, quer pelas idades, quer pelas temáticas de cada um, quer pelos contextos sociais, culturais e económicas de cada uma das crianças. Considero que devemos trabalhar antes, mas não havendo essa possibilidade e descambando no fim de linha, o PIEF é claramente uma resposta de fim de linha. Acho que está ajustada à realidade atual. E tem duas coisas que no meu entendimento continuam presentes e pertinentes: por um lado a flexibilidade, por outro a adaptabilidade, quer dos perfis dos professores, quer à estrutura curricular desenhada. Obviamente que os D/L n.º 54 e 55/2018 já vêm introduzir grandes alterações à flexibilidade curricular, mas ao nível do PIEF continuamos com margens de manobra significativas, que de outra forma nós não temos. O regulamento existente, permite que se possa construir interna, local e contextualmente o resto é ajustado à nossa realidade. Nós temos um regulamento do PIEF do ponto de vista da distribuição funcional, disciplinar, das cargas horárias e letivas e do trabalho desenvolvido, mesmo inclusivamente, da área da formação.
Qual(ais) a(s) necessidade(s) sentida(s) para que fosse(m) criada(s) turma(s) PIEF nesta escola?	O que nos levou a criar e a manter estas turmas são manifestamente os alunos típicos do PIEF. Retenções repetidas, o abandono, o absentismo, a idade e a falta de resposta dentro do sistema regular, por assim dizer, a ausência de resposta para crianças que em abandono, em absentismo e em insucesso repetido possam ter uma alternativa de conclusão da escolaridade obrigatória. Face à nossa população e ao nosso contexto social e económico continuamos a ter, aqui, situações de abandono. Não são muitas, mas são significativas. Ainda o ano passado tivemos dois abandonos, não no PIEF, na escolaridade de uma forma geral, ainda antes de integrarem o PIEF. Alunos que abandonam o sistema educativo e para os quais nós não temos resposta, e que dentro dessa ordem de ideias, o PIEF é manifestamente uma resposta educativa para eles.
Quais os critérios tidos em conta para escolha dos professores?	Eu começo pela dimensão mais ampla, que é na área de um agrupamento que responde a um TEIP, nós precisaríamos de perfis de docentes adaptados, de uma forma geral. Não é toda a gente que vem para um TEIP, não é toda a gente que se relaciona com alunos com distúrbios e com desequilíbrios socio emocionais, não são todos os docentes que sabem gerir uma dinâmica comportamental e relacional em sala de aula complexa, não são todos os docentes que estão

disponíveis para fazer diferente do que estão habituados a fazer numa outra qualquer escola. Portanto, do ponto de vista de perfil do docente para o TEIP, manifestamente, precisaríamos de ter algumas capacidades e possibilidades de adaptar esse perfil ao nosso agrupamento.

Eu não separo o critério do perfil, ou o perfil do critério.

Existe algum perfil de professor do PIEF?

Portanto, pensando eu de uma forma geral, que para um território educativo de intervenção prioritária para um agrupamento que lhe dá reposta, nós precisamos de um perfil e de critérios. Obviamente que quando chegamos ao PIEF mais adequadamente, e de forma mais acutilante se torna necessário esse perfil e esses critérios. Quais são eles:

A empatia, a flexibilidade, capacidade de pensar fora da caixa e de fazer fora da caixa diferente do que pretensamente é o regular. Mas, eu também gostava que o TEIP pensasse de maneira diferente e agisse de maneira diferente (por isso comecei pelo TEIP e depois o PIEF) e organizasse dinâmicas de sala de aula e de trabalho pedagógico de forma diferente. No PIEF, obviamente que isso se torna ainda mais pertinente, mais necessário e mais urgente. Dentro desta ordem de ideias é isso que nós temos levado. O critério que nós temos adotado para alocarmos os docentes são exatamente estes: é a capacidade de empatia, de pensar os outros, de se relacionar com os outros e de se relacionar com casos problemáticos e alguns desequilíbrios sociais e emocionais. Depois a idade e o tempo de serviço. Tentámos aqui criar um misto, uma equipa muito desequilibrada do ponto de vista dos docentes. Uns mais velhos, uns mais novos, uns com mais tempo de serviço (...) heterogénea na casa, no agrupamento e na resposta pedagógica. Esta equipa é quase toda nova, tendo em consideração que este ano foi um ano de mobilidade para os docentes e entraram-nos pela casa à dentro praticamente 120 professores novos em 180, é um peso deveras significativo e nós mantivemos os critérios das continuidades pedagógicas e dos recomeços e como tal, o PIEF ficou praticamente deserto. O que é que se mantém no PIEF? As técnicas, e foram elas que asseguraram a continuidade. Apesar de a TIL também ser nova, uma das técnicas, a psicóloga, vinha já de anos anteriores e conseguiram assegurar. Essas são basicamente as nossas orientações, portanto, os critérios: a empatia, a flexibilidade, a experiência, o conhecimento, a dinâmica de trabalho, são critérios e perfis que nós vamos pensando para o professor do TEIP e do PIEF.

Ainda há muitos professores contratados, há um trabalho negociado com os professores de arriscar e de experimentar e de serem convidados, na generalidade dos casos para isto. Logicamente que nós não temos condições, nem capacidade de negociar na totalidade, porque às páginas tantas, os buracos estão tapados ou destapados e precisamos apenas e simplesmente de os cumprir. Dou dois exemplos que são os CEF e as turmas piloto, que são turmas que nós vamos utilizando de experimentação e que todos eles são docentes negociados, não está lá ninguém contrariado, nem em oposição, nem obviamente aqueles que concorrem, técnicos e especialistas, mas que sabem que concorrem para aquela área específica. No PIEF nós não temos tido essa possibilidade, mas na medida do possível temos dado e criado condições de acompanhamento a todos os docentes e técnicos que lá estão presentes, exatamente para não os desamparar. E não ser considerado claramente um castigo, isso nós não queremos que seja considerado de maneira nenhuma. A minha experiência profissional levou-me também a estar muitas das vezes com CEF e PIEF's exatamente porque era o mais novinho, eu tenho gostado sempre de andar de um lado para o outro, então como chegava tarde e a más horas às casas, sobrava para mim este trabalho. Nunca me chateei e gosto.

Existe algum critério para a indicação do Diretor de Turma do PIEF?

Existe. Todos aqueles que eu referi foram pensados em função deste perfil do Diretor de Turma e de coordenador. Vamos vendo, vamos aferindo quem tem a experiência e a empatia, quem é que tem a capacidade e a competência para gerir e negociar estas dinâmicas e só depois entregamos a direção e a coordenação. Geralmente fazemos sempre um Diretor de Turma e um coordenador de curso, exatamente para se ampararem um ao outro.

INCLUSÃO DOS ALUNOS PIEF

O que é para si a inclusão?

A inclusão é a capacidade de o sistema educativo dar respostas diferenciadas às necessidades diferenciadas.

Como descreve a relação destes alunos com os demais alunos não pertencentes ao programa?

Muito boa. Tentamos exatamente integrar, quer particularmente por intermédio das artes e das expressões de uma forma geral, tentamos ir partilhando e desmistificando as dinâmicas do PIEF. Levamos os grupos turma PIEF às turmas para a música, para os cantares, para as culturas próprias e para as relações, nomeadamente com o CEF na área da mesa e bar, de fotografia, que vamos tentando criar ali as pontes e um trabalho colaborativo, que às páginas tantas, já não sabemos quem é quem e de onde é. Dentro dessa ordem de ideias, penso ter havido aqui um processo bastante interessante, ainda muito incipiente, mas, que tem claramente pernas para andar.

Foi necessário, em algum momento, fazer ajustes no processo de gestão curricular na escola, eventualmente afetados pela existência de uma turma PIEF?

É sempre. Ao PIEF nós procuramos sempre personalizar, customizar as ofertas curriculares. Não há uma oferta curricular para a turma PIEF, há ofertas customizadas para o “Manuel”, para o “João”, para a “Maria”, (...) nessa perspetiva nós estamos sempre disponíveis para ir adaptando e flexibilizando a construção curricular.

Não houve outros ajustes pela existência de uma turma PIEF. Se estamos a pensar os problemas mais violentos, não vêm das turmas PIEF, pelo menos desde que eu cá estou. Já houve situações no passado em que, efetivamente, houve grupos de PIEF muitíssimo complicados, em que a Polícia praticamente estava cá todos os dias e quase a todas as horas. Desde 2015/2016 em que o público começou a variar significativamente e começou a haver uma maior harmonia. Neste momento, estão perfeitamente integrados. Têm uma zona mais resguardada relativamente aos demais, e isso tem a ver com as faixas etárias que estão envolvidas nos processos. Nós, infelizmente, não gostaríamos que eles estivessem ali, gostaríamos que eles estivessem integrados num contexto do resto do espaço escolar, no entanto, nós no espaço escolar não temos condições. Neste momento, nós somos um ovo, temos 32 turmas para 28 salas, portanto temos aqui um défice significativo e temos de fazer “das tripas coração”, temos salas paralisadas devido às obras. O que faz com que os tenhamos colocado ali. Obviamente que a sua colocação passou a dar jeito, do ponto de vista das relações entre uns e outros. Mas essas relações existem sempre porque há alunos do PIEF que têm irmãos no resto, e há sempre essa fluência e fluidez entre um grupo e os outros. Houve anos em que efetivamente houve comportamentos muito complexos, desde que eu aqui estou, sinceramente, não tem havido problemas. Tem havido harmonia perfeita.

De que forma é que a escola contribui para a inclusão escolar e social destes jovens? Pode apresentar exemplos concretos?

Do ponto de vista escolar dá dita a resposta. Dentro do escolar tentamos na medida do possível, e temos tido condições de sucesso, no sentido de garantir a escolaridade básica obrigatória pelo menos dos 9 anos ou dos 18 anos a esta juventude. Aí já é bom, por outro, temos tentado na medida do possível, criar uma relação entre a escola e a formação em contexto de trabalho que nos permite exatamente acompanhar e integrar socialmente as pessoas e os indivíduos que ali estão. Aí tem corrido relativamente bem, tanto que nós estamos neste momento a fazer monitorização de quem nos libertou desde 2017 em diante, e temos todas as pessoas colocadas, exceção feita das que estão presas. Tudo o resto está colocado em contexto profissional. Não temos tido dificuldades na questão dos parceiros, mesmo na altura da pandemia, continuámos a ter os nossos parceiros ativos, presentes e disponíveis para acolher os nossos jovens em estágios.

Considera que faz sentido/seria útil, a equipa de educação inclusiva estar representada no PIEF?

Ela está representada, porque há manifestamente necessidades. Há situações da educação especial vistas a dois níveis: Por um lado, em função do apoio ao próprio aluno com necessidades educativas, no sentido da sua integração. Por outro, há o grupo de docentes no sentido de facilitar e agilizar procedimentos de integração curricular, diferenciação curricular e programática. E dentro dessa ordem de ideias, nós considerámos desde sempre que o PIEF tinha de ter um representante da educação especial. Nós levamos o regulamento literalmente à letra; o regulamento (alunos PIEF usufruem de medidas seletivas), isto é, quando eu não conheço, não sei o que ei-de fazer, vou pegar sempre na legislação e na sua interpretação e aplica-se literalmente, e esta foi uma dinâmica que do ponto de vista do agrupamento a gestão do PIEF é delicada e é complexa, e nós aproveitámos, exatamente, a dinâmica que lá está em espírito de lei e implementámo-la. Fizemos o regulamento, customizamos as circunstâncias e depois deixámos espaços de flexibilidade curricular e pedagógica, para que depois fossem dadas as respostas, individualizadas. Nós temos estes recursos. Esta é uma grande diferença entre o TEIP e o não TEIP. Nós temos uma equipa multidisciplinar constituída por 16 técnicos superiores. Muitas câmaras municipais, neste Alentejo, não têm 16 técnicos superiores.

POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DO PIEF

Tendo em conta o funcionamento do PIEF neste Agrupamento:

Quais considera serem as maiores dificuldades ou constrangimentos?

Neste momento, claramente em termos de espaços. Precisaríamos de espaços e precisaríamos de um perfil mais adequado, que nós tivéssemos capacidade de gerir os perfis dos docentes para a sua integração no grupo PIEF. A estabilidade da equipa, vinha se conseguíssemos gerir os perfis. Mas atenção, a estabilidade também implica desgaste e cansaço. Se nós tivéssemos a capacidade de adaptar o perfil pretendido às necessidades identificadas, essa manifestamente seria uma das formas de nós gerirmos os recursos, tendo em consideração que, por um lado queremos garantir a estabilidade, mas também não podemos desgastar os professores. Isto é de alto desgaste socio emocional, e um professor ao final de um ano, pelo menos aqueles professores com aquele perfil que eu identifiquei, de empatia, de capacidade de adaptação do seu trabalho, de relação e de negociação com o contexto turma, pedagógico e profissional, desgasta e muito. Chegamos ao final do dia com a “língua de fora”, literalmente. Aí as continuidades, podem ser pensadas. Agora não invalida que os perfis, e esta é claramente uma das nossas grandes dificuldades é adaptar os perfis dos docentes que nós temos com as práticas e os contextos pedagógicos e sociais, que nós temos. Esta é a nossa grande dificuldade. Para além de nos depararmos com a falta de espaço, neste momento na escola. Estas são daquelas coisas que não podemos enfrentar. Vamos começar a enfrentar reduzindo o número de turmas.

Quais as potencialidades?

A diferenciação, a customização, a individualização, a personalização, a resposta cultural e socio cultural, que não é socio educativa, mas socio cultural. Grande parte dos nossos frequentadores e alunos PIEF, são de etnia e tem sido manifestamente uma mais-valia termos essa prática cultural e socio cultural dentro da escola. Não me importo em absoluto, de ser considerado o agrupamento cigano, nada mesmo.

Quais os pontos fracos?

É a capacidade de não gerir os professores. Considerando que nós precisaríamos de professores completamente diferentes daqueles que nós temos, para poderem estar em contexto PIEF e não precisaríamos só daqueles, face ao desgaste precisaríamos de ter capacidade de ir rodando.

Na sua opinião, quais são os indicadores de sucesso do PIEF, neste Agrupamento?

As certificações. Isto não tem volta a dar. Levar um aluno à certificação, num processo em que estaria em abandono ou pré-abandono, marcado pelo absentismo, marcado pelo insucesso, fazer com que o aluno seja certificado, claramente cumpriu todos os outros requisitos para o sucesso. O sucesso prevê-se e mede-se pelas taxas de certificação.

PROPOSTAS FUTURAS PARA O PIEF**Quer fazer alguma sugestão para melhorar a organização e o funcionamento do PIEF?**

O perfil do professor. Tenho um colega que gere um colégio privado, e ele diz: “Eu não consigo selecionar os alunos, desde que os papás tenham dinheiro para pagar, eles pagam e tenho-os cá a todos, independentemente dos interesses, das vantagens ou das expetativas que cada um cria na escola. O que eu quero e consigo fazer é selecionar os professores, no sentido do adequar ao que é preciso numa escola.” Aqui nós não temos tido essa possibilidade. Volto a dizer, não é a pensar no PIEF, mas é a pensar num território educativo de intervenção prioritária, em que efetivamente se precisa de perfis de docentes adequados ao contexto. Nem toda a gente gere os desequilíbrios socio emocionais que se encontram num TEIP, e nós somos claramente um TEIP urbano, que precisa de gente para a sua gestão e para a sua dinâmica. Como eu disse, claramente, com flexibilidade, adaptabilidade, com empatia, com capacidade de inovação e de diferenciação, com a necessidade de pensar o seu trabalho. E nem todos os professores o fazem. No início do ano, no momento de apresentação tive oportunidade de dizer “Bem-vindos a um agrupamento que cansa e desgasta muito”, houve gente que rio, que sorriu, porque para estes cento e muitos que entraram, é mais uma escola daquelas onde já passaram e onde já estiveram. É mais uma, e as escolas não são todas iguais. Já tive gente que antes de chegar ao Natal, que me dizia que isto é efetivamente desgastante, é muito pesado. Há turmas muito desgastantes. Há casos, há alunos, há situações muito desgastantes, do ponto de vista socio emocional, não daquelas que nos desgastam fisicamente, mas do ponto de vista emocional é muito manhoso.

Transcrição da Entrevista do TIL do Agrupamento TEIP – (T-T)

Data: 27 de abril de 2022

Hora: 12h40

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DO ENTREVISTADO
Qual a sua idade? 45 anos
Qual a sua formação inicial? Licenciatura em Serviço Social. Pós-Graduação em Toxicodependência e Intervenção Social.
Tem quantos anos de profissão? Como assistente Social desde 2001, há 21 anos.
Há quanto tempo trabalhas em PIEF como TIL? 4 anos (não consecutivos).
O que motivou a sua candidatura ao lugar de TIL? Foi mais por uma questão pessoal, abriu um lugar como TIL numa escola mais perto da minha casa, a motivação inicial acabou por ser a proximidade geográfica da minha residência. Já tinha algum contacto com os alunos da turma PIEF, enquanto não havia TIL eu fiz ali um bocadinho o apoio aos alunos e aos professores, porque estava no gabinete de apoio ao aluno e à família onde desempenhava funções de assistente social. A seguir, percebendo a dinâmica, foi mais fácil para concorrer a TIL.
Há quanto tempo trabalha com a turma proposta para o estudo? Desde outubro de 2022 (sete meses)
Teve algum tipo de formação específica para trabalhar em PIEF? Se sim, qual? Não, não tive nenhuma formação específica para trabalhar com PIEF. Sei que houve em anos anteriores, formação, mas a partir do ano em que eu ingressei no PIEF, acho que 2017/2018, eles não fizeram mais formação. A ideia que eu tenho, é que quem fazia as formações era o Ministério da Educação em articulação com a Segurança Social.
Sente necessidade de mais alguma formação para trabalhar em PIEF? Sim, eu acho que era importante para os técnicos e professores, existir formação. Acho essencial. Aquelas formações que eram feitas antigamente, em que se explicava os objetivos, as características dos alunos, como é que funcionava, era fundamental voltarem a serem feitas. Até para as pessoas poderem colocar algumas questões, para se sentirem mais seguras naquilo que estão a fazer, uma vez que é uma resposta diferente, com disciplinas diferentes, com alunos que já têm um percurso escolar e de vida também, diferenciado. Eu acho que seria uma mais-valia. No meu caso específico, eu nunca tive formação, mas foi procurando através de colegas, orientações. Já trabalhei em escolas que tinham PIEF e via como é que as colegas funcionavam. Os professores, muitos deles, nunca tinham ouvido falar de PIEF. Chegam aqui e ficam sem saber. Muitos nunca tiveram experiência, não sabem como funciona. Em termos do enquadramento legal atualmente também não há muita informação. A última informação, o regulamento que existe é um regulamento antigo. As pessoas até vão procurar, mas o que encontram é muito pouco. Eles chegam aqui, sabem que é diferente, é-lhes dada a indicação que a avaliação é feita à medida do aluno, que se trabalha por competências, que há um Programa de Educação Formação (PEF), mas como é que eles fazem isto? Isto para eles é muito complicado, quando eles estão habituados, grande parte deles a seguir um currículo, a seguir um programa. Aqui, eles chegam e são eles que os têm de construir, à medida de cada aluno. Isto é complicado. Eu acho que aqui especificamente nesta escola, o facto de os professores com a TIL terem um bom entrosamento e trabalharem de forma colaborativa, de se ajudarem mutuamente, acho que facilita bastante, porque as dúvidas, as ansiedades, foram feitas com este trabalho de troca e de partilha entre os diferentes professores. Nós temos aqui professores de 1.º ciclo, que estão habituados aos meninos pequenos. Acho que havendo logo uma formação inicial, facilitava bastante o funcionamento.
Quais as competências de um TIL que mais destacaria? O TIL tem muitas competências. Eu destaco aqui este trabalho com os professores, com os alunos e com as famílias, como essencial. O TIL acaba por ser o fio condutor para ligar todas as peças. É essencial a família estar envolvida neste processo, porque nós só conseguimos trabalhar bem com os alunos, com os professores, se a família estiver envolvida. Eu costumo dizer que somos uma equipa, portanto, é importante este trabalho conjunto, e a TIL é aqui a “cola”, a ligação destas partes que são essenciais. Porque se o aluno não vem à escola, a TIL com o Diretor de Turma tem de fazer este trabalho com a família. Porque o que acontece? Se o aluno não vier à escola, se a família não estiver sensibilizada e motivada para inverter esta situação, os professores não têm alunos e, portanto, não se trabalha, os alunos não adquirem conhecimentos, não adquirem competências, portanto, não fazem o processo de aprendizagem. Depois os professores também ficam aqui sem alunos, e é importante haver este entrosamento. Para mim esta é aquela que mais destaco. Daí que se a TIL for da área do serviço social, poderá facilitar este trabalho com as famílias.
Considera que as competências atribuídas ao TIL vão ao encontro do processo de inclusão escolar e social dos jovens PIEF? Considero que sim, porque as competências que são atribuídas a TIL são tão diversificadas e são tantas, que eu acho que sim. Pensa-se logo aqui numa primeira fase quando se faz o diagnóstico e se pensa se aquele aluno será ou não um aluno potencial para o PIEF. Aqui faz-se logo um trabalho com o aluno e com a família; explicando o que é que é o PIEF, fazendo o diagnóstico da situação e fazendo a proposta socioeducativa para que o aluno possa integrar o PIEF. Depois, a seguir é todo o trabalho feito com o aluno, com os professores e com a família e restante comunidade (quando penso na família

penso logo na comunidade. Porque muitos destes alunos, especificamente são de famílias acompanhadas por diferentes serviços da comunidade, estamos a falar da Segurança Social, ou da CPCJ, etc.). Este trabalho da escola com a comunidade é essencial, como são vários serviços é importante haver esta articulação, haver este trabalho conjunto, até para que o aluno e a família percebam que a escola não está isolada, e que há aqui um trabalho conjunto. Até para pensarmos aqui num futuro, é trabalhar com o aluno no seu projeto de vida, tentar perceber com ele quais são os seus interesses. Trabalhando isto com ele e percebendo isto, é fazer aqui a educação/formação, o aluno poder estar em contexto de trabalho, experimentar. É muito importante para que ele possa perspetivar um futuro pessoal e profissional. Muitas vezes, até a própria família que achava que não tinha competências, ao fazermos aqui esta passagem, eles próprios lhe validam e reconhecem estas competências. Este trabalho, logo feito desde uma fase inicial, até ao final com a formação em contexto de trabalho, é uma forma de os integrar. Alguns destes miúdos os pais não têm experiência profissional e nós sabemos que a parte profissional é uma forma de estar integrado em sociedade. Nas diferentes competências da TIL isso é transversal.

CURRÍCULO, ENSINO E APRENDIZAGEM

Como caracteriza a evolução das aprendizagens e/ou das competências pessoais e sociais destes alunos?

Eu acho que aqui, cada aluno é um aluno, e que neste contexto específico, temos aqui alunos com características muito diversas. Respeitar a diferença dos alunos, porque os alunos estão em etapas e em fases diferentes. É conseguir respeitar isso e trabalhar com eles de forma individual, para potencializar as competências que eles têm e que poderão ter (há muitos que as têm, mas não estão reconhecidas), daí muitas vezes ser importante trabalhar com eles individualmente, para lhes dar aqui o reforço positivo para que depois eles consigam.

Eu acho que nós aqui, esta turma especificamente, tendo em conta a diversidade de professores, temos um professor de 1.º ciclo, temos um professor de educação especial, funciona sempre em par pedagógico (estão sempre dois professores), isto é uma mais-valia e é muito positivo, porque por vezes os professores conseguem estar a trabalhar de uma forma individual com o aluno, tentando e respondendo às necessidades dos alunos. A evolução destas aprendizagens é positiva. As competências pessoais e sociais são as que mais se destacam. Aos olhos dos outros, parece que não. Mas a verdade é que estes alunos têm um contexto familiar e social tão destruído, tão empobrecido que as evoluções que eles aqui fazem são, aos olhos dos outros mínimas, para eles e para nós técnicos/professores, que estão contextualizados face à situação de cada aluno, bastante evolutivas. Por exemplo, só o eles terem o cuidado de, atualmente, mandar uma mensagem a dizer “professora estou atrasado”, quando eles estavam semanas sem aparecerem, é uma vitória e mostra responsabilidade, compromisso e respeito pelo outro. São competências pessoais e sociais trabalhadas à medida de cada um.

O que pensa da matriz curricular do PIEF e da forma como estão organizados os horários?

Quando aqui cheguei, a matriz e o horário já estavam feitos desta forma, pelo que eu percebi melhoraram com base nos resultados do ano passado. Parece-me que está adequada e como nós aqui vamos adaptando à medida de cada aluno, há aquela matriz, aquelas disciplinas, aquela carga horária, mas que depois nós vamos gerindo e adaptando à nossa realidade. Até porque, se nós acharmos que é importante, por exemplo, estamos na disciplina de português, mas se naquele momento o aluno está predisposto a trabalhar outra disciplina, nós temos essa flexibilidade e também temos os recursos. Porque nós temos uma professora de educação especial, temos de 1.º ciclo, e mais dois professores em coadjuvância. Depois, também acho que tem a ver com o facto da própria equipa já perceber a dinâmica, e o facto de haver aqui uma flexibilidade, e os próprios professores percebem perfeitamente e não ficam melindrados se derem continuidade a uma atividade que já estava a decorrer. Por exemplo, eles ontem estavam a pintar telas, a disciplina que iam ter a seguir era matemática, como eles estavam concentrados, houve essa possibilidade de continuarem a atividade das telas. Os próprios professores de Educação Artística confiam nos outros professores para darem continuidade à atividade.

A nível do horário estar concentrado no período da manhã, eu acho que também é benéfico, porque é mais concentrado, mas, no entanto, ao nível da assiduidade compensa. Por vezes, o que deveria acontecer, é que eles iam almoçar e já não voltavam.

Como descreve as práticas pedagógicas mais características em PIEF? Considera que estas vão ao encontro dos objetivos do programa?

Em termos de PIEF tem de haver muito trabalho colaborativo e flexibilidade. Tem de se trabalhar de uma forma individualizada e flexível, do género “agora estamos na disciplina disto, mas é importante trabalhar isto”. Considero que sim, que estas práticas vão ao encontro dos objetivos do programa.

Quais as dinâmicas de trabalho que instituiu, entre a Equipa Técnico Pedagógica (ETP), direção, SPO ou outros de forma auxiliar o cumprimento daquelas que são as competências do TIL?

Como eramos todos novos e só tínhamos um professor que já vinha do ano passado, eu acho que fomos adaptando. Tínhamos aquela indicação de como é que era o PIEF, tínhamos a matriz curricular, o horário, depois fomos aqui adaptando-nos, cada um com a sua experiência. Eu como já tinha alguma experiência de PIEF fui trazendo aqui os meus conhecimentos e como é que funcionava noutros locais, e depois as coisas foram fluindo. Está definido que reunimos semanalmente, fazemos um balanço de como correram as atividades e fazer o plano para a próxima semana. A ETP muitas vezes, em contexto de sala de aula e de acordo com o que alunos vão dizendo, vamos planeando atividades. Depois em reunião isso é falado e depois, naturalmente, essa informação chega à direção através da TIL ou da Diretora de Turma. A nível do SPO vou articulando com a psicóloga, eu vou vendo aqui ao nível dos interesses deles, até ao nível da formação em contexto de trabalho, depois alguma dúvida articula-se com a psicóloga.

Como é feita a articulação familiar destes alunos? E a articulação com os parceiros locais?

Numa primeira fase fazia eu com a Diretora de Turma. Esta articulação, este contacto, com a família é estabelecido mais ao nível do contacto telefónico ou através de reuniões, aqui na escola. Com os pais consegue-se fazer, com alguma facilidade, o contacto telefónico e posteriormente agendar reunião. Em situações em que isso é possível, e que tenho de fazer visita domiciliária, em que já aconteceu, eu articulo com a psicóloga e fazemos visita domiciliária à residência. Que depois, da experiência que eu tenho tido, somos muito bem recebidos, e os próprios encarregados de educação e os alunos percebem devido ao facto de não se ter conseguido estabelecer o contacto telefónico tivemos que ir ao domicílio. Numa situação excepcional, em que não se conseguiu contactar o aluno, nem o encarregado de educação é feita aqui esta visita domiciliária. O contacto com a família é regular. Um aluno falta, e de acordo com o aluno e com a família, porque tenho de ter isso em atenção, ou faço logo o contacto por telefone, por mensagem ou por email (de acordo com a família). Os alunos já perceberam que é assim, qualquer situação que ocorra é confirmada a sua veracidade, até porque, estamos a falar de alunos com processos em tribunal, ou na CPCJ, há aqui a necessidade de tentarmos perceber, sempre que eles faltam se os encarregados de educação têm conhecimento disso.

Em termos de articulação com os parceiros locais, eu acho que é uma articulação muito formal, funciona mais como um pedido, normalmente, de informação. Algo formal, por email, a pedir informação sobre os alunos. Estou a referir-me de entidades como tribunais, CPCJ, Segurança Social, em que chega o final do período ou a altura em que tem de enviar relatório e a solicitação da informação.

Os outros parceiros da comunidade, por exemplo, para os estágios, também sou eu que faço. Neste caso, nesta turma, estávamos aqui com o COVID, e as coisas não estavam a funcionar da mesma maneira que se não houvesse COVID. Eu faço estes contactos. Tenho uma aluna que, vai estagiar, já está estabelecido o protocolo e de acordo com os interesses dela, conseguimos estabelecer um protocolo com uma escola dentro do agrupamento. Nesta fase estamos a priorizar os estágios dentro do agrupamento, porque os interesses dos alunos permitem isso. Ao nível de outras articulações, com outras entidades, eu não tenho essa experiência.

INCLUSÃO DOS ALUNOS PIEF**O que é para si a inclusão?**

A inclusão é o indivíduo estar integrado aos vários níveis na sociedade. Ao nível da saúde, da educação e ao nível profissional. Mas é óbvio que temos de ter em conta aqui, as diferenças do próprio indivíduo. É dar resposta a todas estas diferenças. A inclusão escolar passará também por, tendo em conta as diferenças dos alunos, eles conseguirem estar aqui integrados, terem acesso à educação atendendo a essas diferenças.

Como caracteriza o comportamento destes alunos em contexto de sala de aula?

Temos aqui alunos com comportamentos diferenciados. Eles muitas vezes comportam-se em sala de aula como eles estão habituados a comportar-se em casa. Portanto, muitas vezes têm dificuldade em cumprir as regras, têm dificuldade em ouvir aquilo que os professores lhes dizem e às vezes entre os próprios alunos também têm conflitos. Por serem alunos com características diferentes, e este grupo específico, até pode ser considerado um grupo mais ou menos homogéneo, e isso faz com depois tenho a mesma linha de funcionamento. Em turmas em que os alunos são muito diferentes, pode ser muito complicado. Aqui no início, porque não nos conheciam e porque eles estavam também a testar os limites, pode ter havido aqui algum clima de tensão. Mas, à medida que os professores e os alunos se foram conhecendo, foi havendo uma melhoria no comportamento, e eles vão percebendo, passo a passo, como é que se está em contexto de sala de aula. Às vezes, como as coisas em casa não correram tão bem, isso reflete-se na sala de aula.

Como caracteriza o comportamento destes alunos nos espaços exteriores?

Estes alunos, como são alunos mais velhos, eles estão muito pouco dentro do espaço escolar. A interação com os outros alunos é mínima. Como eles acabam por não estar muito em contacto com os outros, as relações que eles estabelecem, até são pacíficas. Com o facto de eles poderem sair, ir lá fora e terem mais aquela sensação de liberdade, acaba por ser benéfica para o contexto de sala de aula.

Como descreveria a relação destes alunos com os demais alunos não pertencentes ao programa?

Eles vão ter com os pares que eles conhecem e que se dão fora do contexto escolar, vão ter com eles especificamente. O contacto que eles têm com os outros alunos é mínimo. No geral não vejo que sejam alunos conflituosos ou que causem distúrbios, nem com os pares, nem com os mais novos, nem com os funcionários.

Foi necessário, em algum momento, fazer ajustes no processo de gestão curricular na escola, eventualmente afetados pela existência de uma turma PIEF? Como vê essas alterações?

Este ano não. Noutros anos não tenho conhecimento. A única alteração que eu vejo aqui, foi a condensação do horário no período da manhã, para melhorarmos aqui a questão da assiduidade. No ano passado, por exemplo, eu sei que este espaço não estava disponível e que eles estavam no polivalente, portanto ocorreu uma adaptação, mas foi pela indisponibilidade do espaço.

Considera que faz sentido/seria útil, a equipa de educação inclusiva estar representada no PIEF?

Sim. Eu acho que é uma mais-valia, até porque a colega da educação especial pode dar um acompanhamento aos alunos mais específico, mais individualizado, ou um apoio a alguma problemática mais específica. O que é acontece, um aluno que tem uma professora do ensino especial, o facto de ter vindo para o PIEF não deixa cair, ele continua a ter este acompanhamento, continua a ter os apoios todos.

De que forma a figura de TIL contribui para a inclusão escolar e social destes jovens? Pode apresentar exemplos?

Eu dou muito apoio em contexto de sala de aula, o que acaba por ser um apoio para os professores e para os alunos. Especificamente, apercebo-me que está ali um aluno que não está a ter um apoio tão individualizado, eu acabo por,

trabalhando em articulação e tentando perceber o que é que os professores estão a fazer, dar aqui este apoio. Acho que, de alguma forma em contexto de sala de aula, funciona bem. O trabalho com a família também, faço aqui este trabalho de proximidade e de inclusão social, por exemplo, havendo um aluno a faltar ou estando um aluno mais agitado dentro da sala ou no recinto escolar alguém se apercebeu, eu faço este trabalho com a família, no sentido de perceber se ocorreu algum fator que promoveu estas alterações. Depois, falando com o aluno e com a família, tentando aqui ver como é que gere aquela situação, como é que nós conseguimos ultrapassar isto para que o aluno também aqui em contexto escolar, esteja estável. Por exemplo estou a lembrar-me de uma situação, em que um aluno estava a faltar, e dizia-me que não conseguia ir para a escola porque estava com muitas dores de dentes. Fazendo a articulação com a mãe, pedindo autorização e articulando com a saúde escolar, fez-se a marcação de uma consulta de estomatologia, deram-se as indicações para à mãe de como agilizar com o médico de família. Fez com o aluno melhorasse e com a perspectiva de poder ter uma consulta, trabalhando simultaneamente competências com o aluno e com a família. (Eles às vezes acham que dores de dentes se vai logo ao dentista e não consideram a possibilidade de existir uma infeção, e de ter que passar pelo médico de família para tratar a infeção). Outra situação, tínhamos uma encarregada de educação que nos dizia que não tinha médico de família e como é que podia fazer; outra que estava a pensar mudar de casa e se influenciava a mudança de escola. O que eu digo aos pais é que eu sou um recurso e que os posso ajudar; não é só para a escola, sou a técnica de intervenção local e posso trabalhar ao nível da escola, mas há outras coisas que precisam que eu também posso eventualmente apoiar. Ajudando estes pais também o aluno estará mais focado aqui na escola e não nos problemas lá de casa.

Em sua opinião, a escola (pessoal docente e não docente) colabora no processo de inclusão destes jovens? Pode dar exemplos?

Normalmente nas diferentes atividades que existem na escola ou que eventualmente a escola é convidada a participar por entidades da comunidade, estes alunos são sempre convidados a participar. Estou por exemplo a pensar na árvore de Natal da câmara. O que nós, ETP fazemos é, uma análise, também com os alunos, nem sempre de uma forma direta, mas sondamos se eles têm interesse em participar. O que acontece muitas vezes, é que da parte deles não há interesse. Não havendo interesse dos alunos em participar também não será benéfico a participação deles, porque depois eles vão contrariados e depois não vai acontecer. Tendo em conta que estamos a falar do PIEF e tendo em conta que os professores chegam aqui no início, não sabem muito bem para o que é que vêm e que depois vão percebendo esta dinâmica, os próprios professores vão também fazendo esta gestão. Os professores da escola (...) o convite para participar é sempre um convite formal, dirigido à TIL ou aos professores. Mas, por exemplo no outro dia andávamos a tentar encontrar um espaço para fazermos a exposição das telas, estávamos ali fora, a professora da biblioteca convidou-nos logo a entrar e, disse-nos logo que queria aquela exposição para a biblioteca. É muito bom para eles. Se os restantes professores se lembram se existe aqui uma turma PIEF, pois... se calhar não. Se calhar estamos aqui um pouco retirados no nosso mundo. Os funcionários como estão aqui há muito tempo, e há muitos que já os conhecem de pequeninos, acho que têm presente que são os alunos da turma PIEF, as características deles.

POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DO PIEF

Tendo em conta o funcionamento do PIEF neste Agrupamento:

Quais considera serem as maiores dificuldades ou constrangimentos?

Logo para o início a grande dificuldade que eu senti, foi o facto de a equipa técnico pedagógica ser toda nova, ou seja, tínhamos apenas um professor que não era novo na equipa. Como os professores chegaram aqui e poucos tinham experiência de PIEF, poucos sabiam ou tinham um conhecimento pouco aprofundado do que era a resposta, isto foi um constrangimento. Eles não sabiam, e a ideia que já traziam dos alunos PIEF. É tudo novo, eles não se conseguem agarrar nem ao programa, porque não há programa, eles chegam aqui e não há rede. Tendo que trabalhar com o imprevisto e com o imprevisível todos os dias. E se eventualmente já ouviram que “tem processo aqui ou ali”, muitas vezes são coisas que nem correspondem à realidade, mas é aquilo, é aquela ideia pré-concebida do que é este programa, do que eventualmente alguns professores que já passaram cá ou já foram professores do PIEF, lhes transmitem.

Se os professores chegassem aqui e tivessem alguma formação, como já falámos, e se pudessem ajustar, era importante. A questão do absentismo feminino coloca-se, mas já se colocava antes de integrarem o PIEF. O facto de as meninas terem uma assiduidade altamente irregular é um constrangimento, no entanto eu acho que estes alunos só aqui estão por causa disso. Esta irregularidade na assiduidade tem a ver com as questões culturais e com o grande desinteresse das alunas pela escola. A escola para estas alunas, na perspectiva delas, não lhe vais trazer nada de novo, porque culturalmente, aqui as alunas são de etnia cigana, sendo de etnia cigana o papel da mulher é cuidar do marido e dos filhos (família) e a escola não lhes vai acrescentar nada. Elas dizem que já sabem ler e escrever, não vão trabalhar, então para que precisam de aprender mais? Não conseguimos dar resposta a este problema, porque também não temos apoio das entidades reguladoras em relação a esta situação. Porque as alunas são menores, as alunas não estão a vir à escola, todos os procedimentos estão a ser tomados no sentido de se comunicar quer aos encarregados de educação (por reunião, por carta registada), quer posteriormente às instâncias superiores. Neste ano letivo ainda não obtive resposta, face às informações que enviei para ministério público. Temos aqui a parte cultural, mas também temos uma falha no sistema. Aqui nesta escola, neste contexto especificamente, em termos da articulação com a comunidade, com os serviços (Segurança Social, CPCJ, Ministério público) é tudo muito formal, muito burocratizado, só para fazer o relatório. Não há um acompanhamento efetivo e rápido. Ok, vamos fazer visitas domiciliárias conjuntas para a família perceber que há aqui a técnica da escola, mas que esta trabalha numa articulação com a técnica da segurança social. Nós temos que fazer as coisas de forma obter o rendimento social de inserção e cumprimos aquele acordo que assinamos

efetivamente. Porquê? Porque há uma articulação entre os serviços. Eu tenho outras experiências que não aqui, e esta relação de proximidade pode ser muito efetiva para as famílias.

Quais as potencialidades?

A forma como a ETP funciona é muito positiva. A equipa conseguiu um entrosamento muito bom, apesar de termos tido uma limitação, ficámos sem DT, mas conseguimos em conjunto apoiarmos para superar esta limitação. Isto reflete-se no trabalho com os alunos, como um aluno dizia no outro dia, “Eu nunca vi os alunos do PIEF trabalharem tanto como este ano”. Isto é bom porque melhora as aprendizagens dos alunos, ganham mais competência a todos os níveis: da responsabilidade, do cumprimento de horários, do cumprimento de regras. Que aprendidas aqui são transportadas e reflete-se na conclusão do 9.º ano de escolaridade. Já certificamos 2 alunos e está previsto a certificação de mais alguns até ao final do ano.

Quais os pontos fracos?

Em termos da legislação, em termos dos procedimentos as coisas não estão uniformizadas. Aqui funciona-se de uma maneira, noutra agrupamento ou noutra zona do país funciona de outra, eu acho que isto não é positivo. Sem perder a sua individualização tem de haver uma orientação comum a todos, para além daquele regulamento. Ou seja, aquele regulamento já é antigo e há determinados aspetos que não estão clarificados, por exemplo a questão dos procedimentos: faz-se o diagnóstico do aluno, faço a proposta socioeducativa, como é que é? Vai ao conselho pedagógico, direção... e depois, como é? É necessário ir à direção regional? Não é preciso? Eu tenho falado com colegas que me dizem que não enviam para a direção regional. Eu acho que isso é importante, haver uma atualização dos procedimentos em relação ao PIEF e haver uma estrutura no ministério da educação que possa dar aqui mais apoio, um suporte. Parece que foi um bocadinho esquecida. Dantes nós sabíamos que havia aquela pessoa que fazia visitas à escola, fazia uma supervisão, nós tínhamos uma dúvida... (estou a falar na fase de transição da segurança social). O facto destes procedimentos não serem claros para todas dá margem para cada um fazer à sua maneira. Até porque nós recebemos alunos de outros agrupamentos e que já percebi que os procedimentos não funcionam da mesma forma.

Na sua opinião, quais são os indicadores de sucesso do PIEF?

É difícil de responder. Se os alunos certificarem significa que os alunos adquiriram as competências pessoais e sociais para estarem integrados. Eu acho que é também tentar perceber, e a TIL faz isso, durante 6 meses após o aluno ter certificado há aquele acompanhamento. É ver aqui, de acordo com os interesses dos alunos se eles deram continuidade àquilo que era o projeto de vida deles, àquilo que eles ambicionaram.

Este ano tivemos dois casos: um em que o aluno certificou e que tinha muito bem definido qual era o projeto de vida dele e deu continuidade, fez a integração no mercado de trabalho, era esse o objetivo dele a curto prazo. Tivemos a outra situação oposta, em que tivemos aqui um aluno que certificou, mas que o projeto de vida dele passava pela integração num determinado curso profissional, mas que por questões de vaga, o aluno não integrou. O que é que aconteceu? Ficou no vazio porque isto é um trabalho da escola, do aluno e da família, e para todos os efeitos a encarregada de educação é a responsável e tem de ser ela/pais a fazer estas diligências.

PROPOSTAS FUTURAS PARA O PIEF

Quer fazer alguma sugestão para melhorar a organização e o funcionamento do PIEF?

A formação específica para estes professores. Ao nível dos professores que vêm para o PIEF, acho que é importante encaminhar professores para aqui com um determinado perfil. Chegando a este perfil, dar continuidade à ETP, ano após ano. Depois acho que era importante “aquela estrutura do ministério da educação” que vá fazendo este apoio, esta supervisão. Para quê? Para também poder ajudar estes professores, porque eu acho que o facto de os professores se sentirem aqui sozinhos, é um fator que leva à exaustão. Esta formação, ou partilha de ideias, ou partilha de experiências, havendo esta continuidade e esta estrutura exterior à escola de suporte, e que faça aqui a gestão dos diferentes agrupamentos das turmas PIEF, eu acho que isto poderá ajudar a melhorar. Porque se um professor tiver o perfil, tiver aqui voluntariamente, poderá fazer toda a diferença.

Transcrição da Entrevista do Professor 1 do Agrupamento TEIP (Diretor de Turma) – (P1-T)

Data: 04 de maio de 2022

Hora: 11h49

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DO ENTREVISTADO
Qual a sua idade? 58 anos
Qual a sua formação inicial? Licenciado em Engenharia Zootécnica. Qualificação Pedagógica pela Universidade de Évora na área das Ciências da Educação e Pós-Graduação em Filosofia para Crianças pela Universidade Católica.
Tem quantos anos de tempo de serviço? 30 anos
Há quanto tempo trabalha com turmas PIEF? Gosta de trabalhar com estas turmas? Desde 2011, há 11 anos. Trabalhei no PIEF ainda no tempo do PIEC. Gosto de trabalhar com estas turmas, tanto que estive aqui muitos anos no agrupamento, depois estive dois anos noutra escola em turmas regulares, e agora nesta minha aproximação à Direção, no primeiro ano não, mas fui metendo um bocadinho, daquilo que era possível de acompanhamento e neste ano meti mais um bocadinho. Tentei ajudar, porque as equipas também eram muito novas e havia gente que nunca tinha participado e tentar sedimentar alguma daquela dinâmica que é efetivamente muito específica da medida PIEF, e então tenho lá 2 tempos de Ciências, e é uma forma de ter lá um pezinho mais dentro. Agora, por força das circunstâncias, sou Diretor de Turma.
Há quanto tempo trabalha com a turma proposta para o estudo? Comecei este ano. Estes miúdos são muitos deles novos (na turma) mas já vinham do ano passado, apesar de termos feito um conjunto significativo de integrações este ano. 40 a 50% do grupo que está atualmente são integrações novas, quer no princípio do ano (setembro) quer como a medida permite, ao longo do ano.
Teve algum tipo de formação específica antes de iniciar o seu trabalho em PIEF? Qual? Fiz na altura do PIEC, portanto há 10/11 anos atrás, tínhamos o acompanhamento das Equipas Móveis e fizemos várias vezes formação sobre a medida PIEF. Quer no aquilo que era até a nossa integração na equipa aqui, começou aqui no TEIP. Começámos a acompanhar, no ano anterior à nossa abertura da medida, que foi em 2011, começámos a acompanhar turmas da própria equipa nas intervenções que faziam junto dos outros agrupamentos e das turmas e fomos percebendo como é que era a lógica, a pouco e pouco, e depois quando arrancamos tivemos o apoio total da altura. Tivemos várias formações promovidas pela DGEST, também houve encontros e seminários de reflexão (em Beja) sobre a medida PIEF, no essencial fez-se uma abordagem, não apenas para os docentes, mas também para os técnicos, e portanto foi positivo porque nos foi permitido ter formações muito práticas na altura, nos davam resposta a algumas daquelas questões muito práticas que internamente não conseguíamos responder. Portanto, isso foi muito positivo. Agora nos últimos anos, sabe-se que não têm existido essas dimensões, e isso nota-se e faz muita diferença porque quando, como este ano, encontramos ou temos equipas novas, sente-se o desenquadramento dos colegas em relação a uma série de coisas que ali funcionam de forma diferente e permanentemente em atualização, porque não há dias iguais aos outros, como noutros casos, mas ali a especificidade dos casos, individuais e em grupo, acabam por nos remeter para circunstâncias não previstas, mais do que o normal. Os professores não estão preparados: “Eu nunca tive. Eu nunca vi. Isto assim não pode ser.”, portanto até haver um espírito no enquadramento naquilo que se pode e naquilo que é possível fazer-se na medida PIEF, acaba por levar algum tempo, e que são os objetivos da própria medida. Quando temos uma equipa nova maioritariamente isso acaba por fazer muita diferença e conforto, digamos assim, de passar por lá 2 horas durante a semana e estarmos nas reuniões de equipa semanais, isso ajuda a facilitar e a responder. As reuniões acabam por ser mais de resposta à ansiedade e às dúvidas dos professores, porque são colocados perante factos que não existem nas turmas do regular. Mas o regular tem outras problemáticas que ali podem estar mais ou menos ampliadas, ou podem ser mesmo novas. Podem ser confrontados com coisas novas. Ali acaba por haver um conjunto, não é tão pontual, mas a regularidade ali são de facto as problemáticas que estão associadas às questões familiares, às questões comportamentais, aos consumos, às atitudes, aos comportamentos, a tudo. Ali acabamos por ter uma grande panóplia de situações.
Considera importante haver formação especializada para se trabalhar em PIEF? De que tipo? Eu penso que sim, apesar de existirem um conjunto alargado de formações, faz sentido sempre, pelo menos as equipas ou as pessoas que, não só os já estiveram, mas também os que vão iniciar, possam ter acesso a esse tipo de formação porque realmente, os tipos de circunstância com que os professores se deparam em sala de aula, por exemplo, aqui no nosso PIEF, desde miúdos que não sabem ler nem escrever, a miúdos que vivem não em casas, mas alguns deles (das comunidades ciganas), em acampamentos. Há todo um conjunto de questões, não só de natureza pedagógica mas também culturais, que são de facto fundamentais para entender o porquê de determinadas circunstâncias, de comportamentos ou até mesmo de reações, e até mesmos de temas que podem ou não abordar, ou como é que se podem abordar, ou que não se devem de todo abordar, e portanto por isso também existir o suporte técnico, de um técnico de intervenção local que, de certa forma também faz desalavancar algumas questões mais complexas. Fazia sentido, pontualmente haver formações só para a medida PIEF, específicas, que fizesse uma abordagem, um seminário, uns workshops, uma manhã, um dia. Era muito importante que as pessoas tivessem formação nestas áreas.

Até para perceberem que quando estão com um grupo de turma PIEF, tem de haver uma mudança de atitude enquanto docentes, tem de haver uma mudança muito significativa na atitude e na postura perante, e não com aquela tendência que é natural e normal de estar a comparar com o que se tem nas outras turmas. Com o levantar, com o uso do telefone, a visita dos familiares, os amigos, o entrar e sair. Muitas vezes temos de ir às questões básicas quase de cidadania, de competências sociais e pessoais, sendo que, as académicas vêm como acessório. Para trabalharmos as académicas temos de primeiro trabalhar num patamar em que efetivamente há um conjunto de docentes que não tiveram, não estão preparados para essa dimensão. Podem apanhar nas turmas regulares um ou outro caso mais complexo, mas não é a norma. Ali no PIEF, a regularidade é poderem encontrar esse tipo de situações, e portanto, faz todo o sentido. Nós aqui como é que temos tentado colmatar isso? é por exemplo, fazer chegar algum professor mais experiente, ou que já passou por mais anos em PIEF e que possa de certa forma confortar algum desconforto, alguma desconfiança, algum medo e receio que os colegas das equipas têm, porque efetivamente é um modelo completamente diferente. Nós aqui no nosso agrupamento nunca tivemos, pelo menos do núcleo central, que já restam poucos dessa altura, por causa dos concursos e do modelo, que acaba por levar as pessoas para outras paragens, mas que acabam por ser referência passados alguns anos e que também transportam muita dessa dinâmica e dessa filosofia para outros projetos que acabam por enquadrar-se noutros agrupamentos. No nosso caso, foi completamente ao contrário porque fomos todos convidados e estávamos todos voluntários. A direção, estrategicamente, quando decidiu implementar a medida PIEF no agrupamento não fez aquela de “Vais para o PIEF”, e, portanto, nós também fizemos um caminho diferente em relação a isso. Esse modelo e proposta de caminhos acabou por nos tranquilizar mais e dar mais margem de manobra, e tivemos aqui, a trabalhar com a mesma equipa sempre durante muito tempo, o concurso de 2015 é que desfez um bocado essa realidade. De 2011 a 2015 estivemos praticamente sempre juntos, em 2015 ficamos 2 ou 3 ainda, depois eu fui ficando sozinho, mas ia fazendo a integração. Agora sentiu-se essa necessidade, porque há um desgaste da equipa, há colegas que passaram por lá e que trabalham comigo noutras áreas, mas até quando cheguei aqui, em 2020 quando foi esta situação da CAP e também nesta dinâmica também o que era o PIEF, também levou um bocado com esses tempos mais instáveis em cima e portanto, agora globalmente é uma tentativa de reorganização.

Já desempenhou funções docentes em turmas PIEF noutra(s) escola(s)?

Não.

GESTÃO DO CURRÍCULO

Os alunos são envolvidos na gestão do currículo (seleção de conteúdos e estratégias)?

Sim, fundamentalmente quando entramos nessa dinâmica em que estão apreendidas, mais ou menos, da parte da equipa aquilo que é a realidade e o modelo de vida, e o modo de vida do aluno e as suas problemáticas, a partir daí tudo aquilo que é desenhado para ele é efetivamente construído, não pela equipa, separada daquilo que são os interesses dos alunos, mas em articulação com o aluno e muitas vezes também em negociação, porque às vezes também é preciso. Há questões que são mais facilmente aceites, outras não, mas em rigor tudo é acompanhado e integrado com o interesse do aluno.

O que tem em conta na escolha e seleção das estratégias utilizadas (condições, características do aluno, o contexto da turma, etc.)?

Há sempre vários fatores, fundamentalmente conhecer quem é quem no projeto, e naquele caso quem é o aluno, o seu histórico, o seu passado, os seus interesses, os seus problemas e tentar ir de encontro aquilo que são também as suas necessidades visíveis e imediatas do ponto de vista curricular, académico e pedagógico, e outras, mas acima de tudo perceber como é que podemos ser úteis, o que é que a medida neste caso pode ser útil, naquilo que são as expectativas e o percurso que ele pode vir a ter. Muitas de reorganizar, reorientar e de fazer perceber que isto não é uma coisa para passar tempo, ou para aliviar ou aligeirar mas que acima de tudo podem ter ali um conjunto de ganhos, competências escolares e não só, que lhes pode abrir horizontes, porque estão fechados em circuitos familiares e educacionais de fracasso, quando ali chegam. É interessante ver, nalguns casos achamos que se consegue, haverá casos em que acabamos por não ter esse feedback, mas como vamos sempre fazendo a monitorização do que é que acontece (...) muitos deles concluíram o secundário e até no caso das meninas da comunidade cigana, conseguimos que muitas ainda frequentassem o 11.º e 12.º ano. A gestão daquilo que é feito pelo aluno é sempre com esse objetivo de abrir horizontes e perceber que a partir dali há um outro mundo e que é possível, com esta medida fazer uma reorganização, um reequilíbrio daquilo que tem sido o trajeto e o percurso deles e dar-lhe outros horizontes, se eles quiserem.

Que estratégias e instrumentos usa para avaliar as aprendizagens/ competências dos alunos? Estes são envolvidos no processo de avaliação? De que forma? (fazem autoavaliação/coavaliação)

O conselho de turma realiza um trabalho articulado no planeamento da ação educativa e reflexão sobre as práticas e resultados alcançados?

Sim, reunimos periodicamente, aluno a aluno, analisadas as presenças, ausências, comportamentos, atitudes, do ponto de vista de empenhamento nas tarefas e realizações, dentro daquilo que é específico do programa de cada um (PEF) poderemos fazer depois uma avaliação mais de qualidade do que de quantidade. Articula-se o trabalho e estamos cada vez mais, a tentar de novo, entrar na lógica (...) porque houve aqui uma fase interna em que se assumia um pouco aquilo que se faz noutros contextos, que é: “Vamos lá dar as aulas, e pouco mais” e portanto de à um ano e tal para cá estamos a tentar puxar mesmo para uma lógica dos projetos e portanto, não só os projetos que possam nascer internamente da equipa, lá está com os interesses deles, mas também com outras entidades e com outras parcerias. Continuamos a promover sessões sobre as questões da saúde, sobre o mundo do trabalho, sobre gostos específicos deles, ligar alguns

em questões mais profissionais. Aqueles que podem estar em modo de finalização de 3.º ciclo dar-lhe algum suporte, nesta fase temos 2 ou 3 que conseguimos deste lote que estava mais maturo. Este lote é mais imaturo, alguns (3) estão a ganhar competências em contexto de trabalho.

As equipas articulam, funcionam e tentamos trazer não apenas internamente a dinâmica de projeto, mas também aquilo que a rede de parceiros possa oferecer como resposta a este tipo de situações.

O esforço interno deste último ano e meio particularmente, de as pessoas perceberem que não vão lá dar matéria. Esta coisa de “Eu hoje não dei nada”, numa dinâmica qualquer que se crie dentro da sala de aula, na área da pintura, das artes, da música, conseguem dar matéria sem a noção de “Lição n.º 1...”, os grupos não são iguais. Tentamos este ano fazer também, este trabalho de desconstrução com o grupo de professores, havia um medo horrível desta turma e neste momento já estão mais soltos.

INCLUSÃO DOS ALUNOS PIEF

O que é para si a inclusão?

A inclusão para mim é a banda larga, se quiser usar uma analogia com as questões das tecnologias. Para mim a inclusão é percebermos que há fronteiras muito distantes umas das outras, não apenas físicas, mas também nas dimensões emocionais e muito próprias de cada um. Quando digo ser banda larga, é acima de tudo, reconhecer essas diferenças e ter a capacidade de perceber que para cada caso é construir respostas o mais adequadas possíveis à realidade daquele grupo, ou daqueles alunos em concreto, e a partir daí poder desenhar-lhe e fazer-lhe ver alguma luz, que sejam pontes para um caminho. A essência disso é, banda larga no sentido em que temos de ter uma visão alargada, mas ao mesmo tempo cirúrgica de quem é quem na dinâmica e no processo, e depois termos a capacidade de nos focar naquilo que é essencial para cada um, dos interesses e daquilo que podem ser os projetos de vida de cada um dos jovens que estão connosco.

Como descreveria o comportamento dos alunos em contexto de sala de aula?

É variável, os alunos adaptam-se também. Temos grupos em que há (...) por exemplo, temos uma coisa engraçada neste grupo, que é querer-se fechar a porta para irem ao intervalo e não querem sair da sala de aula, porque estão bem lá, sentem-se acolhidos, sentem que há ali alguém que fala, que os ouve e que está com eles, e nem têm aquela coisa do fugir, tocou, vamos embora... não. Portanto, eu acho que este grupo é mais imaturo, como as questões das respostas inclusivas nos foram permitindo, no PIEF, entrar um conjunto de recursos que normalmente não existiam, também permite dirigir a várias necessidades específicas de miúdos que temos, ligações emotivas mais fortes que eles acabam por se sentir reconhecidos, acarinhados, acompanhados, e isso é mais-valia. Eu posso dizer como diferença, que no grupo que começamos, há 10/11 anos atrás, tínhamos 6/7 pessoas de referência, mas que todos estavam lá sempre, hoje não temos todos de referência pelo número de horas ou de presença com o grupo de trabalho, mas somos capazes de ter em reunião 12/13 pessoas. Há mais recursos, temos um conjunto de recursos muito alargado, na dimensão das Necessidades Educativas Especiais, no grupo 910, mas também nas literacias digitais, nas artes, na música, portanto, temos procurado puxar para lá recursos, a intenção do modelo de trabalhar em projeto acaba por ser mais eficaz.

Como descreveria a relação destes alunos com os demais alunos não pertencentes ao programa?

Nós temos uma comunidade cigana muito elevada, mas isso não tem sido dificuldade de gestão, aliás, eu acho que isto é um grupo que não temos assim aquela ideia de “foram os do PIEF; ou foi um do PIEF”. Integram-se, vão aos espaços, como foram agora à biblioteca, vão ao bar, frequentam os espaços, um ou outro almoça. Há uns que vão à porta, outros que nem saem da sala, mas não é muito comum conviverem com os demais. Há alguma relação com alguns amigos do CEF, mas como este ano também temos muitos miúdos novos no agrupamento, eles também não têm uma rede de relações muito alargadas, para além daquilo que são aquelas que o próprio lhe dá lá dentro.

Este ano estamos com algum problema com o absentismo feminino. Costumamos ter com os dois géneros, mas este ano está bem marcado pelo feminino, temos um grupo com muito em cima dos 17 anos, e esses grupos têm sido muito difíceis de trazer, marcado especialmente pelo absentismo feminino.

Em sua opinião, a escola (pessoal docente e não docente) colabora no processo de inclusão destes jovens?

Sim, não há um olhar diferente para os alunos do PIEF. Isso foi algo que ao longo do tempo se foi esbatendo, se existia, porque alguns deles que integraram a medida PIEF no início quando começámos, eram efetivamente alunos maioritariamente de dentro da escola. O PIEF foi mais uma resposta para o agrupamento e, portanto, tendo sido feito algum caminho de compromisso dos jovens e muito das famílias, que nos ajudou a regular comportamentos desses miúdos. Eles passaram a ser olhados com outra dimensão, acho que isso passou um pouco para grupos seguintes, e ainda que estejamos a falar de uma década, isso ainda é visível hoje, e isso é regulador. É regulador do comportamento dos miúdos, até mesmo de pais que eu não conheço. Não é pouco frequente eu fazer intervenções de mediação junto da família, porque criamos uma rede que tem passado de pais para filhos. Ou seja, não há um olhar diferente, porque há um respeito, conseguiu-se criar e manter uma certa relação e depois outras colegas que trabalham com a comunidade o fizeram, nomeadamente na área das TIL, que têm tido essa capacidade de intervenção junto das famílias e da comunidade. Até porque, a escola tem uma dinâmica que lhe permite encaixar esse tipo de situações, haverá sempre resistências, mas isso é absolutamente natural que seja assim.

Existe articulação entre a oferta PIEF e a Educação Especial da escola? Se sim, porquê se justifica? Se não, por que motivo?

Sim, como disse no início não havia essa dinâmica de trabalho nem essas dimensões. Hoje em dia, porque também no PIEF de há 10/12 anos atrás, os meninos que tinham necessidade educativas especiais e que estavam no D/L n.º 3/2008 não entravam, era uma das condições de não entrada no PIEF era estarem abrangidos pelo 3/2008. Em alguns casos, às

vezes até se faziam reuniões para se retirarem para poderem entrar. Havia uma situação estranha e de engano, porque efetivamente por uma razão ou outra não tivesse sido sinalizado e não tivesse com medidas do 3/2008, acabava por estar lá na mesma quando tinha essa necessidade. Nesta altura também este decreto não abarcava as questões comportamentais, que estavam associadas a questões sociais, familiares, a fatores externos e não eram vistos do ponto de vista intrínseco e motivo emocional como problemática efetiva, que terá contributos das várias áreas (das famílias) mas que não eram vistas como necessidades de intervenção e eram deixadas de fora. Essa dimensão foi-se esbatendo e tem sido uma mais valia fazer chegar aos grupos e aos jovens recursos, porque eles acabam por ser mascarados. A única coisa que nós diferenciávamos era o sabe ler, não sabe ler, não vem à escola, tem repetências, e X idade. Era o padrão. Não havia outros filtros para fazer o acolhimento de jovens na medida, aí acho que houve uma evolução muito positiva, porque deixou de haver esse estrangulamento. Haverá alguns por questões factuais da idade, etc. Mas esses outros estão esbatidos, não são hoje impedimento de entrada e são uma mais-valia para quem tem outras problemáticas para além das comportamentais, que possa ter ali acolhimento e intervenção, e respostas áquilo que são as suas necessidades específicas.

De que forma se processa a elaboração dos Relatórios Técnico-pedagógicos e/ou dos Planos Individuais de Transição para os alunos desta turma?

Basicamente a partir daquilo que se conhece, do estudo dos casos, do que está constituído como relatório ou como reuniões de acompanhamento que existam, com técnicos ou com responsáveis que trabalhem anteriormente com os alunos que são passados para a dinâmica da área de intervenção da educação especial e depois são partilhados como qualquer outra questão, dentro do grupo turma. Estes documentos são incluídos no PEF (a não ser de alunos que já vem com RTP reavaliado) e na dinâmica geral do agrupamento são tratados como outros casos.

POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DO PIEF

Tendo em conta o funcionamento do PIEF neste Agrupamento:

Quais considera serem as maiores dificuldades ou constrangimentos?

Internamente as direções sempre têm tido facilidade em perceber e em apostar na medida. O grupo dos docentes estáveis durante muito tempo, como já referi, e agora a flutuação ou dificuldade em estabilizar a equipa. Provavelmente acho que esse será o maior problema que temos internamente, porque leva tempo a desmitificar, a preparar, a organizar. Este ano, acho que não vai haver mexidas de concursos, temos já neste momento um grande conhecimento de quem na estrutura e no grupo de trabalho, pode reunir condições para prosseguir. Este grupo já respira de outra maneira.

Quais as potencialidades?

As potencialidades é a possibilidade de cada aluno ter a perceção de que pode fazer uma mudança de rumo, daquilo que tem sido a sua vida escolar e até, preparando alguma profissional, outros para progressão de estudos. Não neste grupo, que está muito longe disso, aqui é mais o ganho de competências básicas e conteúdos de saber ler, escrever, contar. Há o despertar de interesses por áreas técnico-profissionais. Não sei se teremos aqui capacidade de incutir nalguns a continuidade para o secundário. Mas isto na realidade do grupo que temos atualmente.

As potencialidades da resposta é tentarmos ao longo do tempo que os alunos cá estão, provocar algumas mudanças de atitudes e comportamentos que os posicionem perante o mundo real, fora destas paredes, e que levem alguma coisa que lhes faça sentido e que esse faça sentido, também os ajude a tomar decisões mais acertadas e mais ajustadas áquilo que é cada caso com que se depara.

Quais os pontos fracos?

Todos aqueles que já foram enumerados atrás:

- Equipas de professores instáveis;
- Falta de formação para professores e de partilhas neste contexto.
- Professores com dificuldade em sair da lógica do ensino regular e com dificuldade em perceber a resposta como diferente.

Na sua opinião, quais são os indicadores de sucesso do PIEF?

Para nós são em várias dimensões: na mudança de comportamento dos alunos; as atitudes em relação ao absentismo, naquilo que se consegue mudar na maioria dos jovens; intervenção junto das famílias que conseguem também mudar a relevância que têm daquilo que é o contexto escolar na vida dos seus filhos, e obviamente para os jovens, a possibilidade de deixarem de andar num circuito de empurra de turma para aqui, de turma para ali e estarem 2 ou 3 anos num grupo que lhes permite ter uma visão mais assertiva e mais organizada daquilo que pode ser o seu futuro escolar, se essa for a opção de continuidade, ou de ligação a profissões ou áreas de gosto.

PROPOSTAS FUTURAS PARA O PIEF

Que sugestões apresentaria para melhorar a organização e funcionamento do programa?

As questões da formação, a estabilização da equipa do corpo docente, pelo menos que os grupos pudessem ter 3 anos. Eu acho que é importante, para como já falamos, a necessidade de descompressão e de aliviar e arejar. Haver aqui um período de não dizer “estes vão sempre para o PIEF; são sempre aqueles;” porque é a história do perfil, o perfil às vezes (...) as pessoas dizem “também há aí outros”. Mas, alguma estabilidade nas equipas, três/ quatro anos para ajudar a construir uma equipa, para a consolidar e para a efetivar em termos da intervenção.

A legislação acho que, neste momento, é suficientemente flexível e aberta para nos ajudar a fazer a gestão de entradas, de saídas, de percurso, de certificações. Neste momento a sensação que há é que ela responde, e como ela responde,

não se mexe muito. Mas, se calhar convinha fazer-se algum olhar, porque depois acaba por não dar fruto, os melhores ou os piores resultados que se conseguem, do bom senso ou das dinâmicas internas. Se a postura é de aquilo é mais uma coisa num canto que para ali está, as coisas acabam às vezes por extravasar e não se vai a lado nenhum. Havendo e mantendo sempre a preocupação sobre estas respostas um cuidado e uma atenção especial, acho que acabam por ser os agrupamentos que fazem uma gestão dessas necessidades e, portanto, daí encontrar-se mil e uma formas de modelos de funcionamento.

Transcrição de Entrevista do Professor 2 do Agrupamento TEIP – (P2-T)

Data: 22 de março de 2022

Hora: 13h04

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DO ENTREVISTADO	
Qual a sua idade?	42 anos
Qual a sua formação inicial?	Professor de 1.º ciclo (110) e depois Educação Especial
Tem quantos anos de tempo de serviço?	20 anos. Comecei nas AEC's e de há 5 anos para cá é que tenho ficado sempre no público. Ou seja, fiz AEC's 12 anos e estive 8 anos na APPCDM a dar formação em linguagem e comunicação.
Há quanto tempo trabalha com turmas PIEF? Gosta de trabalhar com estas turmas?	<p>É o primeiro ano. Também é o primeiro ano no 910 (Grupo de Educação Especial).</p> <p>No início foi muito mau. Porque quando me deram a turma, e sendo que eu venho do 1.º ciclo, de meninos pequeninos, e depois foi PIEF, miúdos de 14 anos para cima, não leitores e eu nunca tinha trabalho neste contexto. Já tinha tido miúdos de etnia, mas de 1.º ciclo, mas desta idade, com o nível de absentismo que eles têm e com este perfil, foi um grande choque. Ali, setembro e outubro, foi muito difícil a adaptação. Mas depois nós vamos conhecendo e vamos criando ligação. Apesar da formação em educação especial, aqui há miúdos, que vêm já com uma parte agressiva, que é para se protegerem a eles próprios. Na defensiva. Eles vêm sempre desconfiados da nossa presença e do que é que nós queremos deles. E depois dizem "aqui vem esta a chatear" e quando se diz que é a professora de educação especial, dizem logo que não são deficientes. Tanto que quando vim, eu nunca disse a que grupo pertencia, e até tenho dúvidas que algum deles saiba que eu sou professora de educação especial, para eles sou a professora de apoio. Porque há miúdos, temos um, que se recusa a sair comigo da sala, por exemplo. Eles têm esse preconceito. Depois há semanas em que gostamos mais, há semanas em que gostamos menos. Depende de como é que eles veem. É desgastante emocionalmente. Porque o trabalho tanto fazemos com estes como com outros miúdos, o problema é mesmo a nível emocional, que temos que gerir muitas coisas: muitas respostas maldadas, muita agressividade, às vezes os problemas que eles trazem de casa e que a gente tem de fingir que não conhece ou que não percebemos (porque têm vergonha, temos aqui pais que estão presos).</p>
Há quanto tempo trabalha com a turma proposta para o estudo?	6 meses, desde o início do ano.
Teve algum tipo de formação específica antes de iniciar o seu trabalho em PIEF? Qual?	Não. Temos tido ao longo do ano algumas formações que o agrupamento tem promovido. Já fizemos 2 ou 3, basicamente sobre a etnia cigana (cultura, tradições). A etnia cigana predomina nesta turma, dos 17 que temos matriculados, temos 1 que não pertence à etnia cigana.
Considera importante haver formação especializada para se trabalhar em PIEF? De que tipo?	<p>Não sei se uma formação seria o adequado para os professores que trabalham com estas turmas, não sei, mas que houvesse um ponto de referência ou um regulamento mais específico sobre diretrizes que deveríamos seguir, uma base comum em que dissesse "Quando eles terminarem o PIEF eles têm de ter, como há nas formações, aqueles módulos têm de estar feitos." A gente aqui não tem. Nós temos aqui miúdos não leitores, temos miúdos que estão a um nível do 8.º ano, mas temos outros que não sabem o que é uma dezena ou uma unidade. A ausência de orientações quer do ministério, quer do próprio agrupamento, este agrupamento já tem muitos anos de PIEF e isto está integrado numa zona onde isto vai perdurar a vida toda, e agora com este plano inovador que eles estão a implementar na escola, acho que deveria haver até uma reestruturação do próprio PIEF. Os miúdos já têm aversão à escola, eles vêm ter outra vez matemática, português (...) as disciplinas de sempre. Eu sei que também não há uma assiduidade para nós os colocarmos num posto de trabalho, mas que nós consigamos, de alguma forma, mostra-lhe opções de vida diferentes daquelas que eles vivem no bairro onde estão. Eles só conhecem aquilo, o contexto onde vivem, eu sei que se calhar eles também podem não ter interesse, por exemplo, ontem fomos ao centro de formação ver uma exposição de técnicos de CMC, que até têm boas saídas profissionais, só levámos 3 alunos e nenhum deles mostrou interesse. E não têm interesse porquê? Porque eles só conhecem aquele contexto, e acho que a escola, cada vez mais, temos de abrir as portas à rua. Com estes miúdos é difícil, porque eles não sabem estar e se calhar era por aí (...) mostra-lhe coisas diferentes para eles conhecerem um bocadinho mais o mundo, e depois fazerem eles a escolha. Nesta escola, a sala não oferece motivação para eles virem à escola, nós temos 6 meninas matriculadas, raramente vêm. A exploração vocacional tem: bar e mesa, fotografia e música, destas três, para meninas de etnia cigana, qual é o interesse? Hoje em dia o que é que elas gostam? Moda, cabelos, unhas, tudo o que interessa às outras raparigas. Nós temos de lhes mostrar e abrir o leque de escolhas para todos. Bar e mesa, fotografia e música são áreas mais atrativas para os rapazes, temos de criar oportunidades igualmente atrativas para trazeremos as raparigas à escola. A sala não é atrativa, as disciplinas não são atrativas, eles já não gostavam da escola antes, se continuarmos a dar mais do mesmo, qual é o interesse?</p> <p>Uma formação poderia ser mais generalizada, não sei, eu quando entrei falei logo com a psicóloga e com o DT que me foram logo colocando a par do contexto da turma. Também nas primeiras reuniões de conselho de turma, o DT foi-nos informando e colocando a par do tipo de miúdos que íamos ter. Para os professores que entram depois, do ano letivo</p>

começar, é diferente, aí ficam um bocadinho perdidos. Aí fazia sentido existir uma formação, um tutorial, alguma coisa que os referenciasse.

Já desempenhou funções docentes em turmas PIEF noutra(s) escola(s)?

Não.

GESTÃO DO CURRÍCULO

Os alunos são envolvidos na gestão do currículo (seleção de conteúdos e estratégias)?

Não são. Tentamos fazer isso no início do ano, tentámos saber o que eles gostavam e o que eles não gostavam. Eles não querem fazer nada. Então a nossa estratégia foi trazer várias opções de vários níveis, e perguntar-lhe o que querem hoje fazer, o que não querem fazer, mas por exemplo, logo à partida vê-se logo que eles não estão incluídos nesta gestão, quando por exemplo há um inglês neste currículo e eles estão mais ligados à língua espanhola, por ser um país vizinho, por ouvirem música espanhola (nunca os ouvi aqui colocarem música em inglês). Eu acho que se lhes tivessem perguntado qualquer seria a língua que queriam no currículo para além do português, tenho a certeza que era o espanhol.

O que tem em conta na escolha e seleção das estratégias utilizadas (condições, características do aluno, o contexto da turma, etc.)?

Sim, tem de ser. Por exemplo, temos uma aluna que eu consigo tirá-la da sala e trabalho com ela sozinha, dentro da sala fazer o trabalho que faço com ela sozinha, é impensável, porque ela tem vergonha, porque ela tem muita dificuldade na leitura e na escrita. Então, quando há muito barulho ela não se concentra, ela própria pede para sairmos e se estamos dentro da sala ela quase se recusa a fazer as fichas ou algum tipo de trabalho mais ligado à leitura e à escrita, porque tem vergonha. O mesmo se passa com alguns outros alunos, só trabalham quando está pouca gente ou estão sozinhos, têm vergonha das dificuldades de leitura. Eles são jovens de 15/16 anos e têm vergonha de expor as suas fragilidades. Apesar da idade, entre eles já são homens, e é uma fragilidade que têm de expor, e não gostam.

Que estratégias e instrumentos usa para avaliar as aprendizagens/ competências dos alunos? Estes são envolvidos no processo de avaliação? De que forma? (fazem autoavaliação/coavaliação)

Eu não avalio, não faço avaliação. Mas vou vendo a evolução que estão a fazer dentro da sala e vou adaptando os trabalhos.

Não, os alunos não são envolvidos no processo de avaliação. Eles têm noção que são avaliados, que são as fichas e os trabalhos que fazem que os avaliam. Mas quais são os critérios, eles não sabem.

Não fazem autoavaliação.

O conselho de turma realiza um trabalho articulado no planeamento da ação educativa e reflexão sobre as práticas e resultados alcançados?

Sim. Temos reuniões semanais e falamos nas estratégias que usamos dentro da sala ou fora dela, para tentarmos conquistá-los para virem cada vez mais à escola. Fazemos um trabalho muito colaborativo uns com os outros, fazemos uma autoreflexão e pedimos ajuda nas diferentes disciplinas para ver como é que podemos adaptar as nossas práticas com o exemplo dos outros. Ou seja, se resultou com uma disciplina como pode resultar na outra.

INCLUSÃO DOS ALUNOS PIEF

O que é para si a inclusão?

Para mim a inclusão é respeitar a diferença de cada um. De acordo com essa diferença nós arranjaríamos estratégias para que esse aluno consiga evoluir ao seu ritmo. Potenciar e respeitar o ritmo de cada um, porque podem até ter o mesmo problema/ dificuldade, mas o ritmo ser diferente porque o contexto familiar é diferente, porque a nível emocional todos somos diferentes. A inclusão para mim é isso, sobretudo respeitar e dar tempo para que possam ir evoluindo e caminhando no tempo de cada um.

Como descreveria o comportamento dos alunos em contexto de sala de aula?

Depende do dia, da hora, da semana, do que passou lá fora no fim de semana, no que se passou na sexta-feira passada. Porque estes miúdos são alunos com famílias de risco, disfuncionais e com ligações muito próximas a prisões e ao crime. Quando um dos alunos me levantou a mão para me querer bater, isto foi numa segunda-feira e na sexta-feira anterior, tinha havido uma detenção na cidade em que um dos primos foi preso. Portanto, o primo deveria ser pouco mais velho do que ele ou da mesma idade, ele vinha completamente descompensado. Depende, hoje estiverem bem a trabalhar, exceto um porque tem um telemóvel novo. Há dias bons, há dias maus, há dias em que somos os seus melhores amigos e há dias em que nos odeiam e querem bater-nos e matar-nos e “a velha” e “aquela parva”, noutra dia é “a minha professora preferida”. São muitos instáveis, oscilam muito e se um não está bem consegue ter um efeito dominó pela turma toda, e aí é que nos custa a gerir. Para além de serem adolescentes, são instáveis e altamente influenciados por fatores externos, tudo o que é exterior a eles os afeta. Se bem que para nós eles são adolescentes, mas na comunidade deles já são homens feitos, alguns com noivas e data de casamento marcadas, casados e com filhos. Depois é esta dualidade, chegam aqui são tratados quase como miúdos e em casa são homens feitos e têm de gerir uma casa e uma família.

Como descreveria a relação destes alunos com os demais alunos não pertencentes ao programa?

Não há relação. Para já porque estes alunos só têm aulas de manhã, os outros miúdos mais novos têm medo destes jovens com este tamanho todo. Há alguns conhecimentos, por exemplo com a turma CEF, com alguns 8.º ou 9.º anos porque são irmãos ou primos, sempre porque são da comunidade. Fora da comunidade não há relação. Um ou outro porque vivem no mesmo bairro, mas não há uma relação.

Em sua opinião, a escola (pessoal docente e não docente) colabora no processo de inclusão destes jovens?

Não. Para vermos nós estamos no sótão do ginásio e o ginásio fica à parte das salas de aulas. É um edifício separado. Pelo que percebi, tem sido sempre aqui a sala do PIEF, exceto há uns anos atrás porque começou aqui a chover e eles foram para o polyvalente. Se já estamos fora do edifício principal da escola (...) não há, eu acho que não. Até porque, houve um desfile de Carnaval e nós não fomos convidados. Podíamos ter sido convidados. Os miúdos já são crescidos para organizar o cortejo, porque eles, se calhar, nem queriam mascarar-se, mas “olha vais organizar; tu vais à frente; tu vais atrás para ver se fica alguém para trás, etc.”. Vejo que tenho outra turma aqui na escola (8.º ano) e eles mesmo que não queiram participar, eles ajudam-nos no intervalo com os alunos mais novos, do pré-escolar e com o 1.º ciclo. E estes podiam ser incluídos nisso. Agora temos as hortas, em vez de só termos os nossos cantões para fazermos a nossa horta ou o nosso jardim, estes miúdos podiam ser responsabilizados por ajudar outras turmas, até porque fisicamente são mais fortes, para eles também se sentirem integrados e os outros miúdos que não são de etnia, também consigam estar mais à vontade na presença deles. Temos de ter uma escola para todos, principalmente esta escola pelo contexto TEIP e por ser uma escola de referência na educação especial. A mim pareceu-me muito mal que a nossa turma não tivesse sido convidada para o Carnaval, eles até poderiam não ir mas davam-lhe a hipótese de escolha.

O pessoal não docente tolera estes alunos porque é o trabalho deles e eles têm de o manter.

Existe articulação entre a oferta PIEF e a Educação Especial da escola? Se sim, porquê se justifica? Se não, por que motivo?

Sim, estou cá eu e faço essa articulação. Justifica-se porque nos RTP, por exemplo, tivemos que fazer adendas aos RTP's, melhorar, ver as medidas de apoio à aprendizagem, as terapias para alguns, acompanhamentos em psicologia, tem de haver essa articulação para os miúdos terem essas respostas, porque fora da escola não a têm.

Os RTP's sou eu que realizo, não para todos, apenas para os alunos referenciados pelo 54.

POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DO PIEF

Tendo em conta o funcionamento do PIEF neste Agrupamento:

Quais considera serem as maiores dificuldades ou constrangimentos?

É mesmo a assiduidade e a desvalorização da família perante a escola. Para eles a escola não é importante, porque têm outros objetivos, a motivação é nula ou vêm para aqui obrigados e forçados. O maior constrangimento é esse mesmo, eles já se consideram homens e mulheres e a escola é para miúdos. As meninas, o objetivo delas, chegam aos 16/17 anos, casam, filhos e tratar das lidas domésticas. Os rapazes é gerir a casa e ganhar dinheiro para a casa.

Quais as potencialidades?

É mostrarmos outros horizontes aos miúdos, é tentar pelo menos isso. Que podia ser muito bom e que às vezes perde-se. Sendo um dos objetivos do PIEF a inclusão social, nós temos estes alunos no sótão da escola...há inclusão escolar? Nem integração, existe mesmo segregação (estamos no sótão da escola).

Quais os pontos fracos?

Não haver uma resposta motivadora para os miúdos virem, não haver uma coisa ajustada à realidade. Também não sei qual seria. É muito difícil trazê-los cá e depois estão sempre desconfiados da nossa boa vontade, pois desconfia o pai e a mãe.

Na sua opinião, quais são os indicadores de sucesso do PIEF?

A presença deles. Eles virem. No início do ano nós tínhamos 2 ou 3 e hoje temos a sala com 6 ou 7. Dos 17 matriculados é muito bom. É uma das coisas que temos batalhado sempre é eles virem, sentirem-se o mais confortáveis possíveis dentro da sala, mas só temos rapazes, as meninas continuam a ser um insucesso. Que também tem a ver com questões culturais, com o papel da mulher na comunidade cigana. Outro indicador de sucesso é a equipa que temos neste momento a trabalhar com o PIEF, que acho que é unida e que estamos a remar todos para o mesmo lado. É uma equipa nova, criada este ano, a maior parte nunca tivemos PIEF e se calhar por isso nos tornámos tão unidos. Porque viemos todos para o desconhecido. A direção dá-nos a liberdade de ir fazendo o que queremos, dentro daquilo que temos. Não temos problemas na aquisição de materiais, temos tudo o que necessitamos.

A certificação não é um indicador de sucesso, porque eles são maioritariamente certificados. Nós vamos motivando-os a virem, a fazerem trabalhos para terem os níveis positivos e que eles querem muito essa certificação para se irem embora, mas não é o mais importante.

PROPOSTAS FUTURAS PARA O PIEF

Que sugestões apresentaria para melhorar a organização e funcionamento do programa?

Eu acho que era dar, em vez de tanta disciplina teórica, dar uma coisa mais prática. Devíamos dar uma resposta mais prática, oficinas do que eles gostassem. Mas tínhamos que os incluir nestas decisões. Estou a lembrar-me das miúdas, elas gostam muito de moda, porque não fazer uma oficina de costura, de alteração de roupa (sei lá, estou já aqui a inventar), a outra gosta de unhas e cabelos. Os rapazes gostam de mecânica, por exemplo. Eu sei que é difícil, arranjar pessoas que venham à escola. Colocá-los num posto de trabalho, se eles não vêm às aulas, não cumprem horários, eu sei disso. Mas trazer à escola, porque não. Num dia criava-se uma oficina de costura (...). Este ano temos a parceria com o EBORAE, e no dia que vem o professor de música a assistência às aulas é maior, é uma presença exterior que eles apreciam, o colega que vem também conseguiu integrar-se bem com os miúdos. As miúdas não têm interesse nisto, na música, mas podíamos ter na mesma hora alguém vir de fora dar aulas de dança, por exemplo. Acho importante virem de fora, porque eles estão sempre no contexto da comunidade, vêm para a escola e somos sempre os mesmos, se vem

uma pessoa de fora eles criam a responsabilidade e aprendem a estar com outras pessoas e a respeitar, no fundo trabalhar as competências sociais.
Uma sugestão é: Ouvir os alunos!

Transcrição da Entrevista do Professor 3 do Agrupamento TEIP – (P3-T)

Data: 29 de março de 2022

Hora: 13h37

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DO ENTREVISTADO
Qual a sua idade? 48 anos
Qual a sua formação inicial? Professora do ensino básico, variante de Matemática e Ciências da Natureza
Tem quantos anos de tempo de serviço? 22 anos. Sendo que 20 anos foram no privado, no 1.º ciclo.
Há quanto tempo trabalha com turmas PIEF? Gosta de trabalhar com estas turmas? É o primeiro ano. Dizer que não gosto não estou a ser justa, porque às vezes gosto. Mas não é uma coisa que saiba fazer e tenho de ter algum distanciamento ou mais experiência para saber responder a uma pergunta destas. Porque se há momentos que eu gosto e me sinto feliz, há outros em que estou super frustrada e só me apetece desaparecer e chorar. Eu penso que quando nós estamos no início de carreira os desafios estão à nossa frente e nós aceitamos melhor os desafios. Ao fim de vinte e tal anos de trabalho (...) é mais complicado.
Há quanto tempo trabalha com a turma proposta para o estudo? Há 6 meses, desde o início do ano letivo, eu fui colocada uma semana depois do início das aulas.
Teve algum tipo de formação específica antes de iniciar o seu trabalho em PIEF? Qual? Não, nada.
Considera importante haver formação especializada para se trabalhar em PIEF? De que tipo? Considero que deveria haver um trabalho anterior, até de preparação da própria equipa, e deveria haver um enquadramento de objetivos e de regras, deveria ter havido um trabalho de preparação da equipa e dizer ao que é que nos propomos, para que todos tivéssemos a mesma visão e caminhássemos na mesma direção. O tipo de formação seria esta formação inicial, porque tenho a certeza que a escola, sendo uma escola que abarca o PIEF, tem de ter esta visão de escola, tem de ter alguma coisa pensada e estruturada para o PIEF, ou deveria ter. Sendo isto tão diferente do regular, tão diferente de tudo, deveria haver e deveria ser passado a quem aqui está. Porque, não pode depender da forma de ser, de estar pessoal e profissional, do bom senso, porque muitas vezes nós estamos aqui a dar o nosso melhor, aplicando o nosso bom senso, mas o melhor de uns não tem nada a haver com o melhor de outros e depois estamos todos perdidos e estamos a tentar ir, e depois estamos muito há quem das nossas expectativas. Isso também se reflete nos miúdos.
Já desempenhou funções docentes em turmas PIEF noutra(s) escola(s)? Não.
GESTÃO DO CURRÍCULO
Os alunos são envolvidos na gestão do currículo (seleção de conteúdos e estratégias)? Não, nada. Pegando no que estava a dizer atrás, como não houve essa reunião de início e tendo em conta que esta equipa PIEF é toda nova, maioritariamente constituída por pessoas contratadas. Cada um tentou à sua maneira adaptar-se (...) comigo não ocorreu essa reunião, aliás quando eu cheguei, ou melhor pouco tempo depois de eu chegar, o PIEF ficou sem TIL. Tivemos aqui um tempo, em que a colega que estava com as funções de TIL foi canalizada para outras funções aqui dentro do agrupamento que não de TIL e era uma ausência de referências. Os miúdos não são envolvidos na gestão do currículo, o que eu sinto, repara que eu quando fiquei com estas funções, fiquei assustada (penso que como qualquer pessoa que nunca tenha estado em contato com este tipo de trabalho), o meu primeiro contato com os alunos foi de uns alunos muito pouco disponíveis para a aprendizagem, não se motivavam, não tinham qualquer sentido empático para connosco nem nos deixavam entrar no mundo deles. Foi muito complicado ao princípio, hoje em dia sinto que está melhor, com todas as dificuldades que sentimos e que temos, sinto que isto evoluiu, mas ali no princípio foi muito, muito difícil. E depois o que me acontecia e que ainda me deixava mais ansiosa, era que eu ia procurar informação, na DGAE, em todo o lado e tudo o que eu lia, até de experiências realizadas em PIEF, não se aplicava em este tipo de alunos. Eu não conseguia fazer paralelo entre este PIEF e o que encontrava. Senti-me perdida e procurei junto de colegas de outros agrupamentos que trabalhavam no PIEF, se me podiam mandar as planificações com que trabalhavam lá (só para ver) e nada do que eles me mandavam me fazia sentido aqui. Depois, começamos a tentar fazer o que nos dizia a experiência em cada momento e aquilo que íamos sentido que ia resultando. Tudo o que eu procurei, de boas práticas noutros locais só me deixavam ansiosa, porque eu achava que aquilo não era exequível aqui, não era aplicável. Eu não conseguia.
O que tem em conta na escolha e seleção das estratégias utilizadas (condições, características do aluno, o contexto da turma, etc.)? Tenho em conta os interesses deles, tenho em conta o que os cativa. Por exemplo, os interesses a longo prazo, como tirar a carta de condução. Polício-me todos os dias para não fabricar material pedagógico com bonequinhos e essas coisas de 1.º ciclo, porque acho que é uma falta de respeito e é violento para eles, dado que eles não se reconhecem naquele tipo de fichas, porque não são pequenos. Muitos deles ao nível do português estão ao nível de um primeiro

ciclo. Ou seja, que os materiais que produzo seja adaptado à facha etária e simultaneamente às necessidades, o que não é muito fácil de fazer. Outra adaptação foi adequar o vocabulário a este nível de ensino, eu nunca tinha trabalhado com miúdos com uma idade tão avançada, e há certos termos como “meninos” que tive de tentar evitar, tive de me policiar, por respeito a quem está à minha frente. Porque eles não são pequeninos e isso deixa-os tristes, eu falar dessa maneira com eles, e também bloqueia a comunicação.

Uma das coisas que aprendi é, não estruturar muito, eu tenho 3 ou 4 coisas na minha cabeça e é o que der. Eu aqui estou dependente de tudo, eu sou professora do 1.º ciclo colocada no PIEF, em que não sou titular de disciplina nenhuma. O que é que acontece? Eu para além de não ter disciplina, tenho de ter em conta o equilíbrio com os meus colegas que são titulares de disciplinas. Eu tenho de estar sempre com cuidado para não me estar a sobrepor ao que eles pensaram. Que eu também não sei o que é, porque não trabalhamos colaborativamente. Cada vez que chego à sala de aula, eu tenho de tentar o equilíbrio em pensar que tenho de ter alguma coisa preparada, porque eles podem não aparecer ou não ter nada, e eu ter alguma coisa para poder ajudar. Não tentar sobrepor-me porque a disciplina é deles, depois além disso é tentar que os alunos adiram, ou não. Por isso é que eu deixei de preparar só uma atividade, porque eles num dia estão muito motivados para uma determinada coisa, no dia a seguir não querem fazer nada desse assunto, e isto é muita frustração para gerir. Esta volatilidade, para mim em dois níveis, não é só com os alunos é também com os colegas.

Tenho sempre em atenção um conjunto grande de fatores para a seleção das estratégias. O grupo é muito heterogéneo, há ali alunos que têm 17 anos, mas que se formos ver ao nível da relação e do emocional, eles estão ao nível dos 6 anos. Se nós falarmos com eles de uma maneira mais elaborada, eles não percebem nada do nosso discurso. Então para uns eu falo como se estivesse a falar para uma turma de 1.º ano e eles assim sentem-se confortáveis, para outros tenho de adequar o discurso e temos de falar de outras coisas, até para eles se sentirem bem aqui, senão sentem-se completamente à parte.

Que estratégias e instrumentos usa para avaliar as aprendizagens/ competências dos alunos? Estes são envolvidos no processo de avaliação? De que forma? (fazem autoavaliação/coavaliação)

Eu não faço avaliação. A avaliação formal, não faço, mas informal faço com os colegas que me procuram para tal. Mas nem todos procuram, nem todos sentem que necessitam da minha ajuda.

Não, os miúdos não estão envolvidos na avaliação, não fazem nenhum dos tipos de avaliação, nem autoavaliação. Nem têm noção de como são avaliados, porque não manifestam interesse e porque falta um trabalho profundo de organização deste género. Que eu tenha conhecimento não há critérios comuns, falado e estruturado a todos para avaliação, a nível individual não sei. Existir uma coisa normalizada entre todos as disciplinas para que todos tenham uma resposta similar, não há, ou pelo menos eu não tenho conhecimento.

O conselho de turma realiza um trabalho articulado no planeamento da ação educativa e reflexão sobre as práticas e resultados alcançados?

Reunimos com regularidade. Mas eu vou falar-te do sítio de onde eu vim, que era altamente estruturado, altamente organizado, altamente claro, no sentido daquilo que passa. Eu não sei se sou eu que tenho uma exigência tal, e agora não consigo (...) este ano eu estou fora da caixa em tudo, conclusão: eu também não sei, se é um problema de adaptação. Repara, eu tirando o privado dei aulas um ano no público, no 1.º ciclo na mesma, e correu muito bem, adaptei-me bem. Eu nunca tinha trabalhado assim como este ano. O que eu sinto, é que até na escola do 1.º ciclo do público havia uma estrutura bem montada, com uma resposta clara. Este ano sinto-me perdida.

A periodicidade das reuniões era semanal, mas muitas vezes não há reunião. Elas são aproveitadas para planear e refletir, só que são muito superficiais, tendo em conta o grau da problemática e da especificidade, por exemplo, ainda mais quando não cumprimos as aprendizagens essenciais, é impossível. Apesar de me terem dito, quando cheguei cá, que eles tinham de cumprir as aprendizagens essenciais. Mas não é possível, não se consegue. Eu tenho alunos do 2.º ciclo que não têm as aprendizagens essenciais concluídas do 1.º ciclo, porque eles não mostram capacidades mínimas dentro das aprendizagens do 1.º ciclo. Não termos essa norma para nos balizarmos, penso que ainda era preciso um trabalho mais profundo: “Para onde vamos. O que é que temos de fazer para lá chegar”; mais colaborativo, mais pormenorizado. Isso não há. Programamos as visitas, as atividades do dia X, Y ou Z, isso programamos, mas o trabalho diário, encaixado uns nos outros, sinto falta.

INCLUSÃO DOS ALUNOS PIEF

O que é para si a inclusão?

Para mim inclusão é dar o direito à diferença, mas que toda essa diferença, seja ela qual for, há regras básicas que todos temos de respeitar, quem não consegue respeitar temos de ajudá-los e auxiliar, temos de ser solidários. Para mim a inclusão é dar respostas entre todos às diferenças de todos. Neste caso há às dificuldades dos alunos, mas também às nossas dificuldades, eu não me posso esquecer de onde venho, do meu passado e que me tive de adaptar. Houve muitas coisas aqui que eu precisei da ajuda dos meus colegas, porque eu não estava aberta a estas realidades, eu não sabia, eu não estava disponível e houve uma aprendizagem que teve de ser feita. Inclusão é para todos. Todos se sentirem incluídos.

Como descreveria o comportamento dos alunos em contexto de sala de aula?

Eles estão melhores, há uns tempos atrás eles estarem a trabalhar era impossível. Mas houve aqui momentos muito difíceis em sala de aula, de tensão, de má educação, de medo (eu já tive medo ali dentro), de falta de empatia. Houve uma vez que me senti ameaçada. Eles começaram na brincadeira a atirar uma caneta, começaram a atirar tudo acima uns dos outros e ninguém dava conta deles. Eles abriram a janela e começaram lá de cima a atirar material (borrachas e tudo) acima do funcionário que estava à porta. Eu tentei fechar a janela e consegui, disse-lhe que eles não podiam fazer

aquilo (...) mas lá dentro já havia miúdos em cima das mesas, eu fui para sair para chamar ajuda e houve um aluno que fechou a porta e disse “a professora está com medo” e encostou-se à porta e não nos deixou sair e aí (nessa situação) tive medo. Até porque eles são enormes e muito instáveis. O mesmo aluno que me assustou é muito cavalheiresco em muitas situações em que outros não são. Eles vão do 8 ao 80 em pouco tempo, eles permitem-se ser tão amáveis como desagradáveis.

Para mim, aqui neste PIEF, e agora já consigo pensar melhor nisso, o problema não é a etnia. A etnia dá-nos alguns problemas ao nível das raparigas, que não aparecem e do absentismo, e eu já não sei que estratégias inventar, e até acho que já não está no meu alcance elas virem. Neste momento acho que é cultural e tem de ser um trabalho de assistência social, de trabalhar as famílias para que estas meninas venham à escola. Elas ao princípio vinham e depois desapareceram. E também a relação pedagógica que elas mantêm com os professores homens, que é nula, elas não os aceitam de maneira nenhuma. Estes são os problemas que etnia nos traz aqui. Os outros problemas são todos de marginalidade, estes meninos assistem a coisas, naqueles vídeos que estão sempre a ver, eles têm acesso a muita delinquência familiar e aquilo está já muito presente na vida deles. Eles têm uma vida paralela que eles não partilham connosco e às vezes nos vídeos que eles vêm e nós ouvimos, apercebemo-nos de muitas coisas, desde armas a tudo (à bocado ele estava a mostrar o último episódio do bairro, de ontem à noite. Foi um assalto a uma família cigana). Há ali muita delinquência e este é o principal problema deste PIEF.

Como descreveria a relação destes alunos com os demais alunos não pertencentes ao programa?

Eu acho que eles não têm. Os alunos são muito fechados e só se relacionam entre eles com os familiares deles que andam aqui na escola. Não têm uma relação com os outros.

Em sua opinião, a escola (pessoal docente e não docente) colabora no processo de inclusão destes jovens?

Eu penso que não, porque pelo aspeto físico da escola. Eles entram, viram à direita e vêm para aqui. Até agora ninguém me disse que não os quer do outro lado, mas ninguém quer que eles vão para o outro lado, querem que eles saiam logo aqui. Eu também acho que estes alunos não deveriam fazer parte de uma escola básica integrada, porque embora haja aqui alunos com competências académicas inferiores ao 9.º ano, até pelo porte físico, tens ali alunos de 15 anos que parecem que têm 18 anos. Eles têm outras experiências, outra vida. O aluno X, que tem 15 anos, nós olhamos para ele e parece que tem 18 ou 20 anos e as experiências que ele partilha connosco, são experiências de homens. Porque existe esta questão cultural, que os torna homens antes do tempo. O que eu acho, e posso estar errada porque ainda me estou a estruturar nisto, era que estes alunos estavam mais integrados numa secundária, eles iam fumar para a porta como os outros também vão. Eles reconheciam-se nos pares, aqui não há paralelo, estes alunos não têm paralelo com o resto da escola, não se vão reconhecer nos outros pares, porque embora alguns até possam ter a mesma idade, os 15 anos do aluno X não têm nada a ver com os 15 anos dos alunos do regular. Ou então dar a resposta PIEF fora do contexto escolar.

Fora os professores que estão destacados para o PIEF e fora as pessoas que trabalham aqui neste PIEF ninguém mais colabora no processo de inclusão destes jovens.

Existe articulação entre a oferta PIEF e a Educação Especial da escola? Se sim, porquê se justifica? Se não, por que motivo?

Sim, através da professora da educação especial. Quanto ao justificar-se, não sei responder. Tenho noção que todos eles são medidas seletivas, tenho noção que muitos deles precisavam de um apoio a nível psicológico forte e não penso que um PIEF, de alguma forma, substitua esse apoio. Esse apoio não está a ser dado e era premente ser dado, ou seja, não é por os agruparmos que deixam de ser precisas essas medidas. O que eu sinto é que os juntamos, damos-lhe o maior conselho de docentes em que eu já estive, tem um número muito elevado de professores e que continua a não fazer face aos problemas dos alunos. E os outros tipos de técnicos, desapareceram. Não vale a pena tanto professor quando eles precisam de uma intervenção mais especializada e quando as aprendizagens estão muito à quem do trabalho que tem de ser feito com eles, porque eles precisam também de outro tipo de trabalho, até para corresponder às aprendizagens.

POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DO PIEF

Tendo em conta o funcionamento do PIEF neste Agrupamento:

Quais considera serem as maiores dificuldades ou constrangimentos?

Primeiro é o nível de marginalidade e de problemas que eles trazem com eles. Eles depois não conseguem sair daquilo. É não conseguir ensinar, não conseguir traçar um projeto de aprendizagem, não os conseguir incluir e eles terem uma mínima noção, que é uma coisa que me faz muita confusão, de onde estou e para onde vou. O principal objetivo deles aqui é chegar aos 17 anos para deixar de ir ao PIEF, porque isto é uma obrigatoriedade e eles vão percebendo as medidas que estão a ser utilizadas, vão tentando contornar, não há aqui nada que eu veja outra perspetiva da parte deles. Eles não reconhecem qualquer valor à escola. Penso que os dois confinamentos devem ter agudizado muito esta situação (...)

Aqui eu sinto que trabalho, com pouco sucesso, as competências sociais, eu sinto-me aqui uma técnica social num centro social. É como eu vejo o PIEF, porque quando eu aqui cheguei, o que me disseram foi que eles tinham de cumprir as aprendizagens essenciais, eu apanhei um estado de frustração tal que eu já não sabia como fazer aquilo, e não consigo porque eles não querem, há certas aprendizagens que é impossível. Eu lembro-me de na altura de ir ver as aprendizagens essenciais (AE) e mandarem-me construir o PEF da aluna que estava no 1.º ciclo, que agora já foi transferida. Eu construí, como me disseram que eles tinham de cumprir as AE, o que é que eu fiz: Não fui às de 4.º ano, fui às de 3.º ano tirei tudo o que era relativo ao conhecimento da história de Portugal, coisas que para eles não fazem sentido, e tirei tudo.

Acabei o documento, entreguei e disseram-me que não era nada daquilo. Pois claro, que não era! Eu nunca tinha estado com a moça porque ela estava de baixa. Então fui reduzindo, reduzindo e o documento dela ficou com metade das AE do 2.º ano, isto não é o cumprimento das AE do 1.º ciclo, certo? Eu para mim está certo, não faz diferença, agora não me digam que nos documentos tem de se respeitar as AE.

Quais as potencialidades?

Não sei. Não quero ser injusta, por isso não sei ainda responder a isso.

Às vezes tenho medo de estar a contribuir ainda mais para a exclusão deles. Porque sinto que ainda é muito difícil controlar em sala de aula, por vezes, o que se está ali a passar. Às vezes há momentos, e também há momentos bons, que o que se está ali a partilhar é tão mau, que só os prejudica. Por exemplo quando o último aluno foi incluído na turma, eu até disse em reunião, nós devíamos ter uma sala ao lado para os alunos que vêm de novo irem (para não serem contaminados), porque isto é muito difícil. Agora chegaram dois alunos, que chegaram com uma disponibilidade para aprender enorme, passado 15 dias já estão iguais aos outros. Por muito que nós queiramos, o grupo social tem uma força tão grande (...) que é vulgar ouvirmos “Nunca ninguém fez nada connosco, não pensem vocês que vão fazer; aqui quem manda somos nós;”, estamos sempre a ouvir isto e no fundo eles têm esta força enquanto grupo e estar a acrescentar a este grupo novos alunos, não ajuda.

Eu acho que esta medida não é inclusiva, nem integrativa, posso estar a ser injusta, mas eu também venho de um percurso diferente e ainda me estou a adaptar e estou a fazer um esforço para me adaptar. Eu vejo que há momentos bons, mas ver que estes momentos trazem alguma coisa de significativo para a vida destes rapazes e raparigas, não.

Quais os pontos fracos?

É a falta da estrutura no projeto, de um projeto forte com uma equipa blindada que chega aqui e sabe que a vida dela é aquilo. Porque se isto é uma fragilidade da escola, tem de se blindar, pelo menos ao princípio. Blindar significa ter profissionais com um perfil que já sabiam o que iam desenvolver. Nós aqui ultrapassamo-nos uns aos outros porque não sabemos o que estamos a fazer, ficamos muitos despidos, sem nada, os miúdos percebem isso, temos atitudes pedagógicas completamente diferentes uns dos outros, e não é porque ninguém seja melhor.

O ponto fraco é a falta de organização, estrutura e de preparação. Não me faz sentido um PIEF destes ter maioritariamente professores contratados e que foram colocados depois do início do ano.

Na sua opinião, quais são os indicadores de sucesso do PIEF?

É definir, tipo quinzenalmente, ou semanalmente, um professor com cada aluno, um plano do que se pretende aprender e como se vai fazer. Eles têm de ter um fio condutor e uma responsabilização perante a vida deles e o que andam aqui a fazer. Tu tens aqui alunos que pensam que só vir, chegar e ligar o telemóvel já tá bom, já chega. Não chega! Não basta vir. Vir e não fazer nada é o mesmo que ficar em casa. Isto é um mínimo dos mínimos. Para mim era sentir que foi feita uma evolução e uma mínima responsabilização em termos de atitudes. Agora, este completo alheamento do que se anda a fazer, não me responsabilizar nem pelo que faço, nem pelo que quero fazer e depois querer passar e exigir a passagem. Eu acho que nem aqui estou a ajudar a formar bons cidadãos, porque aqui é: não cumpro com as minhas obrigações, mas depois ter direitos. Isso deixa-me frustrada. Como é que eu posso reconhecer que estou a fazer um trabalho com estas crianças se eles não se sentem minimamente obrigados a nada, se eles entendem que basta vir cá e ligar o telemóvel para passar de ano, e depois reivindicam essa passagem. Nós estamos a falhar. Se eles não percebem que isto não é justo, que todos obrigações e deveres, eu não estou a formar um bom cidadão. Não estou a colaborar no seu processo de inclusão na sociedade. É estar a contribuir para ter mais adultos dependentes do estado.

PROPOSTAS FUTURAS PARA O PIEF

Que sugestões apresentaria para melhorar a organização e funcionamento do programa?

Blindar, formar, fortalecer e apoiar a equipa. Promover momentos de reflexão, de avaliação e de posicionamento do que se está a fazer. Mas coisas de verdade. Eu não culpo os miúdos, eles são fruto de um mundo que lhes foi apresentado. Passar bons momentos com eles, passo, que eu ache que isso chega, não! Para mim fica aquém do que é a minha obrigação enquanto profissional da educação que está aqui. E, não estou a falar de competências essenciais, esses pequenos momentos não validam a minha atividade profissional, de um ano inteiro aqui. Eu não me sinto confortável assim, não sinto.

Transcrição da Entrevista do Professor 4 do Agrupamento TEIP – (P4-T)

Data: 30 de março de 2022

Hora: 16h17

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DO ENTREVISTADO
Qual a sua idade? 44 anos
Qual a sua formação inicial? Ensino de Artes Visuais (Grupo 600)
Tem quantos anos de tempo de serviço? 15 efetivos, uns anos de horários incompletos.
Há quanto tempo trabalha com turmas PIEF? Gosta de trabalhar com estas turmas? PIEF é a primeira vez. Já tive com outros Percursos Alternativos (PCA), tive nos Açores algo semelhante ao PIEF, com um contexto parecido, mas não me recordo do nome. Tem coisas boas e coisas complicadas, às vezes é um bocado desgastante, porque não há uma resposta, perde-se muito tempo com questões emocionais dos alunos (não estão sempre bem, são pouco assíduos). Não dá para fazer aquele trabalho de continuidade. Mas por outro lado têm-se experiências de proximidade com os alunos. Eu costumo comentar com os colegas que isto funciona mais como um Centro Social. Tento sempre aproximar-me deles, motivá-los e estar numa relação de confiança, mas não é fácil. Embora eu perceba que possa haver escolas e locais no país, que possa ter um PIEF mais para alunos com dificuldades, não é esse o perfil dos alunos daqui, tem mais a ver com questões de integração social. Questões relacionadas com o urbanismo, com a origem de famílias com problemas de álcool, pobreza, com problemas sociais.
Há quanto tempo trabalha com a turma proposta para o estudo? Desde o início do ano, há aproximadamente 6 meses.
Teve algum tipo de formação específica antes de iniciar o seu trabalho em PIEF? Qual? Não. Já tivemos algumas formações, já com o ano a decorrer, promovidas pelo agrupamento, sobre questões relacionadas com a etnia. Em termos pedagógicos, não tive qualquer formação. No início do ano, em reuniões de preparação, aconteceu sermos informados e esclarecidos sobre o programa. As formações promovidas pelo agrupamento têm sido úteis, principalmente para quem não conhece os hábitos, as tradições e a história da cultura cigana. Eu conhecia algumas coisas e como sou daqui até conheço algumas famílias às quais estes miúdos pertencem, por este motivo já conhecia o contexto, por isso, o conteúdo das formações não são inteiramente novidade para mim.
Considera importante haver formação especializada para se trabalhar em PIEF? De que tipo? Eu não sei se isso é uma condição que sem qual não se consiga, mas provavelmente ia ajudar. Não sei se é necessário existir um perfil de professor para se trabalhar em PIEF, à partida quem é professor já está preparado para trabalhar com diferentes realidades escolares, embora as coisas só cimentem quando se vai entrando no terreno. Eu quando fiz formação e estágio, falei disso, mas uma coisa é a teoria outra é a prática. Mas eu acho que esta formação pode ser útil. Podem ser Workshops que a ajudem a lidar com as questões emocionais, saberem gerir emoções, saber como reagir, há pessoas que vêm muito formatadas para aquilo de “chegar, sentar”, depois as coisas falham e entram em stress.
Já desempenhou funções docentes em turmas PIEF noutra(s) escola(s)? Especificamente com a designação de PIEF é a primeira vez, mas já tive percursos alternativos tão ou mais complicados (Açores).
GESTÃO DO CURRÍCULO
Os alunos são envolvidos na gestão do currículo (seleção de conteúdos e estratégias)? De uma forma geral, acho que não. Assim, logo de início, como método de organização do ano, não. Mas, eles aqui são muito convidados a sugerir coisas, até porque é uma forma de os motivar a fazer. Depois aproveitamos as sugestões e tentamos ir por aí. Quanto à matriz curricular existente, é um formato para o país inteiro, depois cada escola e cada ciclo é um contexto. Se calhar, aqui para este contexto ter um formato muito pré-definido de início não funciona, porque as especificidades deste contexto obrigam a que, se tenha de se estar sempre a ser maleável. Poderia ser mais aberta e mais flexível.
O que tem em conta na escolha e seleção das estratégias utilizadas (condições, características do aluno, o contexto da turma, etc.)? Tenho muito em conta as individualidades de cada aluno. Tentar chegar, criar uma relação de confiança sem entrar em choque porque se perdes o aluno já não há hipótese. Então, mais vale não ir por aí, até porque eles conseguem ser ruins (só tive aí uma situação com um), não vale a pena, em termos emocionais e mentais podem não estar muito bem e depois explodem. Fervem rápido e então, tem de ser com muita calma. Portanto, individualidade e potenciar o que cada um tem de melhor. Para aqui para este contexto não estou a ver outra solução, não consigo ver de outra forma que não seja motivá-los. Participar numa coisa igual, é impossível.
Que estratégias e instrumentos usa para avaliar as aprendizagens/ competências dos alunos? Estes são envolvidos no processo de avaliação? De que forma? (fazem autoavaliação/coavaliação)

É muito de observação, porque eu não perco muito tempo com isso. Vou vendo as pequenas coisas acontecerem, o facto de eles estarem motivados e irem fazendo, quanto mais eu conseguir motivá-los a participar (...) portanto, é muito por observação.

Eles não são envolvidos de uma forma muito formal. Acabam um trabalho e pergunto sempre: "O que achas? Ficou bom, ou não? Correu bem? Conseguiste fazer". É feita de forma implícita, não é uma coisa formal, mas de forma a levá-los a pensar.

O conselho de turma realiza um trabalho articulado no planeamento da ação educativa e reflexão sobre as práticas e resultados alcançados?

Reunimos às vezes semanalmente, outras vezes não semanalmente. Nestas reuniões articulamos entre as diferentes partes, há planeamento. Por exemplo, há um tema e depois tenta-se articular, para não haver muita coisa a acontecer ao mesmo tempo, tem havido muitos temas gerais, como dias festivos e depois tenta-se nas diferentes disciplinas que cada uma possa dar um contributo, como um texto, uma frase, um cartaz. Ou seja, há tema aglutinador e todos contribuem. Não quer dizer que seja a tempo inteiro assim, mas a maior parte das vezes tem sido isso.

INCLUSÃO DOS ALUNOS PIEF

O que é para si a inclusão?

É uma escola que tenta dar resposta a todos independentemente das suas características e diferenças e tenta adequar, caso a caso, sabendo à partida que é uma tarefa complicada e que nem sempre resulta da melhor forma, mas que tenta não perder os alunos e tenta arranjar soluções. Uma escola para todos independentemente de serem A, B ou C. Às vezes é difícil as pessoas sentirem-se neutras porque vivem na sociedade lá fora e têm a sua experiência de vida, mas tem de ser feito esse esforço.

Como descreveria o comportamento dos alunos em contexto de sala de aula?

É muito volátil, dependendo de muita coisa. Da hora do dia, de como eles estão nesse dia, até depende de mim, se estou mais ou menos recetivo ou não, às vezes não me apetece e desligo, outras vezes estou mais motivado para conversar e motivar, depende de muita coisa. O principal é o estado de alma, tem-se notado algum crescimento de postura, já estão mais tempo a fazer coisas sem interromperem, mas dependendo do passar da hora. Se for mais tarde, já estão um bocado fartos, como acontece com qualquer pessoa, e começam a ficar stressados. Já respeitam mais o ir ao intervalo, há alunos que no início iam-se embora e agora já dizem: "Professor, vou só ali. Não marque falta que eu já volto." Entre eles são agressivos, com os professores é mais o gozo. Mas assim uma situação de confronto direto, não. Tive uma vez uma situação com um deles, que me tentou testar, mas eu não fui no "barco". Entrar em choque com eles é o pior, porque eles depois põem-se de parte e nunca mais (...) eles estão habituados a viver assim. Por exemplo, a questão verbal, eles às vezes descuidam-se muito com a questão verbal. Nós chamamos à atenção, mas não podemos deixar que depois isso crie uma barreira.

Como descreveria a relação destes alunos com os demais alunos não pertencentes ao programa?

Eles não têm grande relação com os outros, tirando aqueles que estão no CEF, mas com os outros alunos, nem por isso. Eles estão aqui, depois vão ali para fora para os bancos. Eu acho que eles têm indicações para não irem para determinadas zonas. Por exemplo, o aluno 3, por questões disciplinares, tem indicações para não ir para determinadas zonas, porque ele metia-se aí com os miúdos mais pequenitos. Mas aí eu percebo, porque é complicado. Mas a sítios como o bar, eles circulam normalmente. Não se dão, nem pela positiva nem pela negativa. Eles conhecem-se e mantêm-se no seu canto. Mas parece-me bem que seja assim. Eu não estava a ver o PIEF num corredor com outras salas, com miúdos de 5.º ano, não fazia muito sentido. Eles têm uma diferença de idade grande e se eles não tiverem aqui ao pé de mim eu não vou lá chateá-los, mas estando todos juntos, assim, nos corredores, acho que há risco. Nós sabemos que há miúdos destes que andam aí metidos em coisas (consumos de substâncias). Se fosse numa escola para um nível etário maior, não me fazia confusão, agora com crianças muito pequenas, faz-me confusão.

Em sua opinião, a escola (pessoal docente e não docente) colabora no processo de inclusão destes jovens?

Sim. Pela forma como se tentam adaptar a eles, pela condescendência que têm, percebem que eles são diferentes. Mas todos são tratados com respeito, desde a portaria até aqui. Nunca ouvi ninguém a ser discriminatório para com eles.

Existe articulação entre a oferta PIEF e a Educação Especial da escola? Se sim, porquê se justifica? Se não, por que motivo?

Existe, porque há aqui professoras que dão apoio, que são da Educação Especial. Até porque depois temos alunos que estão ao nível do 1.º ciclo, outros ao nível do 2.º ciclo, que precisam de outro apoio, para aprender a ler e a escrever, outros que estão a outro nível e já se pode ir um bocadinho mais à frente. Mas existe esse apoio.

Acho que se justifica, há coisas que eu não sou capaz de fazer, perceber alguns comportamentos e maneiras de ajudar. Mas estou a pensar mais nas questões relacionadas com as aprendizagens da escrita e da leitura. Há casos específicos que precisam de ser ajudados de uma forma mais particular.

POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DO PIEF

Tendo em conta o funcionamento do PIEF neste Agrupamento:

Quais considera serem as maiores dificuldades ou constrangimentos?

As maiores dificuldades têm a ver com a assiduidade deles, não permite fazer algo mais contínuo. Em termos do que a escola dá, eu acho que a escola até dá muito mais ao PIEF, tem capacidade para dar, tem recursos para dar. Aqui o espaço é que não é o melhor, a sala não é a mais indicada devido à falta de espaço. Como sou das expressões, sinto

muito isso, porque nós somos forçados a estar em salas não específicas em que temos atividades plásticas para fazer e não conseguimos.

Quais as potencialidades?

Poder contribuir para tirá-los da rua e serem um pouco mais humanos e saberem-se relacionar. Em vez de estarem sempre naquela frequência de gang e de picardia, é tirá-los um bocadinho dessa frequência e saberem-se relacionar com quem está calmo, tranquilo, com quem tenta respeitar regras e dar-lhe a conhecer outras realidades.

Quais os pontos fracos?

O formato não poder ser mais aberto, tem aquelas formalidades todas. Acho que deveria ser mais aberto, mais flexível. Em vez de estarmos a tentar meter os alunos em todas aquelas disciplinas poder separar alunos. Ter um tutor e ter um aluno a fazer um projeto à parte. Imagina, conseguir cativar um aluno a fazer um trabalho de carpintaria. Em vez de ele vir aqui e estar aborrecido na matemática, no inglês ou no que seja, conseguir fazer com ele um trabalho de oficina. Algo mais funcional.

Na sua opinião, quais são os indicadores de sucesso do PIEF?

Para mim é quando eles ficam orgulhosos das poucas coisas que fizeram ou quando estão a falar connosco como se nós fôssemos quase da família deles. Faço uma leitura de que eles se estão a sentir bem aqui. Missão cumprida!

PROPOSTAS FUTURAS PARA O PIEF

Que sugestões apresentaria para melhorar a organização e funcionamento do programa?

Haver essa abertura para em alguns casos, de alguns alunos, poder-se fazer alguma coisa mais individual e mais separada. Haver a tal flexibilidade, que apesar de estar prevista, não é dado à escola condições para o fazer. Não temos oficinas com capacidade à disposição, não é fácil.

Seria importante manter as equipas estáveis e saber para o ano com o que vou conta, do que estar a “partir pedra” outra vez, mas também percebo que temos um corpo docente envelhecido e que haja pessoas com determinada idade que já não estão motivadas para estas turmas.

Transcrição da Entrevista ao Diretor do Agrupamento não TEIP – (D-nT)

Data: 22 de abril de 2022

Hora: 10h20

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DO ENTREVISTADO	
Qual a sua idade?	44 anos
Qual a sua formação inicial?	Licenciatura em Informática de Gestão. Mestrado em Administração e Gestão Educacional em Ciências da Educação e Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade nas Tecnologias.
Tem quantos anos de tempo de serviço?	21 anos
Há quanto tempo trabalha nesta escola?	Um ano.
Há quantos anos desempenha a função de Diretor?	Um ano.
CRIAÇÃO DE TURMAS PIEF	
Há quanto tempo funcionam turmas PIEF na escola?	Acho que 8 a 9 anos.
Qual a sua opinião sobre a medida PIEF, em geral?	Acho que é uma medida de inclusão bastante adequada, principalmente para o caso de alunos em abandono escolar, já com uma determinada idade, porque esses alunos integrados em turmas de 7.º ou 8.º ano, a discrepância de idades é muito grande relativamente aos outros alunos. Também a desmotivação é maior e também, às vezes, levam a outros tipos de situações em que os mais pequenos tendem a seguir. Por existirem mais velhos também algumas influências e acho que estas turmas para além de serem adequadas às situações da inclusão e do abandono escolar também promovem as práticas. Ao promoverem a prática motivam os alunos a completar o ensino, por que não requerem tanto tempo em sala de aula. Como eles fazem outro tipo de atividades, motivam-se e têm também mais proximidade com os professores porque as turmas são pequenas e têm outro tipo de acompanhamento. A maioria dos alunos que frequentam as turmas PIEF advêm de um nível social com algumas carências e principalmente algumas delas, a maior parte afetivas e comportamentais e conseguem encontrar ali um refúgio, como uma segunda família. É um veículo de transporte para a sociedade. A turma PIEF é um veículo de transporte para a sociedade.
Qual(ais) a(s) necessidade(s) sentida(s) para que fosse(m) criada(s) turma(s) PIEF nesta escola?	A turma PIEF está numa das escolas do agrupamento, mas dá resposta a todo o agrupamento. No entanto, é aquela escola que tem lá mais professores da área do ensino especial colocados, e pela nomenclatura das turmas que tem. Não é por nenhuma situação específica, mas, a própria área de residência, as matrículas que temos para lá e o facto de existirem mais alunos como necessidades educativas especiais do que aqui na escola sede do agrupamento. Então como lá é que existia, e é normalmente feita essa transição de uma escola para a outra, e é feita logo. Em vez de os alunos estarem a sair para o IEFP ou para um CEF noutra agrupamento nós criámos aquelas turmas para dar resposta à nossa própria população e dar resposta aos nossos alunos.
Quais os critérios tidos em conta para escolha dos professores?	Paciência, tolerância, proximidade. Sim, a escolha não é feita de forma aleatória, nós normalmente tentamos manter sempre a mesma equipa, são professores que gostam de trabalhar com estes alunos. Já estão lá há alguns anos a trabalhar com essas turmas e como tem resultado procuramos manter os mesmos. Quando temos que adotar alguma medida de vir algum professor novo, temos em atenção as características do professor. Quando as conhecemos, normalmente não são professores contratados, normalmente são pessoas que nós conhecemos. Este ano por acaso temos um professor contratado, porque houve uma situação de uma baixa médica prolongada, já no início do ano de uma professora com COVID. Mas essa professora já há muitos anos vinha com os PIEF. Não se coloca em causa o desgaste da equipa quando permanecem muito tempo em PIEF, porque vão revezando. Por exemplo a coordenadora deste ano, esteve 2 anos fora porque esteve doente. Agora voltou e quis ficar com os PIEF. Mas se calhar para o ano pode estar muito cansada, normalmente o professor quando está cansado solicita: “olha para o ano se puder trocar com x”.
Existe algum perfil de professor do PIEF?	Quer dizer um perfil, em lei não existe. Que perfil? Que características? Tem olhos azuis, tem a verdes, é alto, é baixo? Esse perfil é feito com bom senso, baseado no bom senso e naquilo que conhecemos das pessoas. Se são pessoas mais afetivas, mais capazes de lidar com estas situações que são complexas, porque algumas destas crianças não têm sequer família. Como o estado emocional do professor, se tem capacidade de controle, de decisão, de regras, de inculcar a regras sem ser com uma forma agressiva ou severa, repentina. Pronto, há um conjunto de características que nós analisamos para ver se realmente a pessoa é a adequada. Se tem boa relação com os alunos, se é um professor bem visto, se os alunos o procuram para falar, se é um professor que quando é Diretor de Turma vários alunos o procuram para falar de alguns temas, ou seja, se é empático.
Existe algum critério para a indicação do diretor de turma do PIEF?	

Não existe nenhum critério específico. Somos nós que escolhemos. Não é feito de forma aleatória, é também pensado como o coordenador e aliás tem que ser uma pessoa que não tenha conflito com o coordenador. O coordenador pode ser ou não o Diretor de Turma, neste caso costuma ser o mesmo. Imagina que havia 2 ou 3 turmas PIEF, já houve 2 turmas, o coordenador é como nos cursos profissionais, existe o coordenador do curso e o Diretor de Turma. Neste caso como só temos uma turma a mesma pessoa é coordenador e Diretor de Turma.

INCLUSÃO DOS ALUNOS PIEF

O que é para si a inclusão?

Ai, é difícil de responder a essa pergunta (...) a inclusão para mim significa integrar, ou seja, criar um organismo como eu disse há bocado, pouco, é um veículo de transporte do aluno que está em risco para a sociedade, sem correr risco de exclusão. Ou seja, preparar o aluno para responder às necessidades e aos comportamentos em sociedade, sem comportamentos que lhe possam prejudicar no futuro. De modo a ser incluído na sociedade, como bom trabalhador, como bom cidadão, como cumpridores de regras. Forneceremos-lhe competências básicas comportamentais, sociais e profissionais. Porque estes alunos a maior parte deles não teve uma educação base em casa, não têm estrutura familiar. Nós somos aqui um veículo condutor, é o mesmo que apanhar um autocarro de casa para o trabalho, vai conduzido por um motorista. Eles vão. Eles também podiam ir a pé, podiam ir de bicicleta, podiam atravessar uma passadeira, mas vão no autocarro com motorista e um monitor, a dizer que podem sair que o sinal está verde, parou, fechou. Porquê? Porque são crianças sem regra e esta condução leva-os a criar regra para a própria sociedade, para que possam viver em sociedade, sem comportamentos de risco. Risco para eles e para os para os outros.

Como descreve a relação destes alunos com os demais alunos não pertencentes ao programa?

Existe sempre uma certa catalogação, um rótulo. São rotulados. Mas isso tentamos combater essa situação com atividades conjuntas, com as DAC's e tudo mais. Estes alunos participam em imensas atividades ao nível de escola. E são atividades giras, como por exemplo a decoração do jardim, do pátio de entrada, pinturas (...) e com o tempo começam a ser vistos como, eles são diferentes não é, somos todos diferentes, mas os outros meninos do ensino regular sabem que se não tiverem um percurso regular, que poderão de futuro, se fizerem várias retenções fazer parte da turma PIEF. Apesar do PIEF ser uma medida de fim de linha, mas até bom ter. Para eles se consciencializarem que ali é o fim de linha. Aliás se quiserem tirar a carta de condução têm de ter o PIEF concluído. Mais têm de ter o 12º ano. Como é uma medida de fim de linha eu acho que até bom as escolas terem. Até mesmo para as outras turmas do regular, os outros meninos, que apesar dos rotularem, mas depois verem o que eles até conseguem fazer na comunidade. São miúdos queridos, são miúdos afáveis. O que me reportam, dos funcionários é que eles são queridos, não tenho medidas disciplinares graves. Tive no início do ano com uma criança de origem brasileira, que estava de início no curso e a chegar a Portugal, sem regras. Mas, teve o primeiro castigo e nunca mais voltou a repetir. Teve um dia de suspensão. Estes alunos estão integrados num espaço igual aos demais, e têm de estar porque eles são parte integrante, tal como não acontece aqui com os alunos do curso profissional e do secundário regular. São percursos diferentes, mas que se têm que viver lá fora em sociedade, em conjunto uns com os outros, têm primeiro de aprender aqui. Esse é um dos objetivos do PIEF, primeiro têm que aprender a viver nessa sociedade cá dentro, e para depois poderem ir lá para fora. Tem de começar logo na escola.

Foi necessário, em algum momento, fazer ajustes no processo de gestão curricular na escola, eventualmente afetados pela existência de uma turma PIEF?

Não, nada. Nunca houve, os horários são feitos como os outros, estão numa sala como os outros e os intervalos são iguais. Eles estão lá no percurso deles, às vezes existem situações, por exemplo de irem a fumar lá para fora com outros mais velhos, até que nem são da escola. Mas até isso foi combatido porque reforçamos a polícia da escola segura e pronto. Essa situação terminou ali nas periferias. Para os alunos (...) por exemplo tivemos uma situação, que diziam que eles pediam para lhes darem o dinheiro, mas que eu visse o que fosse detetado que eram eles, não. Porque a própria polícia foi lá investigar e não tinha nada a ver com os alunos do PIEF. Eram alunos que nem sequer pertenciam ao agrupamento, eram crianças de outros sítios, que iam lá abordá-los no já fora da área escolar (100 metros depois da porta).

De que forma é que a escola contribui para a inclusão escolar e social destes jovens? Pode apresentar exemplos concretos?

Através de atividades. Não temos tido problemas com os parceiros, com os estágios, e correm bem. Uns nas Cáritas, outros em lavandarias. Há sempre parceiros.

Considera que faz sentido/seria útil, a equipa de educação inclusiva estar representada no PIEF?

Sim, era importante. E aliás, essa foi uma de ontem um dos meus debates com uma das professoras de educação especial aqui da escola e que para o ano, se eu cá continuar, não tomei essa medida porque não era uma medida existente, mas se cá continuar faço questão de que haja. Apesar de já haver, mas só dedicado à turma. Temos que reaproveitar os recursos humanos, temos de rentabilizar. Temos muitos professores de educação especial. Um professor de educação especial a acompanhar uma turma daquelas é um mecanismo excelente. É uma via ao sucesso.

POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DO PIEF

Tendo em conta o funcionamento do PIEF neste Agrupamento:

Quais considera serem as maiores dificuldades ou constrangimentos?

O abandono, as crises de abandono escolar. Este ano não temos tido, temos uma turma espetacular. Temos também alguns problemas, mas de foro psicológico, principalmente dos meninos que estão em centros de acolhimento porque

as crianças que estão em centros de acolhimento têm muita necessidade afetiva e apoio psicológico e no caso específico apoio psiquiátrico. Se calhar se houvesse lá o professor de educação especial não tinha chegado a esta situação, porque a aluna recorre muito a professores e funcionários.

Quais as potencialidades?

Inserção no mercado de trabalho. Preparação para a vida, para o comportamento social, ou seja, viver em sociedade sem família, a maior parte não pode procurar o apoio familiar, porque senão estão a correr o risco de ficarem em risco, e de ser reincidentes no comportamento dos progenitores. Principalmente nesse aspeto, que eles consigam viver em sociedade sem riscos. É um dos grandes objetivos. E cumpridores de normas, regras de sociedade, que aprendam a também a ser autorregulados, é um mecanismo de regulação, afinal. Até para procurar a sua própria família, como é que o devem fazer, em termos também de natalidade infantil, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, de drogas, de estupefacientes, ou seja, tudo o que são comportamentos de risco. E é abordado dentro destas turmas.

Quais os pontos fracos?

Os pontos fracos muitas vezes são os comportamentos familiares. A família. Eles fazem uma transição para o mercado de trabalho tal e qual como fazem os alunos do curso profissional, e como fazem os alunos da universidade. Todos fazem estágios, uns mais cedo outros mais tarde. Estes alunos, os 16, 17 anos deles já estão equiparados a 24 de outros, pelas suas vivências, também os fazem crescer rápido demais. Mas como não tem a capacidade para acompanhar o percurso escolar ou às vezes podem conseguir um dia mais tarde, mas por enquanto com as debilidades que têm em todos os níveis, desde psicológico, profissional ou ao familiar ou mesmo alguns dentro das instituições, quebra-lhes ali e fá-los crescer à força para um mundo de quem não tem idade, nem preparação psicológica para isso. E tem que chegar à pressa, em vez de crescerem à pressa sozinhos cá fora sem ninguém (ou acompanhados) e a ficarem retidos até não poderem mais, até aos 18 anos ou em absentismo. Há aqui uma toda uma preparação para que eles possam ingressar no mercado de trabalho e serem independentes financeiramente. A legislação não é um ponto fraco. A lei é muito vaga, cada agrupamento é que pode fazer pelos seus, deixa ao critério dos Diretores como é que a ser conduzido este processo. É uma mais-valia, porque nos dá margem para muita coisa e dá margem para personalizar cada caso.

Na sua opinião, quais são os indicadores de sucesso do PIEF, neste Agrupamento?

Inserção no mercado de trabalho. Quando estes miúdos conseguem ser validados e serem elementos ativos e participativos na comunidade escolar, porque eles são.

PROPOSTAS FUTURAS PARA O PIEF

Quer fazer alguma sugestão para melhorar a organização e o funcionamento do PIEF?

Maior colaboração e acompanhamento, portanto, uma maior articulação, por exemplo dos alunos acolhidos em instituições. Estamos a falar de jovens que são acolhidos, por exemplo no caso dessa jovem que estava em risco, foi preciso ligar diretamente a Presidente da associação para ter uma resposta. Os comportamentos de risco eram sucessivos e nós não estávamos a ter uma resposta. Se houver uma maior colaboração. Eu acho que era importante, alunos do PIEF de sucesso, que estejam lá fora, que estejam empregados, que já tenham uma família, que consigam sobreviver financeiramente, era muito importante virem dar testemunhos. Fazer-se o dia do PIEF, para até se desmistificar à comunidade escolar o que é o PIEF. Eles apresentarem atividades que podem fazer e que gostam, como se fosse na feira de São João, uma tendinha, onde costuma estar o IIEFP, quem diz IIEFP diz PIEF. Eles fazerem uma atividade de inclusão, qualquer coisa que eles possam mostrar as atividades que fazem. Aí virem pessoas a testemunhar casos de sucesso de alunos.

Transcrição da Entrevista do TIL do Agrupamento não TEIP – (T-nT)

Data: 21 de março de 2022

Hora: 11h30

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DO ENTREVISTADO	
Qual a sua idade?	32 anos
Qual a sua formação inicial?	Mestrado integrado em Psicologia.
Tem quantos anos de profissão?	7 anos.
Há quanto tempo trabalhas em PIEF como TIL?	7 anos.
O que motivou a sua candidatura ao lugar de TIL?	A motivação foi porque precisava de trabalho. Estava no início da carreira e ainda não tinha trabalhado, só tinha feito estágio como psicóloga. Estava à procura de trabalho na área e candidatei-me. Fiquei aqui o primeiro ano e foi sendo renovado o contrato.
Há quanto tempo trabalha com a turma proposta para o estudo?	Desde dezembro deste ano, quando vim de licença de maternidade. Alguns dos alunos da turma já tinham integrado a turma no ano letivo anterior, mas não começaram todos no seu início do ano letivo passado. Eles vão integrando ao longo do ano.
Teve algum tipo de formação específica para trabalhar em PIEF? Se sim, qual?	Quando me candidatei para o lugar, não. Houve um ano, que eu já não me recordo qual foi, que o ministério da educação organizou uns Workshops sobre várias temáticas, e na altura participei. A participação foi importante, porque lembro-me que um era sobre a cultura cigana e na altura eu ainda não tinha tido contato com essa cultura, e abriu-me os olhos para estas problemáticas.
Sente necessidade de mais alguma formação para trabalhar em PIEF?	Sim, sem dúvida. Sinto essa necessidade, mas depois acho que depois não há muita resposta a este nível de formação específicas para este público. Sinto alguma falta. Idealmente deveria ser o ministério da educação a promover essas formações, no âmbito privado também as poderíamos fazer ou procurar.
Quais as competências de um TIL que mais destacaria?	A principal pessoal que destaco da TIL será sempre o não julgamento e a empatia. Das competências enumeradas para o papel de TIL a que mais destaco será o TIL como elemento aglutinador, que faz a ligação entre as várias partes que acompanham os alunos. Este é um papel que os professores não têm, e não têm de ter, e que faz muita falta e depois vê-se o fruto desta ligação toda, vê-se com os alunos. Esta também considero a competência mais diferenciadora. Se retirássemos a TIL, a resposta perde a essência, porque passa a ser uma turma, não bem como o regular, mas como uma resposta como PCA, CEF ou outra resposta.
Considera que as competências atribuídas ao TIL vão ao encontro do processo de inclusão escolar e social dos jovens PIEF?	Sim. Retirando o TIL da equação perde-se um bocadinho essa resposta.
CURRÍCULO, ENSINO E APRENDIZAGEM	
Como caracteriza a evolução das aprendizagens e/ou das competências pessoais e sociais destes alunos?	Eu acho que é outra grande diferença do PIEF das outras respostas. Foca muito nesta parte das competências pessoais e sociais e é onde eu noto uma maior evolução e nos alunos. Muitas vezes, mesmo que passem pouco tempo pelo PIEF, mesmo quando saem daqui têm uma perspetiva diferente, sobre o seu futuro profissional ou escolar. Temos tido muitos alunos que vêm com um historial de abandono e não vêm à escola e depois já tiraram um curso profissional. As competências pessoais e sociais têm maior relevo que as aprendizagens escolares formais, sem dúvida.
O que pensa da matriz curricular do PIEF e da forma como estão organizados os horários?	A matriz dá muita margem de manobra às escolas para consoante a população que têm poderem ajustar as disciplinas e os horários aos seus alunos. Nesta realidade (nesta escola) não se isto é feito, sei que nunca me vieram perguntar o que é que eu achava sobre o horário. O que eu venho verificando é que o horário vem se repetindo (manhã e tarde), as disciplinas vêm se repetindo e a carga horária também. Temos a abertura de, e já aconteceu, verificarmos que “isto tem muita carga horária”, “vê lá se os alunos não estão a aderir” e isso pode ser ajustado. Mas realmente na altura da preparação dos horários nunca me vieram perguntar o que é que eu achava.
Como descreve as práticas pedagógicas mais características em PIEF? Considera que estas vão ao encontro dos objetivos do programa?	Acho que sim, depois nas entrevistas com os alunos eles vão dizer isso. Acho que a questão de ser muito individualizado, aos alunos permite-lhes irem trabalhando ao seu ritmo, não sente a pressão de terem de acompanhar a turma por igual. Esta questão de ser individualizado é muito benéfico e aquela que os alunos mais referem. Considero que elas vão ao encontro dos objetivos do programa.

Quais as dinâmicas de trabalho que instituiu, entre a Equipa Técnico Pedagógica (ETP), direção, SPO ou outros de forma auxiliar o cumprimento daquelas que são as competências do TIL?

Neste caso aqui da nossa escola, eu acho que sim. Por exemplo a questão do SPO, os alunos antes de chegarem ao PIEF já foram acompanhados por este serviço, depois há uma sinalização com uma base sólida, de motivos para essa sinalização. E a articulação entre mim e o SPO também é benéfica para isso. Com a direção eu não sinto tanto essa ligação/articulação, eu também acho que eles confiam muito, nas equipas e nos técnicos e quando as coisas chegam lá eles à partida sabem que já vêm bem fundamentadas, refletidas. Dão sempre os eu parecer, mas (...) o que eu sinto, por parte da direção, às vezes, é que somos assim quase esquecidos. O facto de a direção não estar aqui nesta escola, logo aqui a distância física não ajuda, eu também estou só aqui nesta escola, também é raro ir à escola sede. Com a direção antiga tinha mais à vontade, com esta nova direção como é recente ainda nem conheço todos os elementos, articulo com um membro da direção que tem ligação aqui ao PIEF. Sinto isso, que quando as coisas lá chegam, eles sentem que nós já analisamos é porque já estarão pensadas, refletidas. Até porque já passaram pela equipa multidisciplinar (EMAE), que também tem lá um membro da direção.

Como é feita a articulação familiar destes alunos? E a articulação com os parceiros locais?

Maioritariamente por telefone, neste momento. Sempre que há questões mais sensíveis, convocamos os pais ou encarregados de educação para virem aqui à escola, mas a maior parte das vezes é feita por telefone, por mim ou pela Diretora de Turma, mas mais vezes eu porque estou cá todos os dias e sei sempre se os alunos estão na escola se não estão, se estão a faltar. Faço mais eu essa parte da articulação familiar. A articulação com os parceiros locais é feita exclusivamente por mim.

INCLUSÃO DOS ALUNOS PIEF

O que é para si a inclusão?

Na minha perspetiva e numa maneira simplista a inclusão seria os alunos, neste caso o PIEF, sentirem-se parte da escola no seu todo e não serem marginalizados ou sentirem-se à parte. Eu acho que eles próprios se colocam à parte, mas pelas características da escola. Isto é uma escola básica, com alunos muito mais novos do que eles. Eles não se identificam com a faixa etária dos alunos. Mas, por exemplo em relação aos funcionários da escola, eles têm uma boa relação com os funcionários.

Como caracteriza o comportamento destes alunos em contexto de sala de aula?

Esta turma deste ano é assim fora do normal. Porque não tem havido problemas em sala de aula, eles acatam as ordens dos professores, é raro haver conflitos, mesmo entre eles. Em anos anteriores não tem sido bem assim. As aulas têm sido um bocadinho mais agitadas, há mais confrontos com os professores, confrontos com a questão do poder, “quem é que manda” (...). Mas este ano, com esta turma isso nem se coloca, eles acatam bem as ordens, percebem. Eles estão muito motivados para concluir o 3.º ciclo, eles querem muito ir embora daqui, “sair daqui”, é o que eles dizem. O daqui, é desta escola, muitos deles vêm desta escola, deste agrupamento. Muitas vezes saindo daqui, acabam por ir para cursos profissionais, que são mais 3 anos e muitos deles conseguem.

Como caracteriza o comportamento destes alunos nos espaços exteriores?

Eles quase que não frequentam os espaços exteriores. Os intervalos são passados na rua, lá está, eles não se identificam com ninguém aqui dentro da escola e têm outros hábitos, como fumar, que não podem fazer cá dentro. Portanto, sempre que podem estes alunos estão na rua. Não há convívio nestes espaços.

Como descreveria a relação destes alunos com os demais alunos não pertencentes ao programa?

Os alunos mais velhos, mais próximos da faixa etária deles, muitas vezes ainda mantêm relações de amizade com alunos fora da turma, depois os mais novinhos são ignorados, basicamente. Às vezes, no início quando eu vim para aqui as turmas PIEF eram mais complicadas, havia histórias de roubos aos alunos mais pequenos, a relação com os outros alunos era mais problemática. Mas, entretanto, de há uns anos para cá isto, esta questão melhorou. Os que são novinhos ignoram-nos, porque não têm qualquer tipo de ligação e eles também não os perturbam.

Foi necessário, em algum momento, fazer ajustes no processo de gestão curricular na escola, eventualmente afetados pela existência de uma turma PIEF? Como vê essas alterações?

Não. Desde que estou cá nunca aconteceu.

Considera que faz sentido/seria útil, a equipa de educação inclusiva estar representada no PIEF?

Eu colocava mais a questão ao contrário, eu acho que era importante o PIEF estar representado na equipa da educação inclusiva. Na pessoa da TIL, por exemplo. De qualquer forma há articulação entre mim e a EMAE. Seria importante termos um elemento da educação especial na equipa técnico-pedagógica do PIEF porque temos alunos que necessitam. Esse recurso existe para alunos com algum tipo de medidas, mas seria bom todos os alunos da turma poderem beneficiar com a presença de um professor de educação especial, por exemplo. Mas sim, sendo mesmo de base, acho que seria útil. Os alunos saberem que existe ali uma professora, para quando quiserem ir para um ambiente mais calmo ou mesmo dentro da sala de aula.

De que forma a figura de TIL contribui para a inclusão escolar e social destes jovens? Pode apresentar exemplos?

A TIL tem um papel central. Outros tipos de respostas não têm, que por estar a tempo inteiro no PIEF com a turma, no meu caso, consigo ser aqui um elemento facilitador quando há aqui resistências, sei lá, dos alunos em virem para a escola ou já dentro da escola irem (...) frequentarem os espaços comuns. Por exemplo, houve uma aluna que eu tive de fazer esse trabalho de, para ela ir almoçar ao refeitório, comecei eu a ir com ela, estar na fila do refeitório, para ela pôr as coisinhas no tabuleiro, ir para mesa, eu sentava-me com ela e cheguei mesmo a almoçar com ela. E foi feito esse trabalho, de progressivamente ela ir adquirindo competências sociais. Neste momento, ela já vai sozinha almoçar,

vai com as colegas, com as amigas. O TIL, eu fiz esse trabalho antes de ela ir sozinha. Muitas vezes já aconteceu de eu ir à rua buscar os alunos para dentro da escola. Muitas vezes, quando não estão na escola eu já sei que estão ao fundo da rua ou estão ali (...) e às vezes vou lá. Não gosto de ir fazer muitas vezes porque, no início é importante, mas depois quero que sejam eles a ter essa autonomia e iniciativa de virem às aulas e por eles. Sinto que às vezes tenho de ser eu a dar esse empurrão, para eles virem.

Em sua opinião, a escola (pessoal docente e não docente) colabora no processo de inclusão destes jovens? Pode dar exemplos?

Eu acho que sim, porque primeiro aqui neste caso a escola é pequena e os funcionários conhecem os alunos todos pelo nome e às vezes já quase que sabem os horários de cor. Portanto, sabem que precisam de mais ajuda, quando há problemas sabem o que devem fazer, também muitas vezes vêm logo me chamar, se for uma coisa assim mais grave. O pessoal docente (...) é toda uma outra questão. É o pessoal que tem mais resistência a este tipo de alunos e a este tipo de problemáticas. Tem muita rigidez (que é uma coisa que não funciona com este tipo de miúdos), depois funciona às vezes ao contrário, ou seja, agudiza a situação e o professor fica ainda mais com a sensação de que “Eu é que tenho razão e eu é que sei”. Muitas vezes noto, porque aqui neste caso, não sei se todos os agrupamentos são assim, mas aqui não são os professores que escolhem vir dar aulas ao PIEF, a direção distribuí o serviço e geralmente nunca ninguém quer o PIEF. E são pouco os casos que realmente querem e que gostam, e muitas vezes sinto que os professores já quase desistiram “Estamos aqui a entretê-los, e isto não vale a pena”, mas também, não sei se é defeito de profissão, mas os professores focam-se muito na parte académica, nas aprendizagens formais. E eu todos os anos digo a mesma coisa e repito sempre que, para mim e na minha perspetiva, o mais importante nesta turma não são essas aprendizagens. Eu percebo que os professores foram treinados para isso e focam-se muito nisso. A verdade é que estes alunos não vêm para a escola com um gosto enorme pela escola, e por aprender, e com curiosidade sobre os temas, não vêm. E daí há muitos professores com resistência, aqui a estes alunos. Faria toda a diferença que os professores que viessem para aqui viessem porque querem, a Diretora de Turma, por exemplo, quis esta turma e esta direção de turma, nota-se a relação que tem com eles é diferente de muitos professores. Eu acho que isso faria toda a diferença.

POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DO PIEF

Tendo em conta o funcionamento do PIEF neste Agrupamento:

Quais considera serem as maiores dificuldades ou constrangimentos?

Os professores são a maior dificuldade. Também a integração destes alunos em estágios, muitas vezes a dificuldade é encontrar locais que aceitem estes alunos para fazerem os estágios para os estágios no âmbito da formação vocacional. Eu acho, às vezes as entidades exteriores, que vêm um aluno com 16, 17 anos a acabar a acabar o 3.º ciclo (9.º ano) se vêm mais como uma dificuldade para eles gerirem no dia a dia da empresa. Mas ultimamente temos tido aqui algumas dificuldades nesse sentido, mesmo parcerias que já estavam criadas, este ano já tivemos respostas negativas, argumentando que, foi nas oficinas, que as oficinas não estavam operacionais. Senti que não estavam dispostos a receber, e estão no seu direito. Mas realmente essa é uma grande dificuldade, porque chegamos aqui a um ponto do ano letivo em que os alunos já frequentam as aulas, já não têm assim um número de faltas tão grande como teriam no início do ano. Porque isso para nós é ponto principal para iniciarem o estágio, é primeiro a assiduidade na escola. Sei que há colegas que tentam jogar ao contrário, mas eu já fiz essa experiência e não correu bem. Portanto, primeiro é aqui a assiduidade na escola para depois integrarem o estágio e depois já começam os alunos a dizer “Então quando é que vou para estágio. Já vou às aulas. Já cumpri a minha parte e agora falta o resto...” e, portanto, essa parte é um bocadinho mais difícil.

Quais as potencialidades?

Dar a estes alunos uma perspetiva de futuro e dar-lhe aquele sentimento de confiança, de que eles são capazes. Porque eles já vêm com uma série de retenções escolares e já vêm com a sensação de que isto não serve para nada e vê-se que quando eles saem daqui (...) aliás quando eles vêm a pauta, só com notas positivas, ficam muito orgulhosos. E, esse sentimento que lhes damos, de confiança, de que são capazes e que conseguem atingir os seus objetivos. Uma das potencialidades da resposta é efetivamente alterar esta visão que eles têm de si próprios.

Quais os pontos fracos?

A falta de formação dos professores, porque eu acho que era importante os professores terem formação específica para PIEF. Esta formação poderia ser antes de integrarem o PIEF, também para desconstruírem mitos sobre estes alunos, de que estes alunos são delinquentes, que têm comportamentos agressivos. E muitas vezes quando esses comportamentos existem, porque às vezes também há, é perceber o porquê, porque é que eles existem, porque é que estes alunos são assim. Não é por nada, é por uma série de acontecimentos de vida, de percurso de vida. E se nós tivéssemos esse percurso de vida também seríamos assim. Às vezes esta falta de empatia constitui um problema.

Na sua opinião, quais são os indicadores de sucesso do PIEF?

Para mim, é quando eu encontro os alunos uns anos mais tarde e eles dizem-me “olhe já estou a acabar o curso; já estou a trabalhar...”. Os indicadores de sucesso eu vejo insto, de os alunos uns anos mais tarde, conseguem um emprego, uma formação, ou seja, fazem parte da sociedade (a inclusão social). Não é fácil de medir, porque há muitos alunos que, entretanto, perdemos o contato porque mudam de cidade e, portanto, não se consegue. Depois outros, como a cidade é pequena, os alunos que estão ano vão dando notícias sobre os alunos dos anos anteriores. Outros, encontro mesmo na rua.

A certificação não é para mim necessariamente um indicador de sucesso, porque um aluno que saia daqui certificado, mesmo que seja com o 3.º ciclo e que acabe por aí, que depois faça a sua vida de rendimentos sociais ou de outro tipo de negócios, acho que não teve sucesso.

PROPOSTAS FUTURAS PARA O PIEF

Quer fazer alguma sugestão para melhorar a organização e o funcionamento do PIEF?

O que faria para melhorar a resposta, o que considero mais importante (...) a resposta está estagnada há algum tempo, não tem evoluído nada. Nos primeiros anos que iniciei o PIEF ainda havia umas formações, o ministério ainda investia na resposta, agora não há nada. Neste momento é uma medida quase ignorada pelo ministério. Se formos a ver o regulamento mais recente que temos é de 2018. Daí para a frente, não temos mais nada. Os documentos que temos de sinalização e que estão disponíveis na net, ainda falam no decreto-lei 3/2008. É uma medida um bocadinho esquecida pelo ministério. Para melhorar era alguém lembrar-se que esta medida existe e atualizá-la, e dar formação e se calhar tentar uniformizar, não sei se isto é muito fácil de fazer, porque o público-alvo também é muito diferente. Mas haver uma uniformização no país, porque vou falando com outras colegas TIL's de outros pontos do país e vê-se que cada escola faz à sua maneira e é quase o bom senso dos técnicos que lá estão. Acho que era importante haver essa uniformização, um tronco comum e depois as variantes iam-se adaptando aos contextos.

Transcrição da Entrevista do Professor 1 (Diretor de Turma) do Agrupamento não TEIP – (P1-nT)

Data: 04 de abril de 2022

Hora: 11h

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DO ENTREVISTADO
Qual a sua idade? 45 anos.
Qual a sua formação inicial? Licenciatura em ensino de Biologia e Geologia.
Tem quantos anos de tempo de serviço? 21 anos
Há quanto tempo trabalha com turmas PIEF? Gosta de trabalhar com estas turmas? Há 4 anos, na escola desde 2018/2019. Gosto, muito. Estas turmas foram-me atribuídas e depois eu gostei de trabalhar com eles, de trabalhava turma e gostei do projeto PIEF (...) e olha, como manifestei que gostei fui ficando e deram-me o cargo de Diretora Turma. O cargo de DT só desempenho desde o meio do ano passado, quando a Diretora de Turma ficou doente, essa sim já estava há muito tempo.
Há quanto tempo trabalha com a turma proposta para o estudo? Há dois anos letivos.
Teve algum tipo de formação específica antes de iniciar o seu trabalho em PIEF? Qual? Não, fui sempre autodidata.
Considera importante haver formação especializada para se trabalhar em PIEF? De que tipo? Acho que sim. Algum tipo de orientação, pelo menos. Porque, lá está, como em todo o lado, há quem perceba o que é uma turma PIEF e quem não saiba. Nunca pode ser tratado como turma do regular, porque os objetivos aqui nem são tantos os académicos, obviamente que eles têm as Ciências, a Matemática e o Português e que têm que cumprir para poderem ter equivalência (ao 6.º ou ao 9.º ano). Mas também há outra parte social, e pessoal que têm que ser muito trabalhadas. Aí sim, acho que era importante as pessoas saberem (também não têm que saber). O que interessa ser trabalhado com estes miúdos. A primeira vez que trabalhei com estas turmas, estava também em codocência, tinha alunos pouco autónomos, mas depois entrei no ritmo, e correu bem. Sim, sem dúvida era importante haver aqui uma orientação, pelo menos uma formação, e as pessoas perceberem ou pelo menos terem noção do tipo de miúdos que podem encontrar, que tipo de situações podem esperar. Terem até alguma preparação para situações que nós sabemos que existem. Porque depois o que que eu acabo por constatar, por exemplo até aqui, em termos do conselho de turma, mesmo havendo pessoas que já tem trabalhado com o PIEF, continuam a fazer o mesmo. Há outras pessoas que já progrediram, já avançaram mais, que vão muito ao encontro do que eles devem fazer. Por exemplo há professores que estão a fazer com eles testes de código, outros que fazem coisas do quotidiano, do dia a dia deles. Esta formação passaria por uma tipologia que desse a conhecer aos professores que tipo de alunos o PIEF tem e os objetivos do PIEF, isso tem de ficar muito bem delineado, porque os professores às vezes não têm.
Já desempenhou funções docentes em turmas PIEF noutra(s) escola(s)? Não. Foi sempre nesta escola.
GESTÃO DO CURRÍCULO
Os alunos são envolvidos na gestão do currículo (seleção de conteúdos e estratégias)? Sim (...) olha por exemplo nas disciplinas de carácter mais teórico, são os professores nitidamente. Depois tens as disciplinas de carácter mais prático, por exemplo de formação vocacional que eles são mais envolvidos, são eles que dizem o que gostavam de fazer. Olha, por exemplo a semana passada estivemos a fazer folares. Eles gostaram muito e pediram para fazer mais e nós deixámos o forno. Então agora querem fazer pizza e todos, todos, para nossa surpresa, todos trabalharam. Pesaram e fizeram as proporções de metade da receita ou duplicaram. Todos meteram as mãos na massa, todos (...) os rapazes ciganos que não fazem estas coisas, foi muito bom. Por isso, coisas que eles gostem de fazer. O resto, as outras, não são tão envolvidos. Acho que eles nem sequer conseguiam fazer. Quando eles vêm sinalizados para a turma PIEF vimos o currículo, por exemplo imagina um aluno que vai ingressar na turma PIEF e que teve retenções no oitavo ano. Pronto já tenho o sétimo ano feito. Então já não vamos trabalhar conteúdos de 7.º ano, partem dali para a frente. Por exemplo nas ciências naturais não vou trabalhar conteúdos de 7.º ano, faço uma seleção dos que acho mais importantes de 8.º e 9.º ano. Não é como no regular, vou gerindo assim. Eu acho que se partiria mais de eles poderem escolher estratégias, os conteúdos (...) não sei, mas as estratégias sim. Sabes que eu muitas vezes trazia PowerPoint's para lhes mostrar imagens. Mas o que eles querem fazer é fichas, eles querem fichas. Eles associam as fichas à validação. Às vezes trago uns vídeos par lhes mostrar, e eles perguntam logo pelas fichas. Tem de ser uma coisa palpável.
O que tem em conta na escolha e seleção das estratégias utilizadas (condições, características do aluno, o contexto da turma, etc.)? Tenho em conta tudo. Tenho em conta os alunos. Por exemplo, eu tenho sempre o plano A, o B e o plano C, consoante os alunos que tenho em sala de aula, por exemplo imagina que tenho a aluna X, a aluna Y e o aluno Z vou trabalhar com eles conteúdos de 7.º ano. Se vêm esses três e mais 2 de 9.º ano, se calhar vou trabalhar um conteúdo de 9.º ano, e

trabalho para todos. Vou fazendo assim porque nas Ciências Naturais não tem, como na matemática, sequência. Para mim é importante estarmos todos a trabalhar, sempre que é possível ao mesmo porque eles até interagem. Agora a partir desta altura, por exemplo, quando uns já começaram a acabar e já fizeram n fichas, porque eles que vão faltando. A partir de agora, aliás já vai ser difícil fazer isso, mas sempre que é possível gosto, porque depois também se cria dinâmica entre eles, quer na correção ou nas dúvidas. No início comecei por dar diferente a cada um, mas logo no segundo ano, comecei a ver que não conseguia chegar a todos. Tinha a colega de segundo ciclo que dava apoio, porque os do segundo ciclo eram menos. Estava a TIL também, mas era muito difícil e depois pensei, vou experimentar. Experimentei a fazer assim e correu bem, e olha tenho continuado. Portanto tento sempre fazer no máximo 2 grupos de trabalho porque depois, como nas ciências se vai desde o 7.º ano, com vulcões e sismos até ao sistema cardiorrespiratório por exemplo. Depois não gosto de falar alto ou fazer correção no quadro de uma coisa não tem nada a ver com a outra. Portanto dentro do possível tem de fazer assim, trabalhar em pequenos grupos.

Que estratégias e instrumentos usa para avaliar as aprendizagens/ competências dos alunos? Estes são envolvidos no processo de avaliação? De que forma? (fazem autoavaliação/coavaliação)

Avaliamos pela concretização das tarefas propostas, pela participação deles e pela assiduidade deles, sobretudo, e pelo interesse. Aqui não é o domínio cognitivo que conta mais.

Eles são envolvidos no processo de avaliação quando fazem a autoavaliação, e fazem em consciência.

O conselho de turma realiza um trabalho articulado no planeamento da ação educativa e reflexão sobre as práticas e resultados alcançados?

Fazemos nas reuniões só, não temos reuniões extra para além das duas (intercalares e de avaliação), mas tentamos fazer o planeamento. Por exemplo, com este projeto que temos com a Câmara tentei envolver quase todas as disciplinas, ou seja, eu vou com eles recolher os dados, depois eles vão trabalhar a Matemática a estatística, a TIC vão fazer os gráficos, a Português é com a questão das entrevistas. Portanto vamos articulando, nas Artes fizeram logotipo. Sem ser neste projeto, este planeamento é feito mais na Formação Vocacional, nas outras disciplinas é mais individual. O processo reflexivo é feito sempre nas nossas reuniões, o que é que podemos mudar, o que está mal. Nem todos têm esta capacidade reflexiva, até porque há pessoas que acham que nunca estão mal, quem está mal são sempre os miúdos.

INCLUSÃO DOS ALUNOS PIEF

O que é para si a inclusão?

A inclusão é termos alunos diferentes, mas darmos ferramentas para que eles cheguem, mão digo aos mesmo objetivos, mas aproximá-los do máximo de um objetivo comum entre eles. Neste caso em particular do PIEF são meninos que, por exemplo, no ensino regular não conseguiam acompanhar ou por inúmeras razões, familiares, capacidades (...) sabes que às vezes nem é tanto a falta de capacidades, normalmente estes alunos não vêm ter ao PIEF por falta de capacidades, mas por outros motivos, absentismo, etc... Aí a inclusão é isso mesmo, é dar-lhes todas as ferramentas que conseguirmos para que consigam alcançar os objetivos pessoais e profissionais.

Como descreveria o comportamento dos alunos em contexto de sala de aula?

Desta turma de este ano tem estado tranquila em termos de sala de aula, todos os problemas que existem, são meus (da Direção de Turma), em termos de trabalho de sala de aula tem corrido bem. O problema da maior parte deles é terem algumas faltas, nota-se ali o período da parte, que é para esquecer. Faltam imenso. Vão almoçar e depois não voltam. Mas quando estão, este grupo turma tem realizado as tarefas que lhe são propostas e estão empenhados em terminar e não tenho tido aqui problemas maiores de comportamento. Noutros anos já tive problemas de agressão verbal, mas este não. Este ano até temos miúdos com problemas e eles respeitam-se e protegem-se. Temos o caso de uma aluna em particular (com problemas) e os restantes protegem-na.

Como descreveria a relação destes alunos com os demais alunos não pertencentes ao programa?

Olha, a turma PIEF é sempre catalogada como "São os do PIEF", o que significa, que são os que se portam mal. Mas esta turma não tem muito convívio com os alunos do regular, convivem entre eles, entram e saem e permanecem pouco tempo nos espaços comuns. Esta turma cumpre o horário do 3.º ciclo. O horário poderia ser adaptado às características da turma, acredito que isso seja difícil, por causa de conjugar os horários dos professores. Mas sim, deveria ser tido em conta. Entre eles dão-se muito bem e às vezes influenciam-se uns aos outros. Se um não vem o outro também não. Mas eles não têm uma relação má com os alunos do regular, há aqui elementos que se relacionam com alunos do regular. Não têm é o hábito, por exemplo, vão ao intervalo e não vão conversar com os outros, não, vão para o pátio, mas já estão entre eles, a relação é cordial. Não há problemas de maior.

Em sua opinião, a escola (pessoal docente e não docente) colabora no processo de inclusão destes jovens?

Na Escola Básica de Santa Clara, posso dizer claramente que sim.

Existe articulação entre a oferta PIEF e a Educação Especial da escola? Se sim, porquê se justifica? Se não, por que motivo?

Sim muito. Por exemplo, a aluna X quando veio para a escola veio para uma turma de 7.º regular, que era a minha direção de turma. Portanto, ela era do ensino especial e o que é que nós achamos, dadas as características dela, era importante ela integrar uma turma do PIEF, para que pudesse fazer ao ritmo dela. E o que é que ela fazia? No primeiro ano que ela ingressou no PIEF, ela estava um bocadinho na aula pegava na ficha e ia trabalhar com a professora do ensino especial, que é mesmo aqui ao lado (por acaso, não é propositado). Ela e outra aluna, que têm a professora do ensino especial, fazem isso. Ambas têm RTP. Apesar do PIEF ser uma medida seletiva, elas as duas já vinham com RTP e só elas as duas têm esta ajuda.

De que forma se processa a elaboração dos Relatórios Técnico-pedagógicos e/ou dos Planos Individuais de Transição para os alunos desta turma?

É em articulação comigo, com a TIL e com a docente da Educação Especial. Estas duas jovens têm RTP e PEF, não associamos tudo num único documento.

POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DO PIEF

Tendo em conta o funcionamento do PIEF neste Agrupamento:

Quais considera serem as maiores dificuldades ou constrangimentos?

Por exemplo, em termos de materiais, não temos disponibilidade em adquirir porque os recursos são limitados, não há financiamento. Eles precisavam de outros materiais, de outras coisas, não há. Às vezes vamos gerindo, sendo que esta gestão passa por às vezes cada um trazer de casa o que consegue. Associado aos constrangimentos do COVID, os alunos vão só agora entrar em estágios. Temos um aluno que vai agora entrar em estágio, no Hotel X. Mas, há muita resistência e se calhar as entidades não têm nada a ganhar e não querem. Fazia falta, era-lhe muito importante os estágios no exterior.

Quais as potencialidades?

Em termos de inclusão, miúdos que se ingressassem na turma PIEF estavam em abandono escolar e estariam por conta deles. Aqui temos miúdos que sentem, principalmente com a TIL e comigo, um bocadinho o colo que lhes falta lá em casa. São miúdos destrutturados, por exemplo a TIL já foi com meninas ao planeamento familiar, já foi com uma menina fazer um teste de gravidez, agenda-se consultas, dá-se um apoio e vamos lhe dando ferramentas para eles saberem o que fazer: Como se marca uma consulta, como se agenda, mesmo coisas que nos parecem tão básicas, mas para eles são competências que eles vão adquirindo.

Quais os pontos fracos?

Penso que o PIEF deveria ter uma maior componente prática, fora da escola, que não tem, para lhes ir dando a conhecer o mundo do trabalho.

Na sua opinião, quais são os indicadores de sucesso do PIEF?

Para mim um indicador de sucesso é quando os alunos para além de terminarem o PEF e terem aproveitamento, percebermos que eles conseguiram ganhar algumas competências pessoais. Perceberem que é importante cumprirem horários, porque muitas vezes não têm esse exemplo em casa, cumprimento de regras. E depois vermo-los no mundo do trabalho.

PROPOSTAS FUTURAS PARA O PIEF

Que sugestões apresentaria para melhorar a organização e funcionamento do programa?

Formação aos docentes era essencial. Temos professores que mudam de ano para ano e que por vezes nunca tiveram PIEF na vida ou que tiveram noutra escola que era completamente diferente é uma dificuldade, ou seja, manter o corpo docente estável. E se calhar também, maior articulação entre todos.

Transcrição da Entrevista do Professor 2 do Agrupamento não TEIP – (P2-nT)

Data: 01 de abril de 2022

Hora: 15h55

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DO ENTREVISTADO
Qual a sua idade? 59 anos
Qual a sua formação inicial? Tirei na Academia de Música de Évora o oitavo grau de Formação Musical e como estava ligada ao Conservatório de Música de Lisboa, tirei o curso geral de canto, 3 anos de história da música e acústica (com exame no final) e análise e técnicas de composição. Estudei italiano e fiz exame no terceiro ano porque era necessário ter duas línguas estrangeiras para este curso do Conservatório.
Tem quantos anos de tempo de serviço? Quase 35 anos
Há quanto tempo trabalha com turmas PIEF? Gosta de trabalhar com estas turmas? Há aí uns 8 anos. Sempre aqui nesta escola. Este PIEF é antigo. Primeiro tivemos PCA e depois deixamos de ter PCA e surgiu o PIEF. Confesso que há anos que é mais fácil trabalhar com estas turmas, há outros em que ficamos muito esgotadas. Porque depois temos os outros miúdos do ensino regular, que também têm os seus problemas. Depende também das turmas que nos são atribuídas, assim, as coisas se tornam mais fáceis, ou não. Já temos tido turmas PIEF complicadas com atitudes agressivas para com os colegas... e esses anos acabam por ser desgastantes. Connosco, a violência é mais verbal do que física é um bocadinho de jogo psicológico. A maior parte destes miúdos não aceitam a autoridade dos adultos, não aceitam as regras. Mas, é mesmo assim. Eu, ao princípio tive uma boa impressão do que era uma turma PIEF, porque tínhamos sempre colegas e o apoio da TIL, que eu acho que é muito importante. Eles criam ali, um laço com a TIL, que não criam connosco. É uma pessoa que está sempre presente, que os ouve, que faz a ligação com a família. Este ano com a pandemia foi mais difícil, porque eu fui destacada para vir cá, enquanto estava tudo confinado em casa, eu vinha cá, ficar sozinha com eles. Foi uma situação difícil (...) tínhamos cá meninos e meninas de etnia cigana. Eles (meninos) não aceitam muito bem a autoridade das mulheres, da professora. Se for um professor aceitam melhor. Tínhamos cá um menino, que depois felizmente abalou, que era um miúdo muito conflituoso e desafiador.
Há quanto tempo trabalha com a turma proposta para o estudo? Há dois anos.
Teve algum tipo de formação específica antes de iniciar o seu trabalho em PIEF? Qual? Não. O que eu tinha era já alguma experiência profissional no regular. Estamos cada vez mais a encontrar mais meninos que vêm com repetência no 1.º ciclo e com abandono também já no 1.º ciclo. Apanhamos já ali no regular meninos que já têm muitas dificuldades. Nas turmas PIEF todos eles precisam de um apoio muito individual e quando falha ali o apoio de um professor, eles ficam com ciúmes uns dos outros, querem toda a atenção exclusiva. São carentes de atenção.
Considera importante haver formação especializada para se trabalhar em PIEF? De que tipo? Considero importante consultar o professor e saber como ele se sentiria a dar aulas no PIEF. A formação poderia acontecer se solicitada pelo próprio professor.
Já desempenhou funções docentes em turmas PIEF noutra(s) escola(s)? Não.
GESTÃO DO CURRÍCULO
Os alunos são envolvidos na gestão do currículo (seleção de conteúdos e estratégias)? Eu não sei se serei a pessoa certa para falar disso, eu só dou formação vocacional e o que nós tentamos, e só posso falar em formação vocacional, porque em relação a ser coadjuvante com outros colegas, noutras disciplinas, será melhor serem eles a falar sobre como fizeram o currículo deles. Quando sou coadjuvante, apoio o colega na sala de aula, porque geralmente só acontece a planificação conjunta, se forem dois colegas do mesmo grupo disciplinar. Apoio da realização de tarefas, na parte das atitudes e valores (...). Em Formação Vocacional, falo com a TIL, e nós tentamos sempre, fazê-los participar em todos os momentos festivos ao longo do ano. No Natal, envolvê-los nas atividades de Natal da escola, pedir a opinião deles, o que é que eles gostam de fazer, o que acham mais interessante, os materiais que eles gostam de trabalhar. Tentamos fazer aulas muito práticas, dar-lhes a conhecer algumas profissões e os riscos, e os materiais com que se trabalha nessa profissão. Dar-lhes a conhecer o mundo do trabalho e ir ao encontro daquilo que eles gostam mais. Tentamos envolvê-los e melhorar assim, a sua assiduidade.
O que tem em conta na escolha e seleção das estratégias utilizadas (condições, características do aluno, o contexto da turma, etc.). No início, nós estamos ainda a tentar conhecê-los, ali no primeiro ano, e falam do que gostariam de fazer mais tarde, qual a sua profissão preferida. A partir do momento em que os conhecemos melhor, tentamos planificar atividades que vão ao encontro dos seus interesses. É importante que eles vejam o trabalho final e que fiquem a sentir-se bem com o que fizeram. Como são alunos com muitas dúvidas e baixa autoestima, tentamos que sejam coisas com dificuldade q.b.,

mesmo a nível da destreza manual e da motricidade fina. Considerámos importante dar-lhes a conhecer o artesanato local como trabalhos em cortiça, utilização da cortiça (...). Mas temos sempre, como costume dizer, “algo na manga”, o plano B. Estes meninos também são imprevisíveis. Se há qualquer coisa a perturbá-los, pode ser necessário uma mudança no tema ou trabalho planificado para aquele momento da aula, às vezes são situações familiares, outras notícias transmitidas através dos diferentes meios de comunicação e de impacto mundial e nós sentimos que eles precisam de falar sobre isso. Por exemplo, agora tivemos mesmo indicações da direção, que deveríamos abordar a guerra na Ucrânia. Falámos sobre isso, tentámos explicar, ouvir a sua opinião. Porque só o facto de os deixarmos falar sobre esse assunto que os preocupa, ajuda-os a sentirem-se melhor e a quererem estar ali naquele espaço, porque 90 minutos não é fácil para estes meninos.

Que estratégias e instrumentos usa para avaliar as aprendizagens/ competências dos alunos? Estes são envolvidos no processo de avaliação? De que forma? (fazem autoavaliação/coavaliação)

Eu avalio-os enquanto eles estão a realizar as atividades, por observação direta até que ponto é que eles estão envolvidos. Também tem algum peso a assiduidade. Mas estes meninos quando não vêm, neste momento agora atual, pode ser porque ficaram positivos ou estão em isolamento profilático, ou porque estão doentes. Neste momento até acho que a assiduidade da maior parte deles melhorou. Segundo a opinião de alguns, estavam cansados de estar em casa. A assiduidade pesa, mas não muito, porque o mais valorizado é o seu empenho nas atividades em que estão presentes. Claro que a Diretora de Turma também tem uma palavra a dizer, mas isso é uma atividade da parte dela, que é saber o que é que se passa, porque é que não vieram. Mas eu acho que, por exemplo, se eu tiver dois alunos. Os dois têm um bom desempenho quando cá estão, os dois respeitam as regras, são pontuais, mas há um que vem a mais aulas, tenho mais atividades realizadas por esse aluno, claro que esse aluno poderá ter uma nota melhor. Também gosto de saber a opinião deles, todos os períodos peço para eles fazerem um balanço e às vezes quando há uma atividade onde eles revelam mais entusiasmo, tento falar com eles e perceber o porquê de terem gostado mais daquela atividade e ir ao encontro, de atividades do género.

O conselho de turma realiza um trabalho articulado no planeamento da ação educativa e reflexão sobre as práticas e resultados alcançados?

Eu acho que dantes nós tínhamos mais reuniões, porque também os professores que estavam com estas turmas estavam mais dedicados porque tinham menos carga horária. Há colegas que são Diretores de Turma, que têm aulas aqui, que têm aulas na outra escola do agrupamento, as pessoas andam tão cansadas que com isto da pandemia, perdeu-se mais esta partilha. Não há tantas reuniões como havia, as que há são online. Atualmente não reunimos periodicamente, antes da pandemia sim, reuníamos de 15 em 15 dias, havia uma reunião para se fazer o ponto da situação, para ver como é que estavam a correr as coisas. Neste momento não. Nós vamos conversando, de forma informal, mas não todos juntos, só quando há reuniões intercalares e de final de período.

Eu acho que a pandemia quebrou aqui um bocado esta necessidade de estarmos juntos, de falarmos e de vermos o que é que resulta, o que é que não resulta, que tipo de planificação resulta melhor com este grupo de PIEF atual. As pessoas já perceberam como é que se trabalha com este tipo de turma, mas depois todos têm outras atividades para além da turma PIEF, não há aquele grupo dedicado só ao PIEF. As pessoas estão muito cheias de outras atividades burocráticas de direções de turma e restantes turmas do regular.

INCLUSÃO DOS ALUNOS PIEF

O que é para si a inclusão?

Para mim a inclusão é, independentemente das dificuldades que cada aluno possa ter, ele conseguir fazer progressos, sentir-se bem na escola ou na sala de aula onde está a desenvolver o seu trabalho. Porque a partir do momento em que um miúdo não se sente bem, não consegue progredir nas suas aprendizagens não há inclusão. Porque se o aluno está ali e nós sentimos que (...) estou a falar de progressos curriculares, mas também como pessoa. Eu sinto que estes alunos têm todos tanta necessidade de atenção, que a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais é muito difícil. Acho que é mais fácil no regular, propriamente, que não há tantos meninos a precisarem de atenção individual, do que numa turma destas. Eu acho que havia necessidade de um trabalho mais prático, talvez num espaço diferente, onde eles pudessem ter uma atividade mais de saber fazer e depois aplicar esse saber. A turma é pequena, mas quando vêm todos as mesas estão todas coladas umas às outras. A sala torna-se pequena, os materiais estão todos concentrados naquela sala, o espaço torna-se pequeno. Não sei até que ponto um PIEF deveria funcionar num espaço assim, deveria ser um espaço maior, mais amplo, onde eles pudessem fazer um trabalho mais prático. A falta de materiais também às vezes é um problema. Tentamos resolver, às vezes trazendo de nossas casas.

Eu acho que a escola deveria ser para todos. E depois há aqueles meninos que têm necessidades especiais, mas nem sempre têm o apoio que necessitam e nós às vezes temos que dar esse apoio e dar o apoio aos outros também que precisam do apoio individual.

Para mim a inclusão é, para já a sensação que aluno está a ter progressos e que se sente bem. Porque em princípio, progressos podem não ser ao nível de aquisição de aprendizagens, podem ser como pessoa, saber estar, criar laços entre os pares (...) agora, se a criança ou o jovem está infeliz, tem ataques de raiva e de pânico, há alguma coisa que não está bem. Não me senti preparada para fazer uma inclusão correta desses alunos e por isso foi importante contar como apoio da professora da Educação Especial.

Como descreveria o comportamento dos alunos em contexto de sala de aula?

De uma forma geral, eles até sabem o que é correto e o que não é. Mas, por vezes, basta um timbre de voz diferente para dar ali logo um “clic” e puxar cá para cima uma revolta, que às vezes nós nem sabemos de onde vem. Contra o

mundo e contra todos. Se um professor tem uma maneira de ser diferente, eles exigem que todos façam da mesma maneira (..) Como se nós todos fossemos robots, têm dificuldade em aceitar as diferenças. Também não é fácil trabalhar a par, porque nós os adultos, também somos diferentes uns dos outros. E eu, como já trabalhei com várias pessoas, sinto que estou mais confortável a ser coadjuvante com determinadas colegas do que com outros. Em Formação Vocacional tenho muitos tempos com eles, e chego a ter dois colegas, além da TIL e está tudo a correr muito bem mas eis que chega um outro colega, que tem um timbre de voz diferente, uma postura diferente e parece que o ambiente se transforma, num ápice. E eu penso: “o que é que se passa?”. Parece que eles captam ali uma energia qualquer que os irrita. Há alturas em que tenho a sensação que para completar o horário de algum professor lhe atribuem horas no PIEF, não se valorizando a apetência e o perfil do professor. Estes miúdos também são muito observadores e apercebem-se de tudo o que os rodeia incluindo o olhar do professor se estamos mais tristes ou cansados, sentem o quanto fomos sinceros ao partilhar momentos divertidos ou tristes e sentem o quando nos preocupamos com eles...eles conseguem sentir isso mesmo. Nós queremos ajudá-los a crescer de forma harmoniosa e ajudá-los a terminar o seu percurso escolar. Quando os alunos sentem isso mesmo é muito gratificante.

Como descreveria a relação destes alunos com os demais alunos não pertencentes ao programa?

Na maioria das vezes é boa. Eles tentam criar laços de amizade e principalmente os rapazes, são muito amigos de se mostrar e nem sempre o fazem de forma assertiva. Este ano temos mais rapazes que raparigas, um dos alunos é brasileiro, tem aquele sotaque (...) e há alunas do regular que lhe acham piada. A ocorrência de situações graves são pontuais e todos os problemas se têm resolvido. Alguns deles têm irmãos mais novos e isso ajuda-os na relação com os colegas.

Em sua opinião, a escola (pessoal docente e não docente) colabora no processo de inclusão destes jovens?

Sim. Há pessoas com mais paciência do que outras, mas isso é natural. Todos tentam que eles sejam cumpridores e respeitem as regras. Eu penso que sim, tratam-nos da mesma forma. O pessoal docente (...) quem nunca passou pelo PIEF ou teve o azar de apanhar um grupo difícil, fica com uma imagem diferente da do colega que apanhou um grupo mais simpático e com menos problemas. Mas, eu penso que de uma forma geral, até são agradavelmente surpreendidos, por coisas que eles conseguem até fazer. Às vezes são meninos que vêm do regular, e que as colegas indicam para o PIEF e dizem “É um bom menino, o problema está na assiduidade. Vejam lá se vocês conseguem...”. Não é um caso de violência, é só a falta de assiduidade.

Existe articulação entre a oferta PIEF e a Educação Especial da escola? Se sim, porquê se justifica? Se não, por que motivo?

Eu penso que sim. Temos o caso da aluna X, no primeiro ano nem sequer ia à sala. Estava sempre com a colega da educação especial e não se relacionava com os restantes colegas da turma do PIEF. Quando lá ia, estava lá um bocadinho e queria ir logo para a professora do EE. Agora não, já consegue estar na sala com os restantes colegas. Temos outro aluno que é de etnia cigana e que tem dificuldades ao nível das aprendizagens de 1.º ciclo, tem bastante falta de assiduidade, já é pai, vai aparecendo cá de vez em quando.

Acho que é importante a articulação entre a Educação Especial e o PIEF uma vez que os meninos vão para lá. Acho que é importante porque sabemos se eles se estão a sentir bem, porque elas é que são especializadas em acompanhar estes meninos, foram mais preparadas para isso e têm estratégias diferentes das nossas e podem-nos dar algumas dicas sobre como lidar com estes meninos. É importante sabermos o que é que resulta melhor com eles.

POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DO PIEF

Tendo em conta o funcionamento do PIEF neste Agrupamento:

Quais considera serem as maiores dificuldades ou constrangimentos?

Eu acho que a maior dificuldade foi no primeiro ano de confinamento e era o facto de estar cá uma pessoa com eles. Uma das dificuldades é não poderem estar em sala de aula pelo menos dois adultos, em alguns momentos estar só um professor com estes alunos. Eles exigem um trabalho muito individualizado e isso só se consegue fazer se houver dois colegas em sala de aula, ou do mesmo grupo disciplinar. Mesmo que isso não seja possível, é o tal apoio humano, a tal atenção que eles precisam, mesmo que não seja a nível das aprendizagens, mas precisam desse apoio. Um professor só, necessita de transmitir conhecimentos, regular comportamentos, tem de ter afetividades com eles, fica complicado, mesmo numa turma mais pequena.

Quais as potencialidades?

Acho que isto lhes permite ganharem alguns conhecimentos importantes para o seu futuro e não começam a trabalhar antes do tempo. Acho que aí o objetivo está a ser atingido, o estágio é importante. Em relação aos alunos que têm conseguido fazer estágio, temos tido um bom feedback. Já temos tido casos de meninos que depois ficam na empresa onde estiveram a fazer o estágio, e entram no mundo do trabalho. Isso também é positivo para eles, saberem que houve colegas que conseguiram. Às vezes até lhes dou esse exemplo (...) eu acho que o PIEF pode ser uma rampa de lançamento, se eles tivessem um estágio mais abrangente. Há algumas entidades que se recusam, que têm receio por causa dos comportamentos. Às vezes há miúdos com ligações à toxicodependência, a vícios e as entidades empregadoras têm um bocadinho de receio. Já há alguns que têm tido experiências menos positivas e como “quem conta um conto, aumenta um ponto”, às vezes as entidades estão com o pé atrás.

Quais os pontos fracos?

Eu acho que fazia falta um regulamento novo, que fosse ao encontro das dificuldades reais que se sentem no terreno. Uma coisa, é os assuntos serem pensados no escritório, outra coisa é no terreno.

Começamos logo pelo espaço, estes miúdos precisam de espaço, nós aqui limitamos o espaço em que eles estão a trabalhar, por ser pequeno. Depois as atividades têm de ser atividades mais práticas. Eles têm muitas horas de formação vocacional, nós às vezes dramatizamos entrevistas, em que eles escrevem no papel, coisas que se podem dizer, coisas que não se podem dizer, a sua postura, aprendem a preencher/cria documentos como o currículo. Tentamos prepará-los para isso. Isto pode ser feito neste espaço, agora para eles terem contato com materiais, com atividades mais práticas, com o saber fazer, precisavam de outro espaço, tipo oficinas (não sei se estou a sonhar muito alto). Isto seria o ideal. Portanto, os pontos fracos, são muitas horas de teoria.

A formação de professores, os professores deveriam ser preparados, em termos de formação com colegas que já têm experiência ou psicólogos.

Levamos aquela ideia dos currículos do regular, apesar de eles terem um percurso diferente que inclui conteúdos que são selecionados e que se consideram essenciais, mas que podem ser abordados de maneira diferente. Mas, cada pessoa tenta fazer o melhor que sabe, no entanto, ninguém lhes disse “assim é mais fácil”, “assim resulta melhor”. Não há partilha formal de experiências. Ninguém quer estes meninos nas suas turmas. Há colegas que nos dizem por vezes “tenho lá um menino para o PIEF”. Para alguns o PIEF é realmente uma resposta, mas infelizmente para outros o insucesso continua.

Na sua opinião, quais são os indicadores de sucesso do PIEF?

A possibilidade de eles tirarem cursos profissionais e encontrarem um emprego. Acho que se eles ganham a certificação e depois não encontram saída que lhes possibilite serem autónomos em termos financeiros e continuarem dependentes dos pais ou com trabalhos precários, aí a certificação já não é um indicador de sucesso. Também podemos achar que se eles conseguiram fazer algum progresso aqui e nós dizemos “acabaste o teu PEF com sucesso, está feito”, é só meio caminho andado, o resto é o mais importante, arranjar um emprego.

PROPOSTAS FUTURAS PARA O PIEF

Que sugestões apresentaria para melhorar a organização e funcionamento do programa?

Encontrar um espaço adequado a trabalhos práticos. A formação/partilha de experiências o querer dar aulas a estes meninos e não encarar como um castigo. Ou seja, primeiro fazer uma sondagem e ficar a saber quem quer dar aulas a estes alunos e depois apostar na formação destes professores. Cativar as entidades envolvidas, pequenos empresários, de alguma maneira dar um estímulo, fazer uma sensibilização, para que se abram portas a estes alunos e se proporcione um leque variado de estágios, de forma que a inclusão social seja possível. A inclusão escolar nós tentamos, tentamos que eles não sejam vistos com uns olhos diferentes, porque há miúdos com capacidades e que descobrem talentos que desconheciam possuir. Ao nível cognitivo também. Só que têm uma vida muito difícil lá fora que não lhes permite concentrarem-se nos estudos. Já tenho encontrado aqui miúdos que se revelam ótimos na parte cognitiva. A família tem um papel importante e a TIL desempenha aqui um papel essencial. Nós tivemos um tempo sem TIL, a colega foi de licença de maternidade e foram os professores que tentaram resolver as situações de conflito que por vezes surgiam. É um bocadinho gritante. Se isto é uma turma cuja ligação com a TIL é especial e importante, por muito boa vontade que a Diretora de Turma e restantes elementos tenham, há alunos que se podem perder. Quando a TIL regressou notei logo um maior envolvimento de alguns alunos e respirei melhor, pois já sentia alguma ansiedade. Há respostas que só a TIL pode dar. Assim, considero que uma das sugestões é valorizar o papel da TIL e proceder à sua substituição quando esta se tenha de afastar por longos períodos. É uma figura importantíssima na equipa técnico pedagógica. Outra sugestão é a de criar parcerias que permitam aos alunos integrar estágios em diferentes áreas. A maioria dos alunos não têm hipótese de ir para muito longe, nem famílias que apoiem para eles irem para aqui ou para ali. Tinha de ser aqui na zona, para eles ganharem contacto com essas atividades profissionais e depois através dessas empresas, quem sabe, não poderiam voar mais alto. Mas, para já tinha de ser aqui na localidade onde a escola está inserida, fazerem um estágio que os cativasse para uma determinada atividade. E, isso às vezes nem sempre é possível, nem sempre se consegue. Às vezes o que eles gostam, não se consegue. Às vezes vão fazer estágio onde aparece, mas não era o que eles queriam. Portanto, é importante criar parcerias. O trabalho colaborativo também é importante, o espírito de equipa, o vestir a camisola. Com a pandemia quebrou-se um bocadinho a tradição e algumas iniciativas que tínhamos (almoços, convívios) que promoviam este espírito de equipa não aconteceram. No futuro, deveríamos focarmo-nos neste trabalho de colaboração, de partilha e de reflexão (o que resultou, o que não resultou), apesar de não ser fácil. Nem todos temos a capacidade/humildade para fazer estas reflexões, normalmente a culpa é sempre dos alunos e nem sempre é fácil trabalhar a pares. Estamos habituados a trabalhar sozinhos, no nosso espaço de sala de aula e tentar partilhar com outra colega, que às vezes nem é da mesma área, não é fácil. No entanto, acredito que é possível.

Transcrição da Entrevista do PROFESSOR 3 do Agrupamento não TEIP – (P3-nT)

Data: 19 de abril de 2022

Hora: 11h24

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DO ENTREVISTADO
Qual a sua idade? 41 anos
Qual a sua formação inicial? Licenciatura em ensino de Português e Francês.
Tem quantos anos de tempo de serviço? Mesmo em escola estou no 4.º ano, porque até aqui não concorria a nível nacional só aqui na zona e não conseguia colocação e andei muitos anos a dar formação profissional. Também já trabalhei com outros grupos com estas características (semelhantes ao PIEF), mas na formação profissional.
Há quanto tempo trabalha com turmas PIEF? Gosta de trabalhar com estas turmas? Este é o primeiro ano. Sim, gosto. É sempre um desafio diferente e às vezes até prefiro estas turmas às do ensino regular.
Há quanto tempo trabalha com a turma proposta para o estudo? Desde outubro (altura em que fiquei colocada), por isso há 6/7 meses.
Teve algum tipo de formação específica antes de iniciar o seu trabalho em PIEF? Qual? Não, nada. Não houve nenhum tipo de formação, nem de preparação. Houve uns colegas que me transmitiram, muito rapidamente e de forma informal, o que era necessário. Eu também fui ler e informar-me. Conhecía a resposta e sabia que existia, sabia mais ou menos o que era a resposta (mas por pesquisa minha). Quando fiquei colocada fui pesquisar mais e falar com outras pessoas que já tinham tido experiência com estas turmas, mas não consegui muito material de pesquisa, há aquela informação básica do que é o PIEF (regulamento).
Considera importante haver formação especializada para se trabalhar em PIEF? De que tipo? Sim, essencial. Porque é muito diferente, aquilo que a nossa formação base, uma licenciatura em ensino, que nos forma para o regular, não nos forma para estes casos mais específicos, que têm especificidades diferentes onde é preciso termos outro tipo de abordagem, termos outro tipo de competências que não foram transmitidas. A formação passaria mais a nível social, comportamental e da psicologia. Eu sinto, às vezes necessidade de perceber o contexto, que tipo de miúdos são estes e quais as formas corretas de agir e de abordar, consoante as especificidades deles e os meios de onde eles veem (culturais, sociais).
Já desempenhou funções docentes em turmas PIEF noutra(s) escola(s)? Não.
GESTÃO DO CURRÍCULO
Os alunos são envolvidos na gestão do currículo (seleção de conteúdos e estratégias)? Não são. Pelo menos da experiência deste ano e do que tenho ouvido, não é comum eles serem envolvidos. Eles não escolhem os conteúdos. Esse foi um dos choques que eu encontrei aqui e que eu achei que ia ser um pouco diferente, é a seleção de conteúdos, do currículo, o que é que se seleciona para o currículo. Pensei que iria ser diferente, iria ser trabalhado de uma outra forma, mas a matriz curricular é praticamente a mesma do ensino regular. Não faz muito sentido e eu sinto sempre esta dificuldade de ajustar e tento fazer um ajuste da matriz e tento ver quem tenho à minha frente e qual o objetivo do PIEF. Se lhe damos mais do que eles já tinham no regular eles ficam logo frustrados, porque pensam “Ok, vou ter aqui este caminho, que poderá ser mais adequado às minhas capacidades e perspetivas” e chegam lá, no português, então, que é aquela disciplina que oferece alguma resistência, eles ficam (...) “Outra vez isto... e a gramática”. O que eu tento sempre fazer é trabalhar os conteúdos, mas dar-lhe sempre alguma aplicabilidade no dia a dia deles e mostrar-lhe porque é que aquilo é importante e mostrar-lhe que aquilo de alguma forma lhe poderá fazer sentido.
O que tem em conta na escolha e seleção das estratégias utilizadas (condições, características do aluno, o contexto da turma, etc.)? Tenho em conta o espaço, mas sobretudo o contexto, os alunos que tenho. Até porque agora temos poucos alunos e dá para perceber bem as características deles e onde é que eles poderão trabalhar melhor, o que poderão gostar mais. Tenho neste momento a português 7 alunos (sendo que alguns já terminaram o português), uns de 2.º e outros de 3.º ciclo, o que já é uma dificuldade, na aula de hoje tinha 3 alunos e estavam os três a trabalhar níveis diferentes e coisas diferentes. Não tenho alunos não leitores, tenho sim um aluno que apresenta muitas dificuldades, sendo necessário fazer uma articulação com o 1.º ciclo. Apesar de já conseguir ler e escrever. Portanto quando escolho as estratégias a utilizar tenho sempre em conta as características dos alunos. Na minha disciplina a questão do espaço, as dimensões da sala, não se aplicam.
Que estratégias e instrumentos usa para avaliar as aprendizagens/ competências dos alunos? Estes são envolvidos no processo de avaliação? De que forma? (fazem autoavaliação/coavaliação) Atenção que eu trabalho sempre em coadjuvação com outra colega. Eu sou a titular e a colega é da mesma área disciplinar e fazemos as duas este trabalho, sempre em conjunto. As formas que temos de avaliar, passa por fichas que eles vão resolvendo de aplicação dos conhecimentos, mas nós tentamos sempre avaliar através de outras grelhas de

observação, sobretudo da parte do interesse, do empenho, se eles conseguem mobilizar aqueles conhecimentos que nós tivemos ali a transmitir e aplicá-los a novas situações. Aqui, não se trata tanto, como no ensino regular, de uma avaliação mais formal. O objetivo deste tipo de programa, passa pela aquisição de competências e a sua aplicação no seu dia a dia.

Confesso que muitas das vezes os alunos não são envolvidos neste processo de avaliação. Não fazemos todos os dias este tipo de abordagem (autoavaliação) mas quando chega ali a altura das avaliações, nós vamos falando com eles para ver como está a correr, como acham que se têm empenhado, se acham que os conhecimentos são adquiridos, fazemos algumas questões, algumas perguntinhas para perceber se eles retiveram alguma coisa e para eles perceberem que se podiam ter empenhado mais, ou não. Muitas das vezes, eles próprios dizem que se podiam ter esforçado um pouco mais, feito melhor, às vezes dão sugestões e tentamos adaptar um pouco de acordo com as sugestões que eles vão dando. Tentamos flexibilizar, não ser rígidas nessa abordagem.

O conselho de turma realiza um trabalho articulado no planeamento da ação educativa e reflexão sobre as práticas e resultados alcançados?

Enquanto eu aqui estou, não houve nenhuma reunião, a não ser as reuniões intercalares e de avaliação, e aí sim nós debatemos e tentamos analisar o que está a correr bem e menos bem e tentamos ajustar. Agora uma reunião específica onde a equipa, de forma mais multidisciplinar, onde todos nós articulamos, não existe. Eu acho que isso fazia sentido, mas o facto de não termos essas reuniões e de termos esse trabalho mais colaborativo, prende-se com os horários dos professores estarem muito sobrecarregados. Não são professores que estão só no curso PIEF e é muito difícil fazer a gestão dos horários. Eu penso que a falta de colaboração se deve à grande sobrecarga a que os professores estão sujeitos e depois deixa-se de fazer estes momentos. No entanto, convém referir que apesar de não nos reunirmos periodicamente em conselho de turma, vamos sempre falando. A DT e TIL, que estão sempre disponíveis, e com elas vamos articulando por email alguma questão que surge. Nós temos essa abertura e vamos falando e tentando perceber alguns casos que possam surgir. Agora a nível de planeamento, de estratégias e de conselho de turma, só acontece mesmo nos momentos que referi. Vou fazendo esse trabalho na minha disciplina com a minha colega coadjuvante.

A sensação que eu tenho aqui é que isto não difere muito do ensino regular, que continuamos presos ao mesmo molde, mas mudaram o nome. Quando eu fiz a minha pesquisa e que me andei a informar mais sobre o funcionamento destes cursos, encontrei também informações de outras escolas onde eles funcionam, e percebi que havia outra forma de funcionar. Aqui o que me pareceu é que está tudo muito (...). É este horário, vamos segui-lo como se segue no regular, fazem-se as atividades que estão para fazer, mas está tudo muito espalhado, não há uma continuidade, não é fluído e devia ser mais integrado (todas as disciplinas), até para eles perceberem esta diferença do ensino regular e o PIEF.

INCLUSÃO DOS ALUNOS PIEF

O que é para si a inclusão?

Para mim inclusão é tentar que todos tenham acesso, que tenham oportunidades para desenvolver as suas capacidades, as suas competências e torná-los cidadãos ativos, funcionais, com espírito crítico na sociedade e que eles possam contribuir de alguma forma para a sociedade onde vivem. Agora, essa inclusão, nós não somos todos iguais, portanto, tem de ser pensada, não como se fossem números. Tem de se olhar para as especificidades de cada um dos alunos de forma a se poder dar resposta às necessidades de cada um deles. Neste sentido para mim inclusão é permitir que todos tenham acesso, a que se possam desenvolver enquanto seres humanos, sociais, em todas as suas vertentes e que possam fazer parte da sociedade de uma forma positiva e terem igualdade de oportunidades. Um espaço, uma escola para todos, mas com equidade e não igualdade. Nós não somos todos iguais, vimos de contextos diferentes (culturais, sociais, etc.) e permitir dar respostas às necessidades de todos atendendo às diferenças de cada um.

Como descreveria o comportamento dos alunos em contexto de sala de aula?

Eu penso que são alunos, pelo menos estes alunos que eu tenho, e fazendo a ressalva à disciplina de português, que requer algum tempo de concentração para ler os textos, eles têm muito pouca concentração em fazerem tarefas que sejam mais teóricas, digamos assim. A parte prática tem de ser sempre mais privilegiada do que a parte teórica. A nível de comportamento, se eles estiverem a fazer alguma coisa mais prática, eles conseguem adequar o comportamento um pouco melhor à sala de aula. Se forem conteúdos mais teóricos, que eles tenham de estar mais concentrados, eles desconcentram-se e qualquer coisa serve para se distraírem. Nesta turma nunca tive de lidar com situações de violência, nem entre eles nem comigo. São alunos que respeitam, nunca tive momentos de maior tensão. Basta chamar à atenção e relembrar as regras de comportamento e atitudes dentro de uma sala de aula para como os colegas e professores e, mais ou menos, temos conseguido ter uma boa relação.

Como descreveria a relação destes alunos com os demais alunos não pertencentes ao programa?

Pois... essa é uma questão! Estes alunos do PIEF vêm os outros alunos como os certinhos, e então não se querem juntar a eles. Os alunos do regular, têm uma outra perspetiva, quando faço referência que vou dar aulas ao PIEF, muitos dos meus alunos e até outros elementos pertencentes à comunidade escolar, dizem "Oh não professora, dá aulas ao PIEF, que horror!". As primeiras vezes eu ficava a perguntar-me "porquê?" e eles diziam "professora, esses miúdos...", ou seja, há um preconceito claro, sobretudo da parte dos alunos que não estão no PIEF em relação ao curso PIEF. E eles discriminam, e já tenho falado com alguns alunos e tentado explicar-lhe que não motivo para essa discriminação, mas eles têm esta ideia pré-concebida em relação ao curso PIEF e aos alunos que lá estão.

Em sua opinião, a escola (pessoal docente e não docente) colabora no processo de inclusão destes jovens?

Eu penso que não. O conselho de turma do PIEF faz um esforço, mas acho que há uma grande parte dos docentes, que pertencem ao agrupamento que nem sequer fazem ideia do que é o curso PIEF nem como funciona. Muitos deles nem

quererem dar aulas a estas turmas, à partida até olham com um pouco de “isso não é bem para mim. Eu não queria ir para aí”. Por isso, sobra para os contratados ou para colegas com outras características, por exemplo professores em fim de carreira, que às vezes já não têm mais turmas para lhe dar e estas como normalmente têm menos alunos, e têm alguma flexibilidade, são-lhe atribuídas. Esta é a perspetiva destes poucos meses que estou aqui.

Em relação ao pessoal não docente, eu penso que até há ali um esforço para tentar perceber quem são estes miúdos, já assisti a várias situações em que as auxiliares ajudam, acompanham, percebem e preocupam-se. Elas fazem um esforço e auxiliam-nos muito, quando eles saem da sala e vão ver o que estão a fazer, para onde é que foram. Às vezes quando há crises (caso específico de uma aluna com perturbações de saúde mental) ou momentos mais delicados, elas ajudam-nos. Neste caso, eu já assisti em que uma das auxiliares foi de imediato socorrer a miúda. Claro que aqui é a nossa parte humana que emerge em ajudar alguém que necessita de auxílio, o que não quer dizer que nós tenhamos as ferramentas necessárias (competências mais específicas dessa área) para o fazer.

Existe articulação entre a oferta PIEF e a Educação Especial da escola? Se sim, porquê se justifica? Se não, por que motivo?

Existe. Acho que se justifica. Devemos perceber quem são os alunos, neste caso desta turma, acho que se justifica. No entanto, acho que nesta turma não existe para todos os alunos, só para o caso específico da aluna referida. Portanto, é só para alguns alunos. Eu creio que faria sentido termos um professor de educação especial na sala, uma vez que estes alunos têm essencialmente problemas comportamentais que requerem um apoio mais especializado. Nós professores, de português, estamos mais vocacionados e temos outras competências, mas é fundamental termos outro tipo de resposta, porque se eles já estão integrados neste curso é porque o anterior já não estava a funcionar. Ou seja, é porque só o professor de português, de matemática, de ciências, etc. dentro da sala, não estava a conseguir solucionar. Se a legislação diz que vai para PIEF quem esgotou as outras medidas, então este é o ponto principal e por este motivo faria todo o sentido ter alguém da educação especial dentro da sala.

POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DO PIEF

Tendo em conta o funcionamento do PIEF neste Agrupamento:

Quais considera serem as maiores dificuldades ou constrangimentos?

Na disciplina de português, a minha maior dificuldade é mesmo o currículo. Eu ter que cumprir o currículo, apesar de ser eu a fazer a seleção dos conteúdos, tenho uma matriz curricular que deve ser mais ou menos seguida. Tendo em conta os conteúdos do regular, vou lá e adapto ao nível e às características dos alunos. Depois, eu sinto necessidade de haver articulação entre as disciplinas. De não ser só aquela disciplina isolada. Deveria haver uma ligação aos demais, porque o português é transversal a todas. Por exemplo, ao nível da interpretação, a interpretação não é necessária só no português, é necessária em todas as disciplinas. O português poderia estar presente com outras disciplinas e trabalharmos em parceria. Portanto, uma das dificuldades é o isolamento e a espartição do currículo e das disciplinas. Tal como no regular, isso começa também (eu pelo menos sinto), a fazer falta. Neste curso, com estas características eu acho que era fundamental essa articulação, essa ligação. E trabalharmos todos como se aquilo fosse um todo. Para isso, claro, é necessário haver uma equipa colaborativa. Agora, a questão é, como é que se consegue, ninguém escolhe, ou seja, nós somos escolhidos para ir para o PIEF aleatoriamente. Por exemplo, nós ficamos colocadas, chegamos num dia na escola e no noutro dia dizem-te: amanhã comesas a dar aulas a uma turma PIEF, e pumba, já está! Mas, quais são as características, quem é o conselho de turma, como estão a trabalhar, quem são estes miúdos. Primeiro falar com todos, depois saber quem são os miúdos, para depois conseguir adaptar o trabalho e depois isso vai-se fazendo.

Quais as potencialidades?

Eu acho que neste caso serve essencialmente para que estes jovens não fiquem abandonados por aí. Ali pelo menos, eles têm aquele espaço onde estão, apesar de às vezes oferecerem resistência, mas se estiverem ali eles conseguem estar a adquirir outras competências, outros conhecimentos que lhes possam permitir sobretudo, ingressar na vida profissional e poderem também ter a vida deles. Ou seja, fornecer-lhe algumas competências pessoais e sociais sobretudo e para além das curriculares. Para mim, as curriculares são as que menos importam, a parte humana é sempre a privilegiada. Eu prefiro estar meia hora a falar sobre um tipo de comportamento de não se deve ter do que estar a interpretar um texto. Ali, no PIEF eu privilegio a parte humana, social e relacional (uns com os outros e com o mundo lá fora). Nós sabemos que de casa eles não trazem estas competências, muitas vezes a única fonte somos nós, somos o único modelo de referência, ela não existe nem no núcleo familiar, nem de amigos.

Quais os pontos fracos?

Sobretudo a falta de articulação, a falta de trabalho colaborativo entre o conselho de turma em momentos mais específicos; a falta de integração na escola e na comunidade escolar (está sempre tudo um pouco à parte, estamos sempre à parte). Na parte do espaço físico funcionamos nos mesmos moldes, mas de resto ainda estamos um pouquinho à parte, afastados.

Na sua opinião, quais são os indicadores de sucesso do PIEF?

Conseguirmos que eles fujam aquilo que às vezes lhes estava destinado. Muitos deles delinquência, consumos, vícios, trabalho antes do tempo (verifica-se muito nos alunos de etnia cigana, nomeadamente as meninas, aqui nós conseguimos retê-las durante algum tempo e evitar que vão entrar no mundo de adultos, de mães, de esposas). Tentarmos desviá-los desse caminho menos positivo, que não iriam ter uma participação ativa na sociedade, e serem mais um elemento que está sem contribuir e que está sem se desenvolver, humanamente. Eu acho que aqui é sempre importante a parte do desenvolvimento humano, enquanto pessoas.

PROPOSTAS FUTURAS PARA O PIEF

Que sugestões apresentaria para melhorar a organização e funcionamento do programa?

Penso que devia atualizar. Que deveria ter em conta que a estrutura, o pessoal docente, o conselho de turma, a forma como é escolhido (...) eu acho que há pessoas que não estão direcionadas para dar aulas a estas turmas, que não querem e muitas das vezes não facilitam o trabalho dos outros, não há abertura, não há vontade. Mas às vezes também sinto, por exemplo no nosso caso de contratados, também não sabemos se temos perfil e não há ninguém que verifique isso, não há um controle de adequar as características dos docentes às características do nosso público alvo. Este curso específico exige que haja um tempo de preparação, de planificação, um tempo para pensar sobre. Há o desgaste, no caso do português, são dois blocos de 90 minutos semanais, são 180 minutos, é uma carga enorme de português para miúdos que têm pouca capacidade, pouca tolerância, pouca concentração. Daí nós fazermos uns momentos mais lúdicos, digamos assim, que aproveito para falar das outras coisinhas todas e tentar conhecê-los, e faço esta gestão assim. Porque não vou estar 90 minutos com alunos com estas características a exigir que eles me façam interpretação de texto e gramática e produção textual. Não consigo, nem é esse o objetivo.

Portanto uma das minhas propostas é que quando se projeta esta turma tem de se projetar também o corpo docente e atribuir tempo nos horários dos professores que dê para que se possa fazer este trabalho colaborativo e que se possa planificar. Porque só mesmo o horário que está ali, não chega. Esta turma requer uma preparação e elaboração de materiais muito grande.

Transcrição da Entrevista do Professor 4 do Agrupamento não TEIP – (P4-nT)

Data: 05 de maio de 2022

Hora: 11h14

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DO ENTREVISTADO
Qual a sua idade? 47 anos
Qual a sua formação inicial? Professor do Ensino básico, variante de Matemática e Ciências.
Tem quantos anos de tempo de serviço? 20 anos
Há quanto tempo trabalha com turmas PIEF? Gosta de trabalhar com estas turmas? 4 anos. Ao início sim, senti o desafio e gostei. Depois fiquei com a parte de coordenação do PIEF e toda a burocracia que isso envolve, por causa do acompanhamento que nós temos de ter direto com a família, com as instituições (Ministério Público, CPCJ), essa parte gosto pouco. O trabalho direto com os alunos sim, é um desafio constante, diário e isso gosto.
Há quanto tempo trabalha com a turma proposta para o estudo? Este ano. Anteriormente estive no agrupamento TEIP. Eu conheço muito bem as duas realidades. Conheço a realidade do TEIP e conheço esta realidade. São completamente diferentes, a tipologia de alunos é diferente e o tipo de resposta que é dada também. Foram quase três anos de exaustão. O último (no agrupamento TEIP) só tive PIEF, coordenação mais as disciplinas, não tive turmas regulares. Foi muito exaustivo, muito desgastante, muito cansativo, porque o trabalho é diferente e já tinha saudades de ser professor. Antes do PIEF, tive PCA's, fui tendo cada vez menos turmas do ensino regular e estava a sentir necessidade de voltar a ser professor do regular, porque o professor do PIEF e destas respostas educativas tem características por si, diferentes.
Teve algum tipo de formação específica antes de iniciar o seu trabalho em PIEF? Qual? Nada. Perfeitamente autodidata. Aliás, eu sabia que havia PIEF, sabia na generalidade o que era, desconhecia por completo o funcionamento e voltando a trás, em anos anteriores, entro logo para uma coordenação do PIEF (tinha essa prenda à minha espera quando cheguei ao agrupamento), sem saber o que era, sem saber onde me estava a meter. Tive de procurar legislação, que era pouca e já desatualizada (que é o que continua a existir), o regulamento que surgiu na altura e penso que foi o último, acho que não houve alterações desde aí. Esse regulamento tinha surgido aí, nesse ano letivo ou no ano anterior. Depois tive de elaborar o regulamento do PIEF daquele agrupamento. Portanto, foi tudo autodidata. Mas, sem dúvida, imprescindível a colaboração da TIL. Apanhei duas TIL's naquele agrupamento, que já trabalhavam com PIEF há bastante tempo, já tinham muitos anos de PIEF, logo praticamente desde que surgiu o PIEF. Já conheciam a resposta, já tinham trabalhado com outras realidades, quando o PIEF era PIEF mesmo, e tinha colaboração quer da Segurança Social, quer do Ministério do Trabalho, portanto havia bastante investimento no PIEF. Ela estava desde essa altura e foi determinante, senão não sei como é que me aguentava sem a colaboração dela. Depois começámos a elaborar o regulamento, a partir do nada. Com a ajuda das TIL's conseguiu-se, penso, uma resposta sólida. O meu trabalho é mais pedagógico, mais educativo, mas por exemplo o ano passado, em tempos de pandemia, eu e a TIL, como os miúdos estavam em casa e não iam à escola, éramos nós que nos deslocávamos a casas deles. No meu carro ou no carro dela, semanalmente, nós íamos levar as tarefas, recolher tarefas e ao mesmo tempo ver como estava a situação em casa (visita domiciliária). Eu nunca pensei em tantos anos de ensino andar a fazer visitas domiciliárias, e fiz. Fiz com agrado, porque nós conhecemos outra realidade. Às vezes acho que determinados colegas meus que deveriam passar por aqui.
Considera importante haver formação especializada para se trabalhar em PIEF? De que tipo? Sim, sem dúvida. Porque o PIEF trabalha a área social, os professores têm a sua formação académica em diferentes áreas e em áreas específicas. Penso que se deveria trabalhar também a área social, a Sociologia. É esta interação diária que nós temos de fazer com alunos e com as famílias, principalmente quem fica com uma coordenação do PIEF que é fundamental. Para quem está só a lecionar uma disciplina, também tem de mudar, sair fora da caixa. As aulas são completamente diferentes, o método de trabalho é completamente diferente e então, penso que para se ter uma prática pedagógica diferenciada deveria haver essa formação. Quer seja formação na área social, ou na sociologia ou na psicologia para podermos saber como lidar com este tipo de crianças/jovens, que a gente sabe como é que eles chegam aqui. Saber o que é que é o PIEF, o que se espera do PIEF, que tipo de trabalho, saber que o objetivo não é a aquisição de conhecimentos, aptidões ou capacidades puras e duras, que há um outro trabalho que se tem de fazer. Competências pessoais, de estabelecer ligações, pontes, saber ouvir, saber estar, comunicar, muitas vezes isso é muito mais importante, criar um vínculo afetivo com aquelas crianças/ jovens de maneira a pô-los também confortáveis. Porque se eles estão ali, muitos deles é porque a escola, no ensino regular, não lhe conseguiu dar uma resposta cabal para aquilo que são as suas necessidades. Portanto, quem vai para o PIEF e se segue as mesmas práticas, não vai acrescentar.
Já desempenhou funções docentes em turmas PIEF noutra(s) escola(s)? Sim. Num PIEF de uma escola TEIP da cidade, onde desempenhei funções de coordenador do PIEF.

GESTÃO DO CURRÍCULO

Os alunos são envolvidos na gestão do currículo (seleção de conteúdos e estratégias)?

O PEF dos alunos pressupõe este diálogo, para saber em que pé é que eles estão e que tipos de conhecimentos e objetivos nos propomos, deva ser em colaboração. Nem sempre é feito isso assim. Eu aqui já não apanhei isso assim, o PEF já vinha construído de anos anteriores, portanto não apanhei nenhum, praticamente a iniciar o PIEF. Os alunos já vinham do PIEF de anos anteriores, portanto estavam nos seus percursos de PEF, segundo ou terceiro ciclo, conforme o caso, e os poucos alunos que ingressaram este ano no PIEF, devido ao seu absentismo, não pude trabalhar com eles diretamente, a parte da gestão curricular, para saber em que pé é que estão ou como é que estavam. Não foi possível, pelo que me limitei a enquadrá-los na turma e nos trabalhos que já estávamos a realizar. Quando o faço, procuro ter em atenção, a envolvimento dos alunos. A matemática que faço com eles e dado que a disciplina é matemática e realidade, é utilizar o termo “realidade”, sendo uma matemática funcional, vendo o que é que se pretende. Quando eles saem daqui o que é que eles têm de saber em termos matemáticos, em termos de conhecimentos matemáticos, sabendo de antemão que eles têm um *andicap* tremendo, principalmente na matemática, que foi sempre a disciplina que eles vinham com más notas e um tremendo défice de conhecimentos. Então é tentar ver o que eles podem ali fazer, e eu passar-lhes mais alguma coisinha e que fique lá, e sobretudo investir bastante no relacionamento com a turma, porque se os tenho lá de contra vontade, não tenho.

O que tem em conta na escolha e seleção das estratégias utilizadas (condições, características do aluno, o contexto da turma, etc.)?

Dentro do espaço que me é dado, evidentemente que tenho em atenção o tipo de alunos que tenho à minha frente. Sendo certo que, por mais planificações que a gente tente fazer, elas não resultam. Por um motivo, porque nós temos que perceber que não temos uma turma na aceção da palavra, temos um conjunto de alunos que integram uma turma e que devido ao seu percurso, umas vezes estão outras vezes não estão, têm um absentismo muito elevado, portanto nós não vamos planificar para a turma. Eu não planifico para a turma, planifico para aquilo que vou ter. Parto sempre de uma atividade, de um conceito, que é aquilo que eu vou abordar na aula, não sabendo quem é que vou ter à minha frente. Se é de 2.º, se é de 3.º ciclo se são todos. Conforme os alunos que eu depois tenho à minha frente, isso requer uma ginástica tremenda, requer ter várias atividades pré-preparadas, para conforme os alunos que eu tenho à minha frente dar esse seguimento. Às vezes o elaborar um projeto e levá-lo do início ao fim é muito complicado. Nós andamos com um projeto aqui que passava na matemática pela análise estatística de dados, que é algo que eu costumo investir muito com eles, porque eles recebem essa informação diária (rádio, televisões, internet, etc.) e gosto muito de trabalhar com eles a estatística, se bem que a primeira parte da matemática que trabalho são: regra de três simples e percentagens, para que eles saibam quando vão fazer compras, como as podem fazer e preparar receitas. Quando trabalho essa parte vejo também quais são as dificuldades que eles têm. Depois entro na parte da estatística e da geometria, desenho geométrico num contexto mais de arte, aplicado à arte e à matemática, vamos intercalando ali, porque eles têm, às vezes, algum problema de motricidade fina para trabalhar, então temos de ir jogando, assim, um bocadinho com isso. Então, consoante o meu público assim será a minha atuação. Fazer aquela planificação que nós fazemos numa turma do regular, esqueçam isso. Claro que não se pode chegar lá e não ter nada preparado, felizmente aqui o computador tem sido um bom auxílio. Seria bom que eles tivessem um computador cada um, o problema é que usavam os computadores para outra coisa, seria uma ajuda. Mas tendo o computador, internet e projetor, já ajuda. Também gosto muito da folha em branco, aquela coisa da ficha com eles (...), eu sei que é mais fácil, tem aspetos positivos, que é eles verem o trabalho que lhes falta fazer e ver essa sistematização e essa estruturação, eu prefiro a ficha ser apresentada sobre um conteúdo informático e nós vamos trabalhar na folha em branco. Para eles também se habituarem, porque depois ou têm a letra muito grande, trabalho o português, porque têm de ler, têm de escrever e então gosto muito do trabalho da folha em branco. Eles perguntam “Quantas fichas me faltam fazer?” e eu digo que depende (...).

Que estratégias e instrumentos usa para avaliar as aprendizagens/ competências dos alunos? Estes são envolvidos no processo de avaliação? De que forma? (fazem autoavaliação/coavaliação)

Para já a observação direta, que é o principal instrumento de avaliação que nós podemos usar com uma turma destas. Depois temos uma grelha normal, onde fazemos os registos perante os objetivos que vão atingindo. Pequenos objetivos, sempre. Depois os objetivos normais, assiduidade, a pontualidade. Uma das coisas que eu lhes costumo dizer é que 50% da sua avaliação requer da sua assiduidade. Porque eu acho que o objetivo que nós devemos ter com um PIEF é tê-los na escola, hábitos de trabalho, tudo o que lhes vai fazer falta depois, mesmo que depois saiam daqui, dum PIEF de 3.º ciclo e quiserem ir para um curso profissional, vão ter de cumprir horas. Vão ter de fazer essa gestão de repor horas, caso falem. Esses hábitos eles não os têm, porque eles andavam a faltar, andavam por aí na rua, temos nós de os criar. Então um dos principais itens que coloca na disciplina é 50% para a assiduidade, se eles vierem às aulas, logo à partida se vierem já têm 50%, e passam logo de ano. Porque eu tendo-os cá consigo trabalhar tudo o resto com eles, depois a seguir é sempre por acréscimo.

Eles são envolvidos na autoavaliação. Faço sempre a autoavaliação com eles, é importante eles saberem o que fizeram e o que não fizeram. Apresento uma *checklist* destes objetivos que atingiram, “demos estes conteúdos”, “fizeste isto”, “vieste as estas aulas, não vieste”, “que nota é que achas que merces ter”. Eles percebem logo a questão da parte da assiduidade. “Vieste frequentemente às aulas?” Se vieste já sabes que nota vais ter. A partir daí é sempre um acréscimo, ou não. A parte da autoavaliação é feita, agora temos de ter noção que estes alunos não têm grandes hábitos, quer de produção escrita ou de leitura. Muitas vezes a melhor forma de trabalhar com eles é através de debates, conversa e eu estar-lhes a pôr uma ficha de avaliação, é impensável, portanto, muitas vezes tem de ser na base do debate, da conversa, da exploração e depois do trabalho conjunto, trabalho em grupo, resolvemos em conjunto os exercícios. Gosto muito

de utilizar este método, de resolução conjunta. Há momentos para pensarem sozinhos, evidentemente, mas depois em conjunto vamos resolvendo os exercícios e todas a gente vai contribuindo e eu vou-os avaliando.

O conselho de turma realiza um trabalho articulado no planeamento da ação educativa e reflexão sobre as práticas e resultados alcançados?

Sim. Não tenho dúvidas disso. Aliás, o PIEF só resulta se houver um trabalho de equipa. E podemos articular todos uns com os outros. Um exemplo é esta atividade que estamos a fazer, da Câmara, em que eu já estou na fase em que vamos elaborar o inquérito que vamos aplicar aqui na escola, turmas de 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 9.º ano em que vamos completar essas informações com outras, a idade, identificação do género, meio de transporte utilizado para vir para a escola (tudo perguntas fechadas), o português é que vai fazer o inquérito e assim sucessivamente. Faz-se também noutros projetos em que as várias disciplinas vão entrando e vão articulando conforme a necessidade do projeto.

INCLUSÃO DOS ALUNOS PIEF

O que é para si a inclusão?

A inclusão é o podermos capacitar todos os nossos alunos com as ferramentas necessárias, atendendo, quer ao seu percurso, quer às suas condições físicas, psíquicas e sociais para estarem melhor preparados para adquirem os conhecimentos necessários para chegarem a um final de ciclo e terem as suas competências e atitudes desenvolvidas.

Como descreveria o comportamento dos alunos em contexto de sala de aula?

Comigo, impecável. Não tenho razão de queixa nenhuma com eles. Esta turma na generalidade, é pacífica, eu pessoalmente, na minha disciplina, não tive quaisquer problemas de comportamento com os alunos.

Como descreveria a relação destes alunos com os demais alunos não pertencentes ao programa?

Daquilo que me é dado a conhecer eu acho que não tem havido grandes problemas. Não são alunos que arranjam conflitos, problemas ou situações com outros alunos aqui da escola. Eu acho que eles têm relação com os outros alunos aqui da escola, com os mais velhos evidentemente. Alguns, como vieram de outras turmas daqui, conhecem os colegas e acham que esses tipos de relacionamento vão mantendo.

Em sua opinião, a escola (pessoal docente e não docente) colabora no processo de inclusão destes jovens?

Sim, por exemplo a funcionária que está mais ligada ao piso e à sala onde eles estão, conhece-os a todos muito bem. Vai-os acompanhando, vai falando com eles sobre várias situações, sobre virem para a escola, não vir, porque é que vêm assim, porque é que vêm assado, etc. Portanto nesse aspeto acho que toda a gente consegue fazer um bocadinho esse trabalho. O pessoal docente também acho que sim.

Existe articulação entre a oferta PIEF e a Educação Especial da escola? Se sim, porquê se justifica? Se não, por que motivo?

Sim. Justifica-se porque os alunos que estão no PIEF, não estão só por terem problemas sociais ou familiares. Alguns alunos têm de facto necessidades educativas especiais e necessita-se desta articulação.

POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DO PIEF

Tendo em conta o funcionamento do PIEF neste Agrupamento:

Quais considera serem as maiores dificuldades ou constrangimentos?

Quanto a mim a maiores dificuldades têm a ver com o absentismo. Ou seja, tentar reduzir o absentismo ao máximo. Daí achar que o horário de funcionamento do PIEF, deva ser sobretudo durante a manhã e não necessariamente no primeiro tempo, pelo menos em termos de aulas disciplinares. Não quer dizer que eventualmente na parte da tarde não lhes fosse atribuído trabalhos práticos, ou visitas de estudo (acho que é muito importante eles saírem), ou visitas a possíveis locais de trabalho e que elas se possam desenvolver pontualmente à tarde. Ou então deixar a tarde para trabalho autónomo, de forma que alguns possam vir à escola à tarde e vir trabalhar com a TIL, ou com outra pessoa. Mas sem haver a aula disciplinar (à tarde). A questão do horário é difícil e vai sempre existir, porque vai sempre difícil coordenar os horários dos docentes com o horário da turma. Os professores têm outras turmas do regular, e acho bem que as tenham, temos que andar aqui a fazer a ponte, não podemos sobrecarregar professores só com o PIEF, dar muitas horas de PIEF a um docente porque é muito desgastante. Tentar, e aqui ao contrário das outras turmas, em que nós tentamos reduzir o número de docentes no conselho de turma, aqui este número tem de ser um bocadinho mais alargado, de forma a não sobrecarregar cada docente com muitas horas em PIEF, tentar sempre que cada docente esteja o mínimo de horas em PIEF e que haja sempre trabalho de equipa, trabalhar sempre a pares. É muito importante em sala de aula estar sempre a pares. Um professor sozinho perante este tipo de alunos, é impensável.

Quais as potencialidades?

As maiores potencialidades deste programa é abrir um horizonte de futuro a estes jovens, seja no mercado de trabalho, consoante a sua idade, seja inclusive na sua formação mais virada para uma profissionalização, poder tirar um curso profissional e que é necessário adquirir algumas competências. Se bem que eu acho que a maior potencialidade que nós podemos aqui tirar do PIEF é inculcar hábitos de trabalho, métodos de trabalho, dar capacidades a estes jovens para depois, eventualmente, ou no imediato a conclusão do PIEF, ou posteriormente quando já adquiriram outra maturidade de vida poderem continuar a investir na sua formação. Evidentemente que temos de acrescentar aqui a vertente social, formativa de cidadania em várias ordens, seja daqueles miúdos que vêm para cá com problemas de adição diversas, seja com outras situações, o aspeto de viver em sociedade, de cidadania, são as grandes potencialidades deste projeto.

Quais os pontos fracos?

Os pontos fracos, quanto a mim, são os recursos dados ao PIEF, recursos de várias ordens. A culpa não é da escola, nem da direção da escola, é aquilo que vem de trás. Porque se o PIEF tivesse os mesmos recursos de quando ele foi pensado

e quando foi criado e se houvesse e se mantivesse esta relação com o Ministério da Segurança Social e do Trabalho, por exemplo, e com a Saúde (muitas vezes estes jovens precisam de acompanhamento em termos de saúde, seja dentária, vacinação, planeamento familiar, ginecológica/obstetrícia, etc.). Era tentar recuperar aquilo que esteve na génese do PIEF, a articulação efetiva entre estes ministérios, com meios, com recursos e com dinheiro.

Na sua opinião, quais são os indicadores de sucesso do PIEF?

No imediato o absentismo. O colocar novamente estes alunos na escola. Acho que isto é muito importante. Para mim, a redução do absentismo é logo um indicador de sucesso. O segundo indicador de sucesso, tem a ver com as capacidades e atitudes que a gente consiga mudar nestas crianças. Uma nova atitude perante a escola, uma nova atitude perante a vida em sociedade, com hábitos saudáveis. Portanto uma educação para a saúde efetiva, não só a saúde física, mas também a mental e social. Como é óbvio, são para mim os maiores indicadores de sucesso, mais do que a aquisição de conhecimentos (esta fica no fim da lista).

PROPOSTAS FUTURAS PARA O PIEF

Que sugestões apresentaria para melhorar a organização e funcionamento do programa?

A questão da articulação entre os ministérios, os recursos, um horário de funcionamento do PIEF durante o período da manhã, as tardes livres para trabalho autónomo ou para trabalho específico entre a TIL ou com o coordenador, grupos de alunos ou alunos individualmente, ou alunos com os seus tutores, por exemplo. A questão de uma tutoria entre a equipa do PIEF e os alunos que a integram, parecia-me muito interessante. Aqui parece-me importante haver um adulto de referência, tudo bem que têm a TIL e o coordenador, mas acho que facilitaria à TIL e ao coordenador haver aqui mais um adulto. Em termos de legislação eu prefiro ter uma legislação que seja só atualizada face às características atuais do momento do que estarmos a mudar constantemente a legislação. Se estamos sempre a mudá-la não a interiorizamos. Acho que é preferível partir de uma base sólida.

Transcrição da Entrevista do Aluno 1 do Agrupamento não TEIP (A1-nT)

Data: 16 de maio de 2022

Hora: 11h

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DO ENTREVISTADO
Qual a sua idade? 17 anos
Como foi o teu percurso escolar? Eu vivia em Beja, depois fui viver para S. Manços onde fiz até ao 4.º ano sem reprovar, depois vim para esta escola para o 5.º ano e estou cá desde então.
Como te sentes na escola? Sinto-me bem. Gosto da escola, mas às vezes falto porque não gosto de me levantar cedo. Tenho de apanhar o autocarro de S. Manços às 7h.
O que foi feito na escola para te apoiar a superar as tuas dificuldades, antes de ingressares no PIEF? Nunca tive apoios. Vim para o PIEF porque estava cá o meu primo e como gostei do que o meu primo me disse, vim logo para cá fazer o 5.º ano.
Foste apoiado pela educação Especial em algum ciclo de ensino? Eu acho que não. Que me lembre, não.
CURRÍCULO, ENSINO E APRENDIZAGEM
Gostas das disciplinas que tens no PIEF? Gosto. Só não gosto de inglês.
Achas que o PIEF devia ter outras disciplinas? Porquê? Sim, devia ter. Falta a melhor, que é a música.
Achas útil o que aprendes no PIEF? Acho que o que me ensinam aqui é o bastante. Isto aqui é bom, porque num ano faz-se dois ou três. Mas agora vou deixar o PIEF. Casei e pedi a emancipação. Acho o que me ensinam é importante, mas não vou sair com o 9.º ano.
Gostas da forma como te ensinam? Algumas sim e outras não. Formação vocacional, não gosto. Gosto das que se escreve. Das que me dão papel, das que têm fichas.
Os professores levam em consideração a tua opinião sobre os conteúdos que são lecionados (se podes escolher o que queres aprender e sobre as atividades desenvolvidas)? Os professores ensinam só o que eles querem. O que eles querem é o que nós fazemos. A nossa opinião não conta. Se eu pudesse escolher escolhia aprender matemática, é importante. Vou sair daqui e vou trabalhar e abrir o meu stand de automóveis. A matemática era importante.
Como és avaliado? Sei lá. Acho que não fazemos testes. Fazemos uma ficha quando terminamos, por exemplo, a matemática. Também conta muito virmos cá (assiduidade).
INCLUSÃO DOS ALUNOS DO PIEF
O que é para ti a inclusão? Sei lá (...) Acho que faço parte da escola, sinto-me bem aqui.
Antes de frequentar o PIEF o que é que pensavas sobre o mesmo? Foi através do meu primo que eu vim para o PIEF. Ele dizia-me bem do PIEF, que era bom porque num ano podias fazer dois ou três e acabava aquilo rápido.
Porque é que foste para o PIEF? Para acabar isto rápido.
Qual foi a opinião da tua família sobre o teu ingresso no PIEF? Acharam bem. Concordaram em eu vir para o PIEF.
Como te sentes na escola (valorização da opinião, ajuda a ultrapassar dificuldades, é respeitado o teu tempo e espaço)? Respeitam a minha vontade. Há dias, em que eu não me apetece fazer algumas coisas, e os professores respeitam. Quando eu dou uma opinião, é mais ou menos ouvida.
Em algum momento sentiste que foste tratado de forma diferente por fazeres parte do PIEF, por parte de colegas, professores, funcionários ou pais? Podes dar exemplos? Não, nunca.
Como é a tua relação com os professores? Há dias que venho bem e há dias que não. O professor que é uma máquina é o professor de matemática, é um espetáculo. Também gosto da professora de história, já acabei. Não gosto da professora de inglês.
Como é a tua relação com os teus colegas do PIEF? É boa. Damo-nos todos bem.

<p>Como é a relação dos outros colegas da escola com os alunos do PIEF?</p> <p>A gente nunca lida com eles. Nós vimos para a sala, da sala para a rua. Não ligamos a eles, aqui é tudo betinho.</p>
<p>Como é a tua relação com os funcionários da escola?</p> <p>Damo-nos bem. Comigo são porreiros.</p>
<p>A tua turma PIEF funciona em blocos diferentes das outras turmas, com intervalos e horários diferentes? Se sim, o que achas?</p> <p>Não, aqui é tudo igual aos outros.</p>
<p>Em tua opinião o PIEF prepara-te ou ajuda na tua inclusão na sociedade?</p> <p>Ajuda. Ensina-me muita coisa. Quando vim para aqui não sabia ler tão bem, sabia desenrascar-me. Ensina-me a estar com os outros.</p>
<p>POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DO PIEF</p>
<p>Gostas de frequentar o programa PIEF?</p> <p>Gosto. Só não gosto de me levantar muito cedo.</p>
<p>O que mais gostas no PIEF?</p> <p>Sei lá (...) queria que a escola acabe. Punha aqui uma bomba e explodisse. Era para acabar as escolas. O que eu mais gosto é isto ser mais rápido.</p>
<p>Quais as maiores dificuldades com que se tem deparado neste programa?</p> <p>Os horários, não gosto de vir cedo de manhã nem depois do almoço. A seguir ao almoço vou-me embora para casa, não tenho paciência. Tenho coisas para fazer em casa, algum negócio (compro e vendo carros), sou casado e vou ter uma filha. Hoje já venho despedir-me daqui e vou fazer uma campanha para ganhar algum dinheiro.</p>
<p>Achas que o teu ingresso no programa PIEF foi uma boa escolha para a tua vida? Porquê?</p> <p>Sim, foi. Consegui fazer mais uns anos de escola, mais rápido.</p>
<p>PROPOSTAS FUTURAS PARA O PIEF</p>
<p>Que sugestões apresentarias de forma a contribuir para a melhoria do programa?</p> <p>Mudarem os horários. Não começar tão cedo e não ter aulas à tarde. Queria ter música e tirava o inglês. Quando quiser saber alguma coisa de inglês uso o Google tradutor.</p>

Transcrição da Entrevista do Aluno 2 do Agrupamento não TEIP – (A2-nT)

Data: 16 de maio de 2022

Hora: 11h28

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DO ENTREVISTADO	
Qual a sua idade?	14 anos
Como foi o teu percurso escolar?	Fiz até ao 2.º ano, aqui chumbei, depois voltei a reprovar no 5.º e no 6.º ano. Foi aqui que veio a possibilidade de vir para o PIEF. Eu entrei no PIEF a meio do segundo período, primeiro fui para o regular. Não sou aqui de Évora, agora é que vivo perto daqui mas venho de autocarro.
Como te sentes na escola?	Bem. Gosto desta escola.
O que foi feito na escola para te apoiar a superar as tuas dificuldades, antes de ingressares no PIEF?	Só aqui no 6.º ano a psicóloga, no 2.º período esteve a resolver as coisas para ver se eu conseguia vir para o PIEF, porque eu faltava muito no regular, não ia às aulas. Eu não me sentia bem na turma porque eram pessoas mais pequenas, mais novas e como eu era mais velha, não me sentia lá bem. Fui apoiada quando encontraram este percurso para mim.
Foste apoiado pela educação Especial em algum ciclo de ensino?	Não.
CURRÍCULO, ENSINO E APRENDIZAGEM	
Gostas das disciplinas que tens no PIEF?	Gosto, é mais simples. As disciplinas são indiferentes para mim.
Achas que o PIEF devia ter outras disciplinas? Porquê?	Não. Eu gosto destas como estão.
Achas útil o que aprendes no PIEF?	É útil, é uma coisa que serve para a vida. Eu acho que aprendo algumas coisas, mas também muitas vezes ando só a passar o tempo.
Gostas da forma como te ensinam?	Gosto mais desta forma do que a do regular. No PIEF tem-se menos alunos e fica-se um bocado com a atenção mais para nós, e temos mais professores.
Os professores levam em consideração a tua opinião sobre os conteúdos que são lecionados (se podes escolher o que queres aprender e sobre as atividades desenvolvidas)?	Não, nós não somos ouvidos sobre o que gostaríamos de aprender, mas nas atividades sim. Aí já escolhemos. Mas, por exemplo, em português e assim, nós podemos deixar para último aquelas coisas que temos mais dificuldades. Podemos escolher quando aprender. Aqui o PIEF respeita muito o nosso tempo.
Como és avaliado?	A assiduidade, não faltar é muito importante. Também realizar as tarefas, não importa muito as notas. Só vir e fazer.
INCLUSÃO DOS ALUNOS DO PIEF	
O que é para ti a inclusão?	Eu sinto que faço parte desta escola, não me sinto colocada de parte e acho que faço parte daqui.
Antes de frequentar o PIEF o que é que pensavas sobre o mesmo?	Era uma turma que tinha outra forma de ensinar. Não era nada de mal.
Porque é que foste para o PIEF?	Porque faltava muito no regular e porque não me sentia incluída na turma e porque tinha outras dificuldades no regular e aqui no PIEF dá para tirar as dúvidas, porque tenho um professor só para mim.
Qual foi a opinião da tua família sobre o teu ingresso no PIEF?	Eles concordaram e deram-me apoio.
Como te sentes na escola (valorização da opinião, ajuda a ultrapassar dificuldades, é respeitado o teu tempo e espaço)?	Sinto que é respeitado o meu espaço e o meu tempo. A minha opinião às vezes é respeitada, nem sempre acertada (...) aquela que é tida em conta, mas ouvem-me e às vezes ajudam-me a pensar sobre as minhas opiniões (quando não são acertadas).
Em algum momento sentiste que foste tratado de forma diferente por fazeres parte do PIEF, por parte de colegas, professores, funcionários ou pais? Podes dar exemplos?	Não, nunca.
Como é a tua relação com os professores?	É boa. Eu gosto dos professores, já conhecia alguns professores.

<p>Como é a tua relação com os teus colegas do PIEF?</p> <p>É boa, somos todos amigos e tapamo-nos todos uns aos outros. Agora somos muito poucos.</p>
<p>Como é a relação dos outros colegas da escola com os alunos do PIEF?</p> <p>Também é boa. Eu sou popular na escola, por dois motivos: porque têm medo de mim e porque gostam de mim. Têm medo de mim porque eu às vezes resolvo os problemas dos outros. Por exemplo, eles têm medo de mim e obedecem-me (...) não porque eu lhe faça mal, mas há sempre a ameaça, altero o tom de voz. Não sei se resolve. Eu não gostava de aprender assim, com o medo, mas às vezes tem de ser.</p>
<p>Como é a tua relação com os funcionários da escola?</p> <p>É boa, dou-me com toda a gente. Nós passamos por eles “Então, continua!” Nem sempre lhe obedecemos, mas damos bem com todos. Vamos lá fora, fumamos o nosso cigarro e voltamos.</p>
<p>A tua turma PIEF funciona em blocos diferentes das outras turmas, com intervalos e horários diferentes? Se sim, o que achas?</p> <p>Não. Só temos os horários iguais ao 3.º ciclo, o 2.º ciclo tem meia hora de diferença.</p>
<p>Em tua opinião o PIEF prepara-te ou ajuda na tua inclusão na sociedade?</p> <p>Não, eu sempre estive incluída na sociedade, dou-me bem com toda a gente, sempre fui extrovertida e o PIEF não me prepara porque eu já estava preparada.</p>
<p>POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DO PIEF</p>
<p>Gostas de frequentar o programa PIEF?</p> <p>Gosto. Ainda tenho faltado algumas vezes por preguiça. A preguiça é em vir às aulas, em ir fumar e voltar. Fico lá fora com os amigos (não são os do PIEF).</p>
<p>O que mais gostas no PIEF?</p> <p>Gosto mais do PIEF do que do regular. Estamos mais à vontade, no regular não posso levantar-me, dar uma volta à mesa e voltar. No PIEF posso. Tenho mais atenção porque somos poucos. E também acho que os professores são diferentes com os alunos do PIEF.</p>
<p>Quais as maiores dificuldades com que se tem deparado neste programa?</p> <p>Acho que nenhuma. Eu gosto assim.</p>
<p>Achas que o teu ingresso no programa PIEF foi uma boa escolha para a tua vida? Porquê?</p> <p>Acho que sim, que foi. Porque temos uma liberdade melhor e aprendemos coisas de pessoas mais velhas (mais práticas), que nos dão coisas mais para a vida. Se não tivesse vindo para o PIEF, provavelmente vinha para a escola, porque era obrigada pelos meus pais, mas às aulas não vinha. Ficava por fora da escola. O PIEF tem-me ajudado a vir mais às aulas.</p>
<p>PROPOSTAS FUTURAS PARA O PIEF</p>
<p>Que sugestões apresentarias de forma a contribuir para a melhoria do programa?</p> <p>Ter aulas só de manhã. Porque à tarde é muito raro alguém vir, por exemplo, nós temos horas de almoço grandes e temos só uma aula ou duas à tarde, depois ninguém aparece à tarde, só de manhã. Gostava de ter aulas só de manhã, mesmo terminando mais tarde.</p>

Transcrição da entrevista ao Aluno 3 do Agrupamento não TEIP – (A3-nT)

Data: 16 de maio de 2022

Hora: 11h55

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DO ENTREVISTADO
Qual a sua idade? 17 anos
Como foi o teu percurso escolar? Tive algumas dificuldades. No primeiro ciclo não tive dificuldades. Só vim para cá este ano, não sou daqui. Vou e venho todos os dias de autocarro, tenho de me levantar às 5h da manhã para vir para cá. Venho todos os dias de Pinhal Novo. O motivo de vir para cá foi devido a um sr. Do ministério Público que me colocou aqui. No 2.º ciclo o meu percurso também foi normal, chumbei no 7.º e no 8.º e quando estava a frequentar uma turma de 9.º ano venho para o PIEF. Chumbei 3 vezes.
Como te sentes na escola? Gosto desta escola. Não tenho problemas aqui.
O que foi feito na escola para te apoiar a superar as tuas dificuldades, antes de ingressares no PIEF? Não senti apoio. Não tive grandes ajudas.
Foste apoiado pela educação Especial em algum ciclo de ensino? Era apoiado. Tinha tutorias. A tutoria ajudava-me um bocado, tinha um professor com quem desabafava as coisas que me aconteciam.
CURRÍCULO, ENSINO E APRENDIZAGEM
Gostas das disciplinas que tens no PIEF? Algumas. Gosto de Ciências, História, TIC, essas mais práticas. Não gosto Inglês, Matemática. O gostar e não gostar das disciplinas tem a ver com o professor, mas também a haver com a dificuldade da disciplina.
Achas que o PIEF devia ter outras disciplinas? Porquê? Não. Estas são essenciais. Talvez devesse haver música ou canto.
Achas útil o que aprendes no PIEF? Acho útil, para lá mais para a frente vou precisar do que aprendo aqui. Mas também me ensinam outras coisas, como a relação que eu tenho com os professores.
Gostas da forma como te ensinam? Gosto. Quando preciso, tenho lá a professora para me ajudar. Temos apoio, somos poucos e temos mais professores.
Os professores levam em consideração a tua opinião sobre os conteúdos que são lecionados (se podes escolher o que queres aprender e sobre as atividades desenvolvidas)? Mais ou menos, não podemos escolher as matérias. De vez em quando podemos escolher como queremos aprender.
Como és avaliado? Não fazemos testes. Às vezes temos Bom, Satisfaz (...). Temos estas notas, com base nas fichas que fazemos, no comportamento e se vimos cá e se somos pontuais.
INCLUSÃO DOS ALUNOS DO PIEF
O que é para ti a inclusão? É fazer parte do grupo.
Antes de frequentar o PIEF o que é que pensavas sobre o mesmo? Não conhecia lá muito coisa sobre o PIEF. Da zona de onde eu venho há um CEF, não há PIEF. O tribunal colocou a hipótese de vir para Évora ou para o Montijo, escolhi Évora porque já tinha cá o meu padrasto e estava previsto ficar cá, mas, entretanto, a situação alterou-se. Mas como eu já tenho um Tutelar Educativo, decidi Évora porque o Montijo podia ser mais perigoso para mim.
Porque é que foste para o PIEF? Por decisão do tribunal. Foi um Sr. que me pôs aqui, por causa das minhas dificuldades, das companhias (...)
Qual foi a opinião da tua família sobre o teu ingresso no PIEF? Aceitaram bem. A minha mãe queria que eu viesse para o PIEF, por causa das dificuldades que eu tinha. A minha mãe conhecia o PIEF, era só eu aceitar. Não aceitei logo, porque eu não sabia como era a escola, nem nada disto. Depois vim cá, conhecer a escola antes.
Como te sentes na escola (valorização da opinião, ajuda a ultrapassar dificuldades, é respeitado o teu tempo e espaço)? Os professores ajudam-me a superar as minhas dificuldades e respeitam o meu tempo.
Em algum momento sentiste que foste tratado de forma diferente por fazeres parte do PIEF, por parte de colegas, professores, funcionários ou pais? Podes dar exemplos? Não.
Como é a tua relação com os professores?

Com alguns é boa e com outros má. Há professores que eu não gosto muito, depende dos dias. Há dias em que sou eu que arranjo os conflitos, há dias em que os professores vêm de manhã, assim um bocado mais chatos.

Como é a tua relação com os teus colegas do PIEF?

Damo-nos todos bem.

Como é a relação dos outros colegas da escola com os alunos do PIEF?

Alguns conheço e é boa. Outros não conheço e não me dou.

Como é a tua relação com os funcionários da escola?

De vez em quando, eu faço asneira, não é grave, é tipo correr nos corredores. As continas começam logo a chatear. Mas nunca me acusaram de coisas que eu não fiz.

A tua turma PIEF funciona em blocos diferentes das outras turmas, com intervalos e horários diferentes? Se sim, o que achas?

Não. Tem intervalos diferentes (2.º ciclo).

Em tua opinião o PIEF prepara-te ou ajuda na tua inclusão na sociedade?

Sim.

POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DO PIEF

Gostas de frequentar o programa PIEF?

Gosto. Acho que foi uma boa escolha para a minha vida.

O que mais gostas no PIEF?

Da relação com os meus amigos.

Quais as maiores dificuldades com que se tem deparado neste programa?

A minha pior dificuldade quando aqui cheguei foi fazer amigos. Mas quando aqui cheguei arranjei logo amigos e fui muito bem recebido.

Achas que o teu ingresso no programa PIEF foi uma boa escolha para a tua vida? Porquê?

Sim, foi. Porque, a minha mãe já me disse que o meu comportamento está mudado, estou mais responsável e afastei-me das más companhias. Gostava de conhecer pessoas novas. Estas companhias aqui, também não são as melhores, nós aqui também fazemos asneiras, mas o risco não é tão grande. A zona de onde eu venho é mais conflituosa.

PROPOSTAS FUTURAS PARA O PIEF

Que sugestões apresentarias de forma a contribuir para a melhoria do programa?

Eu já falei com a DT e nós gostávamos que houvesse mais pessoas no PIEF, para ser mais divertido. Fazemos um desenho na sala sobre racismo, eu gosto mais de artes e gosto de desenhar, mas ainda não recebemos a resposta. Vou tentar terminar este ano e depois vou continuar aqui em Évora, na EPRAL ou vou para Montemor para o curso de desporto e para ficar mais perto.

Transcrição da Entrevista do Aluno 1 do Agrupamento TEIP - (A1-T)

Data: 22 de março de 2022

Hora: 11h15

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DO ENTREVISTADO
Qual a sua idade? 16 anos
Como foi o teu percurso escolar? No primeiro ciclo chumbei no 3.º ano, fiz em Montemor. O 5.º fiz em Arraiolos e chumbei duas vezes, uma em Arraiolos e outra em Montemor. Depois vim para aqui e estou a fazer o 5.º e o 6.º ano.
Como te sentes na escola? Sinto-me bem nesta escola. E em geral senti-me bem em todas as escolas. Eu não era para vir para aqui, era para ir para Arraiolos, mas como eu tinha chumbado várias vezes no 5.º ano, o sr., o Diretor da outra escola, disse para eu vir para aqui. Não havia PIEF em Arraiolos e ele disse que era melhor eu vir para aqui. Ele é que fez a transferência para aqui.
O que foi feito na escola para te apoiar a superar as tuas dificuldades, antes de ingressares no PIEF? Apoiaram, tentaram-me ajudar, mas eu nunca consegui superara as minhas dificuldades. Eu tinha dificuldades, ia às aulas mas não me esforçava muito.
Foste apoiado pela educação Especial em algum ciclo de ensino? Não. Só tive um ano apoio, num 5.º ano.
CURRÍCULO, ENSINO E APRENDIZAGEM
Gostas das disciplinas que tens no PIEF? Gosto. Gostava de ter mais música, como Prof X. Porque gosto da música.
Achas que o PIEF devia ter outras disciplinas? Porquê? Sim. TIC, apesar de ter literacia digital, não é bem a mesma coisa. Gostava de usar mais o computador, de fazer mais projetos nos computadores. Essas disciplinas fazem-me mais falta, são as que eu gosto mais.
Achas útil o que aprendes no PIEF? É útil. Aprendo muita coisa aqui no PIEF que não sabia. Também aprendo outras coisas.
Gostas da forma como te ensinam? Deviam ser mais calmos a explicar as coisas. Mais na “boa”.
Os professores levam em consideração a tua opinião sobre os conteúdos que são lecionados (se podes escolher o que queres aprender e sobre as atividades desenvolvidas)? Têm. Por exemplo, se eu disser que gostava que me explicassem a fazer uma conta. Eles explicam e até trazem folhas e fichas para nós fazermos. A maioria das vezes posso escolher o que quero aprender e como quero aprender.
Como és avaliado? Nós não fazemos testes, é com o comportamento, com as fichas, se vimos cá muitas vezes ou não.
INCLUSÃO DOS ALUNOS DO PIEF
O que é para ti a inclusão? É uma escola que incluí todos os alunos.
Antes de frequentar o PIEF o que é que pensavas sobre o mesmo? Nunca tinha ouvido falar do PIEF, nas escolas onde eu tinha andado não havia PIEF.
Porque é que foste para o PIEF? Porque tinha dificuldades e chumbei várias vezes e o Diretor da escola onde eu andava achou que o melhor era eu vir para aqui.
Qual foi a opinião da tua família sobre o teu ingresso no PIEF? Foi boa. Disseram que se corresse tudo bem, era uma forma de me ajudarem e de eu aprender.
Como te sentes na escola (valorização da opinião, ajuda a ultrapassar dificuldades, é respeitado o teu tempo e espaço)? Aqui respeitam-me. Há respeito aqui. Às vezes noutras escolas não senti, isso. Acho que eu ter chumbado tantas vezes não foi só minha responsabilidade, fazia diferença se me tivessem respeitado. Tudo fazia diferença.
Em algum momento sentiste que foste tratado de forma diferente por fazeres parte do PIEF, por parte de colegas, professores, funcionários ou pais? Podes dar exemplos? Não. Sempre me trataram bem, normalmente.
Como é a tua relação com os professores? É boa (...) às vezes, eu gosto de brincar, e os professores não estão com vontade de brincar e zangam-se comigo.
Como é a tua relação com os teus colegas do PIEF? É boa. Dou-me bem com todos.
Como é a relação dos outros colegas da escola com os alunos do PIEF?

<p>Como é a tua relação com os funcionários da escola? Só conheço dois, os da portaria. Nunca vou para a zona de cima, do bar.</p>
<p>A tua turma PIEF funciona em blocos diferentes das outras turmas, com intervalos e horários diferentes? Se sim, o que achas? O bloco é diferente, mas os horários são iguais. Eu acho porreiro, parece que foi feito para a gente, é personalizado.</p>
<p>Em tua opinião o PIEF prepara-te ou ajuda na tua inclusão na sociedade? Ajuda. Se ficar aqui até ao fim vou aprender muitas coisas. Eu não sou de cá e ajuda-me a conhecer a cidade. Fazemos saídas.</p>
<p>POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DO PIEF</p>
<p>Gostas de frequentar o programa PIEF? Gosto. Fico cá até ao 3.º ciclo.</p>
<p>O que mais gostas no PIEF? Gosto de tudo. Às vezes não fazemos muita coisa, é mais calmo, não fazemos muitas tarefas nem temos muitas pessoas.</p>
<p>Quais as maiores dificuldades com que se tem deparado neste programa? Foi nos primeiros tempos, a interação com os colegas. No dia-a-dia é as disciplinas, não gosto de algumas disciplinas. Não gostava de matemática (mas agora já gosto) parecia mais complicado do que agora.</p>
<p>Achas que o teu ingresso no programa PIEF foi uma boa escolha para a tua vida? Porquê? Foi. Não havia outra opção na altura, ia continuar a ir à escola, mas não iria fazer nada.</p>
<p>PROPOSTAS FUTURAS PARA O PIEF</p>
<p>Que sugestões apresentarias de forma a contribuir para a melhoria do programa? Ter mais aulas de horta e de música (percussão).</p>

Transcrição da Entrevista do Aluno 2 do Agrupamento TEIP - (A2-T)

Data: 29 de março de 2022

Hora: 12h10

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DO ENTREVISTADO
Qual a sua idade? 17anos
Como foi o teu percurso escolar? Primeiro foi bom e depois comecei a faltar no 8.º e no 9.º ano. Até ao 7.º foi tudo normal e depois chumbei por faltas duas vezes. Entrei no PIEF agora, já no meio do ano, porque andava no CEF de outra escola da cidade e comecei a faltar e vim para aqui.
Como te sentes na escola? Eu faltava muito à escola, mas não era porque me sentisse mal, era mesmo porque me deixava dormir ou porque não me apetecia. O problema não estava na escola era eu que não tinha vontade. Aqui é mais ou menos a mesma coisa.
O que foi feito na escola para te apoiar a superar as tuas dificuldades, antes de ingressares no PIEF? Nada. Só os meus pais, a escola não fez nada.
Foste apoiado pela educação Especial em algum ciclo de ensino? Não.
CURRÍCULO, ENSINO E APRENDIZAGEM
Gostas das disciplinas que tens no PIEF? Não, porque isto não são disciplinas para aprendermos, isto são disciplinas para passarmos o tempo. É muito mais fácil, aqui já não estou a aprender nada. Tudo o que eu aprendi foi fora do PIEF.
Achas que o PIEF devia ter outras disciplinas? Porquê? Acho que sim. Devíamos ter as disciplinas que tínhamos no regular, também faz falta. Nós temos algumas disciplinas, mas não damos matérias dessas disciplinas, só fazemos fichas. O PIEF é para alunos que têm mais dificuldades, não é para alunos que não precisam (...). Eu quando vim para aqui a professora já me tinha avisado que iria ser assim. O PIEF ajuda muito as pessoas que têm dificuldades a passarem. Para pessoas como eu que o problema é só as faltas, deveria ser mais estimulante, sinceramente acho que nunca precisei de vir para um PIEF para passar.
Achas útil o que aprendes no PIEF? Não. Acho que aprendo pouco aqui, aprendia mais no ensino regular.
Gostas da forma como te ensinam? Aqui os professores são bons. De uma forma geral os professores ensinam bem, mas com esta turma não dá para fazer muito coisa.
Os professores levam em consideração a tua opinião sobre os conteúdos que são lecionados (se podes escolher o que queres aprender e sobre as atividades desenvolvidas)? É. Por acaso é, porque eu já falei com a professora de inglês e de português para trazerem coisas um bocado mais difíceis e com o professor de ciências e eles trouxeram. Eu quando fiz a primeira ficha, era bué de fácil. Não posso escolher o que quero aprender, mas posso pedir aos professores para aprender “aquilo” melhor, e eles fazem.
Como és avaliado? Deve ser por tudo. As atitudes, pelos comportamentos, pela hora a que chegamos e depois pelo desenvolvimento, ou seja, o que nós sabemos. Acho que é isso, porque é sempre isso, mas acho que ninguém me explicou, ou então explicaram e já não me lembro.
INCLUSÃO DOS ALUNOS DO PIEF
O que é para ti a inclusão? Acho que é de incluir, deve ser uma escola que incluí todos.
Antes de frequentar o PIEF o que é que pensavas sobre o mesmo? Já tinha ouvido falar do PIEF. Pensava que era para os alunos que tinham dificuldades em aprender e para aqueles que faltavam mais. Porque pensando que não, o horário é melhor, as faltas não têm limite como o regular.
Porque é que foste para o PIEF? Porque era a única alternativa que tinha. Eu não queria perder mais um ano, senão não acabava a escola, e já tenho 17 anos. Como vou fazer 18 anos queria acabar o 9.º ano. O meu problema sempre foi as faltas, até tinha notas para passar.
Qual foi a opinião da tua família sobre o teu ingresso no PIEF? A minha mãe nunca quis que eu viesse para o PIEF. Já a professora queria que eu viesse para o PIEF e a minha mãe não quis. Porque eu nunca tive problemas para ter de vir para o PIEF, nem dificuldades. O meu caso era diferente, eu só faltava. Os meus pais também sabiam que alguns dos alunos do PIEF não são boas influências.
Como te sentes na escola (valorização da opinião, ajuda a ultrapassar dificuldades, é respeitado o teu tempo e espaço)? O tempo e o espaço são respeitados, como disse peço coisas mais difíceis e dão-me. Também respeitam eu não vir logo às 8h30 da manhã e tentam ajudar-me a ultrapassar esta dificuldade em vir a horas.

<p>Em algum momento sentiste que foste tratado de forma diferente por fazeres parte do PIEF, por parte de colegas, professores, funcionários ou pais? Podes dar exemplos?</p> <p>Não. Aqui na escola passo pouco tempo, entro e venho logo para a sala. Passo muito pouco tempo aqui, não é aqui que tenho os meus amigos, nem nada. Os meus amigos da antiga escola tratam-me igual.</p>
<p>Como é a tua relação com os professores?</p> <p>É boa. Na outra escola já tive processos disciplinares de fazer algumas coisas, mas não por ser mal-educado, sempre tive educação e respeito pelos professores.</p>
<p>Como é a tua relação com os teus colegas do PIEF?</p> <p>Falo-lhes, são da minha turma e da Cruz da Picada e conheço-os. Mas não são os meus amigos nem pretendo que sejam meus amigos.</p>
<p>Como é a relação dos outros colegas da escola com os alunos do PIEF?</p> <p>Não tenho. Conheço um ou dois, mas não tenho nenhuma relação.</p>
<p>Como é a tua relação com os funcionários da escola?</p> <p>Só conheço os da entrada. Já fui uma vez ao bar, mas não conheço mais.</p>
<p>A tua turma PIEF funciona em blocos diferentes das outras turmas, com intervalos e horários diferentes? Se sim, o que achas?</p> <p>Blocos e horários diferentes, sim, os intervalos não. Acho que é bom, porque se fazem as coisas mais fáceis, também têm de fazer mais leve para os alunos que cá estão (horário). Eu preferia que tivesse aulas só de tarde. Quanto ao bloco à parte, acho mau, porque não estamos em contacto com outros colegas, estamos isolados.</p>
<p>Em tua opinião o PIEF prepara-te ou ajuda na tua inclusão na sociedade?</p> <p>Acho que é mais na sociedade do que no mundo da escola. Não é tanto na escola, não aprendemos tanto como no regular e depois não nos preparo para o secundário, nem nos abre tanto as portas para ir para onde quisermos. Mas tirando isso, os professores ajudam-nos a ultrapassar outras dificuldades, e isso também é bom.</p>
<p>POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DO PIEF</p>
<p>Gostas de frequentar o programa PIEF?</p> <p>Não, preferia frequentar outra coisa.</p>
<p>O que mais gostas no PIEF?</p> <p>O horário. A pouca carga horária.</p>
<p>Quais as maiores dificuldades com que se tem deparado neste programa?</p> <p>Primeiro foi haver bué professores para poucos alunos. Fez-me bué confusão. Andava na escola tínhamos um professor para vinte e tal alunos, aqui não (...), é diferente. Não foi uma dificuldade, foi uma coisa que eu estranhei. Depois com o tempo habituei-me.</p>
<p>Achas que o teu ingresso no programa PIEF foi uma boa escolha para a tua vida? Porquê?</p> <p>Acho que foi, porque se eu não escolhesse isso, ia estar a perder mais um ano. Era mais um ano a fazer o 9.º ano. Por isso acho que foi bom vir para aqui. Depois quero continuar a estudar, quero tirar o 12.º ano, num profissional ou para humanidades.</p>
<p>PROPOSTAS FUTURAS PARA O PIEF</p>
<p>Que sugestões apresentarias de forma a contribuir para a melhoria do programa?</p> <p>Tentar que os alunos aprendessem mais. Eu vejo que eles não aprendem nada, vêm para aí só mesmo para passar o tempo. Eles também não têm vontade de aprender. Acho que como os professores sempre apanharam estes alunos aqui, como é os que costumam vir para aqui, também não ensinam diferente.</p>

Transcrição da Entrevista do ALUNO 3 do Agrupamento TEIP – (A3-T)

Data: 27 de abril de 2022

Hora: 11h13

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DO ENTREVISTADO
Qual a sua idade? 17 anos
Como foi o teu percurso escolar? Foi bom. Estou a fazer o PIEF de 3.º ciclo, frequentei o ensino regular até ao 6.º ano e depois... já não me lembro. Desde o primeiro ano tive sempre apoio até ao 6.º ano., depois fui para Coimbra e depois vim para aqui
Como te sentes na escola? Sinto-me bem. Gosto de estar aqui.
O que foi feito na escola para te apoiar a superar as tuas dificuldades, antes de ingressares no PIEF? Sim. Primeiro tinha muitas dificuldades em aprender a ler, certas letras eu não conhecia muito. Desde aí começaram a dar-me apoio.
Foste apoiado pela educação Especial em algum ciclo de ensino? Sim, desde o primeiro ano.
CURRÍCULO, ENSINO E APRENDIZAGEM
Gostas das disciplinas que tens no PIEF? Sim, gosto.
Achas que o PIEF devia ter outras disciplinas? Porquê? Não. Porque as que estão são suficientes.
Achas útil o que aprendes no PIEF? Sim. Gosto mais de português, da leitura.
Gostas da forma como te ensinam? Gosto. É diferente, aqui dão-nos mais atenção, dão-nos mais apoio.
Os professores levam em consideração a tua opinião sobre os conteúdos que são lecionados (se podes escolher o que queres aprender e sobre as atividades desenvolvidas)? Sim, se nós damos ideias ou sugestões. A forma como queremos aprender, mais ou menos. Também, na sala de aula é para trabalhar, não é para estar a olhar para a parede. Mas mesmo a trabalhar, às vezes em vez de ler podemos fazer a ficha, as professoras dizem que sim.
Como és avaliado? Se fizer os trabalhos e o estar presente.
INCLUSÃO DOS ALUNOS DO PIEF
O que é para ti a inclusão? Fazer parte. Acho que faço parte da escola.
Antes de frequentar o PIEF o que é que pensavas sobre o mesmo? Não conhecia antes de vir para cá. Mas conhecia pessoas que andavam cá e falavam do PIEF, e eu sempre disse à minha mãe, sempre que for para esta escola, quero ir para o PIEF. Sempre me disseram que era bom o PIEF, que trabalhava e que era mais simples e que aprendia mais rápido e era agradável.
Porque é que foste para o PIEF? Por causa do apoio. Aqui tinha mais apoio. Precisava de aprender e aqui tenho mais ajuda.
Qual foi a opinião da tua família sobre o teu ingresso no PIEF? Foi o meu próprio pai e a minha mãe que disseram “Vais para o PIEF”.
Como te sentes na escola (valorização da opinião, ajuda a ultrapassar dificuldades, é respeitado o teu tempo e espaço)? Bem. A minha opinião é tida em conta.
Em algum momento sentiste que foste tratado de forma diferente por fazeres parte do PIEF, por parte de colegas, professores, funcionários ou pais? Podes dar exemplos? Sinto-me bem. Conforme, às vezes quando entro na escola, sinto-me estranho, olham para mim como se nunca me viram. Sinto-me um bocadinho estranho. Estou a falar dos miúdos.
Como é a tua relação com os professores? Bem. É boa. Eu gosto dos professores que me dão aulas. Sempre me dei bem com os meus professores.
Como é a tua relação com os teus colegas do PIEF? Bem. Damo-nos todos bem.
Como é a relação dos outros colegas da escola com os alunos do PIEF? Mais ou menos. Às vezes não nos damos bem. E o que já falámos, que me ignoram.
Como é a tua relação com os funcionários da escola?

Só uma vez aqui que, ofendi a funcionária. Sinceramente, só conheço a funcionária aqui de baixo. Nunca vou para outro lado.
A tua turma PIEF funciona em blocos diferentes das outras turmas, com intervalos e horários diferentes? Se sim, o que achas?
Sim, funciona. Acho bem, para a gente é melhor. Não gosto de estar assim com muita gente, e os miúdos são mais pequenos.
Em tua opinião o PIEF prepara-te ou ajuda na tua inclusão na sociedade?
Sim, ajuda. Aqui nós fazemos coisas para não nos portarmos mal.
POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DO PIEF
Gostas de frequentar o programa PIEF?
Gosto.
O que mais gostas no PIEF?
Não sei... o ter mais atenção.
Quais as maiores dificuldades com que se tem deparado neste programa?
A dificuldade é levantar-me muito cedo para entrar aqui às 8h30.
Achas que o teu ingresso no programa PIEF foi uma boa escolha para a tua vida? Porquê?
Sim, foi. Porque sim (...)
PROPOSTAS FUTURAS PARA O PIEF
Que sugestões apresentarias de forma a contribuir para a melhoria do programa?
Um horário que entrasse mais tarde.

Apêndice 13 - Grelha de Análise de Dados - Entrevistas

Grelha de Análise de Dados - Entrevistas (Diretor, TIL, Professores, Alunos)

Codificação dos Entrevistados

D-T	Diretor do Agrupamento de Escolas TEIP	D-nT	Diretor do Agrupamento de Escolas não TEIP
T-T	Técnico de Intervenção local do Agrupamento de Escolas TEIP	T-nT	Técnico de Intervenção local do Agrupamento de Escolas não TEI
Px-T	Professor (X=1 a 4) do Agrupamento de Escolas TEIP	Px-nT	Professor (X=1 a 4) do Agrupamento de Escolas não TEIP
Ax-T	Aluno (X=1 a 3) do Agrupamento de Escolas TEIP	Ax-nT	Aluno (X=1 a 3) do Agrupamento de Escolas não TEIP
P1 – Diretor de Turma			

Dimensão I – Caracterização Profissional								
Categories	Subcategorias	Indicadores (ideias-chave)	Unidades de Registo (Exemplos)	Diretor	TIL	Professores	Alunos	Total
1. Turmas PIEF	1.1.Desempenho de funções em PIEF	Gosta	P1-T – “Gosto de trabalhar com estas turmas (...)” P1-nT – “Gosto, muito.” P3-nT – “Sim, gosto. É sempre um desafio diferente e às vezes até prefiro estas turmas às do ensino regular.” P4-nT – “Ao início sim, senti o desafio e gostei.”			4		4
		Gosta parcialmente	P2-T – “Depois há semanas em que gostamos mais, há semanas em que gostamos menos. Depende de como é que eles veem. É desgastante emocionalmente.” P3-T – “Dizer que não gosto não estou a ser justa, porque às vezes gosto.” P4-T – “Tem coisas boas e coisas complicadas, às vezes é um bocado desgastante (...)” P2-nT – “Confesso que há anos que é mais fácil trabalhar com estas turmas, há outros em que ficamos muito esgotadas.”			4		4
		Não Gosta	P2-T – “No início foi muito mau.”			1		1

	1.2. Formação específica para trabalhar em PIEF	Existente	<p>T-nT – “Houve um ano (...) que o ministério da educação organizou uns Workshops sobre várias temáticas, e na altura participei (...) era sobre a cultura cigana.”</p> <p>P1-T – “Fiz na altura do PIEC, portanto há 10/11 anos atrás, tínhamos o acompanhamento das Equipas Móveis e fizemos várias vezes formação sobre a medida PIEF. (...) Tivemos várias formações promovidas pela DGEST, também houve encontros e seminários de reflexão (em Beja) sobre a medida PIE”</p>		1	1		2
		Não existente	<p>T-T – “Não, não tive nenhuma formação específica para trabalhar com PIEF.”</p> <p>P2-T – “Não. Temos tido ao longo do ano algumas formações que o agrupamento tem promovido. Já fizemos 2 ou 3, basicamente sobre a etnia cigana (cultura, tradições).”</p> <p>P3-T – “Não, nada.”</p> <p>P4-T – “Não. Já tivemos algumas formações, já com o ano a decorrer, promovidas pelo agrupamento, sobre questões relacionadas com a etnia. Em termos pedagógicos, não tive qualquer formação.”</p> <p>P1-nT – “Não, fui sempre autodidata.”</p> <p>P2-nT – “Não.”</p> <p>P3-nT – “Não, nada. Não houve nenhum tipo de formação, nem de preparação.”</p> <p>P4-nT – “Nada. Perfeitamente autodidata.”</p>		1	7		8

		Necessidade	<p>T-T – “era importante para os técnicos e professores, existir formação. Acho essencial (...)”</p> <p>T-nT – “Sim, sem dúvida. Sinto essa necessidade”</p> <p>P1-T – “(...) penso que sim, apesar de existirem um conjunto alargado de formações, faz sentido sempre, pelo menos as equipas ou as pessoas que, não só os já estiveram, mas também os que vão iniciar, possam ter acesso a esse tipo de formação.”</p> <p>P1-nT – “(...) dúvida era importante haver aqui (...) uma formação, e as pessoas perceberem ou pelo menos terem noção do tipo de miúdos que podem encontrar, que tipo de situações podem esperar (...)”</p> <p>P3-nT – “Sim, essencial (...) a nossa formação base, uma licenciatura em ensino, que nos forma para o regular, não nos forma para estes casos mais específicos (...)”</p> <p>P4-nT – “Sim, sem dúvida. Porque o PIEF trabalha a área social, os professores têm a sua formação académica em diferentes áreas e em áreas específicas.”</p> <p>P2-T – “Não sei se uma formação seria o adequado para os professores que trabalham com estas turmas (...)”</p> <p>P3-T – “Eu não sei se isso é uma condição que sem qual não se consiga, mas provavelmente ia ajudar.”</p> <p>P2-nT – “Considero importante consultar o professor e saber como ele se sentiria a dar aulas no PIEF. A formação poderia acontecer se solicitada pelo próprio professor.”</p>		2	7		9
	1.3. Tipologia da formação		<p>T-T – “Aqueles formações que eram feitas antigamente, em que se explicava os objetivos, as características dos alunos, como é que funcionava (...)”</p> <p>T-nT – “Idealmente deveria ser o ministério da educação a promover essas formações (...)”</p> <p>P1-T – “Fazia sentido, pontualmente haver formações só para a medida PIEF, específicas, que fizesse uma abordagem, um seminário, uns workshops, uma manhã, um dia.”</p> <p>P4-T - “Podem ser Workshops que a ajudem a lidar com as questões emocionais, saberem gerir emoções, saber como reagir, há pessoas que vêm muito formatadas para aquilo de “chegar, sentar”, depois as coisas falham e entram em stress.”</p> <p>P3-nT – “A formação passaria mais a nível social, comportamental e da psicologia.”</p> <p>P4-nT – “Quer seja formação na área social, ou na sociologia ou na psicologia para podermos saber como lidar com este tipo de crianças/jovens, que a gente sabe como é que eles chegam aqui (...)”</p>		2	4		6

Dimensão II – Criação de turmas PIEF								
1. Considerações sobre a medida	1.1. Tempo de existência		D-T – “(...) desde 2008/2009 que eles existem” D-nT – “(...) Acho que 8 a 9 anos.”	2				2
	1.2. Opinião geral	Medida de fim de linha	D-T - “de uma forma geral considero que é uma medida de política educativa ou socioeducativa de fim de linha”	1				1
		Medida de Inclusão / adequada à atualidade	D-T – “Acho que está ajustada à realidade atual.” D-nT – “... é uma medida de inclusão bastante adequada.” D-nT – “A turma PIEF é um veículo de transporte para a sociedade.”	3				3
		Bem regulamentada	D-T – “O regulamento existente, permite que se possa construir interna, local e contextualmente o resto é ajustado à nossa realidade.”	1				1
		Flexível/ Adaptável	D-T – “E tem duas coisas (...) pertinentes: por um lado a flexibilidade, por outro a adaptabilidade, quer dos perfis dos professores, quer à estrutura curricular desenhada.”	1				1
	1.3. Necessidade de criação de turmas PIEF	Resposta a necessidades do agrupamento	D-nT – “criámos aquelas turmas para dar resposta à nossa própria população e dar resposta aos nossos alunos.”	1				1
		Resposta ao abandono, absentismo e retenções repetidas	D-T – “os alunos típicos do PIEF. Retenções repetidas, o abandono, o absentismo, a idade (...), a ausência de resposta para crianças que em abandono, em absentismo e em insucesso repetido possam ter uma alternativa de conclusão da escolaridade obrigatória.”	1				1
2. Afetação de Professores	2.1. Critérios de escolha dos professores	Adaptação ao Perfil	D-T – “(...) não é toda a gente que se relaciona com alunos com distúrbios e com desequilíbrios socio emocionais, não são todos os docentes que sabem gerir uma dinâmica comportamental e relacional em sala de aula complexa (...)”	1				1
		Estabilidade da Equipa	D-nT – “nós normalmente tentamos manter sempre a mesma equipa, são professores que gostam de trabalhar com estes alunos.”	1				1
		Caraterísticas Específicas	D-nT – “Paciência, tolerância, proximidade.”	1				1
	2.2. Perfil do professor PIEF	Caraterísticas Específicas do Professor	D- T – “(...) A empatia, a flexibilidade, capacidade de pensar fora da caixa e de fazer fora da caixa diferente do que pretensamente é o regular: (...). Depois a idade e o tempo de serviço.” D-nT – “o estado emocional do professor, se tem capacidade de controle, de decisão, de regras, de incutir a regras sem ser com uma forma agressiva ou severa (...) e tem boa relação com os alunos, se é um professor bem visto, se os alunos o procuram para falar (...)”	2				2
		Ausência de Perfil	D-nT – “Quer dizer um perfil, em lei não existe.”	1				1

		Recrutamento	D-T – “Ainda há muitos professores contratados (...) mas na medida do possível temos dado e criado condições de acompanhamento a todos os docentes e técnicos (...) para não os desamparar.” D-nT – “normalmente não são professores contratados, normalmente são pessoas que nós conhecemos.”	2				2
	2.3. Critérios de escolha do Diretor de Turma PIEF	Existência de critérios	D-T – “(...) quem tem a experiência e a empatia, quem é que tem a capacidade e a competência para gerir e negociar estas dinâmicas (...)”	1				1
		Ausência de critérios	D-nT – “Não existe nenhum critério específico.”	1				1
Dimensão III – Currículo, Ensino e Aprendizagem								
1. Conhecimentos e/ou competências	1.1. Relevância das aprendizagens	Significativas/ Úteis	T-T – “A evolução destas aprendizagens é positiva.” A1-T – “É útil. Aprendo muita coisa aqui no PIEF que não sabia.” A3-T – “Sim. Gosto mais de português, da leitura.” A1-nT – “Acho que o que me ensinam aqui é o bastante. Isto aqui é bom, porque num ano faz-se dois ou três.” A2-nT – “É útil, é uma coisa que serve para a vida.” A3-nT – “Acho útil (...)”		1		5	6
		Pouco significativas/ Pouco úteis	A2-T – “Não. Acho que aprendo pouco aqui, aprendia mais no ensino regular.” A2-nT – “Eu acho que aprendo algumas coisas, mas também muitas vezes ando só a passar o tempo.”				2	2
		Competências pessoais e sociais	T-T – “As competências pessoais e sociais são as que mais se destacam.” T-nT – “As competências pessoais e sociais têm maior relevo que as aprendizagens escolares formais. (...) das competências pessoais e sociais e é onde eu noto uma maior evolução e nos alunos.” A3-nT - Mas também me ensinam outras coisas, como a relação que eu tenho com os professores.”		2		1	3
2. Currículo	2.1. Matriz curricular/ Disciplinas	Adequada/ Gosta	T-T – “Parece-me que está adequada e como nós aqui vamos adaptando à medida de cada aluno” A1-T – “Gosto. Gostava de ter mais música (...) Porque gosto da música.” A3-T – “Sim, gosto.” A1-nT – “Gosto. Só não gosto de inglês.” A2-nT – “Gosto, é mais simples.”		1		4	5
		Flexibilidade	T-T – “, tínhamos a matriz curricular, o horário, depois fomos aqui adaptando-nos, cada um com a sua experiência. (...) e adaptando à nossa realidade.” T-nT – “A matriz dá muita margem de manobra às escolas para consoante a população que têm poderem ajustar (...)”		2			2
		Gosta pouco	A3-nT – “Algumas. O gostar e não gostar das disciplinas tem a ver com o professor, mas também a ver com a dificuldade da disciplina.” A1-nT – “Algumas sim e outras não”				2	2

		Não gosta	A2-T – “Não, porque isto não são disciplinas para aprendermos, isto são disciplinas para passarmos o tempo. (...)” A1-nT – “Formação vocacional, não gosto”.				2	2
		Sugestões	A1-T – “(...) TIC, apesar de ter literacia digital, não é bem a mesma coisa. Gostava de usar mais o computador, de fazer mais projetos nos computadores. Essas disciplinas fazem-me mais falta, são as que eu gosto mais.” A2-T – “Devíamos ter as disciplinas que tínhamos no regular, também faz falta. Nós temos algumas disciplinas, mas não damos matérias dessas disciplinas, só fazemos fichas.” A3-T – “Não. Porque as que estão são suficientes.” A1-nT – “(...) Falta a melhor, que é a música.” A2-nT – “Não. Eu gosto destas como estão.” A3-nT – “Não. Estas são essenciais. Talvez devesse haver música ou canto.”				6	6
	2.2. Organização do horário	Apenas num período e adequado	T-T – “A nível do horário estar concentrado no período da manhã (...) que também é benéfico, porque é mais concentrado, mas, no entanto, ao nível da assiduidade compensa.”		1			1
		Dois Períodos (manhã e tarde)	T-nT – “O que eu venho verificando é que o horário vem se repetindo (manhã e tarde), as disciplinas vêm se repetindo e a carga horária também (...)”		1			1
	2.3. Envolvimento dos alunos na gestão do currículo	Envolvidos	P1-T – “Sim (...)” P1-nT – “Sim (...) nas disciplinas de carácter mais teórico, são os professores nitidamente. (...) as disciplinas de carácter mais prático, por exemplo de formação vocacional que eles são mais envolvidos, são eles que dizem o que gostavam de fazer.” P2-T – “a nossa estratégia foi trazer várias opções de vários níveis, e perguntar-lhe o que querem hoje fazer, o que não querem fazer.” P4-T – “(...) são muito convidados a sugerir coisas, até porque é uma forma de os motivar a fazer. Depois aproveitamos as sugestões e tentamos ir por aí.” P2-nT – “Tentamos fazer aulas muito práticas, dar-lhes a conhecer algumas profissões e os riscos (...)” P1-T – “(...) daí tudo aquilo que é desenhado para ele é efetivamente construído, não pela equipa, separada daquilo que são os interesse dos alunos, mas em articulação com o aluno e muitas vezes também em negociação” P1-nT – “Eu acho que se partiria mais de eles poderem escolher estratégias, os conteúdos (...) não sei, mas as estratégias sim.” A1-T – “A maioria das vezes posso escolher o que quero aprender e como quero aprender.”			7	1	8

		Parcialmente envolvidos	<p>A2-T – “. Não posso escolher o que quero aprender, mas posso pedir aos professores para aprender “aquilo” melhor, e eles fazem.”</p> <p>A3-T – “Sim, se nós damos ideias ou sugestões. A forma como queremos aprender, mais ou menos.”</p> <p>A2-nT – “Não, nós não somos ouvidos sobre o que gostaríamos de aprender, mas nas atividades sim. Aí já escolhemos. (...) Podemos escolher quando aprender. Aqui o PIEF respeita muito o nosso tempo.”</p> <p>A3-nT – “Mais ou menos, não podemos escolher as matérias. De vez em quando podemos escolher como queremos aprender”</p>				4	4
		Não envolvidos	<p>P2-T – “Não são. Tentamos fazer isso no início do ano, tentámos saber o que eles gostavam e o que eles não gostavam. Eles não querem fazer nada.”</p> <p>P3-T – “Não, nada. (...) Os miúdos não são envolvidos na gestão do currículo.”</p> <p>P4-T – “De uma forma geral, acho que não.”</p> <p>P3-nT – “Não são. (...) não é comum eles serem envolvidos. Eles não escolhem os conteúdos.”</p> <p>P4-nT – “O PEF dos alunos pressupõe que este diálogo, para saber em que pé é que eles estão e que tipos de conhecimentos e objetivos nos propomos, deva ser em colaboração. Nem sempre é feito isso assim (...) Não foi possível, pelo que me limitei a enquadrá-los na turma e nos trabalhos que já estávamos a realizar.”</p> <p>A1-nT – “Os professores ensinam só o que eles querem. O que eles querem é o que nós fazemos. A nossa opinião não conta.”</p>			5	1	6
	2.4. Motivo de não participação dos alunos na gestão do currículo	PEF já iniciado	P4-nT – “(...) o PEF já vinha construído de anos anteriores, portanto não apanhei nenhum, praticamente a iniciar o PIEF.”			1		1
		Falta de motivação dos alunos	P3-T – “(...) o meu primeiro contato com os alunos foi de uns alunos muito pouco disponíveis para a aprendizagem, não se motivavam, não tinham qualquer sentido empático para connosco nem nos deixavam entrar no mundo deles.”			1		1
3. Práticas Pedagógicas	3.1. Considerações sobre as práticas pedagógicas	Colaborativas/ Flexíveis	T-T – “tem de haver muito trabalho colaborativo (...) e com flexibilidade”			1		1
		Ao encontro dos ¹³ objetivos	<p>T-T – “que estas práticas vão de encontro aos objetivos do programa.”</p> <p>T-nT – “Considero que elas vão de encontro aos objetivos do programa.”</p>			2		2

¹³ A expressão “de encontro a” é uma expressão de oposição e significa “contra”, “em prejuízo de” – “Ao encontro de” é uma expressão de convergência e aprovação que significa “ir para junto de”, “ir na direção de” ou “ser favorável a” – Como é um erro muito comum na língua portuguesa e, tendo em conta o contexto das asserções, acredita-se que os entrevistados queriam dizer “ao encontro de” e não “de encontro a” – desta forma o indicador/ ideia-chave utilizado é “ao encontro de”.

		Satisfação	<p>A2-T – “Aqui os professores são bons. (...) os professores ensinam bem (...)”</p> <p>A2-nT – “Gosto mais desta forma do que a do regular. No PIEF tem-se menos alunos...”</p> <p>A1-nT – “Gosto das que se escreve. Das que me dão papel, das que têm fichas.”</p>				3	3
		Insatisfação	A1-T – “Deviam ser mais calmos a explicar as coisas. Mais na “boa”.				1	1
		Individualização do ensino	<p>T-nT – “Esta questão de ser individualizado é muito benéfico.”</p> <p>A3-T – “Gosto. É diferente, aqui dão-nos mais atenção, dão-nos mais apoio.”</p> <p>A3-nT – “Gosto. Quando preciso, tenho lá a professora para me ajudar.”</p> <p>A2-nT – “(...) fica-se um bocado com a atenção mais para nós, e temos mais professores.”</p>		1		3	4
	3.2. Dinâmicas de trabalho docente	Articulação	<p>T-T – “A nível do SPO vou articulando com a psicóloga.”</p> <p>T-nT – “E a articulação entre mim e o SPO também é benéfica (...) Com a direção eu não sinto tanto essa ligação/articulação.”</p>		2			2
		Planeamento	T-T – “. Está definido que reunimos semanalmente, fazemos um balanço de como correram as atividades e fazer o plano para a próxima semana.”		1			1
	3.3. Critérios na seleção das estratégias	Caraterísticas do aluno	<p>P1-T – “quem é o aluno, o seu histórico, o seu passado, os seus interesses, os seus problemas e tentar ir de encontro áquilo que são também as suas necessidades visíveis e imediatas (...)”</p> <p>P2-T – “. temos uma aluna que eu consigo tirá-la da sala e trabalho com ela sozinha (...) porque ela tem vergonha, porque ela tem muita dificuldade na leitura e na escrita.”</p> <p>P4-T – “Tenho muito em conta as individualidades de cada aluno. (...) Portanto, individualidade e potenciar o que cada um tem de melhor.”</p> <p>P1-nT – “Tenho em conta os alunos. (...) Para mim é importante estarmos todos a trabalhar, sempre que é possível ao mesmo porque eles até interagem.”</p> <p>P3-nT – “(...) quando escolho as estratégias a utilizar tenho sempre em conta as caraterísticas dos alunos.”</p> <p>P4-nT – “(...) tenho em atenção o tipo de alunos que tenho à minha frente.”</p> <p>P3-T – “os materiais que produzo sejam adaptados à facha etária e simultaneamente às necessidades (...) adequar o vocabulário a este nível de ensino”</p>			7		7
		Interesses dos alunos	<p>P1-T – “(...) como é que podemos ser úteis, o que é que a medida neste caso pode ser útil, naquilo que são as expectativas e o percurso que ele pode vir a ter.”</p> <p>P3-T – “Tenho em conta os interesses deles, tenho em conta o que os cativa.”</p> <p>P2-nT – “(...) tentamos planificar atividades que vão ao encontro dos seus interesses.”</p>				3	3

4. Avaliação pedagógica	4.1. Critérios de avaliação	Conhecem os critérios	<p>A1-T – “Nós não fazemos testes, é com o comportamento, com as fichas, se vimos cá muitas vezes ou não.”</p> <p>A2-T – “Se fizer os trabalhos e o estar presente.”</p> <p>A2-nT – “A assiduidade (...). Também realizar as tarefas, não importa muito as notas. Só vir e fazer.”</p> <p>A3-nT – “Não fazemos testes (...) com base nas fichas que fazemos, no comportamento e se vimos cá e se somos pontuais.”</p>				4	4
		Desconhecem os critérios	<p>P2-T – “Mas quais são os critérios? eles não sabem”</p> <p>A2-T – “Deve ser por tudo. As atitudes, pelos comportamentos, pela hora a que chegamos e depois pelo desenvolvimento, ou seja, o que nós sabemos. Acho que é isso, porque é sempre isso, mas acho que ninguém me explicou, ou então explicaram e já não me lembro.”</p> <p>A1-nT – “Sei lá”.</p>			1	2	3
	4.2. Processos de avaliação	Autoavaliação	<p>P2-T – “Não fazem autoavaliação”</p> <p>P1-nT – “(...) fazem a autoavaliação, e fazem em consciência.”</p> <p>P2-nT – “(...) todos os períodos peço para eles fazerem um balanço e às vezes quando há uma atividade onde eles revelam mais entusiasmo.”</p> <p>P4-nT – “Faço sempre a autoavaliação com eles, é importante eles saberem o que fizeram e o que não fizeram.”</p> <p>P4-nT – “Eles são envolvidos na autoavaliação.”</p>			5		5
	4.3. Elementos de avaliação	Fichas de trabalho/tarefas	<p>P2-T – “Eles têm noção que são avaliados, que são as fichas e os trabalhos que fazem que os avaliam.”</p> <p>P1-nT – “Avaliamos pela concretização das tarefas propostas (...)”</p> <p>P3-nT – “passa por fichas que eles vão resolvendo de aplicação dos conhecimentos...”</p> <p>A1-nT – “Acho que não fazemos testes. Fazemos uma ficha quando terminamos”</p>			3	1	4
		Assiduidade	<p>P1-nT – “(...) pela assiduidade deles (...)”</p> <p>P2-nT – “(...) Também tem algum peso a assiduidade.”</p> <p>P3-nT – “(...) quando chega ali a altura das avaliações, nós vamos falando com eles para ver como está a correr, como acham que se têm empenhado, se acham que os conhecimentos são adquiridos...”</p> <p>P4-nT – “(...) 50% da sua avaliação requer da sua assiduidade.”</p>			4		4
		Participação/interesse	<p>P1-nT – “(...) pela participação deles e sobretudo, e pelo interesse (...)”</p> <p>P2-nT – “Eu avalio-os enquanto eles estão a realizar as atividades, (...) até que ponto é que eles estão envolvidos.”</p> <p>P3-nT – “nós tentamos sempre avaliar (...), sobretudo da parte do interesse, do empenho, se eles conseguem mobilizar aqueles conhecimentos que nós tivemos ali a transmitir e aplicá-los a novas situações.”</p>			3		3

	4.4. Recolha de informação	Observação	<p>P4-T – “É muito de observação. (...) Vou vendo as pequenas coisas acontecerem, o facto de eles estarem motivados e irem fazendo”</p> <p>P2-nT – “Eu avalio-os enquanto eles estão a realizar as atividades, por observação direta”</p> <p>P3-nT – “nós tentamos sempre avaliar através de outras grelhas de observação”</p> <p>P4-nT – “Para já a observação direta (...) depois temos uma grelha normal, onde fazemos os registos perante os objetivos que vão atingindo.”</p>			4		4
		Outra	<p>P2-T – “Eu não avalio, vou vendo a evolução que estão a fazer dentro da sala e vou adaptando os trabalhos.”</p> <p>P3-T – “Eu não faço avaliação. A avaliação formal, não faço, mas informal faço com os colegas que me procuram. Mas nem todos procuram, nem todos sentem que necessitam da minha ajuda.”</p>			2		2
	4.5. Envolvimento dos alunos na avaliação	Envolvidos	<p>P1-nT – “Eles são envolvidos no processo de avaliação quando fazem a autoavaliação.”</p>			1		1
		Não envolvidos	<p>P2-T – “Não, os alunos não são envolvidos no processo de avaliação.”</p> <p>P3-T – “Não, os miúdos não estão envolvidos na avaliação (...) Nem têm noção de como são avaliados, porque não manifestam interesse e porque falta um trabalho profundo de organização deste género.”</p> <p>P3-nT – “Confesso que muitas das vezes os alunos não são envolvidos neste processo de avaliação.”</p> <p>P4-T – “Eles não são envolvidos de uma forma muito formal.”</p>			4		4
5. Planeamento e articulação da ETP	5.1. Momentos de articulação/ Reflexão	Semanal	<p>P2-T – “Sim. Temos reuniões semanais.”</p> <p>P3-T – “A periodicidade das reuniões era semanal, mas muitas vezes não há reunião.”</p> <p>P4-T – “Reunimos às vezes semanalmente, outras vezes não semanalmente.”</p>			3		3
		Reuniões de Avaliação/ Intercalares	<p>P1-nT – “não temos reuniões extra para além das duas (intercalares e de avaliação)”</p> <p>P2-nT – “Eu acho que dantes nós tínhamos mais reuniões (...) Atualmente não reunimos periodicamente (...) Nós vamos conversando, de forma informal, mas não todos juntos, só quando há reuniões intercalares e de final de período.”</p> <p>P3-nT – “não houve nenhuma reunião, a não ser as reuniões intercalares e de avaliação</p>			3		3

	5.2. Trabalho colaborativo	Planeamento e articulação	<p>P2-T – “nas estratégias que usamos dentro da sala ou fora dela, (...) para virem cada vez mais à escola.”</p> <p>P1-T – “As equipas articulam, funcionam e tentamos trazer não apenas internamente a dinâmica de projeto, mas também aquilo que a rede de parceiros possa oferecer como resposta a este tipo de situações.”</p> <p>P3-T – “são aproveitadas para planear e refletir, só que são muito superficiais, tendo em conta o grau da problemática e da especificidade (...)”</p> <p>P4-T – “Nestas reuniões articulamos entre as diferentes partes, há planeamento.”</p> <p>P1-nT – “(...) mas tentamos fazer o planeamento”</p> <p>P3-nT – “nós debatemos e tentamos analisar o que está a correr bem e menos bem e tentamos ajustar.”</p> <p>P2-T – “Fazemos um trabalho muito colaborativo uns com os outros (...) pedimos ajuda nas diferentes disciplinas para ver como é que podemos adaptar as nossas práticas com o exemplo dos outros.”</p> <p>P1-T – “aluno a aluno, analisadas as presenças, ausências, comportamentos, atitudes, do ponto de vista de empenhamento nas tarefas e realizações, dentro daquilo que é específico do programa de cada um (PEF) podermos fazer depois uma avaliação.”</p>			8		8
6. Articulação com a família e parceiros	6.1. Articulação com a família	Presencial (escola)	<p>T-T – “(...) ou através de reuniões, aqui na escola.”</p> <p>T-nT – “convocamos os pais ou encarregados de educação para virem aqui à escola.”</p>			2		2
		Telefónica	<p>T-T – “(...) com a família é estabelecido mais ao nível do contacto telefónico (...)”</p> <p>T-nT – “Maioritariamente por telefone (...)”</p>			2		2
		Visitas Domiciliárias	T-T – “Em situações em que isso é possível, e que tenho de fazer visita domiciliária			1		1
		Regular	T-T – “O contacto com a família é regular.”			1		1
	6.2. Motivo da articulação	Manter os EE informados	<p>T-T – “a necessidade de tentarmos perceber, sempre que eles faltam se os encarregados de educação têm conhecimento disso.”</p> <p>T-nT – “Sempre que há questões mais sensíveis”</p>			2		2
Resposta a entidades de Promoção e Proteção		T-T – “estamos a falar de alunos com processos em tribunal, ou na CPCJ (...)”			1		1	
	6.3. Articulação com parceiros	Formal	T-T – “articulação com os parceiros locais, eu acho que é uma articulação muito formal, funciona mais como um pedido, normalmente, de informação. Estou a referir-me de entidades como tribunais, CPCJ, Segurança Social, em que chega o final do período ou a altura em que tem de enviar relatório e a solicitação da informação.”			1		1

Dimensão IV – Inclusão dos alunos PIEF								
1. Conceito de inclusão	1.1. Entendimentos de inclusão	Diferenciar	<p>D-T – “(...) é a capacidade de o sistema educativo dar respostas diferenciadas às necessidades diferenciadas.”</p> <p>T-T – “É dar resposta a todas estas diferenças. (...) tendo em conta as diferenças dos alunos, (...), terem acesso à educação atendendo a essas diferenças.”</p> <p>P1-T – “(...) é a banda larga, no sentido em que temos de ter uma visão alargada, mas ao mesmo tempo cirúrgica de quem é quem na dinâmica e no processo. É percebermos que há fronteiras muito distantes umas das outras, não apenas físicas, mas também nas dimensões emocionais e muito próprias de cada um (...)”</p> <p>P2-T – “é respeitar a diferença de cada um. De acordo com essa diferença nós arranjaríamos estratégias para que esse aluno consiga evoluir ao seu ritmo. Potenciar e respeitar o ritmo de cada um (...)”</p> <p>P3-T – “é dar o direito à diferença, mas que toda essa diferença, seja ela qual for (...) é dar respostas entre todos às diferenças de todos.”</p> <p>P4-T – “É uma escola que tenta dar resposta a todos independentemente das suas características e diferenças (...) mas que tenta não perder os alunos e tenta arranjar soluções.”</p> <p>P2-nT – “(...) independentemente das dificuldades que cada aluno possa ter, ele conseguir fazer progressos, sentir-se bem na escola ou na sala de aula onde está a desenvolver o seu trabalho.”</p>	1	1	5		7
		Capacitar	<p>D-nT – “preparar o aluno para responder às necessidades e aos comportamentos em sociedade”</p> <p>P3-nT – “é tentar que todos tenham acesso, que tenham oportunidades para desenvolver as suas capacidades, as suas competências e torná-los cidadãos ativos, funcionais, com espírito crítico na sociedade e que eles possam contribuir de alguma forma para a sociedade onde vivem.”</p> <p>P4-nT – “é o podermos capacitar todos os nossos alunos com as ferramentas necessárias, atendendo, quer ao seu percurso, quer às suas condições físicas, psíquicas e sociais para estarem mais bem preparados para adquirirem os conhecimentos necessários para chegarem a um final de ciclo e terem as suas competências e atitudes desenvolvidas.”</p> <p>P1-nT – “é termos alunos diferentes, mas darmos ferramentas para que eles cheguem, não digo aos mesmos objetivos, mas aproximá-los do máximo de um objetivo comum entre eles.”</p>	1		3		4

		Integrar/incluir	<p>D-nT – “significa integrar (...)”</p> <p>T-nT – “sentirem-se parte da escola no seu todo e não serem marginalizados ou sentirem-se à parte.”</p> <p>T-T – “eles conseguirem estar aqui integrados”</p> <p>A1-T – “É uma escola que incluí todos os alunos.”</p> <p>A2-T – “Acho que é de incluir, deve ser uma escola que incluí todos.”</p> <p>A3-T – “Fazer parte. Acho que faço parte da escola.”</p> <p>A2-nT – “Eu sinto que faço parte desta escola, não me sinto colocada de parte.”</p> <p>A3-nT – “É fazer parte do grupo.”</p>	1	2		5	8
2. Processos de inclusão escolar e social	2.1. Comportamento dos alunos PIEF em sala de aula	Bom	<p>T-nT – “Esta turma deste ano é assim fora do normal (...) Mas este ano, com esta turma isso nem se coloca, eles acatam bem as ordens, percebem...”</p> <p>P1-nT – “este ano tem estado tranquila em termos de sala de aula. (...) este grupo turma tem realizado as tarefas que lhe são propostas e estão empenhados em terminar e não tenho tido aqui problemas maiores de comportamento”</p> <p>P3-nT – “São alunos que respeitam, nunca tive momentos de maior tensão.”</p> <p>P4-nT – “Comigo, impecável. Não tenho razão de queixa nenhuma com eles.”</p>		1	3		4
		Variável	<p>P1-T – “É variável (...) são instáveis e altamente influenciados por fatores externos.”</p> <p>P2-T – “Depende do dia, da hora, da semana, do que passou lá fora no fim de semana, no que se passou na sexta-feira passada. “</p> <p>P4-T – “É muito volátil, dependendo de muita coisa.”</p> <p>P3-nT – “se eles estiverem a fazer alguma coisa mais prática, eles conseguem adequar o comportamento um pouco melhor à sala de aula. Se forem conteúdos mais teóricos, que eles tenham de estar mais concentrados, eles desconcentram-se e qualquer coisa serve para se distraírem.”</p>			4		4
		Desviante	<p>T-T – “muitas vezes têm dificuldade em cumprir as regras, têm dificuldade em ouvir aquilo que os professores lhes dizem e às vezes entre os próprios alunos também têm conflitos.”</p> <p>P3-T – “(...) outros problemas são todos de marginalidade (...) Eles têm uma vida paralela que eles não partilham connosco (...) Há ali muita delinquência e este é o principal problema deste PIEF”</p> <p>P4-T – “Entre eles são agressivos, com os professores é mais o gozo.”</p>		1	2		3
		Difícil	<p>P3-T – “Eles estão melhores, há uns tempos atrás, eles estarem a trabalhar era impossível. Mas houve aqui momentos muito difíceis em sala de aula (...)”</p>			1		1
	2.2. Comportamento dos alunos PIEF nos espaços exteriores	Não frequentam os espaços exteriores	<p>T-T – “como são alunos mais velhos, eles estão muito pouco dentro do espaço escolar.”</p> <p>T-nT – “Eles quase que não frequentam os espaços exteriores (...) sempre que podem estes alunos estão na rua. Não há convívio nestes espaços.”</p>		2			2

	2.3. Relação dos alunos PIEF com alunos não PIEF	Boa/ Muito Boa	D-T – “Muito boa.” P2-nT – “Na maioria das vezes é boa.” P4-nT – “. Eu acho que eles têm relação com os outros alunos aqui da escola, com os mais velhos evidentemente.”	1		2		3
		Incipiente	D-T – “(...) penso ter havido aqui um processo bastante interessante, ainda muito incipiente, mas, que tem claramente pernas para andar.” T-T – “A interação com os outros alunos é mínima.” T-nT – “Os alunos mais velhos, mais próximos da faixa etária deles, muitas vezes ainda mantêm relações de amizade com alunos fora da turma, depois os mais novinhos são ignorados...” P1-T – “não é muito comum conviverem com os demais” P1-nT – “esta turma não tem muito convívio com os alunos do regular, convivem entre eles, entram e saem e permanecem pouco tempo nos espaços comuns.” P4-T – “Eles não têm grande relação com os outros, tirando aqueles que estão no CEF, mas com os outros alunos, nem por isso. (...) Não se dão, nem pela positiva nem pela negativa.”	1	2	3		6
		Inexistente	D-nT – “Existe sempre uma certa catalogação, um rótulo. São rotulados.” P2-T – “Não há relação. Para já porque estes alunos só têm aulas de manhã, os outros miúdos mais novos têm medo destes jovens com este tamanho todo.” P3-T – “Os alunos são muito fechados e só se relacionam entre eles com os familiares deles que andam aqui na escola. Não têm uma relação com os outros.” P3-nT – “Estes alunos do PIEF vêem os outros alunos como os certinhos, e então não se querem juntar a eles.”	1		3		4
	2.4. Ajustes organizacionais, decorrentes de turma PIEF	Não existência	D-T – “Não houve outros ajustes pela existência de uma turma PIEF. (...) Tem havido harmonia perfeita.” D-nT – “Não, nada.” T-nT – “Não. Desde que estou cá nunca aconteceu.” T-T – “Este ano não”	2	2			4
	2.5. Contributos da escola ou da TIL para a inclusão escolar e social de alunos PIEF.	Existente	T-nT – “Eu acho que sim” P1-T – “Sim, não há um olhar diferente para os alunos do PIEF.” P4-T – “Sim.” P1-nT – “(...) claramente que sim.” P2-nT – “Sim. Há pessoas com mais paciência do que outras, mas isso é natural.” P4-nT – “Sim”		1	5		6

		Inexistente	<p>P2-T – “Não. (...) Se já estamos fora do edifício principal da escola (...) não há, eu acho que não.”</p> <p>P3-T – “Eu penso que não (...) Até agora ninguém me disse que não os quer do outro lado, mas ninguém quer que eles vão para o outro lado, querem que eles saíam logo aqui.”</p> <p>P3-nT – “Eu penso que não.”</p>			3		3
		Inclusão escolar	<p>D-T – “garantir a escolaridade básica obrigatória pelo menos dos 9 anos ou dos 18 anos a esta juventude.”</p> <p>T-nT – “(...) consigo ser aqui um elemento facilitador quando há aqui resistências, sei lá, dos alunos em virem para a escola ou já dentro da escola (...) frequentarem os espaços comuns.”</p> <p>T-T – “Eu dou muito apoio em contexto de sala de aula, o que acaba por ser um apoio para os professores e para os alunos.”</p> <p>T-nT – “Muitas vezes já aconteceu de eu ir à rua buscar os alunos para dentro da escola.”</p> <p>T-T – “por exemplo, havendo um aluno a faltar ou estando um aluno mais agitado dentro da sala ou no recinto escolar alguém se apercebeu, eu faço este trabalho com a família, no sentido de perceber se ocorreu algum fator que promoveu estas alterações.”</p> <p>P4-T – “Pela forma como se tentam adaptar a eles, pela condescendia que têm, percebem que eles são diferentes. Mas todos são tratados com respeito, desde a portaria até aqui. Nunca ouvi ninguém a ser discriminatório para com eles.”</p> <p>P2-T – “(...) houve um desfile de Carnaval e nós não fomos convidados.”</p>	1	4	2		7
		Inclusão social	<p>D-T – “(...) criar uma relação entre a escola e a formação em contexto de trabalho que nos permite exatamente acompanhar e integrar socialmente as pessoas e os indivíduos que ali estão”</p> <p>D-T – “(...) estamos neste momento a fazer monitorização de quem nos libertou desde 2017 em diante, e temos todas as pessoas colocadas, exceção feita das que estão presas.”</p> <p>T-T – “O trabalho com a família também, faço aqui este trabalho de proximidade e de inclusão social (...)”</p>	2	1			3

		Pessoal Docente	<p>T-nT – “(...) o pessoal que tem mais resistência a este tipo de alunos e a este tipo de problemáticas. Tem muita rigidez (que é uma coisa que não funciona com este tipo de miúdos (...)) aqui não são os professores que escolhem vir dar aulas ao PIEF, a direção distribuí o serviço e geralmente nunca ninguém quer o PIEF. E são pouco os casos que realmente querem e que gostam, e muitas vezes sinto que os professores já quase desistiram”</p> <p>T-T – “Os professores da escola (...) o convite para participar é sempre um convite formal, dirigido à TIL ou aos professores. (...) Se os restantes professores se lembram se existe aqui uma turma PIEF, pois... se calhar não. Se calhar estamos aqui um pouco retirados no nosso mundo.”</p> <p>P3-T – “Fora os professores que estão destacados para o PIEF e fora as pessoas que trabalham aqui neste PIEF ninguém mais colabora no processo de inclusão destes jovens.”</p> <p>P3-nT – “acho que há uma grande parte dos docentes, que pertencem ao agrupamento que nem sequer fazem ideia do que é o curso PIEF nem como funciona.”</p>		2	2		4
		Pessoal não docente	<p>T-nT – “(...) os funcionários conhecem os alunos todos pelo nome e (...) sabem que precisam de mais ajuda, quando há problemas sabem o que devem fazer, também muitas vezes vêm logo me chamar, se for uma coisa assim mais grave.”</p> <p>T-T – “Os funcionários como estão aqui há muito tempo, e há muitos que já os conhecem de pequeninos, acho que têm presente que são os alunos da turma PIEF, as características deles.”</p> <p>P2-T – “O pessoal não docente tolera estes alunos porque é o trabalho deles e eles têm de o manter.”</p> <p>P3-nT – “Em relação ao pessoal não docente, eu penso que até há ali um esforço para tentar perceber quem são estes miúdos (...) as auxiliares ajudam, acompanham, percebem e preocupam-se. Elas fazem um esforço e auxiliam-nos muito...”</p> <p>P4-nT – “(...) a funcionária que está mais ligada ao piso e à sala onde eles estão, conhece-os a todos muito bem. Vai-os acompanhando, vai falando com eles sobre várias situações, sobre virem para a escola, não vir.”</p> <p>P3-nT – “Às vezes quando há crises (...) ou momentos mais delicados, elas ajudam-nos. Neste caso, eu já assisti em que uma das auxiliares foi de imediato socorrer a miúda...”</p>		2	4		6

2.6. Utilidade da Educação Especial em PIEF	Existente, necessário	D-T – “Ela está representada, porque há manifestamente necessidades.” T-T – “Sim. Eu acho que é uma mais-valia (...)” P1-T – “Sim (...)” P2-T – “Sim, estou cá eu e faço essa articulação.” P3-T – “Sim, através da professora da educação especial.” P4-T – “Existe, porque há aqui professoras que dão apoio, que são da Educação Especial. (...) Acho que se justifica.” P1-nT – “Sim muito.” P2-nT – “Eu penso que sim.” P3-nT – “Existe. Acho que se justifica.” P4-nT – “Sim. Justifica-se (...)”	1	1	8		10
	Inexistente, necessário	D-nT – “Sim, era importante.” T-nT – “Seria importante termos um elemento da educação especial na ETP do PIEF (...)”	1	1			2
	Desnecessário	P3-T – “Quanto ao justificar-se, não sei responder (...) Não vale a pena tanto professor quando eles precisam de uma intervenção mais especializada (...)”			1		1

		Motivo da necessidade	<p>D-T – “(...) Por um lado, em função do apoio ao próprio aluno com necessidades educativas, no sentido da sua integração. Por outro, há o grupo de docentes no sentido de facilitar e agilizar procedimentos de integração curricular, diferenciação curricular e programática.”</p> <p>D-nT – “. Um professor de educação especial a acompanhar uma turma daquelas é um mecanismo excelente. É uma via ao sucesso.”</p> <p>T-nT – “(...) porque temos alunos que necessitam. Esse recurso existe para alunos com algum tipo de medidas, mas seria bom todos os alunos da turma...”</p> <p>T-T – “(...) porque a colega da educação especial pode dar um acompanhamento aos alunos mais específico, mais individualizado, ou um apoio a alguma problemática mais específica.”</p> <p>P1-T – “são uma mais-valia para quem tem outras problemáticas para além das comportamentais, que possa ter ali acolhimento e intervenção, e respostas áquilo que são as suas necessidades específicas.”</p> <p>P2-T – “ver as medidas de apoio à aprendizagem, as terapias para alguns, acompanhamentos em psicologia, tem de haver essa articulação para os miúdos terem essas respostas.”</p> <p>P4-T – “(...) há coisas que eu não sou capaz de fazer, perceber alguns comportamentos e maneiras de ajudar.”</p> <p>P2-nT – “Acho que é importante a articulação entre a Educação Especial e o PIEF uma vez que os meninos vão para lá.”</p> <p>P3-nT – “(...) uma vez que estes alunos têm essencialmente problemas comportamentais que requerem um apoio mais especializado.”</p> <p>P4-nT – “(...) porque os alunos que estão no PIEF, não estão só por terem problemas sociais ou familiares. Alguns alunos têm de facto necessidades educativas especiais e necessita-se desta articulação.”</p>	2	2	6		10
	2.7. Elaboração de RTP	RTP separado do PEF	<p>P1-T – “do que está constituído como relatório ou como reuniões de acompanhamento que existam, com técnicos ou com responsáveis que trabalhem anteriormente com os alunos que são passados para a dinâmica da área de intervenção da educação especial.</p> <p>P1-nT – “É em articulação comigo, com a TIL e com a docente da Educação Especial. (...) RTP e PEF, não associamos tudo num único documento.”</p>			2		2
		RTP incluído no PEF	<p>P1-T - “Estes documentos são incluídos no PEF (a não ser de alunos que já vem com RTP reavaliado)”</p>			1		1
3. Ingresso no PIEF	3.1. Conhecimento prévio	Não conhecia	<p>A1-T – “Nunca tinha ouvido falar do PIEF, nas escolas onde eu tinha andado não havia PIEF.”</p> <p>A3-nT – “Não conhecia lá muito coisa sobre o PIEF. Da zona de onde eu venho há um CEF, não há PIEF (...)”</p>				2	2

		Conhecia	<p>A2-T – “Já tinha ouvido falar do PIEF. Pensava que era para os alunos que tinham dificuldades em aprender e para aqueles que faltavam mais. Porque pensando que não, o horário é melhor, as faltas não têm limite como o regular.”</p> <p>A3-T – “conhecia pessoas que andavam cá e falavam do PIEF, e eu sempre disse à minha mãe (...) quero ir para o PIEF. Sempre me disseram que era bom o PIEF, que trabalhava e que era mais simples e que aprendia mais rápido e era agradável.”</p> <p>A1-nT – “Foi através do meu primo... Ele dizia-me... que era bom porque num ano podias fazer dois ou três e acabava aquilo rápido.”</p> <p>A2-nT – “Era uma turma que tinha outra forma de ensinar. Não era nada de mal.”</p>				4	4
	3.2. Motivo de ingressar no PIEF	Abandono Escolar/ Absentismo	<p>A2-T – “Como vou fazer 18 anos queria acabar o 9.º ano. O meu problema sempre foi as faltas, até tinha notas para passar.”</p> <p>A2-nT – “Porque faltava muito no regular (...)”</p>				2	2
Retenções Repetidas		<p>A1-T – “Porque tinha dificuldades e chumbei várias vezes (...)”</p> <p>A1-nT – “Para acabar isto rápido.”</p>				2	2	
Maior apoio		<p>A3-T – “Por causa do apoio. Aqui tinha mais apoio.”</p> <p>A2-nT – “(...) e porque não me sentia incluída na turma e porque tinha outras dificuldades no regular e aqui no PIEF dá para tirar as dúvidas, porque tenho um professor só para mim.”</p>				2	2	
Outras		A3-nT – “Por decisão do tribunal (...)”				1	1	
		3.3. Atitude da família	Concordância	<p>A1-T – “Foi boa. Disseram que se corresse tudo bem, era uma forma de me ajudarem e de eu aprender.”</p> <p>A3-T – “Foi o meu próprio pai e a minha mãe que disseram “Vais para o PIEF”. ”</p> <p>A1-nT – “Acharam bem. Concordaram em eu vir para o PIEF.”</p> <p>A2-nT – “Eles concordaram e deram-me apoio.”</p> <p>A3-nT – “Aceitaram bem. A minha mãe queria que eu viesse para o PIEF, por causa das dificuldades que eu tinha.”</p>				5
Discordância	A2-T – “A minha mãe nunca quis que eu viesse para o PIEF. Já a professora queria que eu viesse para o PIEF e a minha mãe não quis.”					1	1	

3.4. Sentimento face à escola enquanto aluno PIEF	Sinto-me bem / Respeitado	<p>A1-T – “Aqui respeitam-me. (...) Acho que eu ter chumbado tantas vezes não foi só minha responsabilidade, fazia diferença se me tivessem respeitado.”</p> <p>A2-T – “O tempo e o espaço são respeitados, como disse peço coisas mais difíceis e dão-me. Também respeitam eu não vir logo às 8h30 da manhã e tentam ajudar-me a ultrapassar esta dificuldade em vir a horas.</p> <p>A3-T – “Bem. A minha opinião é tida em conta.”</p> <p>A1-nT – “Respeitam a minha vontade. Há dias, em que eu não me apetece fazer algumas coisas, e os professores respeitam. Quando eu dou uma opinião, é mais ou menos ouvida.”</p> <p>A2-nT – “Sinto que é respeitado o meu espaço e o meu tempo. A minha opinião às vezes é respeitada (...)”</p> <p>A3-nT – “Os professores ajudam-me a superar as minhas dificuldades e respeitam o meu tempo.”</p>				6	6
	3.5. Sentimento de tratamento diferenciado por fazer parte do PIEF	Nunca aconteceu/ Tratam-me bem	<p>A1-T – “Não. Sempre me trataram bem, normalmente.”</p> <p>A2-T – “Não. Aqui na escola passo pouco tempo, entro e venho logo para a sala.”</p> <p>A3-nT – “Não, nunca.”</p> <p>A2-nT – “Não, nunca.”</p> <p>A3-nT – “Não”</p>				5
	Já me senti desconfortável	A3-T – “Conforme, às vezes quando entro na escola, sinto-me estranho, olham para mim como se nunca me viram. Sinto-me um bocadinho estranho. Estou a falar dos miúdos.”				1	1
3.6. Relação com os professores	Boa	<p>A1-T – “É boa (...)”</p> <p>A2-T – “É boa”</p> <p>A3-T – “É boa. Eu gosto dos professores que me dão aulas. Sempre me dei bem com os meus professores.”</p> <p>A2-nT – “É boa. Eu gosto dos professores, já conhecia alguns professores”</p>				4	4
	Irregular	<p>A1-nT – “Há dias que venho bem e há dias que não.”</p> <p>A3-nT – “Com alguns é boa e com outros má. (...) Há dias em que sou eu que arranjo os conflitos, há dias em que os professores vêm de manhã, assim um bocado mais chatos.”</p>				2	2
3.7. Relação com os colegas do PIEF	Boa	<p>A1-T – “É boa. Dou-me bem com todos.”</p> <p>A3-T – “Bem. Damo-nos todos bem.”</p> <p>A1-nT – “É boa. Damo-nos todos bem.”</p> <p>A2-nT – “É boa, somos todos amigos e tapamo-nos todos uns aos outros.”</p> <p>A3-nT – “Damo-nos todos bem.”</p>				5	5
	Distante	A2-T – “Falo-lhes (...) conheço-os. Mas não são os meus amigos nem pretendo que sejam meus amigos.”				1	1
	Boa	A2-nT – “Também é boa. Eu sou popular na escola (...)”				1	1

3.8. Relação com os colegas que não são do PIEF	Inexistente	A2-T – “Não tenho. Conheço um ou dois, mas não tenho nenhuma relação.” A1-nT – “A gente nunca lida com eles. Nós vimos para a sala, da sala para a rua. Não ligamos a eles, aqui é tudo betinho.” A3-nT – “Alguns conheço e é boa. Outros não conheço e não me dou.”				3	3
	Não muito boa	A3-T – “Mais ou menos. Às vezes não nos damos bem. (...) que me ignoram.”				1	1
3.9. Relação com os funcionários	Boa	A1-nT – “Damo-nos bem. Comigo são porreiros.” A2-nT – “É boa, dou-me com toda a gente (...)” A3-nT – “De vez em quando, eu faço asneira, não é grave (...)”				3	3
	Boa, mas pouco frequente	A1-T – “Só conheço dois, os da portaria. Nunca vou para a zona de cima, do bar.” A2-T – “Só conheço os da entrada. Já fui uma vez ao bar, mas não conheço mais.” A3-T – “Só uma vez aqui que, ofendi a funcionária. Sinceramente, só conheço a funcionária aqui de baixo. Nunca vou para outro lado.”				3	3
3.10. Espaço de funcionamento das aulas e horário	Igual aos outros alunos	A1-nT – “Não, aqui é tudo igual aos outros.” A2-nT – “Não. Só temos os horários iguais ao 3.º ciclo (...)” A3-nT – “Não.”				3	3
	Diferente dos outros alunos	A1-T – “O bloco é diferente, mas os horários são iguais. Eu acho porreiro, parece que foi feito para a gente, é personalizado” A2-T – “Blocos e horários diferentes, sim, os intervalos não. Acho que é bom, porque se fazem as coisas mais fáceis, também têm de fazer mais leve para os alunos que cá estão (horário). Eu preferia que tivesse aulas só de tarde. Quanto ao bloco à parte, acho mau, porque não estamos em contacto com outros colegas, estamos isolados.” A3-T – “Sim, funciona. Acho bem, para a gente é melhor. Não gosto de estar assim com muita gente, e os miúdos são mais pequenos.”				3	3
3.11. Impacto do PIEF na sua inclusão social	Ajuda	A1-T – “Ajuda. Se ficar aqui até ao fim vou aprender muitas coisas. Eu não sou de cá e ajuda-me a conhecer a cidade.” A2-T – “Acho que é mais na sociedade do que no mundo da escola. Não é tanto na escola, não aprendemos tanto como no regular e depois não nos preparo para o secundário, nem nos abre tanto as portas para ir para onde quisermos. Mas tirando isso, os professores ajudam-nos a ultrapassar outras dificuldades, e isso também é bom.” A3-T – “Sim, ajuda. Aqui nós fazemos coisas para não nos portarmos mal.” A1-nT – “Ajuda. Ensina-me muita coisa. Quando vim para aqui não sabia ler tão bem, sabia desenrascar-me. Ensina-me a estar com os outros” A3-nT – “Sim.”				5	5
	Não ajuda	A2-nT – “Não, eu sempre estive incluída na sociedade (...)”				1	1

Dimensão V – Potencialidades e Fragilidades do PIEF								
1. Dificuldades e Potencialidades	1.1. Tipologia das dificuldades	Adaptação	A1-T – “Foi nos primeiros tempos, a interação com os colegas” A3-nT – “A minha pior dificuldade quando aqui cheguei foi fazer amigos. Mas quando aqui cheguei arranjei logo amigos e fui muito bem recebido.”				2	2
		Espaço	D-T – “Neste momento, claramente em termos de espaços (...)” P4-T – “o espaço é que não é o melhor, a sala não é a mais indicada devido à falta de espaço.” P2-nT – “(...) pelo espaço, estes miúdos precisam de espaço, nós aqui limitamos o espaço em que eles estão a trabalhar, por ser pequeno.”	1		2		3
		Materiais	P1-nT – “(...) em termos de materiais, não temos disponibilidade em adquirir porque os recursos são limitados.”			1		1
		Família	D-T – “(...) comportamentos familiares. A família”	1				1
		Recursos humanos	D-T – “(...) precisaríamos de um perfil mais adequado, que nós tivéssemos capacidade de gerir os perfis dos docentes para a sua integração no grupo PIEF.” T-nT – “Os professores são a maior dificuldade. (...) A falta de formação dos professores (...) às vezes esta falta de empatia constitui um problema.” T-T – “o facto de a equipa técnico pedagógica ser toda nova (...) poucos sabiam ou tinham um conhecimento pouco aprofundado do que era a resposta. Se os professores chegassem aqui e tivessem alguma formação (...) se pudessem ajustar, era importante.” P1-T – “O grupo dos docentes estáveis durante muito tempo (...) em estabilizar a equipa. (...) Falta de formação para professores e de partilhas neste contexto; Professores com dificuldade em sair da lógica do ensino regular e com dificuldade em perceberem a resposta como diferente.” P2-nT – “Uma das dificuldades é não poderem estar em sala de aula pelo menos dois adultos (...) A formação de professores, os professores deveriam ser preparados, em termos de formação com colegas que já têm experiência ou psicólogos.” P3-T – “É a falta da estrutura no projeto, de um projeto forte com uma equipa blindada que chega aqui e sabe que a vida dela é aquilo (...) a falta de organização, estrutura e de preparação.” P3-nT – “Sobretudo a falta de articulação, a falta de trabalho colaborativo entre o conselho de turma em momentos mais específicos.” A2-T – “Primeiro foi haver bué professores para poucos alunos. Fez-me bué confusão.”	1	2	4	1	8

	Gestão curricular	<p>P3-nT – “(...) a minha maior dificuldade é mesmo o currículo. (...) eu sinto necessidade de haver articulação entre as disciplinas. De não ser só aquela disciplina isolada.</p> <p>P2-T – “Não haver uma resposta motivadora para os miúdos virem.”</p> <p>P4-T – “O formato não poder ser mais aberto (...) Acho que deveria ser mais aberto, mais flexível.”</p> <p>P1-nT – “que o PIEF deveria ter uma maior componente prática (...) para lhes ir dando a conhecer o mundo do trabalho.”</p> <p>A1-T – “(...) No dia-a-dia é as disciplinas, não gosto de algumas disciplinas”</p> <p>A3-T – “A dificuldade é levantar-me muito cedo para entrar aqui às 8h30.”</p> <p>A1-nT – “Os horários, não gosto de vir cedo de manhã nem depois do almoço. A seguir ao almoço vou-me embora para casa, não tenho paciência.”</p>			4	3	7
	Regulamentação	<p>T-T – “Em termos da legislação, em termos dos procedimentos as coisas não estão uniformizadas. (...) Sem perder a sua individualização tem de haver uma orientação comum a todos, para além daquele regulamento.”</p> <p>P2-nT – “(...) fazia falta um regulamento novo, que fosse ao encontro das dificuldades reais que se sentem no terreno.”</p> <p>P4-nT – “(...) “são os recursos dados ao PIEF, recursos de várias ordens. (...) Era tentar recuperar aquilo que esteve na génese do PIEF, a articulação efetiva entre estes ministérios, com meios, com recursos e com dinheiro.”</p>		1	2		3
	Assiduidade/absentismo / abandono escolar	<p>D-nT – “O abandono, as crises de abandono escolar.”</p> <p>T-T – “A questão do absentismo feminino (...) O facto de as meninas terem uma assiduidade altamente irregular é um constrangimento.”</p> <p>P2-T – “É mesmo a assiduidade (...)”</p> <p>P4-T – “As maiores dificuldades têm a ver com a assiduidade deles, não permite fazer algo mais contínuo.”</p> <p>P4-nT – “(...) têm a ver com o absentismo. Ou seja, tentar reduzir o absentismo ao máximo.</p>	1	1	3		5
	Desvalorização da escola	<p>P2-T – “a desvalorização da família perante a escola. Para eles a escola não é importante, porque têm outros objetivos, a motivação é nula ou vêm para aqui obrigados e forçados.”</p> <p>P3-T – “o nível de marginalidade e de problemas que eles trazem com eles (...) Eles não reconhecem qualquer valor à escola.”</p>			2		2
	Parceiros	<p>T-nT – “(...) a dificuldade é encontrar locais que aceitem estes alunos para fazerem os estágios para os estágios no âmbito da formação vocacional.”</p> <p>P1-nT – “há muita resistência e se calhar as entidades não têm nada a ganhar e não querem.”</p>		1	1		2
	1.2. Tipologia das Potencialidades	Diferenciação/ Flexibilidade	D-T – “A diferenciação, a customização, a individualização, a personalização, a resposta cultural e socio cultural (...)”	1			1

	Combate ao abandono	P1-nT – “(...) estavam em abandono escolar e estariam por conta deles...”			1		1
	Inclusão social	D-nT – “Inserção no mercado de trabalho. Preparação para a vida, para o comportamento social (...)” P2-T – “mostrarmos outros horizontes aos miúdos (...)” P2-nT – “o PIEF pode ser uma rampa de lançamento (...)” P3-nT – “(...) essencialmente para que estes jovens não fiquem abandonados por aí...” P4-nT – “(...) é abrir um horizonte de futuro a estes jovens (...)”	1		4		5
	Caraterísticas da Medida	A1-T – “Gosto de tudo. Às vezes não fazemos muita coisa, é mais calmo, não fazemos muitas tarefas nem temos muitas pessoas.” A2-T – “O horário. A pouca carga horária.” A3-T – “Não sei... o ter mais atenção.” A1-nT – “Sei lá (...) O que eu mais gosto é isto ser mais rápido.” A2-nT – “Estamos mais à vontade, no regular não posso levantar-me, dar uma volta à mesa e voltar. No PIEF posso. Tenho mais atenção porque somos poucos. E também acho que os professores são diferentes com os alunos do PIEF.”				5	5
	Relações interpessoais	T-T – “A forma como a ETP funciona é muito positiva.” A3-nT – “Da relação com os meus amigos.”		1		1	2
	Aquisição de competências pessoais e sociais	T-nT – “Uma das potencialidades da resposta é efetivamente alterar esta visão que eles têm de si próprios.” P1-T – “(...) provocar algumas mudanças de atitudes e comportamentos que os posicionem perante o mundo real, fora destas paredes, (...) também os ajude a tomar decisões mais acertadas e mais ajustadas (...)” P4-T – “Poder contribuir para tirá-los da rua e serem um pouco mais humanos e saberem-se relacionar.” P2-nT – “(...) permite ganharem alguns conhecimentos importantes para o seu futuro e não começam a trabalhar antes do tempo (...)” P3-nT – “(...) adquirir outras competências, outros conhecimentos que lhes possam permitir sobretudo, ingressar na vida profissional e poderem também ter a vida deles.”		1	4		5
	Sem potencialidades	P3-T – “Não sei. Não quero ser injusta, por isso não sei ainda responder a isso.”			1		1
	Gosta da medida	A1-T – “Gosto. Fico cá até ao 3.º ciclo.” A3-T – “Gosto.” A1-nT – “Gosto.” A2-nT – “Gosto” A3-nT – “Gosto. Acho que foi uma boa escolha para a minha vida.”				5	5
	Não gosta	A2-T – “Não, preferia frequentar outra coisa.”				1	1

		Boa escolha	<p>A2-T – “Acho que foi, porque se eu não escolhesse isso, ia estar a perder mais um ano.”</p> <p>A3-T – “Sim, foi.”</p> <p>A1-nT – “Sim, foi. Consegui fazer mais uns anos de escola, mais rápido.”</p> <p>A2-nT – “Acho que sim, que foi. (...) O PIEF tem-me ajudado a vir mais às aulas.”</p> <p>A3-nT – “Sim, foi. Porque, a minha mãe já me disse que o meu comportamento está mudado, estou mais responsável e afastei-me das más companhias.”</p>				5	5
		Única possível, boa.	<p>A1-T – “Foi. Não havia outra opção na altura, ia continuar a ir à escola, mas não iria fazer nada.”</p>				1	1
2. Indicadores de Sucesso		Certificação	<p>D-T – “O sucesso prevê-se e mede-se pelas taxas de certificação.”</p> <p>D-nT – “Quando estes miúdos conseguem ser validados (...)”</p> <p>T-T – “Se os alunos certificarem significa que os alunos adquiriram as competências pessoais e sociais para estarem integrados.”</p> <p>P2-T – “A certificação não é um indicador de sucesso, porque eles são maioritariamente certificados.”</p> <p>P1-nT – “(...) para além de terminarem o PEF e terem aproveitamento (...)”</p>	2	1	2		5
		Assiduidade	<p>P1-T – “(...) as atitudes em relação ao absentismo (...)”</p> <p>P2-T – “A presença deles (...)”</p> <p>P4-nT – “No imediato o absentismo. O colocar novamente estes alunos na escola.”</p>			3		3
		Inserção no mercado de trabalho	<p>D-nT – “Inserção no mercado de trabalho.”</p> <p>T-nT – “os alunos uns anos mais tarde, conseguem um emprego, uma formação, ou seja, fazem parte da sociedade (a inclusão social).”</p> <p>P2-nT – “A possibilidade de eles tirarem cursos profissionais e encontrarem um emprego.”</p>	1	1	1		3
		Melhoria de Comportamento/ Atitudes	<p>P1-T – “na mudança de comportamento dos alunos (...)”</p> <p>P3-nT – “Conseguirmos que eles fujam aquilo que às vezes lhes estava destinado. Muitos deles delinquência, consumos, vícios, trabalho antes do tempo.”</p> <p>P4-nT – “(...) as capacidades e atitudes que a gente consiga mudar nestas crianças.”</p> <p>P4-T – “Para mim é quando eles ficam orgulhosos das poucas coisas que fizeram ou quando estão a falar connosco como se nós fossemos quase da família deles.”</p> <p>P1-nT – “(...) percebermos que eles conseguiram ganhar algumas competências pessoais.”</p>			5		5
		Existência de Projeto de Vida	<p>P1-T – “(...) permite ter uma visão mais assertiva e mais organizada daquilo que pode ser o seu futuro escolar, se essa for a opção de continuidade, ou de ligação a profissões ou áreas de gosto.”</p>			1		1

Dimensão VI – Propostas Futuras								
1. Sugestões de melhoria	Redefinição curricular	<p>T-nT – “(...) um tronco comum e depois as variantes iam-se adaptando aos contextos.”</p> <p>P2-T – “Devíamos dar uma resposta mais prática, oficinas do que eles gostassem. Mas tínhamos que os incluir nestas decisões. (...) Ouvir os alunos.”</p> <p>P4-T – “(...) poder-se fazer alguma coisa mais individual e mais separada. Haver a tal flexibilidade, que apesar de estar prevista, não é dado à escola condições para o fazer.”</p> <p>P2-nT – “Encontrar um espaço adequado a trabalhos práticos (...)”</p> <p>A1-T – “Ter mais aulas de horta e de música (percussão).”</p>		1	3	1	5	
	Recursos humanos	<p>D-T – “O perfil do professor.”</p> <p>T-T – “A formação específica para estes professores. (...) que é importante encaminhar professores para aqui com um determinado perfil. Chegando a este perfil, dar continuidade à ETP.”</p> <p>T-nT – “(...) dar formação e se calhar tentar uniformizar (...) era importante haver essa uniformização”</p> <p>P1-T – “questões da formação, a estabilização da equipa do corpo docente.”</p> <p>P4-T – “Seria importante manter as equipas estáveis e saber para o ano com o que vou contar.”</p> <p>P1-nT – “Formação aos docentes era essencial (...) maior articulação entre todos.”</p> <p>P3-nT – “(...) o conselho de turma, a forma como é escolhido (...) eu acho que há pessoas que não estão direcionadas para dar aulas a estas turmas, que não querem e muitas das vezes não facilitam o trabalho dos outros, não há abertura, não há vontade. (...) quando se projeta esta turma tem se se projetar também o corpo docente e atribuir tempo nos horários dos professores que dê para que se possa fazer este trabalho colaborativo e que se possa planificar”</p> <p>P2-nT – “(...) valorizar o papel da TIL (...)”</p> <p>P3-nT – “Penso que devia atualizar. Que deveria ter em conta que a estrutura, o pessoal docente, o conselho de turma, a forma como é escolhido (...) há pessoas que não estão direcionadas para dar aulas a estas turmas (...)”</p>	1	2	6		9	
	Reconhecimento/valorização de aprendizagens	<p>D-nT – “era muito importante virem dar testemunhos.”</p> <p>A2-T – “Tentar que os alunos aprendessem mais. Eu vejo que eles não aprendem nada, vêm para aí só mesmo para passar o tempo.”</p>	1			1	2	

		Reforço do trabalho em equipa	<p>D-nT – “Maior colaboração e acompanhamento, portanto, uma maior articulação.”</p> <p>P3-T – “Blindar, formar, fortalecer e apoiar a equipa. Promover momentos de reflexão, de avaliação e de posicionamento do que se está a fazer.”</p> <p>P2-nT – “A formação/partilha de experiências o querer dar aulas a estes meninos e não encarar como um castigo ... O trabalho colaborativo também é importante, o espírito de equipa, o vestir a camisola. (...) trabalho de colaboração, de partilha e de reflexão (...)”</p>	1		2		3
		Atualização da medida	<p>T-nT – “Para melhorar era alguém lembrar-se que esta medida existe e atualizá-la”</p> <p>P1-T – “(...) ela responde, e como ela responde, não se mexe muito (...) Havendo e mantendo sempre a preocupação sobre estas respostas um cuidado e uma atenção especial (...)”</p>		1	1		2
		Adequação do horário	<p>P4-nT – “(...) um horário de funcionamento do PIEF durante o período da manhã...”</p> <p>A3-T – “Um horário que entrasse mais tarde.”</p> <p>A1-nT – “Mudarem os horários. Não começar tão cedo e não ter aulas à tarde. Queria ter música e tirava o inglês”</p> <p>A2-nT – “Ter aulas só de manhã. Porque à tarde é muito raro alguém vir...”</p>			1	3	4
		Supervisão/articulação	<p>T-T – “Depois acho que era importante “aquela estrutura do ministério da educação” que vá fazendo este apoio, esta supervisão.”</p> <p>P4-nT – “A questão da articulação entre os ministérios (...)”</p>		1	1		2
		Diversificação de parcerias	<p>P2-nT – “(...) criar parcerias que permitam aos alunos integrar estágios em diferentes áreas. “</p>			1		1

Apêndice 14 – Grelha de Análise de dados de Observação de Aulas

Grelha de Análise de Dados – Observação Aulas

Dimensão I – Caracterização Profissional		
Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
1. Perfil do professor do PIEF		<p>OAT171221 – “Enquanto um aluno fotografava, de forma indiscriminada todos os presentes no auditório, incluindo a investigadora, outros dois alunos deslocaram-se para o interior de uma sala anexa ao auditório onde se encontrava material fotográfico, sendo necessário que a prof.^a do 1.º ciclo se dirige ao local e lhes retirasse um microfone, explicando que era material dispendioso e sensível e como tal não poderia ser manuseado de forma pouco cuidada. Os alunos referiram que existia no local “<i>bom material para se roubar</i>”. Os restantes professores mantiveram-se alheados das diferentes ocorrências.”</p> <p>OAT160222 – “Os professores estão capacitados para lidar com a atitude provocatória e de boicote que alguns alunos apresentam, revelando autocontrole”.</p> <p>OAT230222 – “Apesar da tensão e de, a determinado momento os ânimos estarem alterados, os professores presentes mantiveram a sua postura calma e serena, não deixando transparecer para os alunos, a falta de comunicação que esteve na origem do problema.”</p> <p>OAnT180222 – “O professor aparenta ser uma figura de autoridade para o aluno e apresenta uma boa preparação para este público, aproveitando de forma pouco perceptível ao aluno, para explorar conceitos matemáticos (distâncias, medidas de comprimento, etc.)”</p> <p>OAnT110322 – “. O professor denota estar familiarizado com esta tipologia de alunos e que tem experiência em determinados contextos sociais”</p>
Dimensão II – Currículo, Ensino e Aprendizagem		
1. Currículo	1.1. Relevância dos conteúdos	<p>OAnT140222 – “A aula incidiu numa atividade sobre a utilização do dinheiro (...) A leitura da ficha foi seguida de uma exploração em grupo e resolvida e discutida em conjunto. Todos os alunos se preocuparam em escrever a resolução da ficha. A discussão envolveu questões referentes ao orçamento de uma família comum e a determinado momento estendeu-se à necessidade de os adolescentes possuírem uma moto e de esta necessidade ser incluída no orçamento de uma família.”</p> <p>OAnT180222 – “Como não chegam mais alunos e dado as características pessoais e sociais do aluno, o professor decide projetar o site de uma escola de condução, onde pede ao aluno para ler as condições necessárias para tirar a carta de condução. Este é um assunto do interesse do aluno, uma vez que este tem quase 18 anos” (...) Enquanto exploram o teste de código, são trabalhadas várias competências no aluno, como a interpretação de questões, vocabulário e exclusão de opções”</p> <p>OAnT080322 – “foi projetado um documento sobre a origem do Dia Internacional da Mulher, que foi sendo explorado e discutido por alunos e professores. No decorrer da discussão, um aluno de etnia cigana disse que na sua comunidade ainda existiam e eram praticados os mesmos princípios que apareciam no documento e que deram origem à comemoração do dia.”</p>
	1.2. Relevância das Disciplinas	<p>OAT071221 – “(...) Para a disciplina de Exploração Vocacional não existem alunos na sala”.</p> <p>OAT230222 – “Os alunos não queriam ter literacia digital, mas sim música”</p>

	<p>1.3.Relevância dos Horários</p>	<p>OAT301121 - “As aulas tiveram início às 8h30. O primeiro aluno a comparecer foi às 9h, o segundo às 9h30 e foram chegando, sendo que por volta das 10h40 a sala teve o maior número de alunos, cinco”.</p> <p>OAT071221 – “Quando esta aula termina (12h30) os alunos abandonam as atividades letivas, apesar de as mesmas só terminarem às 13h30”.</p> <p>OAT151221 – “Os alunos foram embora depois de colocar o painel, por volta das 12h”.</p> <p>OAT230222 – “Os alunos após o intervalo não regressaram para a aula de Viver Português”</p> <p>OAnT140222 – “Na conversa e das justificações apresentadas, é visível o problema criado pelo horário da turma, quando é colocado à sexta-feira à tarde, logo após o almoço a disciplina de matemática e realidade. O mesmo se coloca com a disciplina de Educação Física, à terça-feira após o almoço”</p> <p>OAnT180222 – “A aula tem início com um aluno (...)”</p> <p>OAnT080322 – “Os alunos chegaram à aula com 35 minutos de atraso, quando não estava contemplado no horário o intervalo.”</p>
	<p>1.4. Práticas pedagógicas</p>	<p>OAT301121 – “Existe um cuidado por parte dos professores em respeitar as diferenças existentes e potenciar esta diferença. A dinâmica das aulas e a organização das mesmas são potenciadoras de diferenciação pedagógica”</p> <p>OAT061221 – “Foi visível a confiança que o professor de fotografia depositou nos alunos que saíram para o exterior, quando lhes permitiu que usufrussem da máquina fotográfica profissional, sem qualquer supervisão”</p> <p>OAT071221 – “O professor de percussão aparenta sensibilidade às características destes alunos, nomeadamente ao comportamento desafiante e desistente, sendo que, adapta as aulas e as dinâmicas à postura dos alunos, aparentando ir de encontro daqueles que são os seus interesses musicais”.</p> <p>OAT151221 – “É interessante a versatilidade dos professores, não se limitando à sua área disciplinar. O professor de Viver Português envolveu-se na elaboração da estrela com o aluno, seguindo um tutorial do YOUTUBE, claramente com poucos conhecimentos de matemática. Foi um momento de descoberta partilhada entre professor e aluno”.</p> <p>OAT160222 – “Os alunos estão a realizar uma ficha de trabalho sobre os países e a sua localização na Europa”.</p> <p>OAT160222 – “São respeitados os tempos, as capacidades e as dificuldades de cada aluno. Os alunos vão trabalhando, ao som da música, e acedendo aos telemóveis, num contexto informal, sem que se apercebam que estão a trabalhar”.</p> <p>OAT160222 – “Os alunos podiam recorrer ao telemóvel para consultarem informação (...) Um aluno terminou antes e o professor emprestou-lhe o seu telemóvel pessoal para que o mesmo visualizasse um vídeo sobre segurança na Internet. O aluno não tinha telemóvel pessoal e não há computadores na sala, nem foram atribuídos kits digitais para esta turma”.</p> <p>OAnT150222 – “É notório como está instituído o hábito de fazer as fichas de trabalho e como os alunos levam a sério esta tarefa. Claramente a conclusão das fichas de trabalho está associada à progressão e aos resultados (classificações obtidas) para validação de competências. A ficha de trabalho aparentou ser bem formulada e planeada. As questões foram ao encontro dos interesses dos alunos o que contribuiu para o envolvimento de todos, de forma que partilhassem situações pessoais sobre o gasto indevido de dinheiro em situações não necessárias.”</p> <p>OAnT210222 – “De uma forma não perceptível para os alunos foram trabalhadas competências sociais pela DT”</p> <p>OAnT110322 – “A abordagem inicial do professor cativa os alunos, pela sua perspicácia ao perceber que algo se passava na rua com o aluno, o que fez com que este reconhecesse alguma admiração no professor. A forma como a aula decorre, sempre misturando situações reais com a matemática e sempre em constante participação e interação com os alunos, faz com que estes exponham as suas dúvidas sem receio da crítica ou de errar”</p>

	<p>1.5. Estratégias de ensino</p>	<p>OAT160222 – “Dois dos alunos realizaram uma atividade diferente, adaptada às suas competências”.</p> <p>OAT160222 – “A professora coloca novos vídeos e a aula prossegue, sendo assegurada a continuidade pela professora de 1.º ciclo que trabalha uma ficha de trabalho sobre o tema com a maioria dos alunos, enquanto se dá a troca de docentes de literacia digital para Viver Português. A professora de Viver Português trabalha individualmente com um aluno sobre uma fábula, atividade combinada por ambos na última aula.”</p> <p>OAT160222 – “Um dos alunos novos na turma é mais introvertido, e encontra-se maioritariamente a trabalhar sozinho, terminando as tarefas muito rapidamente. O outro aluno novo, tem claramente competências ao nível do 9.º ano (ano que frequentava), revelando-se as fichas de trabalho aplicadas pouco desafiadoras e “muito fáceis”, segundo o aluno.”</p> <p>OAT160222 – “Existe uma relação de confiança entre os professores e os alunos. Os professores têm a capacidade de levar os alunos a realizar as tarefas, num contexto informal, agrupando/organizando-os de forma aleatória em grupos de 2 ou individualmente”.</p> <p>OAnt140222 – “São respeitadas as especificidades de cada aluno, envolvendo todos de forma voluntária.”</p> <p>OAnt210222 – “A professora revela conhecer bem os alunos uma vez que faz uma leitura rápida do comportamento destes e dos seus significados, por exemplo, a professora identificou a existência de algum problema com o aluno X e promove, de forma discreta, um momento para falar individualmente com o mesmo”</p> <p>OAnt110322 – “O professor tem uma relação de proximidade com os alunos, utilizando constantemente o humor e a ironia para levar os alunos a trabalhar. Os mesmos vão efetuando as tarefas propostas com facilidade e leveza. Fazem uma leitura alternada do enunciado, contribuindo para esclarecer e aumentar o vocabulário.”</p>
<p>2. Planeamento e articulação da ETP</p>		<p>OAT061221 – “Denota-se pouco trabalho colaborativo entre os professores que dinamizam a disciplina de Exploração Vocacional. A dinâmica observada denota que as aulas não são antecipadamente organizadas e conjuntamente planeadas. É visível o improvisado e a predominância de atividades na área de fotografia.</p> <p>OAT151221 – “Após os alunos saírem, ficaram na sala 3 professores, que mencionavam entre eles o desperdício de recursos que o estado gastava com estes jovens. Sendo que, se encontrariam ali por mais 1h30 sem nada para fazer, onde poderiam estar numa sala de aula onde o seu trabalho fosse valorizado”.</p> <p>OAT160222 – “A professora de Viver Português não trazia materiais de trabalho para a turma PIEF, apenas conseguindo dar atividades a um aluno. Trazia materiais da disciplina de Inglês.”</p> <p>OAT160222 – “A sala possui um dossier intitulado “Fichas de Trabalho PIEF” onde os professores recorrem para ir buscar materiais que fornecessem aos alunos. Este dossier foi criado por sugestão da docente do primeiro ciclo e onde todos os docentes colocam fichas de trabalho diversas, de diferentes disciplinas e de diferentes níveis de forma que tenham sempre materiais disponíveis fotocopiados para aplicar. O recurso existente é bastante interessante e útil, demonstrando uma planificação atempada entre os diferentes intervenientes. Os professores envolvidos apontam o recurso como um instrumento a melhorar e que necessita da intervenção de todos os docentes. Algo que ainda não acontece. Surgiu da necessidade das docentes do primeiro ciclo e de educação especial, que são as que passam mais tempo com os alunos, necessitarem de ter disponível materiais para aplicar em diferentes situações.”</p> <p>OAnt140222 – “A Diretora de Turma (...) funciona em estreita colaboração com a TIL”</p> <p>OAnt150222 – “A participação entre TIL e a professora titular da disciplina pareceu muito próxima, aparentam estar habituadas a trabalhar em conjunto. Os alunos também aparentam estar à vontade para partilhar com a professora e com a TIL as suas respostas, sem se sentirem envergonhados ou constrangidos. Aparentam todos ser um grupo agradável e que trabalham bem”</p>

		OAnT080322 – “(...) que horas tinham de estar na aula, uma vez que não haveria intervalo entre as disciplinas de História e Formação Vocacional. Os alunos referem que teria sido a professora de História que lhes deu autorização para saírem da sala e fazerem intervalo.”
Dimensão III – Inclusão dos Alunos PIEF		
1. Inclusão escolar e social	1.1. Comportamento dos alunos em sala de aula	<p>OAT061221 – “A aluna que se encontrava na sala, saiu de forma pouco perceptível, sem dar qualquer justificação. Também a aluna que se encontrava com a professora do 1º ciclo saiu quando terminou as atividades com a docente e não regressou à sala da turma “</p> <p>OAT071221 – “Os alunos conversam entre eles sobre assuntos que os professores não conhecem, utilizando por vezes uma comunicação codificada, a qual não é perceptível pelos demais”.</p> <p>OAT151221 – “Adotou ao longo do tempo que esteve presente uma postura de indiferença, de boicote e em alguns momentos de reatividade. O uso de palavras foi uma constante durante o pouco tempo que permaneceu na sala”.</p> <p>OAT171221 – “Por volta das 12h, saíram do auditório sem permissão e sem ajudarem a arrumar o material.”</p> <p>OAT160222 – “Um dos alunos perturba com o som elevado do telemóvel o debate que se iniciou (...). Quando chamado à atenção volta a interromper, cantando alto, outro aluno segue o mesmo comportamento. Diz à professora que ninguém quer falar sobre (...). O aluno continua a fazer ruídos com um lápis na mesa, a cantar e a gritar de forma a impedir que se ouça.”</p> <p>OAnT210322 – “Nesta aula foi visível o trabalho de parceria, de colaboração entre alunos, professores e a CME. Os alunos estavam genuinamente ansiosos pelo dia da atividade, o que revela que foram cumpridos os objetivos do trabalho por projeto.”</p>
	1.2. Comportamentos dos alunos em espaços exteriores	OAT230222 – “Um dos principais motivos de tensão foi o facto de os alunos terem percebido que as regras de utilização dos matraquilhos não eram iguais para todos os alunos. Claramente ocorreu um erro na implementação das mesmas, o que levou a que os alunos PIEF entendessem que apenas a eles lhe estava a ser negado a possibilidade de jogarem no horário de aulas e que os restantes alunos o poderiam fazer, bastando para isso não terem aulas. A leitura que os alunos fizeram da situação foi confirmada pelos professores, quando se deslocaram ao pavilhão e verificaram que a funcionário autorizou outros alunos a jogar em horário de aulas.”
	1.3. Intervenção da Educação Especial	<p>OAT301121 – “Educação Especial - a professora chega às 10h e vai com a única aluna para a sala anexa para trabalhar individualmente com a mesma. A aluna quando chegou (9h30) perguntou pela professora em questão e não participou na atividade de EAV”.</p> <p>OAnT080322 – “Uma das alunas não esteve presente no decorrer da mesma, pedindo para ir para a sala de Educação Especial, que se encontra ao lado da sala da turma, por se encontrar emocionalmente instável e necessitar do apoio da professora de educação especial.</p> <p>Quase no final da aula a professora de educação especial veio à sala verificar se na sala se encontrava a colega da aluna que estava com ela, uma vez que a aluna queria regressar à sala, mas só se a colega já estivesse presente.”</p>
2. Atitudes dos alunos	1.4. Em relação à escola	<p>OAT301121 – “Os alunos não dão muita importância à sua permanência na escola, fazendo questão de o referir sempre que possível”.</p> <p>OAT171221 – “um dos alunos foi conversando com a prof.ª do 1.º ciclo e no seu discurso verbalizou a sua repulsa pela escola, utilizando expressões como “<i>não suporto andar aqui, só venho cá para não ter chatices com a CPCJ. Quando tiver 17 anos deixo de vir cá</i>””.</p> <p>OAnT210222 – A professora utilizou a aula para conversar com os alunos sobre assuntos relativos à direção de turma, nomeadamente sobre o número elevado de faltas a matemática e a educação física (novamente). Um dos alunos refere</p>

		que “a escola para mim é uma cadeia, venho cá de manhã para marcar o ponto”. Gerara-se um debate entre a DT, a TIL e os alunos sobre a importância da escola “sendo os argumentos de um dos alunos: Português – já sabe ler e escrever; História – já morreram todos; Química – tem com a namorada. A escola não lhe faz falta nenhuma. As observações do aluno geram muita piada perante os restantes alunos, que concordam com o colega, criando um clima de alguma agitação. A professora e a TIL contra-argumentaram com a necessidade de se adquirir conhecimento na escola para que não seja ignorante e se consiga discutir os assuntos da atualidade.”
	1.5. Em relação aos professores	<p>OAT301121 – “Os alunos saem frequentemente da sala, quer para fumar quer por outros motivos, informando que se vão ausentar”.</p> <p>OAT301121 – “Os professores aparentam um grande conhecimento das características dos alunos em causa, respeitando os tempos e a vontade dos mesmos. A relação entre os alunos e os professores é de familiaridade, brincam com frequência, apesar de se notar por parte dos professores uma atitude de conquista e de tentativa de criar relação com os alunos”</p> <p>OAT061221 - “Os alunos interagem pouco com os professores de fotografia e de música. Maioritariamente ignoram as indicações que estes lhe fornecem, sendo necessário a intervenção da TIL para que algumas regras fossem respeitadas, nomeadamente a visualização de vídeos com recurso a linguagem imprópria”.</p> <p>OAT171221 – “(...) os alunos mexem no telemóvel, ouvindo vídeos com som elevado, que dificultava a audição do professor.”</p> <p>OAT171221 - “Os alunos oferecem muita resistência em ouvir o que o professor de música diz. Ignoram a sua presença e as suas intervenções”</p> <p>OAnT140222 – “A Diretora de Turma aparenta ter uma relação próxima com os alunos (...) Os alunos recorrem à Diretora de Turma com respeito e à vontade para exporem os seus motivos e problemas”.</p> <p>OAnT210222 – “Mais uma vez se denota a boa relação existente entre a Diretora de Turma e os alunos, sendo que estes respeitam a professora e demonstram gostar da mesma, através de gestos carinhosos que têm com esta.”</p>
	1.6. Em relação aos colegas	OAT151221 – “A aluna presente na sala foi ignorada pelos restantes membros da turma, sendo que, por vezes assume uma postura de submissão e de invisibilidade em relação aos colegas”.
3. Espaço de funcionamento das aulas/ materiais		<p>OAT301121 – “não existem mais salas de aulas neste bloco (...) A sala PIEF é pequena e com pouco aquecimento, onde os alunos se queixam frequentemente de terem frio.”</p> <p>OAnT140222 – “A sala da turma PIEF localiza-se no primeiro andar, no claustro superior, juntamente com outras salas de aulas. Ao lado da sala PIEF localiza-se a sala de apoio da Educação Especial. A sala é fria, à semelhança de todas as restantes do edifício, dado a natureza do mesmo, sendo o único aquecimento proveniente de um aquecedor.”</p>

