

O caminho para o sucesso: o Educador Social na mediação de programas socioeducativos no combate ao insucesso/abandono escolar

Cristiana Sofia Mendes Sousa

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Bragança para a obtenção do grau de Mestre em Educação Social: Educação e Intervenção ao Longo da Vida

Orientada por:

Professora Doutora Maria do Nascimento Esteves Mateus

Bragança

Novembro, 2019

O caminho para o sucesso: o Educador Social na mediação de programas socioeducativos no combate ao insucesso/abandono escolar

Cristiana Sofia Mendes Sousa

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Bragança para a obtenção do grau de Mestre em Educação Social: Educação e Intervenção ao Longo da Vida

Orientada por:

Professora Doutora Maria do Nascimento Esteves Mateus

Bragança

Novembro, 2019

Agradecimentos

Reconheço que esta caminhada não foi fácil e mais difícil seria se não tivesse a colaboração e participação de pessoas muito importantes, que direta ou indiretamente contribuíram para a minha chegada à meta.

Na impossibilidade de enunciar cada um dos professores, colegas e amigos, que durante os dois anos de Mestrado me prestaram auxílio, enumero, pelo menos, algumas pessoas que me acompanharam mais de perto, passo a passo, nesta caminhada.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria do Nascimento Esteves Mateus, o meu muito obrigado, pela sua orientação, disponibilidade, coordenação, críticas construtivas e pelos seus conselhos.

À Diretora do Agrupamento de Escolas e aos professores, o meu obrigado, pela autorização concedida ao pedido para a realização das entrevistas e pela sua recetividade e disponibilidade.

Aos encarregados de educação, agradeço igualmente, por autorizarem os seus educandos a responder aos inquéritos por questionário.

Aos alunos da turma PIEF, um obrigado especial, porque sem eles não seria possível a realização desta investigação.

Às minhas amigas Grácio, pelo seu companheirismo, dedicação, paciência e por me ter levantado cada vez que caí e à Tita, pelo seu auxílio e palavras de conforto.

Não poderia deixar de agradecer à “mãe das fotocópias”, à nossa querida Dona Olema, por todas as velinhas e por todo o seu carinho.

Agradeço do fundo do coração às pessoas mais importantes da minha vida (mãe, pai, irmã, cunhado, afilhado, avó e Vítor), porque sem eles não seria possível chegar até aqui.

Agradeço também às pessoas que já partiram, aos meus avós e ao senhor António, porque estejam onde estiverem, continuam a fazer parte da minha vida.

Índice geral

Agradecimentos	i
Índice geral.....	ii
Índice de tabelas	v
Siglas	vi
Resumo	vii
Abstract	viii
Introdução	1
Capítulo I.....	3
Enquadramento teórico	3
1. Escolaridade obrigatória – Contra (efeitos).....	3
1.1. Insucesso escolar	5
1.2. Abandono escolar	7
1.3. Trabalho infantil	9
2. A Escola e a inclusão exclusiva	12
3. Responsabilidade social da escola	14
3.1. Políticas educativas promotoras de uma igualdade de oportunidades para todos...15	
3.2. Programas nacionais de intervenção em contexto escolar.....17	
3.3. Potencialidades e fragilidades do PIEF.....21	
4. O Educador Social na mediação de programas socioeducativos no combate ao insucesso/abandono escolar	23
Capítulo II	25
O problema, os objetivos, a metodologia, as técnicas e os procedimentos de recolha de dados, o contexto ambiental, a seleção dos participantes e o tratamento da informação.....	25
1. Formulação do problema e dos objetivos	25
2. Metodologia.....	26
3. Técnicas de recolha de dados.....	28
3.1. Inquérito por questionário	28

3.2. Entrevista semiestrutura	30
3.2.1. O guião da entrevista	30
3.2.1.1. Análise de conteúdo - Categorias e subcategorias.....	31
4. Contexto ambiental	32
5. Seleção dos participantes e procedimentos utilizados	33
6. Tratamento da informação	34
7. Questões éticas na recolha de dados	35
Capítulo III.....	37
Apresentação, análise e discussão dos resultados.....	37
1. Análise da caracterização sociodemográfica dos/as participantes.....	37
1.1. Caracterização sociodemográfica dos/as alunos/as	38
1.2. Caracterização sociodemográfica dos/as entrevistados/as.....	39
2. Apresentação e análise dos inquéritos por questionário aplicados aos/às alunos/as	40
3. Análise de conteúdo das entrevistas com guião	52
3.1. Análise da categoria A. Organização da turma PIEF	52
3.1.1. Análise da subcategoria A1. Seleção de alunos/as.....	53
3.1.2. Análise da subcategoria A2. Equipa técnico-pedagógica	54
3.1.3. Análise da subcategoria A3. Técnicos de Intervenção Local	55
3.2. Análise da categoria A. Técnicos de Intervenção Local (TIL).....	57
3.2.1. Análise da subcategoria A1. Características dos/as TIL	57
3.3. Análise da categoria A. Organização pedagógica	60
3.3.1. Análise da subcategoria A1. Avaliação dos/as professores/as e do/a diretor/a de turma face à prática pedagógica.....	60
3.4. Análise da categoria B. Impacto da medida PIEF	62
3.4.1. Análise da subcategoria B1. Potencialidades e constrangimentos do PIEF	63
4. Discussão dos dados.....	73
Considerações finais	76

Referências bibliográficas.....	78
Anexos.....	84
Anexo I-Inquérito por questionário.....	85
Anexo II-Entrevista semiestruturada aos Técnicos de Intervenção Local.....	90
Anexo III-Entrevista semiestruturada aos Docentes e Diretor(a) de Turma do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)	92
Anexo IV-Entrevista semiestruturada aos Técnicos de Intervenção Local	94
Anexo V-Pedido de autorização	96
Anexo VI-Pedido de autorização aos Encarregados de Educação.....	97
Anexo VII-Termo de consentimento livre e esclarecido	98
Anexo IX – Transcrição das entrevistas - categoria: <i>Técnicos de Intervenção Local (TIL)</i>	102
Anexo X – Transcrição das entrevistas – categoria: <i>Organização pedagógica</i>.....	105
Anexo XI – Transcrição das entrevistas – categoria: <i>Potencialidades e Constrangimentos do PIEF</i>.....	108

Índice de tabelas

Tabela 1 - Caracterização sociodemográfica dos/as alunos/as	38
Tabela 2 - Caracterização sociodemográfica dos/as entrevistados/as	40
Tabela 3 - Sentido de responsabilidade	41
Tabela 4 - Interação com a comunidade escolar.....	42
Tabela 5 - Importância da escola na formação pessoal e social dos/as alunos/as	43
Tabela 6 - Relação pedagógica	45
Tabela 7 - Insucesso escolar	46
Tabela 8 - Motivo(s) que levaram à integração no Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)	47
Tabela 9 - Método de organização de trabalho.....	48
Tabela 10 - Tipo(s) de atividade(s) que gostam mais de realizar	49
Tabela 11 - Pretensões após completar os 18 anos.....	49
Tabela 12 - Influência do sexo, na importância da escola, na formação pessoal e social do/a aluno/a	50
Tabela 13 - Influência da importância da escola na formação pessoal e social do/a aluno/a no que pretende fazer após completar os 18 anos.....	51
Tabela 14 - Influência do sexo no que pretende fazer após completar os 18 anos.....	51

Siglas

CEFs	Cursos de Educação e Formação
CPCJ	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens
EMAT	Equipas Multidisciplinares de Assessoria aos Tribunais
EMM	Equipas Móveis Multidisciplinares
ETP	Equipa Técnico-Pedagógica
IEFP	Instituto de Emprego e Formação Profissional
IPSS	Instituições Particulares de Solidariedade Social
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
PEETI	Plano de Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil
PEF	Plano de Educação e Formação
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PIEF	Programa Integrado de Educação e Formação
TIL	Técnico de Intervenção Local

Resumo

O estudo sobre *O caminho para o sucesso: o Educador Social na mediação de programas socioeducativos no combate ao insucesso/abandono escolar* visa analisar em que medida o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) contribui para minorar o insucesso/abandono escolar. Para tal, formulamos o problema da investigação: *Poderá a implementação do PIEF ser um motor no combate ao insucesso/abandono escolar e criar condições que levem ao desenvolvimento pessoal de alunos/as com dificuldades de aprendizagem?* Com vista a dar resposta ao mesmo delineamos os seguintes objetivos: *compreender as dificuldades inerentes à implementação do PIEF; verificar quais os constrangimentos sentidos quer pelos/as alunos/as quer pelos/as docentes; discutir as estratégias mais adequadas à obtenção do sucesso e analisar os resultados em função da aplicação do projeto.*

Do ponto de vista empírico, o nosso modelo de investigação apresenta-se como um estudo de caso, não sendo possível a generalização dos resultados obtidos. Recorremos a uma metodologia de natureza mista, quantitativa, cujo instrumento de recolha de dados foi o inquérito por questionário, e de natureza qualitativa, em que o instrumento de recolha de dados foi entrevista semiestruturada com guião. A seleção do grupo de participantes foi intencional, sendo constituído por 6 alunos da turma PIEF, 4 elementos da Equipa Técnico-Pedagógica do PIEF e a Diretora da escola, circunscrevendo-se a investigação à única turma PIEF existente numa das instituições de ensino que pertence a um agrupamento de escolas de Bragança, no ano letivo 2018/2019.

Os resultados obtidos permitiram-nos verificar que a implementação do PIEF combate o insucesso/abandono escolar, apesar de percecionarmos a necessidade de limar algumas arestas do projeto, tornando-se evidente a necessidade de uma formação específica dos/das docentes para uma intervenção. Neste sentido, emerge a necessidade da presença de um educador social na equipa Técnico-Pedagógica do PIEF, no sentido de mediar conflitos e construir pontes socioeducativas, com vista à integração destes/destas alunos/as na escola e na sociedade.

Palavras-chave: programa socioeducativo, integração; insucesso/abandono escolar.

Abstract

The study on *The Way to Success: Social Educator in the mediation of socio-educational programs to combat school failure / dropout* aims to analyze to what extent the Integrated Education and Training Program (PIEF) has contributed to minimize school failure / dropout. To this end, we formulate the research problem - Can the implementation of PIEF be a motor in combating failure / dropout and create conditions that lead to the personal development of students with learning disabilities? In order to respond to it, we have outlined the following aims: to understand the difficulties inherent to the implementation of the PIEF; verify the constraints felt by both students and teachers; discuss the most appropriate strategies for success and analyze the results according to the project application.

From the empirical point of view, our research model is presented as a case of study, and it is not possible to generalize the obtained results. We used a methodology of mixed nature, quantitative, whose data collection instrument was the questionnaire survey, and qualitative nature, whose data collection instrument was an interview with a script. The selection of participants was intentional, with a convenience sample consisting of 6 students from the PIEF class, 4 members of the PIEF Technical-Pedagogical Team, and the school headmaster, limiting the research to the only PIEF class in one of the institutions. belonging to a grouping of schools in Bragança, in the academic year 2018/2019.

The obtained results allowed us to verify that the implementation of the PIEF fights the failure / dropout, although we perceive the need to smooth some edges of the project, making it clear a specific formation of the participants for an intervention. In this sense, the need for the presence of a social educator in the PIEF Technical-Pedagogical team emerges, in order to mediate conflicts and build social and educational bridges, with a view to the integration of these students in school and society.

Keywords: socio-educational program, integration; failure/dropout.

Introdução

Com este estudo, subordinado ao tema *O caminho para o sucesso: o Educador Social na mediação de programas socioeducativos no combate ao insucesso/abandono escolar*, pretendemos analisar em que medida o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) contribui para minorar o insucesso/abandono escolar.

Atualmente, a responsabilidade do sucesso educacional do/a aluno/a é muito mais do que a aquisição de conteúdos, sendo fundamental perceber o contexto social em que se inserem. Considerando as especificidades dos/as alunos/as em risco de exclusão social e em perigo, procurou-se uma política educacional mais justa e adequada a este perfil, nomeadamente, o PIEF. Nesse sentido, a escola e toda a sua comunidade educativa desempenham um papel crucial na formação pessoal e social dos/as alunos/as.

A necessidade de investigar esta problemática surgiu após ter contactado com a realidade da turma PIEF durante um estágio curricular da licenciatura, tendo percebido nessa altura que é fundamental conhecer as dificuldades vividas e as competências para transformar problemas em oportunidades, no sentido de melhor definir estratégias de intervenção.

No que concerne à estrutura, o presente trabalho subdivide-se em três capítulos. No capítulo I, enquadramento teórico, apresentar-se-á uma breve abordagem teórica que fundamentará os diferentes pontos que irão sustentar o estudo. Inicialmente serão apresentados aspetos globais sobre a escolaridade obrigatória e os efeitos que se refletem no insucesso/abandono escolar, bem como no trabalho infantil e que se traduzem na dinâmica e conceção de uma Escola inclusiva/exclusiva. Em seguida, importa conhecer a responsabilidade social da escola e as políticas educativas promotoras de uma igualdade de oportunidade para todos, que, efetivamente, através dos programas nacionais propõe uma intervenção em contexto escolar, nomeadamente, o PIEF, evidenciando-se as suas potencialidades e fragilidades. Considerando a presença de um educador social importante na mediação de fenómenos sociais focar-nos-emos no seu papel enquanto agente mediador de programas socioeducativos.

O capítulo II diz respeito à investigação empírica, onde será formulada a questão-problema - *Poderá a implementação do PIEF ser um motor no combate ao sucesso/abandono escolar e criar condições que levem ao desenvolvimento pessoal de alunos com dificuldades de aprendizagem?* Neste âmbito definir-se-ão os objetivos do estudo: *compreender as dificuldades inerentes à implementação do PIEF; verificar*

quais os constrangimentos sentidos quer pelos alunos quer pelos docentes; discutir as estratégias mais adequadas à obtenção do sucesso; analisar os resultados em função da aplicação do projeto.

Após uma breve descrição do contexto em que o estudo é realizado, serão apresentados os procedimentos utilizados para a seleção dos participantes, sendo selecionados 6 alunos da turma PIEF, 4 elementos da Equipa Técnico-Pedagógica do PIEF e a Diretora da escola, pelo que selecionamos um grupo de participantes por conveniência. Será ainda apresentada a metodologia desta investigação, neste caso de natureza mista, quantitativa e qualitativa, sendo que discriminaremos os instrumentos de recolha de dados, constituídos pelo inquérito por questionário e pelas entrevistas semiestruturadas. Dar-se-ão a conhecer as questões éticas subjacentes à recolha de dados, bem como a forma como vai ser feito o tratamento da informação obtida.

No capítulo III consideramos a apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos através da aplicação dos instrumentos de recolha de dados, que permitir-nos-á fazer a caracterização sociodemográfica dos participantes, proceder à análise dos inquéritos por questionário, bem como à análise de conteúdo das respostas dos/as entrevistados/as.

Através dos resultados obtidos podemos considerar que a implementação do PIEF é um dos contributos para combater o insucesso/abandono escolar, embora se verifique a necessidade de melhorar o projeto. Verificamos que o Educador Social é um ator a ter em conta na equipa Técnico-Pedagógica do PIEF, no sentido de mediar conflitos e construir pontes socioeducativas, com vista a integrar estes/as jovens na escola e na sociedade.

Por fim, apresentamos as considerações finais, onde são expostos os resultados e é proposta uma análise reflexiva em torno das implicações do funcionamento da medida PIEF, das suas potencialidades e fragilidades.

Para terminar, apresentamos as referências bibliográficas utilizadas na fundamentação do enquadramento teórico e da investigação empírica e os anexos necessários e pertinentes à compreensão do estudo.

Capítulo I

Enquadramento teórico

No presente capítulo apresentar-se-á uma breve abordagem teórica que fundamentará os diferentes pontos que irão sustentar o estudo *O caminho para o sucesso: o Educador Social na mediação de programas socioeducativos no combate ao insucesso/abandono escolar*.

Inicialmente serão apresentados aspetos globais sobre a escolaridade obrigatória e os efeitos quer positivos quer negativos que se refletem, de uma forma mais ou menos aguda, no insucesso e abandono escolar, bem como no trabalho infantil e que se traduzem na dinâmica e conceção de uma Escola que se debate com uma situação de inclusão/ exclusão. Assim, importa, pois, conhecer a responsabilidade social da escola, bem como as políticas educativas promotoras de uma igualdade de oportunidades para todos, que através dos programas nacionais propõe uma intervenção em contexto escolar, pelo que nos debruçaremos sob o Programa Integrado de Educação e Formação evidenciando as suas potencialidades e fragilidades.

Sendo o educador social um ator importante na mediação de fenómenos sociais focaremos o seu papel enquanto mediador de programas socioeducativos.

Em seguida apresentamos aspetos globais sobre escolaridade obrigatória, que assume um papel importante nas relações sociais, com significados que se refletem no (in)sucesso e abandono escolar.

1. Escolaridade obrigatória – Contra (efeitos)

Segundo Sacristán (2000) a escolaridade obrigatória é entendida como uma realidade que caracteriza a sociedade moderna, um direito universal que contribui para a melhoria do indivíduo, sendo a escolarização uma necessidade com vista à autonomização do ser humano enquanto ser social e individual.

Tendo em conta o percurso histórico do fenómeno da escolaridade obrigatória, Marques (2012) evidenciou a existência de duas dimensões, nomeadamente, a dimensão de utilidade social e dever moral. No entanto, é através destas dimensões que serão reconhecidos quer os direitos, quer os deveres que os cidadãos irão assumir para com a sociedade. No que concerne à educação moderna, pode aferir-se que surgiu no sentido

de permitir ao Homem libertar-se das limitações impostas pelo seu contexto de origem, de modo a que se torne flexível e disposto a adaptar-se ao meio envolvente. Neste sentido, é crucial referir que a educação assume um papel importante nas relações sociais, visto que o ser humano educado assume normas de conduta fundamentais para o convívio civilizacional.

Ao longo do tempo, Sacristán (2000) diz ter vindo a verificar-se que a própria escola impõe normas e limites no que diz respeito ao que se considera que seja normal, ou seja, o sucesso dos alunos, mostrando-se menos compreensiva quando não correspondam às suas expectativas. Assim, os alunos que ficam fora da norma são excluídos.

De facto, segundo Leite (2003), citado por Marques (2012), as normas e limites impostas pela escola surgiram no momento em que a escolaridade se tornou obrigatória para todos, mas, no entanto, não se consegue que todos tenham uma formação escolar básica, o que leva a que alguns indivíduos acabem por terem e aceitarem o seu insucesso.

Neste seguimento, Sacristán (2000) menciona ainda que quando não se cumpre a escolaridade obrigatória, torna-se evidente a exclusão dos jovens que não seguirem a norma, levando ao abandono. No entanto, quando se cumpre, efetivamente, a escolaridade obrigatória, poderá surgir o insucesso escolar, visto que os alunos não são dotados das mesmas capacidades, o que acaba por ser uma forma de exclusão dos que frequentam a instituição de ensino.

Marques (2012) acrescenta que apesar dos visíveis avanços do desenvolvimento da educação em Portugal ainda se verificam diversas formas de exclusão no sistema educativo que se manifestam, nomeadamente, através do insucesso/abandono escolar. É evidente que existe uma preocupação acrescida por parte das instituições de ensino no que concerne aos resultados da escolaridade obrigatória. No entanto, Portugal debruçou-se sob a possibilidade de prolongar a escolaridade obrigatória com vista a melhorar a qualidade de ensino e a combater as taxas de insucesso/abandono escolar, procurando vias propícias à não marginalização dos jovens.

No entanto, só recentemente os fenómenos de insucesso/abandono escolar começam a ser vistos como problemas, sendo deveras importante constituir esta problemática em objeto de estudo, com o intuito de a conhecer, explicar e intervir.

Como já referido, o insucesso escolar reveste-se de grande importância, na medida em que é uma realidade com a qual a escola luta, pelo que apresentaremos, em seguida, uma breve fundamentação sobre o mesmo.

1.1. Insucesso escolar

Ao longo dos anos, a problemática do insucesso escolar abarcou diferentes teorias bem como diferentes estratégias de intervenção e prevenção. Este tema é recorrente nas políticas e discursos educativos, assim como na análise de investigadores das Ciências da Educação. Em consequência, atualmente dispomos de um conhecimento aprofundado e empiricamente testado acerca do problema.

Benavente, Campicha, Seabra e Sebastião (1994) afirmam que até ao final dos anos 60, o sucesso e insucesso escolar estavam diretamente ligados à inteligência ou à falta de inteligência de cada aluno. Assim, nesta altura, a intervenção passava pela repetência de ano, sendo assumida como castigo e como a dádiva de uma nova oportunidade. No entanto, a maior parte das vezes, após a intervenção, não se verificavam resultados positivos. Após os anos 60, desenvolveu-se a teoria do *handicap* sociocultural, baseada em explicações de origem sociológica, sendo o sucesso/insucesso escolar explicado pelo contexto em que o indivíduo está inserido e onde cresceu.

De acordo com Marques (2012) o sucesso e o trajeto escolar são influenciados pelas características de cada um dos alunos e pela classe social a que cada um pertence, sendo que após o reconhecimento dos motivos exteriores à escola pelos quais, efetivamente, se verifica insucesso, surge a necessidade de implementar estratégias que procuram “corrigir as «carências» e «deficiências» naturais do contexto sociocultural do aluno, comparativamente às características do aluno-tipo” (p. 29).

Tendo em conta a teoria da reprodução social e cultural, desenvolvida ao longo da década de 70, Benavente et al (1994) acrescentam que o insucesso escolar se deve à própria escola, levantando questões acerca do seu funcionamento e das suas práticas. No entanto, é a própria escola que seleciona os alunos mediante as classes sociais, grupos e meios a que pertencem. Segundo a teoria supramencionada, o fenómeno do insucesso/sucesso escolar está diretamente relacionado com a presença/ausência de um conjunto de recursos, competências e apetências da família de onde provém o aluno, ou seja, o aluno que pertence a uma família que partilha os valores preconizados pela escola, terá o seu sucesso garantido.

O conjunto de recursos, competências e apetências, ou seja, o capital cultural, segundo Araújo (1987), remete para a competência cultural e linguística assumida pela própria escola, o que facilitará o desempenho do aluno ao longo do seu percurso escolar. Contudo, pretende-se que sejam implementados e ajustados diferentes processos e meios de ensino, para que se criem condições onde todos se sintam à vontade, reconhecidos e respeitados. Com isto, pretende-se promover a igualdade de oportunidades para todos, adaptando as diferentes formas de ensino às especificidades de cada aluno.

No que concerne à primeira metade do século XX, Ribeiro (1998) acrescenta que após as investigações realizadas no âmbito do sucesso/insucesso escolar, constatou-se que a presença/ausência de inteligência são a explicação para a ocorrência dos fenómenos mencionados. Considerava-se, portanto, que a inteligência era estática, sendo que a escola não iria influenciar o seu apuramento e desenvolvimento.

De acordo com Roazzi, Spinillo e Almeida (1991), por um lado, nem todos os alunos com sucesso na escola são dotados de boas capacidades intelectuais e, por outro lado, nem todos os alunos com insucesso são portadores de dificuldades cognitivas.

Remetendo para a atualidade e falando em dados estatísticos, segundo o Diário de Notícias (2017), num total de 3,886 escolas públicas de 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB), cerca de 541 escolas têm níveis de repetência de ano superiores à média nacional. Assim, após um estudo realizado por investigadores da associação Empresário pela Inclusão Social (EPIS), constatou-se que no norte do país se destacam os concelhos de Mirandela, Vila Flor, Freixo de Espada à Cinta e Bragança, como concelhos em que a maior parte das escolas revelam taxas, consideravelmente, elevadas de insucesso escolar. Contudo, numa perspetiva atual, considera-se que não é possível estabelecer uma relação de causa efeito para a explicação do sucesso/insucesso escolar, pelo que se torna relevante aferir que a escola deve conhecer e valorizar os saberes familiares, com vista a facilitar a integração dos alunos e dos pais no contexto escolar e, paralelamente, facilitar a integração da escola na própria comunidade que a rodeia.

Em seguida, é pertinente referir os efeitos do abandono escolar, preocupantes em uma escolarização que se diz obrigatória e com efeitos que consideramos negativos na educação pretendida.

1.2. Abandono escolar

Relativamente ao fenómeno do abandono escolar, pode dizer-se que se trata de uma problemática complexa que cativou, recentemente, as atenções do mundo. De acordo com a última atualização de dados do Instituto Nacional de Estatística (2019), a taxa de abandono escolar precoce de educação e formação em Portugal é de 11,8%, sendo 14,7% homens e 8,7% mulheres.

Antigamente as próprias instituições de ensino não demonstravam qualquer tipo de preocupação relativamente aos alunos que abandonavam a escola. Mas, com a implementação da escolaridade obrigatória, tudo mudou, verificando-se, desta forma, visíveis preocupações e a aplicação de medidas preventivas, a fim de impedirem o abandono.

No entanto, segundo Marques (2012), é a partir dos anos 80 que surgem estudos relativamente ao abandono escolar. Importa agora referir o que se entende por abandono escolar, embora existam várias definições, nem sempre consensuais, não existe uma que contemple a junção de todas.

Segundo Lisboa (2009), citado por Marques (2012), “a noção de abandono escolar está geralmente identificada com a interrupção da frequência do sistema de ensino por um período considerado suficiente para que essa ausência possa transformar-se em um afastamento praticamente irreversível” (p. 25). Neste sentido, o conceito de abandono escolar surge paralelamente à escolaridade obrigatória, sendo que cada país define como norma os seus princípios e objetivos. Considera-se, portanto, que a problemática do abandono escolar é resultante da convergência entre os ideais e os objetivos normalizados para a educação, delineados pelo Estado, e as realidades e dinâmicas sociais envolventes. Isto é, existe uma grande diferença entre o que é estabelecido numa norma e o que socialmente se concretiza, resultando desta forma o problema do abandono escolar. No entanto, “o Estado e a sociedade, por seu intermédio, assume a norma e define o desvio” (p. 25).

De acordo com Justino (2010), citado por Coimbra (2012), o abandono escolar configura um ato ilícito, visto que contraria a lei que institui a escolaridade obrigatória.

Independentemente dos limites impostos por cada país relativamente à problemática em estudo, existem vários pontos em comum, na medida em que

(...) fenómenos extremos, surgem com o prolongamento da escolaridade e com a permanência, num ou noutro grau de ensino, de grupos sociais até então deles

excluídos; fenómenos extremos, resultam de acontecimentos e de orientações que vão correndo desde muito cedo nos percursos escolares (repetências nos primeiros anos de escola, desinteresses e dificuldades várias), e que acabam por provocar rotura; fenómenos extremos, têm várias consequências pessoais e sociais (Benavente et al.,1994, p. 26).

Nesta perspetiva, ainda segundo Marques (2012), surge a noção de “responsabilidade social” que se consagra “através do envolvimento do indivíduo, família e comunidade em geral”, com vista a despertar a consciência de todos quer para os benefícios individuais, quer para os benefícios sociais, no que toca à escolaridade prolongada (p. 25).

Ao longo do tempo, vários autores distinguem o conceito de abandono efetivo e abandono latente, uma vez que em ambos, as atitudes são divergentes. Relativamente ao abandono efetivo, de acordo com Azevedo (1999), “só é possível propor mecanismos de qualificação profissional (e nem sempre) e apoiar os processos de inserção socioprofissional” (p. 19). No que diz respeito ao abandono latente “é viável e sensato agir-se com práticas sociais e educativas de prevenção”, ou seja, as situações são marcadas por percursos escolares de reprovações e atrasos sucessivos e de conflitos entre o contexto escolar e o meio familiar (p. 19). No entanto, em ambos os casos, a escola representa um quadro de conflito e de rejeição individual.

No que toca às possíveis causas do abandono escolar, é crucial aferir que vários autores se têm debruçado sob o assunto, sendo unânime que as causas são múltiplas, associadas, normalmente, ao insucesso escolar e à inserção precoce no mercado de trabalho. No entanto, segundo Coimbra (2012), o abandono não se trata de um problema em que as suas causas estão diretamente relacionadas com a escola, pois trata-se de um problema também de cariz social, na medida em que se verifica a influência da comunidade envolvente, da família e das ações governativas, através das suas políticas.

Segundo Marques (2012) apesar do abandono escolar ser, normalmente, precedido por situações de insucesso escolar, leva à constatação de que existe uma relação de causa-efeito, ou seja, reprovação-abandono.

Contudo, o perfil destes alunos revela de forma genérica

(...) um atraso escolar importante, ausência de ambições escolares, ausência de interesse pela escola, pelas matérias e pelas aulas e ambições quanto ao mundo

do trabalho” e que “os alunos que abandonam têm problemas com a escola e foram já por ela abandonados, em muitos casos (Benavente et al.,1994, p. 27).

O abandono escolar é considerado uma forma de violência contra a criança/jovem, pelo que a sua prevenção e combate são da responsabilidade de diversos órgãos, que após identificarem as suas causas, devem intervir através da articulação de estratégias diversas, com vista à equidade no sistema educativo. Portanto, a escola tem um papel fundamental no que diz respeito ao acompanhamento diário dos alunos, verificando o número de faltas e apurar quais os motivos que os levam a faltar, sendo que cabe à escola, igualmente, criar estratégias pedagógicas que motivem os alunos a passar mais tempo na escola.

Um aspeto que contribui para o insucesso e abandono escolar é o trabalho infantil, pelo que em seguida serão abordados fatores que levam à sua existência, impondo-se como um problema social.

1.3. Trabalho infantil

Não é possível deixar de refletir e ficar indiferente no que diz respeito ao trabalho infantil, sendo uma das causas do abandono escolar.

À partida, de acordo com Pereira (2007), quando se verifica insucesso, surge a falta de assiduidade, mas cabe à escola tomar as rédeas da situação, enfrentando e tomando medidas com vista a resolver o problema.

O trabalho infantil, no ponto de vista de Mateus e Ribeiro (2009), é considerado um fenómeno complexo, que envolve diversos fatores, e, por isso, é extremamente difícil defini-lo. Contudo, considera-se que esta problemática é resultante do insucesso/abandono escolar, impondo-se como um problema social, na medida em que no limite compromete o futuro dos jovens. Os jovens de hoje serão os cidadãos de amanhã, portanto, serão o futuro da sociedade do conhecimento.

O trabalho infantil pode ser entendido

(...) como um conjunto de atividades suscetíveis de prejudicar a saúde e o desenvolvimento mental, físico, social ou moral das crianças e comprometer a sua educação privando-as da oportunidade de frequentar a escola ou obrigando-as a abandoná-la ou, ainda, forçando-as a tentar conjugar os estudos com uma

carga de trabalho excessiva, tanto em termos de duração como de penosidade; nas formas mais extremas de trabalho infantil, as crianças são reduzidas à escravidão, separadas das suas famílias, expostas a perigos e doenças graves e/ou abandonadas nas ruas das grandes metrópoles, muitas vezes quando ainda são muito novas (Macedo, 2012; OIT, 2001, citado por Moro, 2014, p. 19).

Tendo em conta os conceitos utilizados pelo Plano de Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI) existem diversos tipos de trabalho infantil, nomeadamente:

(...) Trabalho doméstico – Trabalho realizado por menores, no interior das relações familiares; (...) Trabalho domiciliário – Trabalho efectuado por menores, por conta de outrem, em contexto doméstico; (...) Trabalho autónomo – Trabalho praticado por menores dependendo de si próprio (s) e não de outrem; Trabalho desportivo/alta competição; (...) Trabalho artístico – Trabalho realizado por menores em espectáculos, publicidade, como modelos ou manequins e/ou outras actividades do género; (...) Trabalho dependente - trabalho em que o menor desenvolve actividades económicas remuneradas, dependente de outrem (Pereira, 2007, pp. 53-54).

No que diz respeito à sociedade do conhecimento, Pereira (2007) aponta para a importância do desenvolvimento de competências específicas para uma melhor utilização da informação e capacidade de adaptação relativamente ao que é novo e desconhecido. Exige-se também a capacidade de tolerância e interpretação autónoma no que concerne às próprias exigências individuais. No entanto, falar de sociedade do conhecimento é falar do cidadão, uma vez que este possui capacidades diversas que lhe possibilitam a vivência com o outro, baseada nos princípios éticos, nomeadamente, da autonomia, liberdade e responsabilidade.

Para dar resposta aos desafios de um mundo em mudança, segundo a Comissão Europeia (2000), é fulcral dar ênfase à aprendizagem ao longo da vida, referindo essencialmente que a capacidade de inovar permitirá o desenvolvimento de métodos de ensino e de aprendizagem eficazes. Assim, pretende-se assegurar uma educação que acarrete como finalidade aprender a ser, estar, viver juntos, saber, fazer, aprender, pensar e a aprofundar os seus saberes e competências, autonomamente.

Um dos fatores que leva ao aumento do abandono escolar e ao trabalho infantil, segundo Mateus e Ribeiro (2009), advém do pouco valor, neste caso, que se atribui à escola. Sabe-se, efetivamente, que um número significativo de crianças e jovens abandona a escola quando surgem oportunidades de trabalho aliciantes, sendo que os mesmos provêm, maioritariamente, de meios de grande precariedade social.

Quanto às taxas elevadas de abandono escolar, associadas ao trabalho infantil, Pereira (2007) alega que constituem um problema económico, social e humano grave, e, mais tarde, viver-se-ão os seus reflexos, visto que os indivíduos mais instruídos serão privilegiados, sobretudo quando a entidade empregadora exigir determinadas habilitações e capacidades. Portanto, é evidente que o trabalho infantil compromete o desenvolvimento equilibrado das crianças e dos jovens que pretendem ingressar na vida ativa, de forma ilegal, precocemente. Na luta contra a exploração do trabalho infantil, surge a necessidade de criar, ao nível da escola, uma forma de colmatar o problema, embora seja necessário alterar muita coisa. No entanto, a problemática supramencionada não pode ser resolvida apenas ao nível da escola, visto que existem outros fatores subjacentes, nomeadamente, a família. Tendo em conta o comportamento dos pais face aos filhos, identificaram-se comportamentos de risco que poderão vir a desencadear fenómenos de exclusão social, nomeadamente, dificuldades económicas, baixa escolaridade, maus-tratos e negligência familiar. Efetivamente, para além dos aspetos anteriormente mencionados, admite-se também a existência de fatores individuais, como por exemplo, dificuldades de aprendizagem, problemas de saúde, situações de insucesso, que reduzem o interesse pela escola. A maior parte dos fatores manifestam-se através de situações de indisciplina, prática de delitos com incidência no consumo excessivo de drogas e na maternidade/paternidade precoce. Relativamente ao contexto em que os jovens estão inseridos, verificam-se situações que contribuem para o abandono escolar e trabalho infantil, como por exemplo, a pressão exercida por parte dos empregadores no que diz respeito à mão - de - obra não qualificada, às más condições de transporte e acesso à escola, entre outras. No entanto, face a esta realidade é crucial admitir-se que não se trata de um problema somente de cariz escolar, como também de cariz social. Contudo, é deveras importante intervir com vista a criar possíveis soluções. Mas, apesar de algumas medidas serem implementadas em prol da inclusão, a escola, por exemplo, continua a não ser inclusiva e a contribuir para o abandono, promovendo desta forma a exclusão.

É de crucial importância que a Escola cumpra os seus objetivos dando igualdade de oportunidades a todos os cidadãos e promovendo a inclusão dos que revelam menos vontade e menos motivação para adquirirem conhecimentos e competências que serão fundamentais na sua vida. Na sua tarefa ela inclui, exclui e inclui excluindo, o que analisaremos de imediato.

2. A Escola e a inclusão exclusiva

De acordo com Faure (1972), citado por Amaral (2012) a igualdade de acesso à escola não representa, efetivamente, igualdade de oportunidades para todos. Assim, o facto de os alunos cumprirem a escolaridade obrigatória, não significa que todos tenham sucesso.

Neste contexto, Santos (2007) admitindo a escola como espaço de interação, troca e construção/desconstrução do conhecimento, diz ser possível perceber o papel do professor na mesma. O professor é considerado o detentor e mediador da sabedoria, pois detém o conhecimento que poderá criar condições propícias à mudança de vida dos alunos. No entanto, é necessário que o professor seja um excelente profissional para todos, sem qualquer tipo de preconceitos. Assim, a educação surge com o intuito de preparar os recursos humanos para que a escola esteja preparada para receber e trabalhar com todo o tipo de pessoas.

Neste âmbito, Barroso (2003), citado por Amaral (2012), admite que surge a necessidade de colmatar certas carências e dificuldades no que diz respeito aos jovens considerados de risco, com o intuito de promover o seu desenvolvimento pessoal e social. Assim, existem quatro formas de exclusão que resultam da escola, nomeadamente, “a escola excluiu porque não deixa entrar os que estão fora”; “a escola exclui porque põe fora os que estão dentro”; “a escola exclui incluindo” e “a escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido” (p. 37).

Corroborando a perspetiva supramencionada, Amaral (2012) afirma que a primeira forma de exclusão está relacionada com a “(...) desigualdade de oportunidades (...)”, pois revela que as origens sociais de cada aluno influenciam na entrada para a escola. Relativamente à segunda forma de exclusão, aferiu-se que a escola promove a exclusão quando se verificam “(...) problemáticas ligadas ao insucesso e abandono escolar (...)”. A terceira forma de exclusão diz respeito à “(...) imposição de modelos de organização pedagógica e de padrões culturais uniformes(...)”, o que leva a uma

dissonância entre a oferta e procura de sistemas escolares (p. 38). A última forma de exclusão diz respeito à falta de motivação por parte dos alunos em frequentar a escola. Contudo, as formas de exclusão supramencionadas estão relacionadas com as políticas educativas, a economia e a organização social.

Nos últimos anos, segundo Felício (2007), têm surgido várias questões ligadas à educação, o que levanta um debate sobre a importância da evolução do sistema educativo. Assim, o ritmo acelerado da mudança da sociedade não tem sido devidamente acompanhado pela evolução do sistema educativo. A nossa sociedade de informação e conhecimento tem evoluído no que diz respeito a novos desafios, porém a educação não está preparada para os implementar. Educar cada vez mais e melhor é o objetivo da nossa sociedade do conhecimento. Contudo, os fenómenos de exclusão escolar, insucesso e abandono escolar, tornaram-se, atualmente, alvos de preocupações. Assim, ambos os fenómenos alertam “(...) para a importância do capital humano no desenvolvimento da sociedade nos aspectos sociais e económicos da sociedade e a adequação de um sistema educativo capaz de formar cidadãos mais competentes e melhor preparados para a vida activa” (p. 29).

De acordo com o relatório *Education at a Glance* (2018), citado por Ferreira (2018), Portugal é um dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) com a maior taxa de adultos que não possuem o ensino secundário. No entanto, foi um dos países que mais progrediu na escolaridade, sendo que há 10 anos a maioria dos portugueses apenas possuía o 6.º ano de escolaridade. Contudo, a baixa escolaridade tende a fomentar as desigualdades de rendimentos.

Segundo dados do mesmo relatório, a taxa de abandono escolar dos alunos que se encontram no cumprimento da escolaridade obrigatório reduziu. No entanto, as instituições de ensino têm uma luta pela frente no que diz respeito à saída precoce dos jovens da escola. Deste fenómeno irão resultar consequências, nomeadamente, insuficiência de capital humano que, por ventura, se fará sentir no setor da economia.

Apesar de alguns esforços sentidos, segundo Mateus e Ribeiro (2009), a escola continua a não ser inclusiva. No entanto, implementaram-se medidas educativas e formativas que representam a possibilidade de reiniciar um percurso educativo e formativo, retomando um percurso que em tempos foi interrompido, com vista à obtenção da escolaridade obrigatória.

Garantir o direito à educação não implica que a mesma se concentre apenas na instrução, pelo que existem muitos problemas subjacentes que podem afetar o desenvolvimento e o sucesso do aluno. Por isso, cabe à escola a responsabilidade social de criar condições favoráveis ao bem-estar dos alunos, o que abordaremos de imediato.

3. Responsabilidade social da escola

Atualmente, a escola é vista como uma instituição de intervenção social, na medida em que é confrontada, diariamente, com problemas sociais diversos, aos quais pretende dar resposta.

No dizer de Rocha (2011), nos últimos anos, a Escola tem a seu cargo não só instruir os alunos, como também auxiliá-los na procura de soluções para os seus problemas, pois verifica-se uma grande preocupação em encontrar respostas para resolver problemas sociais dos alunos. No entanto, não estando uma maior parte desses problemas diretamente ligados à Escola, acabam por prejudicar a aprendizagem, durante o percurso educativo de cada aluno. Neste sentido, a sociedade e o próprio Estado, tem vindo a preocupar-se com o facto de capacitar a Escola de meios, nomeadamente, na aplicação de projetos e programas, com o intuito de promover as condições necessárias ao sucesso educativo. De acordo com a autora, o papel e a responsabilidade da Escola sujeitou-se a algumas alterações, pelo que, acabou por se verificar uma preocupação acrescida no que concerne às necessidades e problemas dos alunos, garantindo, desta forma, a sua proteção e bem-estar. O Estado atribuiu à Escola o papel de prevenir e intervir de forma primária diretamente com os alunos. No entanto, o trabalho desenvolvido centra-se, essencialmente, no direito à educação, pelo que se verifica a impossibilidade de responder a determinados problemas e necessidades dos alunos. Mas, é na Escola, que a maior parte das vezes, o aluno pede ajuda, o que leva a que a própria escola crie mecanismos que permitam conhecer e avaliar os comportamentos e também as condições sociais em que o aluno se movimenta.

Para combater os efeitos perversos da escolaridade obrigatória, nomeadamente, o insucesso/abandono escolar e o trabalho infantil, a Escola apoia-se em políticas educativas que visam criar condições de igualdade de oportunidades para todos, pelo que consideramos importante apresentar algumas dessas políticas, bem como de programas nacionais criados para o efeito.

3.1. Políticas educativas promotoras de uma igualdade de oportunidades para todos

Ao longo dos últimos anos foram realizadas várias investigações no âmbito das significativas taxas de insucesso escolar, abandono escolar e inserção precoce no mundo do trabalho. Emergiu, portanto, a necessidade de elaborar propostas de combate e prevenção destas problemáticas, com vista à concretização da igualdade de oportunidades para todos.

Uma vez que se trata de um problema atual, sentiu-se a necessidade de desenvolver medidas educativas, que colmatassem estes problemas, no sentido de melhorar as habilitações dos jovens e as qualificações da população.

O objetivo fulcral dos programas de combate, neste caso, à exclusão escolar, assenta na necessidade de coesão social no seio da sociedade portuguesa, capaz de integrar os mais desfavorecidos, permitindo-lhes desta forma, igualdade de oportunidades através do acesso à educação.

No que concerne aos princípios orientadores da política de igualdade de oportunidades para todos, tendo em conta as mudanças no sistema educativo apontadas por Marques (2012), acredita-se que a pressão exercida pela economia sobre a escola obriga as políticas educativas a agirem eficaz e eficientemente em busca da melhor qualificação de toda a população, com o intuito de construir um futuro melhor. Neste sentido, admitindo que a Escola Tradicional se baseia nos paradigmas da cultura única e da seleção, ultimamente, nomeadamente nos séculos XIX e XX, tem vindo a ser substituída por dinâmicas de inclusão que levam à promoção da diversidade cultural, baseada numa “(...) escola para todos”. Esta nova conceção de uma “(...) Escola para Todos (...)”, pretende tornar a escola numa estrutura que promova a igualdade de oportunidades (p. 37). Contudo, tem-se verificado que o princípio anteriormente referido está longe de se concretizar. Portanto, esta situação ganha destaque devido à sua gravidade, visto que não se consegue assegurar de igual forma a escolaridade básica obrigatória para todos.

De acordo com o Relatório Mundial de Monitorização da Educação (2017/2018), destacou-se a importância do alcance do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que visa uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, proporcionando oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, para todos. Portanto, pretende-se que todos tenham um papel a desempenhar na sociedade com vista a melhorar a educação. Quer os cidadãos comuns, quer o corpo docente e não docente, os alunos, as

organizações não-governamentais, o setor privado e os governos têm o poder de contribuir para o ODS. Respeitar os compromissos é um ponto de partida para alcançar os planos educativos, cujo ensino é garantido pelos profissionais competentes necessários para uma educação de qualidade e facilitada.

Subjacente ao relatório supramencionado está implícita a noção de que quantidade não é sinónimo de qualidade ou, por outras palavras, o acesso à educação para todos não é sinónimo de sucesso para todos.

Neste sentido, Marques (2012), refere que têm sido muitos os que se preocupam com a educação para todos, sendo que um dos pontos mais discutidos diz respeito ao conceito de igualdade. Portanto, importa salvaguardar que cada indivíduo é dotado de características próprias que o distingue e aproxima do outro. Tendo em conta a diversidade do ser humano, emergiu a necessidade de se falar em igualdade, sendo que o conceito não passa pelo tratamento igual para todas as pessoas, pois cada indivíduo tem as suas particularidades. Ao longo dos anos o sentido atribuído à igualdade de oportunidades tem sofrido algumas alterações. Nos anos 70, as preocupações centravam-se “(...) na problemática da igualdade de oportunidades (...)”, pois limitavam-se apenas às questões do acesso, nomeadamente, às capacidades individuais de cada aluno (p. 38).

Nos anos 80 começa a defender-se a ideia de que para além de ingressar na escola é fulcral obter sucesso através da mesma. Contudo, tendo em conta as várias reflexões e investigações que decorreram ao longo dos anos, chegou-se à conclusão que é muito importante desenvolver diferentes conceções, processos e metodologias de ensino, ajustados a cada indivíduo, reconhecendo as diferenças de cada um.

Assim, quando se aborda o tema de igualdade de oportunidades em contexto educativo, fala-se de uma realidade muito complexa, sendo que os alunos são indivíduos singulares com características próprias, nomeadamente, objetivos e vivências muito características. No entanto, com esta breve reflexão, pretende-se ressaltar a necessidade da existência de um tratamento muito específico e diferenciado para cada aluno, no sentido de promover o desenvolvimento das suas capacidades. Contudo, o conceito de igualdade de oportunidades pressupõe assegurar o acesso/sucesso de todos.

Na sequência das políticas educativas definidas para promover a igualdade de oportunidades tornam-se pertinentes programas criados para uma intervenção em contexto escolar, nomeadamente, Cursos de Educação e Formação (CEF) e PIEF.

Os mesmos serão, em seguida, apresentados.

3.2. Programas nacionais de intervenção em contexto escolar

Segundo Felício (2007) a escola, é vista como uma “(...) organização dotada de autonomia e capacidade de gestão, é o terreno privilegiado para pôr em prática as estratégias de intervenção no combate à exclusão escolar e à promoção da igualdade de oportunidades” (p. 42). Embora em Portugal já existam algumas medidas nesse sentido, ultimamente verifica-se a implementação de iniciativas para combater a exclusão escolar, nomeadamente através da frequência de cursos de educação e formação.

De acordo com Marques (2012) o governo português, a partir da década de 80, “(...) recorreu à estratégia de aumento da qualificação da mão-de-obra juvenil, através da aposta na linha profissionalizante (...)”. Nos anos 90, criaram-se “(...) *Currículos Alternativos* (...) no âmbito do «Programa de Combate à Exclusão Escolar e Social na Educação Básica» e que contemplam uma formação escolar e profissional do sistema educativo (...)”, destinados a alunos a partir dos quinze anos de idade (p. 39).

Felício (2007) admite que os alunos inseridos nas medidas correspondem ao seguinte perfil: “(...)insucesso escolar repetido; problemas de integração na comunidade escolar; risco de abandono da escolaridade básica e dificuldades condicionantes de aprendizagem”. Trata-se, portanto, de mais uma medida educativa que surge devido à “(...) política de massificação da escola e visa finalidades sociais (...)” (pp. 44 - 45).

Ainda, relativamente ao Programa de Combate à Exclusão Escolar e Social na Educação Básica, Marques (2012) afirma que os Cursos de Educação e Formação (CEFs) surgiram com base numa formação sociocultural e técnica para a obtenção do 9.º/12.º anos de escolaridade na vertente de qualificação profissional, sendo que inserido no Plano para a Eliminação do Trabalho Infantil surge o PIEF. Este programa destina-se a jovens em situação de exploração infantil, em abandono escolar, com sucessivas retenções de ano, desfasamento etário face ao nível de ensino frequentado, sendo que a sua formação se baseia na formação profissional e prática em contexto de trabalho. Portanto, pretende-se que os jovens concluam a escolaridade obrigatória com certificado profissional e com um estágio associado. Estes programas são ótimas oportunidades para dar resposta a problemas como o abandono escolar, sendo esta problemática motivada pela exploração do trabalho infantil.

De acordo com o Despacho conjunto n.º 948/2003, do Ministério da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, duas das vertentes fundamentais são a vertente educativa e/ou formativa, centrada, essencialmente, na integração escolar e na procura de percursos alternativos de educação e formação, com vista à certificação escolar e profissional e a vertente de integração voltada para as respostas de ordem social e económica, inserindo atividades de ocupação, de desenvolvimento vocacional e de desporto escolar.

A ênfase de todas as políticas educativas promotoras de igualdade de oportunidades, acima referidas, permitem que a educação se torne mais inclusiva, no sentido de dar resposta a todos os alunos.

Assim, para Rodrigues (2006) existem uma série de dúvidas no que diz respeito à aplicação de uma educação inclusiva, pois a escola seleciona apenas os alunos mais dotados. Atualmente, o termo inclusão é visto como a solução imediata para problemas de exclusão social e escolar, sendo a escola o espaço físico ideal para cumprir estes desígnios.

Contudo, os CEFs surgiram como uma aposta nas políticas educativas com vista a incluir mais jovens no sistema educativo, tentando, desta forma, qualificá-los e prepará-los para serem resilientes nos problemas que a vida ativa lhes proporcionar.

O Despacho conjunto n.º 882/99, do Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social (2012), mostra que o PIEF surgiu como medida educativa e/ou formativa com o propósito de combater a exploração do trabalho infantil e o abandono escolar precoce, sendo que o seu objetivo primordial é promover a inclusão e cidadania das crianças e dos jovens. Para além da “(...) componente educativo-formativa, promove o desenvolvimento de competências para a cidadania e atividades de interesse social, comunitário e de solidariedade, com a finalidade de promover a integração social das crianças e jovens” (p. 5092).

O PIEF, de acordo com Coimbra e Fernandes (2013), caracteriza-se “(...) como uma medida de remediação (...)” quando os jovens rejeitaram outras medidas existentes, pelas quais já passaram. Assim, a criação das turmas surge após a sinalização previamente feita de um conjunto de jovens com percursos de abandono escolar e de trabalho infantil (p. 333). De facto, o que importa é recuperar os jovens que por motivos divergentes abandonaram a escola, sendo que esta medida integra, portanto, medidas que visam a reinserção escolar dos jovens. No que diz respeito à concretização das turmas PIEF, os autores referem que é fulcral cumprir o Plano de Educação e Formação

(PEF) que consiste em projetos estruturados de intervenção que permitem fazer uma avaliação diagnóstica sobre os conhecimentos escolares, orientação vocacional e contexto familiar. No entanto, é a partir destes que será realizado o levantamento de necessidades, prosseguindo-se então, para o encaminhamento dos jovens para as medidas de educação e formação.

Normalmente, e citando Saias e Fialho (2014), os jovens encaminhados para turmas PIEF são jovens com comportamentos desviantes, com um passado de insucesso escolar, com muitas retenções ao longo do percurso escolar e jovens oriundos de famílias disfuncionais.

O processo de sinalização dos jovens até à sua integração em turmas PIEF caracteriza-se pelo trabalho em equipa de vários profissionais e parceiros, nomeadamente,

Equipas Móveis Multidisciplinares (EMM), Técnicos de Intervenção Local (TIL), Equipas Técnico – Pedagógicas, Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), Equipas Multidisciplinares de Assessoria aos Tribunais (EMAT), equipas da Segurança Social, técnicos do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), Câmaras Municipais e Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), entre muitas outras que apoiam o trabalho feito nos PIEF de todo o país (Moreira, 2014, p. 11).

É a partir da implementação do PEF que se verificam as suas especificidades do PIEF, nomeadamente, através dos seguintes princípios:

Individualização – procura ter em conta a idade, situação pessoal (...) através de uma avaliação diagnóstica inicial; Acessibilidade - possibilidade de intervenção e a integração do jovem em qualquer momento do ano letivo; Flexibilidade - integração do menor em percursos de educação e formação (...); Continuidade - pretende assegurar uma intervenção permanente e integrada (...); Faseamento da execução - desenvolvimento da intervenção por etapas (...); Celeridade - obtenção de certificados escolares em período de tempo menores (...); Atualização - revisão e alteração do plano, tendo em conta as alterações da situação e necessidades do menor (...) (Marques, 2012, p. 43).

Assim, segundo Marques (2012), o PEF é desenvolvido e executado tendo em conta três fases: “Preparação” (avaliação diagnóstica), “Execução” (integração do menor em qualquer altura do ano letivo) e, por fim, “Avaliação” (avaliação da evolução do PEF e avaliação final) (p. 43). Neste seguimento é importante refletir sobre a articulação que deve existir entre o sistema educativo e o sistema de formação profissional/vocacional em prol da formação ao longo da vida. O Programa PIEF surge nesta instância, na medida em que procura promover a articulação entre ambos.

No dizer de Saias e Fialho (2014) para cada um dos jovens é elaborado um PEF individual em função das suas especificidades, sendo que cada “(...) PEF é acompanhado por um professor-tutor a quem compete promover a intervenção articulada das diversas entidades e manter um contacto regular com a família do menor” (p. 98). Torna-se fundamental adaptar o Currículo Nacional do Ensino Básico às necessidades de cada um dos jovens, procurando assegurar as competências subjacentes ao mesmo. No entanto, é fundamental a colaboração dos próprios alunos na sugestão de temas a serem dinamizados.

Para Marques (2012) o PIEF está associado ao trabalho em rede, visto que todos os técnicos envolvidos procuram dar resposta às necessidades evidenciadas, em prol da resolução dos problemas.

Os TIL, de acordo com Oliveira (2009), acompanham diariamente os alunos inseridos no PIEF, contactam os encarregados de educação, deslocam-se às suas habitações sempre que for necessário e são intermediários entre o diretor de turma e os alunos. Desta forma, pretende-se melhorar as condições afetivas e sociais do aluno.

Todo o trabalho desenvolvido pelo PIEF, de acordo com Roldão, Alves e Campos (2008), é gerido, organizado e partilhado por uma equipa multidisciplinar, que integra professores de diferentes disciplinas e técnicos de apoio ao Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), que trabalham em grupo e reúnem semanalmente com vista a fazer um balanço do que efetivamente se desenvolveu durante a semana. É importante que seja realizado este trabalho em grupo, visto que os jovens com quem trabalham desistiram de aprender, pois são marginalizados, rotulados e em vias de exclusão social.

No entanto, no ponto de vista de Marques (2012) é importante que haja a preocupação de trabalhar em grupo para prestar auxílio aos alunos, com vista ao acompanhamento individual de cada um e das suas famílias, bem como pela mediação entre os professores e as próprias famílias, entre outras situações, como a maternidade precoce e situações a cargo do Tribunal de Menores da Segurança Social. Contudo,

procura-se essencialmente desconstruir muros, no que diz respeito aos obstáculos que a vida coloca, bem como à escola, no sentido de alcançar o sucesso.

Sendo o PIEF um dos programas implementado em territórios educativos com muitas fragilidades e que visava aproveitar as sinergias das regiões, das famílias e de todos os agentes da região, consideramos importante dar a conhecer como conseguiu criar condições de motivação e de uma forma prática contribuir para uma melhoria educativa desses territórios educativos.

3.3. Potencialidades e fragilidades do PIEF

Ao longo dos últimos anos, o PIEF e os programas aos quais estava associado, foram alvo de estudos diversos que apontaram as suas potencialidades e fragilidades.

De acordo com o estudo realizado por Moreira (2014), o apoio técnico do PIEF é uma das potencialidades, sendo efetivamente uma mais-valia para o acompanhamento quer do aluno, quer da sua família. Uma outra potencialidade é o trabalho em equipa, pois é crucial a partilha de experiências entre os membros da equipa que estão a acompanhar os jovens inseridos no programa, contribuindo para a obtenção de resultados positivos. No entanto, o que diz respeito à partilha não se reduz apenas à partilha de experiência, como também à entreajuda na resolução de problemas. De salientar que a componente prática é a que motiva mais estes jovens. No que concerne às fragilidades do PIEF, a autora considera que a ausência de recursos é um dos entraves na intervenção, nomeadamente, a escassez de verbas, insuficiência de recursos humanos e falta de recursos didáticos, identifica também a ineficácia das metodologias de investigação, visto que a maioria dos currículos não se encaixam na medida PIEF, considerando que estes jovens têm características muito específicas. A complexidade das temáticas abordadas bem como de que forma podem afetar a vida destes alunos é considerada uma fragilidade.

De acordo com a investigação realizada por Amaral (2012) enfrentar as turmas PIEF é um desafio para cada um dos técnicos. Trata-se, portanto, de um desafio porque os alunos envolvidos são problemáticos, têm histórias de vida muito complexas e contêm um histórico escolar de repetidas retenções bem como de abandono. Sendo a maioria destes jovens provenientes de famílias com muitas dificuldades financeiras, as famílias não conseguem assegurar a educação dos filhos. Uma das problemáticas

identificadas pelos professores é o incumprimento de regras, pois os alunos apresentam comportamentos inadequados na sala e recusam participar em algumas atividades.

Tendo em conta o estudo empírico realizado por Pereira (2007), no qual aplicou inquéritos por questionário aos alunos do PIEF, bem como entrevista semiestruturada aos docentes que pertencem à equipa multidisciplinar, constatou-se que os alunos reconhecem o PIEF como uma nova oportunidade de regresso à escola. Foram apontadas diversas vantagens no que diz respeito à medida, nomeadamente, autonomia curricular e financeira, flexibilidade curricular, número reduzido de alunos por turma, diferentes tipos de avaliação, laços afetivos que se vão desenvolvendo ao longo do percurso educativo, o papel dos TIL na intervenção com os alunos e, por fim, o perfil dos professores. No que concerne às fragilidades do PIEF, o autor apontou que a necessidade de envolvimento dos professores nos problemas sociais dos alunos leva ao desgaste físico e psíquico, na maior parte das vezes causado pelo insucesso. Relativamente à falta de apoio prestado por algumas escolas, leva a que não se promova a inclusão das turmas PIEF. No entanto, também é clara a dificuldade que existe em envolver as famílias na vida escolar dos alunos, pelo que se destaca a necessidade de mediação entre as famílias e os alunos. Por fim, a falta de formação dos auxiliares e administrativos para lidar com situações adversas protagonizadas pelos alunos PIEF, origina incompatibilidade na sua relação.

Após a análise dos estudos supramencionados, podemos concluir que o PIEF é uma mais-valia para os jovens que, por várias razões, o integram. Constatou-se que uma das estratégias apresentadas é a necessidade de haver uma avaliação contínua que permita colmatar falhas encontradas durante o percurso. No entanto, percebe-se que existe uma grande necessidade a nível da prevenção no que diz respeito à formação específica de técnicos e professores, com vista a melhorar a preparação de material e atividades do interesse dos próprios alunos. Para além disso, é relevante que as famílias participem mais na vida escolar dos jovens, visto que a maioria dos problemas sociais dos alunos advém do meio familiar.

Contudo, ao longo deste ponto tentou refletir-se acerca de algumas das potencialidades e das fragilidades do PIEF, bem como dos profissionais que abraçam o programa, que são professores com perfil adequado à natureza do projeto a desenvolver e ao seu público-alvo.

Assumindo que a presença do Educador Social é fundamental no desenvolvimento de programas como o PIEF, em seguida, consideramos importante dar a conhecer como, enquanto mediador socioeducativo, pode contribuir para o combate ao insucesso/abandono escolar, inserido numa equipa multidisciplinar.

4. O Educador Social na mediação de programas socioeducativos no combate ao insucesso/abandono escolar

Canastra e Malheiro (2009) referem que o profissional de educação social tem vindo a afirmar-se enquanto mediador socioeducativo, desempenhando funções em contexto educativo (não-formal), sendo que a finalidade desta intervenção visa controlar os desvios que os alunos revelavam face à norma. Portanto, pretende-se reabilitar os jovens com vista a reintegrá-los na norma da sociedade e procurar dar respostas a problemáticas específicas, utilizando estratégias sociopedagógicas, no sentido de “(...) promover estruturas de participação social (...) que facilitem o próprio auto-desenvolvimento social das comunidades” (p. 2028).

É neste sentido que ligamos a educação e as relações sociais, sendo a educação um fator dinâmico que atua sob a sociedade de modo a modificá-la.

Carvalho e Baptista (2004) acrescentam que o Educador Social pode e deve trabalhar a nível da prevenção, sendo relevante o seu papel enquanto ator social em contexto escolar. Neste sentido, emerge a necessidade de integrar o Educador Social em equipas multidisciplinares, desmistificando o seu papel enquanto mediador e agente de mudança, na medida em que assume uma relação com a pessoa presente na ação, sem tomar um partido ou dar uma solução. Assim, de acordo com os autores, o Educador Social procura e abre um leque de respostas ao indivíduo, o que lhe permitirá tomar as suas decisões.

O papel do Educador Social, para Sáez e Molina (2006), citado por Canastra e Malheiro (2009), “ (...) visa, assim, acompanhar as pessoas ou os grupos no seu processo de inserção e participação nas redes de sociabilidade, adoptando como estratégia privilegiada a dinamização de projectos educativos comunitários” (p. 2031).

Para tal, Mateus (2012) frisa que o educador social deve estar apto a exercer a sua profissão numa perspetiva inclusiva, no sentido de adaptar as suas competências às necessidades detetadas. Neste sentido, é crucial que assuma uma postura versátil e capacidade de integração, para que possa fazer parte de uma equipa multidisciplinar.

Canastra e Malheiro (2009) acrescentam que a sua intervenção passa pela capacidade de expor os recursos disponíveis, organizando-os sob a forma de projeto, quer em contexto social, quer em contexto laboral. Portanto, a intervenção socioeducativa praticada pelo educador social define-se pelo aproveitamento do potencial já existente, sendo que por esta razão, o seu papel se concentra na vertente comunicacional, integrando as diversas mediações socioeducativas, nomeadamente, convocando e implicando quer o aluno, quer a famílias ou instituições de acolhimento. Relativamente ao trabalho socioeducativo é importante salientar que existe mobilização de recursos em situações de aprendizagem, com vista a transformar as necessidades em potencialidades. É notório que o papel do educador social ainda não é reconhecido como tal, e por isso, carece de oportunidades a nível profissional.

Considerando o ato de recorrer a projetos educativos comunitários uma estratégia educativa, é importantes a nível social, pois

(...) adoptar como ferramenta de intervenção socioeducativa a investigação-acção e, por outro lado, se convocar como estratégia sociopedagógica uma postura dialógica, a partir da qual os vários actores sociais se impliquem e se comprometam na transformação social e comunitária (Canastra 2007, citado por Canastra & Malheiro, 2009, p. 2031).

Após a revisão da literatura, com o que teoricamente consideramos essencial para a compreensão do estudo empírico que nos propomos realizar, apresentaremos, em seguida, no capítulo II, a formulação do problema e dos objetivos, os critérios de seleção e caracterização sociodemográfica dos participantes, bem como os procedimentos utilizados.

Capítulo II

O problema, os objetivos, a metodologia, as técnicas e os procedimentos de recolha de dados, o contexto ambiental, a seleção dos participantes e o tratamento da informação

Tendo em conta a prevalência de problemas ligados ao insucesso/abandono escolar, a escola vive numa luta constante, entre combater ou, pelo menos, prevenir os mesmos através da implementação de programas socioeducativos, em que destacamos o PIEF.

A fim de podermos investigar o tema *O caminho para o sucesso: o Educador Social na mediação de programas socioeducativos no combate ao insucesso/abandono escolar* é importante formular uma questão-chave e definir os objetivos, referir o contexto em que o estudo é realizado, selecionar e caracterizar os participantes que integram o estudo e a natureza da investigação a realizar.

Será ainda referida a metodologia utilizada, os instrumentos de recolha de dados aplicados, bem como as questões éticas subjacentes à recolha de dados.

Em seguida, apresentamos a formulação do problema e a definição dos objetivos que irão clarificar a questão de partida.

1. Formulação do problema e dos objetivos

Pretendemos perceber se a implementação de projetos socioeducativos, nomeadamente o PIEF, corresponde ou não às expectativas idealizadas pela escola no combate ou na prevenção do insucesso/abandono escolar.

Nesse sentido formulamos o problema que servirá de base à nossa investigação:

Poderá a implementação do PIEF ser um motor no combate ao sucesso/abandono escolar e criar condições que levem ao desenvolvimento pessoal de alunos com dificuldades de aprendizagem?

Com vista a dar resposta ao problema delinear-se-ão os objetivos que, de acordo com Pérez - Serrano (2014), correspondem à base do trabalho, sendo que é a partir dos mesmos que se define quer a natureza do trabalho, quer o seu plano de ação.

Assim sendo, foram definidos os seguintes objetivos:

- *Compreender as dificuldades inerentes à implementação do PIEF;*
- *Verificar quais os constrangimentos sentidos quer pelos alunos quer pelos docentes;*
- *Discutir as estratégias mais adequadas à obtenção do sucesso;*
- *Analisar os resultados em função da aplicação do projeto.*

Em seguida apresentaremos a metodologia, as técnicas e os procedimentos de recolha de dados, o contexto ambiental, os critérios que levaram à seleção dos participantes e as questões éticas inerentes a uma investigação, dado serem de crucial importância para o estudo em causa.

2. Metodologia

Os fenómenos do insucesso escolar e do abandono escolar continuam a refletir a realidade social em que vivemos e a dificuldade que a escola tem em integrar todos os jovens, nomeadamente, aqueles que têm dificuldades de aprendizagem. Daí, surgiu a curiosidade em saber se a implementação do PIEF constitui, efetivamente, uma resposta à erradicação quer do insucesso, quer do abandono escolar, com vista a criar condições que levem ao desenvolvimento pessoal de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Depois de apresentado o problema, bem como os objetivos, importa descrever a metodologia que permitiu a seleção dos instrumentos de recolha de dados que irão sustentar os resultados da investigação.

Com vista a dar resposta ao problema e a alcançar os objetivos delineados com sucesso, adotámos uma metodologia, que, segundo Fortin (1999), citado por Moro (2014), corresponde ao conjunto de métodos e técnicas que acabam por orientar o processo de elaboração da investigação.

Do ponto de vista empírico, o nosso modelo de investigação incide no estudo de caso, uma vez que pretendemos realizar a investigação com alguns participantes sem pretensões a generalização. O estudo de caso corresponde ao

(...) estudo pormenorizado de uma situação bem definida, em que cada caso, embora semelhante a outros, tem sempre um carácter único que forma uma unidade dentro de um sistema, residindo o interesse do estudo no que ele representa de singular. Pode não ser representativo de um universo determinado e

o seu interesse pode não ser o da generalização, mas será o da investigação sistemática de uma situação específica (Mateus, 2008, p. 164).

Do ponto de vista metodológico e, por sua vez, os métodos que preconizamos para a realização da investigação são de natureza mista, quantitativa – inquéritos por questionário, que nos permite a recolha de dados de um determinado grupo de intervenientes e de natureza qualitativa – entrevistas, que nos permite aprofundar mais o estudo.

No dizer de Ferreira (2015), citado por Almeida (2016), a metodologia de natureza quantitativa antecipa a “(...) observação, formulação de uma hipótese, controlo de variáveis, amostragem e recolha de dados, verificação ou rejeição das hipóteses” e uma das suas principais limitações “(...) é o grande número de variáveis cujo controlo é difícil ou mesmo impossível; subjetividade por parte do investigador; medição que é muitas vezes indireta; problema da validade e fiabilidade dos instrumentos de medição” (p. 43).

Por outro lado, Bogdan e Bicklen (1994) referem que na metodologia de natureza qualitativa, o investigador e o meio em que atua são peças fundamentais na recolha de dados.

Segundo Sousa e Baptista (2011) trata-se de um tipo de investigação “(...) indutivo e descritivo, na medida em que o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, em vez de recolher dados para provar modelos, teorias ou verificar hipóteses (...)” (p. 56).

No entanto, a metodologia de natureza qualitativa foca-se mais na compreensão dos problemas através da análise quer dos comportamentos, quer das atitudes ou até mesmo dos valores, não se preocupando com a dimensão da amostra nem em generalizar os resultados obtidos, o que vai ao encontro daquilo que pretendemos fazer, uma vez que, a nossa investigação incide na compreensão da questão problema proposta.

Importa referir que os dados recolhidos através do inquérito por questionário foram tratados no *Microsoft Office Excel*, com vista a efetuarmos análises estatísticas descritivas.

No que concerne ao papel da análise na investigação qualitativa, optámos pela análise de conteúdo, pois corresponde ao

(...) conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin 1994, citado por Silva, Gobbi & Simão, 2005, p. 73).

Assim, fundamentamo-nos na análise das respostas obtidas, considerando respectivamente as categorias, subcategorias e indicadores que constam no ponto 3.2.1.1.

A interpretação dos resultados basear-se-á num comportamento reflexivo no que toca às narrativas dos participantes em articulação com as ideias defendidas pelos teóricos no enquadramento teórico.

A seguir será feita a descrição dos instrumentos de recolha de dados utilizados no nosso estudo.

3. Técnicas de recolha de dados

No que concerne à seleção dos instrumentos utilizados na recolha de dados, é crucial referir que não existem instrumentos unânimes a todos os investigadores, sendo que a seleção dos mesmos depende, efetivamente, dos objetivos que se pretendem alcançar com o estudo.

Nos dizeres de Silveira e Gerhardt (2009), a recolha de dados corresponde ao levantamento de todas as informações subjacentes ao estudo, para uma posterior reflexão e explicação da investigação que se pretende.

Das técnicas comumente utilizadas e aceites, optámos por aplicar o inquérito por questionário e a entrevista semiestruturada que a seguir apresentamos.

3.1. Inquérito por questionário

A técnica do inquérito por questionário, segundo Tuckman (2012), baseia-se num conjunto de questões e respostas por escrito, em que o sujeito constrói intencionalmente as suas respostas.

Para o processo de elaboração e pertinência do inquérito por questionário foi recolhida a opinião de professores especialistas na área e foi realizada uma revisão da

literatura sobre temáticas semelhantes a esta. O objetivo primordial foi analisar todas as questões, a sua medição, bem como a escolha e adaptação das escalas de medida utilizadas.

O nosso inquérito por questionário (Anexo I) é constituído, maioritariamente, por questões fechadas e algumas questões abertas, quando não existe uma opção de resposta correta ou aproximada à opinião do inquirido e subdivide-se em três partes.

Na parte I - Caracterização sociodemográfica dos inquiridos; parte II - Domínio pessoal e social e parte III - Ensino/aprendizagem.

Na parte I é solicitada informação sobre o inquirido, nomeadamente, sexo, idade, ano de escolaridade, com quem vive, quantos irmãos tem, qual a sua idade, que ano de escolaridade frequenta, se está na mesma escola ou não, qual a escolaridade/profissão do pai e da mãe, e por fim, o número de retenções de ano.

Na caracterização sociodemográfica foi utilizada uma escala nominal que, segundo Freixo (2011), consiste num conjunto de categorias de respostas, permitindo agrupar os dados obtidos.

A parte II, domínio pessoal e social, subdivide-se em três pontos, sentido de responsabilidade, interação com a comunidade escolar e importância da escola para a formação pessoal e social, sendo que nos dois primeiros pontos foi utilizada a escala de *likert*, que é uma escala de medida utilizada com 5 pontos, neste caso, 1-nunca; 2-raramente; 3-às vezes; 4-muitas vezes e 5-sempre.

No último ponto foi utilizada, igualmente, a escala de Likert, nomeadamente, 1-não é importante; 2-pouco importante; 3-um pouco importante; 4-muito importante e 5-extremamente importante. No que concerne à parte III, ensino/aprendizagem, é importante referir que se subdivide em seis pontos, sendo que nos dois primeiros (relação pedagógica e insucesso escolar) é utilizada a escala de Likert (1 - nunca; 2 - raramente; 3 - às vezes; 4 - muitas vezes e 5-sempre) e nos quatro últimos, as respostas são de escolha múltipla.

Foi explicada a finalidade do inquérito por questionário, aplicado por administração direta, salvaguardado o princípio do anonimato e da confidencialidade. Desta forma, o inquérito por questionário vai permitir-nos recolher dados pessoais para caracterizar a situação sociocultural familiar; dados da ligação que existe entre os pais e com quem vive e finalmente perceber qual é a relação estabelecida com a escola, incluindo a razão da integração na turma PIEF, e as atitudes do aluno face à escola. Os

dados obtidos foram tratados através do programa *Microsoft Excel*, como já anteriormente referido.

3.2. Entrevista semiestrutura

De acordo com Mateus (2008) “a entrevista é uma técnica não documental de observação não participante, podendo-se distinguir vários tipos, que vão desde as mais rígidas e estruturadas até às entrevistas em profundidade” (p. 175). A entrevista caracteriza-se por uma conversa intencional entre duas ou mais pessoas e/ou pela interação entre o entrevistador e o entrevistado, através da comunicação verbal.

Segundo Posada (2001) existem três tipos de entrevista, nomeadamente, a estruturada, a semiestruturada e a não estruturada ou livre.

Nesta investigação optámos pela entrevista semiestruturada que, de acordo com Amado (2017) é composta por questões abertas, o que permite quer ao entrevistador, quer ao entrevistado, responder de forma flexível. Por outro lado, o guião da entrevista, planeado, mais concretamente, a forma flexível como é elaborado, permite ao entrevistador alterar a ordem das questões, com vista a conduzir a entrevista da forma pretendida. Desta forma, o guião da entrevista, bem estruturado e planeado, assume um papel fulcral na realização das mesmas, visto que se pretendem obter informações que respondam quer à questão problema, quer aos objetivos delineados.

Em seguida, apresentamos o processo de construção e aplicação do guião de cada uma das entrevistas do nosso estudo.

3.2.1. O guião da entrevista

Considerando a natureza da investigação para a aplicação da entrevista semiestruturada foram elaborados três guiões compostos por questões abertas, nomeadamente, para o/a Diretor/a da escola, para os docentes e Diretor/a da turma PIEF, e por último, para o/a Técnico/a de Intervenção Local (TIL). Deste modo, os guiões foram elaborados por forma a responder à questão - problema da investigação, bem como alcançar com sucesso os objetivos pretendidos. Com vista a garantir a adequabilidade e percetibilidade das questões dos guiões, os três guiões foram analisados por uma professora da área que sugeriu algumas alterações, sendo efetuadas algumas correções que originaram a versão final dos guiões (Anexo II, III e IV, respetivamente).

As entrevistas foram realizadas durante o mês de maio de 2019, gravadas em áudio, com uma duração média de 15 a 30 minutos.

Foi explicada a cada um dos entrevistados a finalidade da entrevista, salvaguardado, tal como no caso dos inquéritos por questionário, o princípio do anonimato e da confidencialidade. Após a realização das entrevistas procedemos à sua transcrição e à codificação atribuída a cada participante, de modo a garantir a confidencialidade.

No corpo do trabalho constam apenas excertos considerados pertinentes e adequados ao cumprimento dos objetivos que nos propomos atingir.

De imediato apresentamos a análise de conteúdo com as categorias e subcategorias criadas para o efeito.

3.2.1.1. Análise de conteúdo - Categorias e subcategorias

Nos dizeres de Silva et al. (2005) “os elementos de conteúdo agrupados por parentesco de sentido irão se organizar sob as devidas categorias (...)”, sendo que “(...) um bom conjunto de categorias deve ser pertinentes, tão exaustivas quanto possíveis, não demasiadas, precisas e mutuamente exclusivas” (p. 76). No entanto, as categorias e subcategorias desta investigação foram delineadas antes da aplicação das entrevistas, baseando-nos no enquadramento teórico e nos objetivos da investigação. Após a aplicação das entrevistas, as repostas obtidas foram categorizadas conforme as categorias delimitadas inicialmente.

Considerando que para a realização deste estudo foram elaborados três guiões com categorias e subcategorias distintas é importante acrescentar que têm em comum os objetivos da investigação.

Para o guião correspondente à Diretora da escola, definimos:

Categoria A. Organização da turma PIEF, com as subcategorias A1. Seleção dos alunos, A2. Equipa pedagógica e A3. Técnicos de Intervenção Local (TIL).

Categoria B. Impacto da medida PIEF, com a subcategoria B1. Potencialidades e constrangimentos do PIEF.

Relativamente ao guião correspondente aos Docentes e ao/à Diretor/a da turma PIEF, definimos:

Categoria A. Organização pedagógica com a subcategoria A1. Avaliação dos professores/diretor/a de turma face à prática psicológica.

Categoria B. Impacto da medida PIEF, com a subcategoria B1. Potencialidades e constrangimentos do PIEF.

No que diz respeito ao guião da entrevista aos TIL, definimos:

Categoria A. Técnicos de Intervenção Local, com a subcategoria A1. Características dos TIL.

Categoria B. Impacto da medida PIEF, com a subcategoria B1. Potencialidades e constrangimentos do PIEF.

Em cada uma destas subcategorias são formuladas diversas questões aos participantes e no final de cada entrevista é feita uma breve síntese como confirmação das narrativas dos participantes.

Considerando importante o contexto ambiental em que decorre a nossa recolha de dados, apresentamos uma breve caracterização desse mesmo contexto.

4. Contexto ambiental

A presente investigação decorreu na instituição A, situada no distrito de Bragança, constituída por uma população heterogénea, ou seja, tem alunos de diferentes classes sociais, etnias e culturas, lutando pelo sucesso de todos. A sua oferta formativa contempla as seguintes valências: Pré-escolar; Ensino básico; PIEF; Ensino Articulado de Dança; Ensino Secundário e Apoio ao Estudo, verificando-se, atualmente, novos desafios que exigem uma dinâmica renovada no sentido de continuar a afirmar esta instituição na qualidade do serviço que presta às comunidades que serve, combatendo a diminuição de alunos e do abandono escolar, trabalhando para melhoria dos resultados escolares, motivando e fomentando a formação contínua da comunidade escolar.

Posteriormente iremos explicar como foi feita a seleção dos participantes e quais foram os procedimentos utilizados.

5. Seleção dos participantes e procedimentos utilizados

No dizer de Hill e Hill (2002) todas as investigações empíricas impõem a necessidade da recolha de dados, sendo que é a partir deles que recolhemos informação de um ou mais elementos. Na investigação quantitativa, o conjunto de elementos sobre o qual incide o estudo designa-se por população ou universo. No entanto, na impossibilidade de recolher dados de toda a população ou universo, seleciona-se um pequeno grupo de participantes, que designar-se-á amostra.

De acordo com Aires (2011), tal como se verifica na presente investigação,“(…) o investigador seleciona os sujeitos em função de um critério estratégico pessoal (…)” (p. 22). No entanto, este tipo de amostra acarreta algumas limitações, nomeadamente a subjetividade que impossibilita construir uma base sólida de representatividade do universo.

No nosso caso a seleção dos participantes foi feita com sentido intencional, pois conforme Marconi e Lakatos (2003) referem, foi tido em conta as intenções do estudo para estudar uma situação particular, baseando - nos em opiniões dos indivíduos que possuem conhecimento das características específicas que pretendemos.

Este trabalho de investigação circunscreve-se à única turma PIEF existente numa das instituições de ensino do distrito de Bragança, no ano letivo 2018/2019. Neste estudo, uma vez utilizada uma metodologia mista – quantitativa e qualitativa, vamos considerar dois grupos, nomeadamente, o 1º grupo - 6 alunos da turma PIEF, que responderam ao inquérito por questionário e o 2º grupo - 5 elementos (Diretor(a) da escola; Diretor(a) de turma; Técnico(a) de Intervenção Local e 2 docentes da Equipa Pedagógica), que aceitaram realizar a entrevista.

Relativamente ao 1º grupo, constituído por 6 alunos da turma PIEF, é importante referir que a turma é constituída por 13 alunos, mas por motivos diversos, nomeadamente, o absentismo escolar, apenas 6 preencheram o inquérito por questionário. Trata-se de uma turma bastante heterogénea, ou seja, constituída por elementos do sexo feminino e masculino, com idades diversas e a frequentar ciclos diferentes, nomeadamente, o 2.º e 3.º ciclo. No entanto, quer os alunos do 2.º, quer os alunos do 3.º ciclo, revelaram episódios de insucesso e abandono escolar. Nesta amostra o código atribuído será I (Inquirido), acrescido de um dígito que começa no 1 até ao 6 (I1, I2, I3, I4, I5, I6).

No que concerne ao 2º grupo, constituído por 5 elementos, nomeadamente, Diretor(a) da escola, Diretor(a) de turma; 1 Técnico(a) de Intervenção Local e 2

docentes da Equipa Técnico-Pedagógica foi atribuído o código E (Entrevistado), acrescido de um dígito que começa no 1 até ao 5, respetivamente, (E1, E2, E3, E4, E5).

Nesta investigação surgiu a necessidade de considerar dois grupos primeiro, porque se trata de um investigação mista e num dos grupos recorreu-se à investigação quantitativa e noutro grupo à investigação qualitativa, em segundo, porque os nossos objetivos vão ao encontro das perspetivas quer dos alunos da turma PIEF, quer dos técnicos e docentes da mesma. Assim, com vista a alcançarmos, com sucesso, os objetivos delineados foi necessário optar por diferentes métodos de investigação e analisar a opinião de ambos os pontos de vista.

A seguir apresentamos como a informação recolhida vai ser tratada.

6. Tratamento da informação

Os dados que resultaram da aplicação do inquérito por questionário essenciais às variáveis descritas no ponto 3.1. deste capítulo foram submetidos a um tratamento estatístico no programa *Microsoft Excel*, como já foi referido no ponto 3.1. Os dados obtidos foram circunscritos em tabelas por forma a promover uma melhor visualização e leitura dos mesmos. No entanto, para a sua análise e consequente interpretação adotamos a seguinte linha de pensamento em que

(...) todo este trabalho de recolha, de análise, verificação, de controlo, de manipulação ou de cálculo dos dados não encerra o empreendimento da pesquisa. Resta ainda um processo de síntese que permitirá a descoberta de factos até então ocultos ao nosso espírito e à nossa observação (Deshaies, 1998, p. 340).

Relativamente à análise de dados obtida através das entrevistas foi utilizada a análise de conteúdo que, segundo Silva e Pinto (2009), corresponde a “(...) uma técnica de investigação que permite a descrição objectiva sistemática e quantitativa do conteúdo manifestado da comunicação” (p. 103). No entanto, com a análise de conteúdo, pretendemos descrever as situações e interpretar o sentido daquilo que foi dito.

O primeiro propósito da análise de conteúdo incide na

(...) decomposição do discurso e identificação de unidades de análise ou grupos de categorização dos fenómenos, a partir da qual se torna possível uma reconstrução de significados que apresentam uma compreensão mais aprofundada da interpretação da realidade do grupo estudado (Silva et al, 2005, p. 70).

Numa primeira fase procedemos à transcrição das gravações das entrevistas, deixando espaços em branco, quando a linguagem não era clara. Numa segunda fase revimos a gravação e preenchemos os espaços em branco. Por fim, numa terceira fase redigimos um discurso inteligível, com pontuação e supressão de elementos inúteis. Como tal, procedeu-se à categorização dos dados, tendo em conta o enquadramento teórico e os objetivos do estudo, como referimos no ponto 3.2.1.1. deste capítulo.

Importa salientar que para cada uma das subcategorias foram criadas as unidades de registo, que correspondem ao

(...) segmento de texto que é objeto de “recorte”, isto é, de seleção para análise. Geralmente, o critério de definição das unidades de registo deverá ser semântico (uma unidade com significado específico e autónomo) e não formal (por exemplo, uma palavra, uma linha, uma frase ou um parágrafo) (Lima, 2013, p. 9).

Trata-se, portanto, da junção de pequenos excertos relevantes das respostas obtidas das entrevistas, mediante as características que têm comum.

Por fim e dada a sua importância, abordaremos os procedimentos éticos a considerar quando se faz uma investigação.

7. Questões éticas na recolha de dados

Na recolha de dados procuramos cumprir as normas e princípios éticos subjacentes a qualquer trabalho de investigação, sendo que o investigador deve ser rigoroso no cumprimento das regras, atendendo às características de cada participante.

Para a implementação dos diferentes instrumentos de recolha de dados foi necessário pedir autorizações a diferentes entidades.

No que diz respeito à aplicação do inquérito por questionário foi necessário proceder ao registo da entidade no portal da Direção Geral de Ensino (DGE), na secção de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIM), e conseqüentemente, registar o inquérito para submeter o pedido de autorização.

Após a aprovação da aplicação do inquérito foi necessário solicitar autorização ao/à Diretor/a da escola (Anexo V).

Considerando que os alunos têm idades inferiores a 18 anos, após a autorização do/a Diretor/a da escola, solicitou-se autorização aos seus encarregados de educação (Anexo VI). Depois do consentimento e autorização dos encarregados de educação, antes de aplicarmos os inquéritos por questionário, esclarecemos os participantes relativamente à pertinência da sua participação no estudo, garantindo o anonimato e confidencialidade das suas respostas, tal como mencionado no ponto 3.1 deste capítulo.

No que confere à aplicação das entrevistas e atendendo às normas éticas, desenvolvemos o termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo VII), que foi assinado pelos participantes, autorizando a gravação em áudio. Aquando da aplicação das entrevistas, os participantes foram devidamente informados acerca dos objetivos da investigação, da confidencialidade e preservação da sua identificação, já mencionado no ponto 3.2.1. deste capítulo.

Esclarecemos também que os dados obtidos serão exclusivamente para utilizar nesta investigação, tendo o entrevistado o direito de não responder a questões que considerem ser de âmbito pessoal.

Procederemos, no capítulo seguinte, à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos pela aplicação dos instrumentos de recolha de dados.

Capítulo III

Apresentação, análise e discussão dos resultados

Neste capítulo consideramos a apresentação, análise e discussão dos resultados, tendo por base a revisão de literatura que sustenta esta investigação.

É feita a caracterização sociodemográfica dos participantes, baseada nos dados obtidos através da aplicação do inquérito por questionário, a análise de conteúdo das categorias e subcategorias referentes às entrevistas com guião e procedemos à discussão dos resultados. Como foi referido no ponto 3.2.1. e 3.2.1.1. do capítulo II, a categoria A e as respetivas subcategorias são diferentes nos três guiões, sendo que no guião correspondente à Diretora da escola definimos, *Categoria A. Organização da turma PIEF, com as subcategorias A1. Seleção dos alunos, A2. Equipa pedagógica e A3. Técnicos de Intervenção Local (TIL)*; no guião correspondente aos Docentes e à Diretora da turma PIEF definimos *Categoria A. Organização pedagógica com a subcategoria A1. Avaliação dos professores/diretora de turma face à prática pedagógica* e, por fim, no guião da entrevista à TIL definimos *Categoria A. Técnicos de Intervenção Local (TIL) com a subcategoria A1. Características dos TIL*.

No que confere à *Categoria B. Impacto da medida PIEF e subcategoria B1 - Potencialidades e constrangimentos do PIEF* é importante referir que é comum aos três guiões.

De imediato e com base nas respostas ao inquérito por questionário, apresentamos a caracterização sociodemográfica dos/as participantes, tendo em conta os dados recolhidos através do inquérito por questionário e das entrevistas com guião.

1. Análise da caracterização sociodemográfica dos/as participantes

A recolha de dados através do inquérito por questionário teve como principal objetivo caracterizar os/as participantes numa perspetiva sociodemográfica.

Tal como foi referido no ponto 3.1. do capítulo anterior, o inquérito por questionário é constituído por três partes: parte I - Caracterização sociodemográfica dos inquiridos; parte II - Domínio pessoal e social e parte III - Ensino/aprendizagem.

No que diz respeito à parte I, caracterização sociodemográfica dos inquiridos, foram tidos em consideração 7 itens, nomeadamente, o sexo, idade, ano de escolaridade, com quem vive, quantos irmãos tem, qual a sua idade, que ano de escolaridade

frequente, se está na mesma escola ou não, qual a escolaridade/profissão do pai e da mãe, e por fim, o número de retenções de ano, são itens fundamentais para a caracterização.

Os dados obtidos foram organizados em duas tabelas, uma relativa à caracterização sociodemográfica dos/as alunos/as (tabela 1) e outra relativa à caracterização sociodemográfica dos/as entrevistados/as (tabela 2), tendo sido possível, neste caso, obter informações sobre o género, a formação académica e quais são funções que desempenham na escola, embora estas questões não estejam presentes no guião.

1.1. Caracterização sociodemográfica dos/as alunos/as

Na tabela 1 apresentamos a caracterização sociodemográfica dos/as alunos/as da turma PIEF.

Tabela 1

Caracterização sociodemográfica dos/as alunos/as

Inquiridos/as	Sexo	Idade (anos)	Escolaridade (ano)	Com quem vive	Nº de irmãos	Habilitações pai/mãe	Profissão pai/mãe	Nº de anos de retenção
I1	Feminino	15	7º	Instituição	1	1º ciclo	Agricultores	1
I2	Masculino	14	5º	Pais	0	Não respondeu	Agricultor/ Auxiliar de um lar	2
I3	Feminino	15	7º	Instituição	2	Não respondeu	Picheleiro/ Desempregada	1
I4	Masculino	16	6º	Instituição	2	Não respondeu	Não respondeu	3
I5	Masculino	14	5º	Pais	4	Não respondeu	Não respondeu	4
I6	Feminino	17	9º	Pais	2	Secundário/ Licenciatura	Desempregado/ Enfermeira	2

Fonte: dados obtidos através do inquérito por questionário (2019)

Pelos dados observados verificamos que três alunas são do sexo feminino e três do sexo masculino.

As idades variam entre 14 e 17 anos, sendo a idade média do sexo feminino de 15,6 anos e a do sexo masculino varia entre 14 e 16 anos de idade, com uma idade média de 14,6 anos, menos um ano que a idade média do sexo feminino.

Relativamente ao ano de escolaridade que frequentam podemos verificar que duas alunas do sexo feminino frequentam o 7º ano de escolaridade e uma frequenta o 9ºano, sendo que dois alunos do sexo masculino frequentam o 5º ano e um o 6ºano de escolaridade.

Duas alunas do sexo feminino vivem numa instituição e apenas uma vive com os pais. Já no que respeita aos alunos do sexo masculino apenas um vive numa instituição e dois vivem com os pais.

O número de irmãos é baixo, pois um aluno do sexo masculino não tem irmãos, um tem dois irmãos, assim como duas alunas do sexo feminino, e outro tem quatro irmãos, registando este o maior número na nossa amostra. Uma aluna do sexo feminino tem apenas um irmão.

As habilitações académicas dos pais apenas foram referidas por uma aluna do sexo feminino, em que os pais possuem como habilitação académica o 1.º ciclo do ensino básico, desempenham a profissão de agricultores e ficou retida apenas um ano e por outra aluna do sexo feminino em que o pai possui o ensino secundário e está desempregado e a mãe é licenciada em enfermagem, exercendo a profissão de enfermeira, tendo ficado retida dois anos. Há ainda uma aluna cujo pai desempenha a profissão de picheleiro e a mãe está desempregada e ficou retida um ano.

Entre os alunos do sexo masculino falta referir que o pai é agricultor e a mãe auxiliar em um lar e que ficou retido quatro anos, os outros dois alunos ficaram retidos três e quatro anos.

Os dados mostram que a diferença de idades entre o sexo feminino e masculino não é significativo; que o sexo feminino frequenta o 3ºciclo do ensino básico, ao contrário do sexo masculino que apenas frequenta o 2ºciclo do ensino básico; que há um maior número de alunas do sexo feminino institucionalizadas; que a grande maioria do sexo masculino não respondeu à questão das habilitações académicas e profissão dos pais e, por fim, no que respeita ao número de retenções de ano existe uma diferença significativa entre o sexo feminino e masculino, sendo que o sexo masculino tem um maior número de retenções.

1.2. Caracterização sociodemográfica dos/as entrevistados/as

Observamos, na tabela 2, que três participantes são do sexo feminino e têm licenciaturas em Literatura e Línguas Modernas exercendo, atualmente, funções de

diretora da escola, em Informática de Gestão e, neste momento, é diretora da turma PIEF e uma licenciatura Pré-Bolonha em Psicologia, sendo a única TIL da turma PIEF.

Tabela 2

Caracterização sociodemográfica dos/as entrevistados/as

Entrevistados/as	Sexo	Formação Académica	Funções
E1	Feminino	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas	Diretora da escola
E2	Feminino	Licenciatura em Informática de Gestão	Diretora de turma
E3	Feminino	Licenciatura Pré-Bolonha em Psicologia	Técnica de Intervenção Local
E4	Masculino	Licenciatura em Línguas e Literaturas Clássicas	Docente
E5	Masculino	Licenciatura em Matemática Aplicada	Docente

Fonte: dados obtidos através da entrevista semiestruturada (2019)

Apenas dois participantes são do sexo masculino. Um é licenciado em Línguas e Literaturas Clássicas outro é licenciado em Matemática Aplicada e ambos desempenham funções de docentes na turma PIEF.

2. Apresentação e análise dos inquéritos por questionário aplicados aos/às alunos/as

Após a análise interpretativa dos conteúdos das matrizes resultantes das respostas aos inquéritos por questionário aplicados aos/às alunos/as, por administração direta, procedemos à análise interpretativa das respostas dadas.

Como referimos no ponto 5 do capítulo II, foram aplicados a três alunas e a três alunos da turma PIEF, num universo de 13 alunos/as. O número reduzido da nossa amostra deve-se ao absentismo escolar dos restantes alunos/as, que não comparecem na escola.

É crucial referirmos que a análise foi feita de modo sintético e analisada por partes, procurando os conteúdos relevantes de cada um dos temas.

Assim, no decorrer da análise, apresentaremos o tratamento das questões fechadas e abertas ilustradas por tabelas, por forma a garantir a sua leitura e interpretação.

Em seguida, apresentamos a análise das questões da parte II – Domínio pessoal e social, onde abordaremos o sentido de responsabilidade, a interação com a comunidade, a relação pedagógica, o insucesso escolar e as razões para integrar um Programa PIEF.

2.1. Parte II - Domínio pessoal e social

Ao pretendermos abordar o sentido de responsabilidade de cada um/a, interação com a comunidade escolar e qual a importância que a escola tem, efetivamente, na sua formação pessoal e social, utilizamos as respostas às questões apresentadas numa escala de *Likert*, tal como já foi referenciado no ponto 3.1. do capítulo II.

No que diz respeito ao ponto 2.1. *Sentido de responsabilidade*, na tabela 3, em que questionámos a assiduidade, a pontualidade, o cumprimento das regras estabelecidas e se se fazem acompanhar pelo material escolar, como se pode verificar na tabela 3, torna-se significativa a resposta de metade dos inquiridos que dizem ser assíduos e pontuais apenas *Às vezes*. No que toca ao cumprimento das regras estabelecidas, quatro responderam que só o fazem *Às vezes*. Dois *Às vezes* fazem - se acompanhar pelo material escolar e outros dois *Muitas vezes*.

Tabela 3

Sentido de responsabilidade

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
2.1.1. Sou assíduo (a).	0	1	3	0	2
2.1.2. Sou pontual.	0	1	3	1	1
2.1.3. Cumpro as regras estabelecidas.	0	0	4	1	1
2.1.4. Faço-me acompanhar pelo material escolar.	1	0	2	2	1

Fonte: dados obtidos através dos inquéritos por questionário (2019)

As respostas mostram que nem sempre o sentido de responsabilidade é apanágio dos inquiridos, na medida em que só apenas às vezes é praticado.

No entanto, segundo Fonseca (2013), “A educação enquanto processo de personalização pressupõe indubitavelmente uma relação de responsabilidade”, sendo

que a responsabilidade corresponde aos deveres e à tomada de consciência que o cidadão tem perante a lei, constituindo-se, desta forma, como um ser autónomo (p. 4). Assim, considerando que os alunos de hoje serão os cidadãos de amanhã, é necessário que adquiram certas competências e sentidos de responsabilidade na construção da sua identidade, por forma a garantirem o seu projeto de vida.

No que confere ao ponto 2.2. *Interação com a comunidade escolar*, na tabela 4, em que questionámos o respeito pelo outro, o espírito de entreaajuda na realização das atividades escolares, o envolvimento em situações de conflito, espírito de tolerância em situações adversas e o respeito pelo(a) Professor(a) e outros agentes educativos, como se pode aferir da tabela 4, metade dos inquiridos, três, só *Às vezes* respeitam o outro, só *Às vezes* revelam espírito de entreaajuda na realização das atividades escolares e, também, só *Às vezes* respeitam os outros agentes educativos.

Quanto ao envolvimento em situações de conflito e ao respeito pelo(a) Professor(a), torna-se significativa a resposta de quatro dos inquiridos que dizem que *Às vezes* se envolvem nesse tipo de situações e outros quatro que só *Às vezes* respeitam o(a) Professor(a). Relativamente ao espírito de tolerância em situações adversas, verifica-se uma disparidade nas respostas, sendo que dois dos inquiridos dizem que só *Às vezes* demonstram esse espírito e outros dois referem que demonstram *Sempre*.

Tabela 4

Interação com a comunidade escolar

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
2.2.1. Respeito o outro.	0	1	3	1	1
2.2.2. Revelo espírito de entreaajuda na realização das atividades escolares.	0	0	3	2	1
2.2.3. Envolve-me em situações de conflito.	0	0	4	1	1
2.2.4. Demonstro espírito de tolerância em situações adversas.	0	1	2	1	2
2.2.5. Respeito o(a) Professor(a).	0	0	4	1	1
2.2.6. Respeito os outros agentes educativos.	0	0	3	1	2

Fonte: dados obtidos através dos inquéritos por questionário (2019)

Assim, através destes dados podemos concluir que, no que confere à interação com a comunidade escolar, os alunos não percebem uma má ou boa interação com a comunidade escolar, pelo que se centram novamente na resposta às vezes.

De acordo com Fonseca (2013) e considerando a interação com a comunidade escolar fundamental na formação pessoal e social de cada aluno/a é crucial que o/a aluno/a atribua valor ao seu comportamento e às suas atitudes, por forma a garantir que respeitará o outro e as suas diferenças. Não obstante, o facto de atribuírem valor às suas atitudes permitir-lhes-á adquirir ferramentas acerca da importância do espírito de ajuda, que é fundamental no processo de integração quer num grupo, quer na sociedade. No entanto, é frequente que os/as alunos/as que estão inseridos neste programa manifestem uma atitude desafiadora, resistindo à autoridade de qualquer adulto, especialmente à do/a professor/a.

Relativamente à questão 2.3. *Qual a importância da escola para a tua formação pessoal e social?*, constatamos, ao observar a tabela 5, que a maioria dos inquiridos, quatro alunos, responderam que a escola é apenas *Um pouco importante*.

Tabela 5

Importância da escola na formação pessoal e social dos/as alunos/as

2.3.1. Não é importante.	0
2.3.2. Pouco importante.	0
2.3.3. Um pouco importante.	4
2.3.4. Muito importante.	0
2.3.5. Extremamente importante.	2

Fonte: dados obtidos através dos inquéritos por questionário (2019)

Segundo Monteiro (2015) a escola da atualidade para além da transmissão de conhecimentos do/a professor/a-aluno/a, assume um papel preponderante na formação pessoal e social dos/as alunos/as e ao mesmo tempo permite-lhes adquirir ferramentas para que mais tarde possam, efetivamente, resolver lacunas da sua formação individual.

É imprescindível referirmos se o processo de ensino – aprendizagem, para alunos/as com as características deste programa, é o mais eficaz, pelo que, de imediato, abordaremos alguns itens que nos parecem essenciais para compreendermos os aspetos a seguir designados.

2.2. Parte III - Ensino/Aprendizagem

A parte III merece-nos uma atenção especial, dado que dela resultarão algumas razões apontadas pelos/as alunos/as relativamente ao insucesso escolar e quais foram os motivos para o ingresso numa turma PIEF, sendo que também nos permitirá ter uma ideia acerca da relação pedagógica, dos métodos de organização de trabalho que preferem, o tipo de atividades que gostam mais de realizar e o que pretendem fazer após terem 18 anos de idade.

Atendendo à *Relação pedagógica*, como se pode verificar na tabela 6, quando questionados se *Os/As professores/as ouvem as opiniões dos/as alunos/as*, a maioria, quatro responderam *Às vezes*.

Quando colocada a questão se *Os/As professores/as indicam aos/às alunos/as quais os progressos e dificuldades*, não se tratando de uma maioria tácita, três dos/as inquiridos/as, responderam *Às vezes*.

Verifica-se, contudo, uma dissonância nas respostas quando pretendemos auscultar a opinião sobre se *Os/As professores/as esclarecem dúvidas*, sendo que dois/duas alunos/as responderam *Às vezes* e outros/as dois/duas *Muitas vezes*.

Apenas metade dos alunos/as consideram que, *Às vezes*, *Os/As professores/as estimulam a sua participação e mostram-se disponíveis para ouvir os seus problemas pessoais*.

Apesar de quatro inquiridos/as referirem que a escola é de todos, *Sempre*, apenas metade consideram que a escola é um lugar agradável, *Às vezes* e a maioria considera-a um lugar seguro, *Às vezes*.

Observamos ainda que, que na opinião de três alunos/as, *Às vezes* sentem-se motivados/as para trabalhar e cinco consideram que são reconhecidos/as, *Às vezes*, quando desenvolvem um bom trabalho, sendo o mesmo referido quanto à existência de disciplina na sala de aula.

Os conflitos entre funcionários/as e alunos/as, existem também *Às vezes* para três alunos/as.

Tabela 6*Relação pedagógica*

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
3.1.1. Os/As professores/as ouvem as opiniões dos/as alunos/as.	0	0	4	1	1
3.1.2. Os/As professores/as indicam aos/às alunos/as quais os progressos e dificuldades.	0	0	3	2	1
3.1.3. Os/As professores/as esclarecem dúvidas.	0	1	2	2	1
3.1.4. Os/As professores/as estimulam a participação dos/as alunos/as.	0	0	3	2	1
3.1.5. Os/As professores/as mostram-se disponíveis para ouvir os problemas pessoais dos/as alunos/as.	0	0	3	1	2
3.1.6. A escola é de todos.	0	0	2	0	4
3.1.7. A escola é um lugar agradável.	0	1	3	1	1
3.1.8. A escola é um lugar seguro.	0	1	4	0	1
3.1.9. Os/As alunos/as são motivados/as para trabalhar.	0	1	3	1	1
3.1.10. Os/As alunos/as são reconhecidos/as quando desenvolvem um bom trabalho.	0	1	5	0	0
3.1.11. Há disciplina na sala de aula.	0	0	4	2	0
3.1.12. Há conflitos entre funcionários/as e alunos/as.	1	2	3	0	0

Fonte: dados obtidos através dos inquéritos por questionário (2019)

Através destes dados não podemos considerar que os/as alunos/as em questão têm uma boa ou má relação pedagógica, sendo que a maior parte das suas respostas continua a ser às vezes.

Contudo, no dizer de Santos (2007), a relação pedagógica ocorre sempre que se estabelece uma relação entre, pelo menos, dois indivíduos, em que um deles procura transmitir algo ao outro. É fundamental que nesta relação haja a capacidade de construir

uma relação de confiança com os/as alunos/as, tendo em conta as especificidades de cada um/a.

Atendendo ao insucesso escolar, como se pode verificar na tabela 7, o desinteresse pelo que lhes é ensinado na escola, é para metade dos/as alunos/as *Às vezes*.

As respostas continuam a incidir no mesmo ponto, *Às vezes*, para a maioria, quando questionamos se as disciplinas são muito teóricas e não têm interesse e metade dizem, *Às vezes*, não compreender o que é pedido nos testes de avaliação.

Também, quatro dos/as inquiridos/as dizem, *Às vezes*, não estarem com atenção nas aulas.

Mas, relativamente ao item *Não considero a escola importante*, verifica-se uma dissonância nas respostas, nomeadamente, dois/duas alunos/as responderam *Às vezes* e outros/as dois/duas responderam *Muitas vezes*.

A maioria refere que, *Às vezes*, não estuda.

Tabela 7

Insucesso escolar

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas Vezes	Sempre	Não Respondeu
3.2.1. Desinteresse pelo que me ensinam na escola.	0	1	3	1	0	1
3.2.2. As disciplinas são muito teóricas e não têm interesse.	0	1	5	0	0	0
3.2.3. Os professores não explicam bem.	0	1	3	2	0	0
3.2.4. Não compreendo o que é pedido nos testes de avaliação.	0	1	4	0	1	0
3.2.5. Não estou com atenção nas aulas.	0	0	5	1	0	0
3.2.6. Não considero a escola importante.	1	0	2	2	0	0
3.2.7. Não estudo.	0	1	5	0	0	0

Fonte: dados obtidos através dos inquéritos por questionário (2019)

De forma sucinta, uma vez que predomina novamente a resposta *às vezes*, conseguimos perceber que foram vários os motivos que os levaram ao insucesso escolar.

Numa perspetiva atual, de acordo com Marques (2012), não é possível estabelecer uma relação de causa efeito para a explicação do insucesso escolar, tornando-se fundamental que a escola conheça e valorize os seios familiares de onde os alunos provêm, que conheça as especificidades de cada um dos alunos, facilitando, desta forma, a integração dos alunos e dos pais na escola e da própria escola na comunidade envolvente.

Relativamente à questão *Qual/Quais o(s) motivo(s) que te levaram à integração no Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)?*, verificamos, na tabela 8, que a maior parte dos/as inquiridos/as ingressou no PIEF por ser mais fácil concluir o 9ºano de escolaridade e porque foram aconselhados/as pela psicóloga da escola e pelo encarregado de educação.

Tabela 8

Motivo(s) que levaram à integração no PIEF

	Sim	Não
3.3.1. Foste aconselhado/a pelos teus pais.	1	5
3.3.2. Foste aconselhado/a pelo teu Encarregado de Educação.	4	2
3.3.3. Foste aconselhado/a pelos/as teus/tuas professores/as.	2	4
3.3.4. Foste aconselhado/a pelo/a psicólogo/a da escola.	4	2
3.3.5. É mais fácil concluir o 9ºano.	5	1
3.3.6. Não é preciso estudar muito.	2	4
3.3.7. Outro(s).	0	6

Fonte: dados obtidos através dos inquéritos por questionário (2019)

Apesar de cada aluno/a poder selecionar mais que uma resposta, podemos concluir que a maior parte ingressou numa turma PIEF porque consideram ser mais fácil concluir o 9ºano de escolaridade, não obstante terem sido sinalizados para tal.

Por norma, de acordo com Saias e Fialho (2014), os jovens são encaminhados para as turmas PIEF por motivos diversos, sendo esta uma medida socioeducativa a adotar depois de esgotadas todas as outras medidas de integração escolar. Este programa

destina-se, essencialmente, a jovens com desfasamento etário ao nível de ensino que frequenta e em situação de risco e/ou perigo.

No que concerne à questão *Qual é método de organização de trabalho que preferes?*, como podemos ver na tabela 9, três dos/as inquiridos/as responderam *Trabalho em grupo* e, igualmente, três responderam *Trabalho individual*. Denotamos que os alunos preferem trabalhar em grupo ou individualmente, sendo que nenhum optou pelas restantes hipóteses de resposta.

Tabela 9

Método de organização de trabalho

3.4.1. Trabalho em grupo.	3
3.4.2. Trabalho com outro/a colega.	0
3.4.3. Trabalho individual.	3
3.4.4. Outro.	0

Fonte: dados obtidos através dos inquéritos por questionário (2019)

Na linha de pensamento de Fontes e Freixo (2004) o trabalho em grupo é fundamental no sentido de que os/as alunos/as com menos dificuldades possam ajudar os/as que apresentam mais dificuldades. No entanto, o trabalho em grupo permite uma responsabilidade individualizada, na medida em que o grupo deve ser capaz de trabalhar de forma ativa, de dividir tarefas e partilhar o material. Contudo, este método de trabalho permite desenvolver as suas competências sociais e a capacidade de realizar comentários ou críticas acerca do seu trabalho ou dos seus colegas.

Relativamente à questão *Que tipo(s) de atividade(s) gostas mais de realizar?*, constatamos, na tabela 10, que a maioria dos/as inquiridos/as preferem *Atividades com suportes tradicionais (livros, enciclopédias, etc)*.

Tabela 10*Tipo(s) de atividade(s) que gostam mais de realizar*

3.5.1. Atividades de pesquisa na internet.	1
3.5.2. Atividades com suportes tradicionais (livros, enciclopédias, etc).	4
3.5.3. Debates sobre conteúdos do programa.	1
3.5.4. Outro (s).	0

Fonte: dados obtidos através dos inquéritos por questionário (2019)

Corroborando a opinião de Saias e Fialho (2014) os alunos inseridos neste programa, por norma, preferem atividades práticas, que os envolvam na ação, pelo que o/a professor/a deve assumir um papel de mediação entre a aprendizagem e as especificidades de cada aluno/a, procurando sempre ter em conta os seus gostos, apetências e ritmos de aprendizagem.

No que confere ao item *Quando completares os 18 anos pretendes*, na tabela 11, podemos verificar que três alunos/as, pretendem *Trabalhar* e três pretendem *Estudar e trabalhar*.

Tabela 11*Pretensões após completar os 18 anos*

3.6.1. Continuar a estudar.	0
3.6.2. Trabalhar.	3
3.6.3. Estudar e trabalhar.	3
3.6.4. Ainda não sei.	0

Fonte: dados obtidos através dos inquéritos por questionário (2019)

Nesta questão podemos perceber que os seis inquiridos têm em comum nas respostas trabalhar, sendo que metade pretende apenas trabalhar e outra metade conciliar as duas coisas, trabalhar e estudar. São dados muito interessantes porque denotamos que têm objetivos para o futuro.

Normalmente, segundo Pereira (2007), a situação social destes jovens caracteriza-se, quase sempre, por cenários de desfavorecimento económico, cultural e afetivo. Neste

sentido, os jovens procuram a sua autonomia e acabam por valorizar o trabalho como meio de sustento financeiro próprio.

Neste seguimento, por forma a tornar esta análise mais interessante e aprofundada, procedemos a uma análise mais minuciosa, utilizando variáveis que achamos pertinentes para a comparação dos dados obtidos.

Através da tabela 12 constatamos que o sexo influencia a perceção dos alunos na resposta à questão *Qual a importância da escola para a tua formação pessoal e social*. É possível verificar que os alunos de sexo masculino consideram a escola apenas *Um pouco importante* para a sua formação pessoal e social, enquanto duas inquiridas consideram que a mesma é *Extremamente importante*. Ou seja, o sexo feminino valoriza o papel da escola na sua formação pessoal e social

Tabela 12

Influência do sexo, na importância da escola, na formação pessoal e social do/a aluno/a

Importância da escola na formação pessoal e social do/a aluno/a	Um pouco importante	Extremamente importante
Sexo		
Feminino	1	2
Masculino	3	0

Fonte: dados obtidos através dos inquéritos por questionário (2019)

Na tabela 13 é possível ver que os/as alunos/as que pretendem trabalhar, após completarem os 18 anos de idade, consideram a escola apenas *Um pouco importante*, contrariamente àqueles que pretendem estudar e trabalhar, que consideram a escola *Extremamente importante*.

Tabela 13

Influência da importância da escola na formação pessoal e social do/a aluno/a no que pretende fazer após completar os 18 anos

Importância da escola na formação pessoal e social do/a aluno/a Quando completares os 18 anos pretendes	Um pouco importante	Extremamente importante
Feminino	1	2
Masculino	3	0

Fonte: dados obtidos através dos inquéritos por questionário (2019)

Na tabela 14 podemos ver que o sexo influencia as respostas, pois os alunos do sexo masculino respondem que apenas querem *Trabalhar* quando completarem os 18 anos de idade, contrariamente ao sexo feminino que respondem *Estudar e trabalhar*.

Tabela 14

Influência do sexo no que pretende fazer após completar os 18 anos

Quando completares os 18 anos pretendes Sexo	Trabalhar	Estudar e trabalhar
Feminino	0	3
Masculino	3	0

Fonte: dados obtidos através dos inquéritos por questionário (2019)

Contudo, cruzando os dados das tabelas 12 e 14, podemos constatar que como o sexo feminino valoriza mais o papel da escola na sua formação pessoal e social, após completar os 18 anos de idade pretende estudar e trabalhar.

A fim de obter informações que consideramos relevantes para o nosso estudo, ouvimos as narrativas da diretora da escola, da diretora da turma PIEF, dos docentes da turma e da técnica de intervenção local, pelo que, a seguir, apresentamos a análise de conteúdo realizada às entrevistas aplicadas.

3. Análise de conteúdo das entrevistas com guião

Após a transcrição dos discursos dos/as entrevistados/as, procedemos à análise de conteúdo dos diferentes depoimentos, considerando os três guiões distintos. A categoria A é diferente nos três guiões, como já referimos no ponto 3.2.1. do capítulo II, mas no que concerne à categoria B – Impacto da medida PIEF, é igual, visto que o objetivo principal da aplicação da entrevista é analisar como é que o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) pode combater o insucesso/abandono escolar, o que vai ao encontro das questões que sustentam a sua subcategoria.

Depois da codificação atribuída a cada um dos entrevistados, como abordamos no ponto 5 do capítulo anterior, procedemos ao objetivo fulcral da análise de conteúdo, que segundo Amado (2017) corresponde ao “(...) texto que traduza os traços comuns e os traços diferentes das diversas mensagens analisadas” (p. 315).

Tendo como ponto de partida a informação obtida através das palavras dos/as entrevistados/as e o enquadramento teórico que sustenta o presente trabalho, procedemos à apresentação e interpretação dos depoimentos recolhidos, após a transcrição e organização dos mesmos, integrando as diferentes perspetivas, no sentido de dar resposta ao problema e aos objetivos formulados no ponto 1 do capítulo II, complementando os dados obtidos através do inquérito por questionário e já apresentados no ponto 2 deste mesmo capítulo.

De imediato, apresentamos a análise de conteúdo referente à entrevista com guião dirigida à diretora da escola, cuja organização da narrativa se encontra no anexo VIII.

3.1. Análise da categoria A. Organização da turma PIEF

Considerando que é um requisito conhecer para intervir, achamos crucial criar esta categoria porque, uma vez que o nosso estudo se circunscreve a uma turma PIEF, devemos conhecer como a escola procede à seleção dos alunos, como é constituída a

equipa pedagógica e dos técnicos de intervenção local e as potencialidades e constrangimentos do programa.

3.1.1. Análise da subcategoria A1. Seleção de alunos/as

Nesta subcategoria pretendemos perceber *o que levou à criação de uma turma PIEF* na escola em questão e *como foi feito o diagnóstico para a seleção dos/as alunos/as* que ingressaram na turma.

Tendo em conta o testemunho da diretora da escola, o regulamento já tem esta oferta há vários anos e um dos motivos que levou a escola a criar uma turma PIEF foi, essencialmente, o facto de existirem alunos/as que precisavam de outro tipo de respostas a nível de ensino e formação, como se pode comprovar pelo testemunho,

Verificámos que havia alunos nossos com características particulares que não se integravam no percurso regular e precisavam de um acompanhamento diferente (E1).

De acordo com o Regulamento de constituição e funcionamento destas turmas

O PIEF é uma medida socioeducativa, de carácter temporário e excecional, a adotar depois de esgotadas todas as outras medidas de integração escolar (...) que visa favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória e a inclusão social, conferindo uma habilitação escolar de 2º ou 3º ciclo (Direção Geral da Educação, 2018/2019, p. 1).

Relativamente ao *diagnóstico para a seleção dos/as alunos/as*, de acordo com os dizeres da diretora da escola, inicialmente é necessário averiguar se os alunos/as preenchem ou não os critérios e se abrangem as condições socioeducativas exigidas pelo regulamento, tendo em conta o consentimento dos encarregados de educação,

Verificámos primeiro alunos nossos que se enquadram nas condições de estar em uma turma PIEF (...) e se estão interessados eles e as famílias a integrar a turma PIEF. Para além disso, somos sempre contactados com instituições ou outros agrupamentos ou instituições particulares com casos de alunos que têm o perfil de aluno PIEF (E1).

Segundo Saias e Fialho (2014) este tipo de programa destina-se a jovens com perfil específico, nomeadamente, problemas da ordem do insucesso escolar repetido,

abandono escolar precoce, desfasamento etário face ao nível de ensino que frequenta, comportamentos desviantes, entre outros. Após verificadas estas características, o processo de sinalização dos jovens até à sua integração em turmas PIEF caracteriza-se pelo trabalho em equipa de vários profissionais e parceiros.

3.1.2. Análise da subcategoria A2. Equipa técnico-pedagógica

Nesta subcategoria o nosso foco é perceber *como é que foi constituída a equipa multidisciplinar, técnico - pedagógica* que trabalha com o PIEF, *se as formações académicas e as características pedagógicas dos membros da equipa são relevantes*, para o sucesso da turma e, essencialmente, perceber *quais são os receios manifestados pela equipa relativamente ao programa*.

Considerando a declaração de E1 e considerando o tipo de PIEF que está a funcionar-*É constituída de acordo com as normas em termos de disposição de serviço, anualmente*.

De acordo com o Regulamento de constituição e funcionamento de turmas com PIEF da Direção Geral da Educação (2018/2019) o Conselho de Turma deverá integrar professores que, efetivamente reúnam o perfil adequado, sendo que a escola faz uma gestão dos recursos de docentes existentes que, normalmente, têm um número reduzido de horas de componente letiva.

As formações académicas dos membros da equipa multidisciplinar são relevantes, visto que a turma PIEF tem uma matriz curricular baseada em domínios diferentes, pelo que os professores que fazem parte da equipa são especializados nesses domínios, pois

Sim (...) os alunos têm as disciplinas normais da matriz para as quais os professores de determinados grupos têm as competências para isso (E1).

Considerando o mesmo regulamento, *a escolha dos docentes para trabalharem com a turma* abrange diferentes formações que vão desde o 1.º ciclo do ensino básico ou com dupla habilitação para o 1.º e 2.º ciclos, consoante o tipo de PIEF que lecionarem.

Não existem *características pedagógicas* mais relevantes para o PIEF ter sucesso, do que criar estratégias que motivem e incentivem os/as alunos/as a manterem-se na escola, sendo importante que a equipa tenha em conta o Plano de Educação e Formação (PEF) pois,

É necessário que a equipa tenha estratégias de motivação, para que os alunos (...) façam o percurso até ao fim da sua formação (E1).

Concordamos com Amado (2007) quando refere que para que a escola e a equipa que trabalha diretamente com a turma PIEF cumpram bem os seus papéis é fulcral que os/as professores/as, para além da competência de docente, tenham uma sensibilidade face aos problemas individuais de cada aluno/a, criando estratégias de motivação para que os/as mesmos/as atinjam o sucesso.

No que compete aos *receios manifestados pela equipa aquando da adesão ao programa* é notório que existe sempre um receio daquilo que é novo, que é desconhecido, visto tratar-se de um percurso para jovens, que por razões diversas não se enquadram no ensino regular na medida em que,

Há sempre um (...) receio do desconhecido (...) é um tipo de percurso educativo diferente (...) são alunos que necessitam de algumas regras diferentes dos outros e também de motivação (E1).

Ainda de acordo com Amado (2007) a sensibilidade que os docentes devem ter perante os problemas de cada aluno/a, acaba por exigir muito deles/as, quer no plano emotivo, quer no plano dos afetos. Isto, acaba por originar nos/as professores/as uma angústia e conflitos interiores.

3.1.3. Análise da subcategoria A3. Técnicos de Intervenção Local

Com esta subcategoria pretendemos perceber *como foi feita a seleção dos/as TIL*, quais são as *formações académicas mais relevantes*, identificar os *receios manifestados* pelo/a TIL, bem como perceber se *é relevante incorporar um educador social* na equipa e *o que poderia fazer*.

No que diz respeito à seleção dos TIL é importante referir que não se trata de uma seleção, mas, *É um concurso (E1).*

O regulamento de constituição e funcionamento de turmas com PIEF da Direção Geral da Educação (2018/2019) diz-nos que a “contratação do(a) TIL é realizada pelo agrupamento de escolas/escola não agrupada (...) mediante autorização do Secretário de Estado da Educação e da Secretária de Estado Adjunta, sob proposta da DGEstE” (p. 5).

As *formações académicas dos TIL* são relevantes porque, normalmente, são profissionais ligados à área da psicologia e à área social, tal como refere E1.

Obviamente, que alguém que seja ligado à Psicologia ou à Sociologia (...) terá alguns recursos que os docentes (...) das disciplinas ditas de recurso normal não têm.

Ainda de acordo com o regulamento supracitado, por norma,

O Técnico(a) Especializado, doravante designado Técnico de Intervenção Local (TIL) (...) tem como habilitação mínima o grau de mestre (ou uma licenciatura Pré-Bolonha) em Psicologia ou numa das áreas do Trabalho Social, ou deter currículo relevante na área, de acordo com as necessidades diagnosticadas (Direção Geral da Educação, 20018/2019, p. 5).

No que concerne aos *receios manifestados pelo/a TIL, aquando da aderência ao programa*, é-nos dito que não há existência dos mesmos, sendo corroborado por E1, *Não existem receios manifestados.*

Para Amado (2007) é fundamental que o/a TIL detentor/a quer da confiança quer da informação, por forma a criar um vínculo forte na dinâmica do trabalho em rede. No entanto, este vínculo poderá ser uma solução, para quem trabalha na área social, cruzando, desta forma, o conhecimento e a informação.

Quanto à relevância *de incorporar um educador/a social no/a TIL* é de referir que a sua presença é imprescindível, visto tratar-se de um/a técnico/a de cariz social, como diz E1, *Sim (...) como os alunos que estão integrados em uma turma PIEF têm características diferentes, necessitam de um acompanhamento mais próximo, em diferentes domínios.*

Cofferri e Nogaro (2010) aludem que a presença de um educador social em contexto socioeducativo é fundamental, sendo que as suas funções são dirigidas, essencialmente, às problemáticas individuais, elaboração, acompanhamento e avaliação de projetos educativos ou sociais. No entanto, o educador social pode e deve intervir a nível na prevenção e deteção de situações problemáticas ou de risco, que possam levar à exclusão.

Seguidamente apresentamos a análise de conteúdo da entrevista com guião dirigida à técnica de intervenção local, cuja organização da narrativa se encontra no anexo IX.

3.2. Análise da categoria A. Técnicos de Intervenção Local (TIL)

Considerando que o trabalho desenvolvido pelo/a TIL numa turma PIEF é crucial no que compete ao sucesso dos/as alunos/as, torna-se fundamental que conheçamos as suas características. Por isso, surgiu a necessidade de criarmos uma subcategoria que se limite às características do/a técnico/a.

3.2.1. Análise da subcategoria A1. Características dos/as TIL

No que diz respeito à presente subcategoria é fundamental conhecermos os métodos e a adequabilidade da *seleção dos técnicos*; perceber se *se sentiram preparados/as para integrar o programa, verificar quais são as formações académicas mais adequadas para integrar na equipa* e se houve alguma *formação específica* exigida, identificar as *funções que um/uma TIL desempenha*, bem como compreender qual a importância de *incorporar um educador social*.

De acordo com a única entrevistada da TIL, o *método de seleção dos técnicos foi adequado*, pois E3 refere (...) *penso que sim que é adequado porque se baseia muito na especialidade do técnico e normalmente recorrem a psicólogos/as*.

Assim, tendo em conta o Regulamento de constituição e funcionamento de turmas com PIEF da Direção Geral da Educação (2018/2019), um dos requisitos de seleção de um TIL é a habilitação mínima de grau de mestre ou licenciatura Pré-Bolonha em Psicologia, ou então, numa área de trabalho social.

No que confere à integração dos/as técnicos/as podemos considerar que a TIL se sentiu preparada para integrar o programa, visto que a sua experiência profissional resulta de um trabalho com turmas PIEF há alguns anos, como podemos verificar na resposta pela sua resposta.

Sim, com as competências que adquiri, senti que realmente me ajusto a este tipo de grupo (...) (E3).

Normalmente, quem se candidata à função de TIL, segundo Esperanço (2012), sabe antecipadamente que irá estabelecer uma relação de proximidade, afetividade e cumplicidade com os/as alunos/as muito divergente da relação estabelecida entre aluno/a - professor/a, pelo que é essencial que as suas competências quer pessoais, quer profissionais se ajustem aos requisitos de admissão e às especificidades da turma.

Relativamente às formações académicas mais adequadas a integrar na equipa a técnica refere o/a psicólogo/a e um técnico de cariz social, como se verifica pela resposta dada.

Penso que o Psicólogo é fundamental para integrar a equipa e depois também, se calhar, um técnico de carácter social também seria fundamental (E3).

É deveras importante perceber o porquê de determinados tipos de comportamento, pelo que segundo Pereira (2007), só técnicos/as especializados/as no comportamento humano e sensíveis fazem com que estes jovens desenvolvam as suas capacidades e competências, dedicando-se integralmente à sua inclusão.

Considerando a necessidade de realizar uma *formação específica* para obter a função de TIL, E3 acrescenta,

Claro que sim que tive formação ao longo deste tempo, porque eu já há 13 anos que trabalho com o PIEF e tive formação (...) da parte da segurança social em relação a especializar o técnico TIL. Na altura era monitora e mais tarde passou a ser a TIL.

No âmbito das áreas de intervenção social existem várias ofertas formativas que visam proporcionar uma especialização de assuntos sensíveis e que tanto inquietam a sociedade. Tal como está implícito no Regulamento de constituição e funcionamento de turmas com PIEF da Direção Geral da Educação (2018/2019), um/uma TIL deverá ter um currículo rico na área.

No que diz respeito às *funções que um/uma TIL deve desempenhar numa turma PIEF*, tendo em conta o testemunho, existem várias funções, em que o objetivo principal é acompanhar de perto os/as alunos/as, pois, E3 refere,

(...) sou responsável pelas checklists, sinalizações, diagnósticos, propostas de intervenção, faço o acompanhamento diário ao grupo, algumas aulas há necessidade

de gestão de conflitos, portanto estou perto sempre da sala de aula (...). Depois o contacto com as famílias, a intervenção sempre em paralelo com a diretora de turma e com outras entidades externas, que é o caso dos tribunais de menores, da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), da Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP), o caso dos núcleos, instituições de carácter social (...).

Corroborando a opinião de Roldão (2007) o/a TIL desempenha funções no espaço escola, onde a turma PIEF está inserida, sendo que a sua principal função é acompanhar sempre de perto a evolução do/a jovem e tratar das necessidades básicas individuais na área social. Assim, as suas funções passam por apoiar administrativamente o/a direto/a de turma, participar ativamente nas reuniões de assembleia e conselho de turma, mediar conflitos fora e dentro da sala de aula, sempre com o intuito de articular o trabalho de todos os membros da equipa.

Relativamente à *característica/qualidade, considerada mais relevante para integrar a equipa* é, indiscutivelmente, a sensibilidade, como podemos confirmar pela resposta,

(...) penso que a característica de maior peso é a sensibilidade extrema ao ponto de perceber a realidade destas crianças (E3).

Na mesma linha de pensamento, Amado (2007) defende que deve existir uma sensibilidade perante os problemas de cada aluno/a.

Quando questionámos acerca da *importância de incorporar um educador social na equipa e quais as funções que poderia desempenhar*, constatamos que o profissional da educação social pode e deve integrar esta equipa, na medida em que a sua colaboração é importante na execução deste tipo de projetos,

Um educador social é sempre relevante (...) era extremamente positivo para nós integrar um técnico assim, porque poderia ajudar no campo social e nós sabemos perfeitamente que estes miúdos necessitam desse tipo de ajuda (E3).

A educação social, segundo Pérez - Serrano (2010), tem por base o indivíduo e a sua vida ativa no campo social, sendo que pretende que os/as jovens atinjam uma maturidade social capaz de viver em comunidade, através da promoção das relações

humanas. Efetivamente é imprescindível a integração deste profissional da dinamização de programas como este, o PIEF.

Apresentamos, de imediato, a análise de conteúdo da entrevista com guião dirigida aos docentes/diretora de turma, cuja organização da narrativa se encontra no anexo X.

3.3. Análise da categoria A. Organização pedagógica

A presente categoria está relacionada com a *avaliação dos/as professores/as e diretor/a de turma face à prática pedagógica* do PIEF, visto que é importante perceber a perspetiva que os mesmos têm em relação à matriz curricular que, inevitavelmente, devem seguir.

3.3.1. Análise da subcategoria A1. Avaliação dos/as professores/as e do/a diretor/a de turma face à prática pedagógica

Considerando que pretendemos auscultar a *opinião dos/as professores/as*, destacando o/a docente que desempenha a função de diretor/a de turma, *face à matriz curricular do PIEF*, optámos por criar esta subcategoria.

No entanto, consideramos importante verificar se a *experiência profissional da equipa contribui para o trabalho desenvolvido com os alunos/as do PIEF* e comparar as *diferenças e semelhanças existentes na prática pedagógica numa turma PIEF com turmas do ensino regular*.

Relativamente à opinião acerca da *matriz curricular do PIEF* denotamos que não existe consenso nas respostas dadas.

Por um lado, considerando o testemunho de E2, verificámos que não existe uma opinião acerca da matriz curricular do PIEF, tratando-se pois, de uma explicação do funcionamento da mesma, pois refere, (...) *de acordo com a matriz curricular e no âmbito da autonomia, a escola gere e organiza os tempos letivos semanais e a distribuição pelo ano letivo, tendo em conta a carga horária de referência por cada domínio, bem como o máximo de horas permitidas por dia*.

E4 menciona que *A matriz da turma PIEF caracteriza os PIEF, tem a sua verdadeira razão de ser no contexto atual, se bem que esteja um pouco desfasada da realidade*.

Mas a opinião de E5 é diferente quando afirma, *Esta matriz que nós vamos adaptando tem uma vantagem muito boa (...) é uma matriz que pode ser perfeitamente alterada por nós e vai sendo reajustada conforme as necessidades da turma (...).*

Há aqui alguma diferença na forma como cada uma das interlocutoras vê esta realidade, sendo que uma refere que a matriz curricular do PIEF está um pouco desfasada da realidade e outra referencia que a matriz tem algumas vantagens, nomeadamente, o reajustamento da mesma às necessidades da turma.

No entanto, de acordo com o Regulamento de constituição e funcionamento de turmas com Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) da Direção Geral da Educação (2018/2019), a escola gere a organização dos tempos letivos semanais, bem como a distribuição pelo ano letivo, considerando que essa organização deve ser coadjuvante com as necessidades dos/as alunos/as.

Quanto à experiência profissional consideram ser importante no trabalho desenvolvido com a turma, pois os depoimentos apontam nesse sentido.

Sim, considero que é muito importante para o desenvolvimento destes alunos (...) o crescimento deles ao longo da frequência do próprio curso que é o enriquecimento deles e o trabalhar (...) estou sempre disponível e sensível a este tipo de casos e de alunos (...) (E2).

Em parte sim porque há alguns conhecimentos (...) do trabalho que já executei, mas por outro lado, os alunos que integram a turma PIEF apresentam problemas que muitas vezes nos excedem (...) e para isso talvez devêssemos ter uma formação mais específica para o contexto destes alunos (E4).

Acho que o segredo do sucesso das turmas PIEF é, indiscutivelmente, a nossa experiência profissional (...) (E5).

Para Amado (2007) a experiência profissional é importante, mas não é tudo. No entanto, é através da experiência que se cria um jogo de cintura capaz de lidar com situações diversas, sendo que se desenvolverá a capacidade de trabalhar em grupo.

No que confere às *diferenças e semelhanças existentes na prática pedagógica com a turma PIEF e com o ensino regular*, tendo em conta as respostas obtidas

podemos apontar como diferenças o grau de exigência, as disciplinas, a metodologia de trabalho, o papel do/a diretor/a de turma e as planificações.

(...) o grau de exigência é um bocadinho diferente, as disciplinas também são diferentes, aqui é uma metodologia mais de projeto (...). As outras turmas têm um currículo mais específico, temos que cumprir esse currículo (...). Até o papel da diretor de turma, na intervenção nesta turma PIEF é diferente de uma turma do regular (...). Nós fazemos uma planificação para o ano, que pode ser perfeitamente reajustada de acordo com os interesses dos alunos (...). No regular está planificado, é um programa e nós limitamo-nos a seguir o programa (...) (E2).

Podemos considerar que a turma PIEF tem alunos com graves problemas, que obrigam à adoção de estratégias, enquanto o regular decorre na sua normalidade como nos é referido.

Supostamente não deveria existir diferença, mas existem bastantes diferenças. Supostamente o ensino regular decorre nos moldes normais e habituais (...). A turma PIEF (...) aparece bastante distante da matriz normal do ensino regular, porque deparamo-nos com alunos que têm graves problemas a vários níveis (...), que muitas vezes nos obrigam a adotar estratégias um pouco diferentes daquelas que são as convencionais (E4).

Mas, (...) a grande diferença é que eu acho que metade do ano andamos para os conquistar, para saber estar na sala de aula, para saber falar, para ter respeito connosco, para não dizerem asneiras, para não partirem as cadeiras (...). Este é um programa completamente diferente e o objetivo do programa, de facto, é de âmbito, digamos, social (...). Portanto, não tem nada a ver com uma turma normal (E5).

Perante as respostas obtidas podemos considerar que não existem semelhanças entre a prática pedagógica do PIEF e do ensino regular.

A organização das narrativas da entrevista dirigida à diretora da escola, à TIL e aos docentes, onde se inclui a diretora de turma, consta do anexo XI e seguidamente apresentamos a sua análise de conteúdo.

3.4. Análise da categoria B. Impacto da medida PIEF

Considerando a presente categoria é importante referir que a mesma é comum a todos os/as entrevistados/as, pelo que a intencionalidade da nossa investigação é

também perceber qual o impacto que a medida tem a todos os níveis, quer na escola, quer nos/as alunos/as e também na vida dos/as docentes e técnicos/as, sendo esta entrevista realizada em grupo.

3.4.1. Análise da subcategoria B1. Potencialidades e constrangimentos do PIEF

Na presente subcategoria pretendemos identificar quais são as *potencialidades e constrangimentos do PIEF*, perceber *qual é o contributo da escola no seu bom funcionamento* verificar *se existe ou não preconceito face ao perfil dos/as alunos/as PIEF*, entender se, efetivamente, *a medida combateu ou não o insucesso/abandono escolar* e analisar *sugestões de melhoria do programa*.

Após a implementação do programa, foram identificados alguns constrangimentos, entre os quais, falta de apoio aos/às docentes e falta de recursos, tal como nos foi relatado.

(...) o grande constrangimento é o apoio que os docentes não têm neste momento, que tem a ver com os técnicos que poderiam ser adicionados ao trabalho propriamente de um docente. Também existe a falta de recursos (E1).

O comportamento destes alunos e a sua integração também são considerados constrangimentos.

(...) Um dos constrangimentos da turma será o facto de se tratar de alunos de risco, com comportamentos menos assertivos em que provocam alguma revolução na escola (...). Então se vêm para a escola, a primeira fase, até mais importante, é trabalhar a integração (...) (E2).

Noutro testemunho identificamos como constrangimentos a falta de controlo que os/as docentes e técnicos/as têm face aos riscos fora da escola, o estereótipo em relação aos/às alunos/as da turma e o facto de os recursos serem limitados.

(...) constrangimentos existem diariamente, (...), todos os dias existem situações que nós temos que resolver (...) muitas vezes os riscos fora da escola (...) nós não conseguimos controlar (...) na nossa realidade existe realmente o estereótipo, uma ideia pré-generalizada em torno destes miúdos, portanto (...) se houve problemas estão lá os do PIEF (...) e isso agrava, muitas vezes, a situação deles na escola. Portanto, às vezes também é um constrangimento na integração (...) desde que tudo passou para o

ministério, as coisas são muito mais limitadas e são mais difíceis e temos que pegar nos recursos que temos da escola (...) (E3).

Na mesma linha, o espaço sala e a ausência de material, porque foi destruído pela turma, também são parte integrante dos constrangimentos identificados.

Olhe os constrangimentos são vários. Eu não vou dizer que a culpa seja da escola. (...) Por um lado, é o espaço sala. Eu até compreendo que a escola queira, digamos, dar uma sala mais afastada do resto dos garotos, porque os meninos que preenchem a turma PIEF (...) têm uma série de problemas (...). Na sala onde estamos, o pouco material que tínhamos estes meninos encarregaram-se de o destruir, muitas vezes precisamos de usar a internet e não temos acesso porque o sinal lá em baixo na sala que nos está destinada chega muitíssimo mal (...) (E4).

Por fim, é mencionado como sendo um constrangimento o facto de ter que se ajustar o programa várias vezes.

Os constrangimentos são que temos que estar sempre a ajustar o programa. (...) (E5).

Corroborando a investigação levada a cabo por Moreira (2014), os constrangimentos do PIEF são a ausência de recursos, nomeadamente, a escassez de verbas, insuficiência de recursos humanos e falta de recursos didáticos.

No entanto, já para Pereira (2007) e considerando o estudo empírico que realizou, os constrangimentos apontados são a necessidade que os/as professores/as têm de se envolver nos problemas sociais dos/as alunos/as que leva ao desgaste físico e psíquico, a dificuldade que existe em envolver as famílias na vida escolar dos/as alunos/as, e, por fim, a falta de formação dos/as auxiliares e administrativos/as para lidar com situações adversas protagonizadas pelos alunos PIEF.

Relativamente às potencialidades da medida podemos apontar o sucesso, mesmo que seja um número reduzido.

Quando nós terminamos um curso PIEF, aquilo que eu costumo dizer é: no meio de 10 alunos (...) há um caso de sucesso e já é bom (E1).

(...) é que estes miúdos certifiquem o mais rápido possível por um método mais rápido e que sejam preparados para a vida adulta (...) (E2).

Promover a integração destes/as jovens, por forma a garantir a sua autonomia, é outra das potencialidades do programa.

(...) O bom deste programa é nós conseguirmos fazer com que esses miúdos sejam integrados, sejam orientados de maneira a que se tornem autónomos e eles próprios tenham o prazer individual de querer progredir ao longo da sua conduta (...). (E3).

Esta medida também acarreta como potencialidade, a formação pessoal dos/as jovens, no sentido de ser mais fácil a sua integração, quer na família, quer na sociedade.

(...) É evidente que há sempre alguns frutos no trabalho que se tenta fazer. Pode não ser um programa virado para os requisitos curriculares (...) que antes desses requisitos curriculares importa formar garotos, no sentido de se sentirem integrados na sociedade, de se sentirem integrados na sua família de origem, de se sentirem integrados na comunidade escolar e isto é uma luta que surte alguns efeitos (...) (E4).

Contudo, o facto dos/as alunos/as pensarem no seu futuro, tal como delinear objetivos de vida, é uma potencialidade que a medida abarca.

(...) É um sucesso para nós termos alunos que no início do ano apareciam uma vez por semana (...) e agora, vêm todos os dias (...) há alunos que já têm alguns objetivos paralelamente ao PIEF (...) (E5).

Tendo em conta as respostas obtidas, podemos constatar que os/as entrevistados/as apenas se restringiram às potencialidades que o programa gera nos/as alunos/as.

No entanto, de acordo com o estudo realizado por Moreira (2014), podemos identificar outros tipos de potencialidades, tais como, o apoio técnico e o trabalho em equipa.

Já de acordo com o estudo realizado por Pereira (2007), as potencialidades são a autonomia curricular e financeira, flexibilidade curricular, número reduzido de alunos/as por turma, diferentes tipos de avaliação, laços afetivos que se vão desenvolvendo ao longo do percurso educativo, o papel dos/as TIL na intervenção com os/as alunos/as e, por fim, o perfil dos/as professores/as.

Relativamente à adequação do contributo da escola para a implementação do programa, referem que o contributo foi adequado, pelo que existiam alunos/as que não se adaptavam ao ensino regular, surgindo a necessidade de criar um percurso alternativo.

É um estabelecimento público e o que nós entendemos é que se devem dar oportunidade a todos os alunos. (...) há alunos que não se enquadram no estabelecimento de ensino, por diversas razões (...) acabam por não se adaptar e por criar alguns constrangimentos, que a escola, neste momento, não tem resposta para dar (E1).

Sim, foi muito adequado (...). Quando a escola optou por isto, por este programa, teve em conta que o PIEF era a resposta mais adequada para estes jovens, para o grupo de jovens que tínhamos (...) (E2).

Outros testemunhos referem que já é uma boa iniciativa a escola aderir ao programa e que a escola tem feito os possíveis para que decorra da melhor forma.

Sim (...) em primeiro lugar, eu penso que a escola, o facto de aderir a um programa PIEF é uma mais - valia e acho que é um ponto a considerar na orgânica da escola. Em segundo lugar penso que a escola tenta, neste caso a direção, arranjar uma equipa capaz de trabalhar com o grupo (...), tenta ir ao encontro do objetivo do programa (E3).

(...) dentro das limitações que as escolas têm, concretamente esta escola, eu acho que foi feito tudo que era possível (E4).

Sim (...) acho que está a ser uma escola de integração de alunos e quando as outras escolas não querem este tipo de alunos, nós queremos e aceitamos e orgulho-me muito por fazer parte desta escola (E5).

Corroborando a opinião de Mendonça (2013), a escola que integra turmas PIEF diferencia-se das outras pela sua especificidade de albergar alunos/as que por motivos diversos foram excluídos do ensino regular. Neste sentido, a escola, à partida, quando aceita o funcionamento destas turmas está a contribuir, positivamente, para o bom funcionamento do programa.

No que respeita à existência de preconceito face à turma PIEF, é comum a todas as respostas a existência de preconceito, pelo que E1 refere *Ainda há*, E2 acrescenta que *Sim, sim, sim há preconceito. O próprio nome diz PIEF, são turma PIEF, são alunos mal comportados*; E3 diz *(...) não é só a questão do preconceito (...) existe o estereótipo, existe a questão de dizer aquele miúdo é cigano, foi aquele miúdo (...)*, E4 acrescenta *Um pouco (...) os próprios alunos, pelo seu comportamento ou sua maneira de estar na escola, chamam à atenção pela negativa (...)* e, por fim, E5 referencia *No*

início sim. Hoje em dia já vemos que os alunos do PIEF vão ao bar da escola (...) e ir ao bar da escola quer dizer que se sentem bem (...).

De acordo com Mendonça (2013), atualmente, há uma procura pela aceitação da diversidade. No entanto, apesar de a sociedade estar a sofrer algumas mudanças, o preconceito ainda está presente, nomeadamente, nas escolas. Assim, a escola pode ser um ambiente potenciador de preconceito, através da pressão dos pares, mas pode, igualmente, conduzir ao combate do mesmo, chegando também aos/às professores/as e profissionais que direta ou indiretamente estão envolvidos no processo educativo.

Uma vez que os/as entrevistados/as consideram haver preconceito, questionou-se a atitude da escola face a situações em que o mesmo se verifica, e é comum a todos/as que a escola tenta fazer o seu melhor, não obstante as pessoas serem diferentes e, por isso, terem atitudes reativas diferentes, face a comportamentos discriminatórios.

Assim, E1 diz *Depende não é? O objetivo principal da escola é integrar estes jovens, mas nem toda a comunidade educativa pensa da mesma forma, logo age de maneira diferente*, E2 acrescenta (...) *o nosso objetivo e da escola é a integração destes jovens, toda a gente tem direito à educação (...), é neste sentido que a escola trabalha, havendo ou não este tipo de preconceitos, que têm que ser combatidos e tentamos sempre combater da melhor maneira*, E3 refere que (...) *depende da situação. Nós temos gente na escola sensível a estes problemas (...) com uma certa pedagogia capaz de resolver facilmente o problema no corredor ou na sala (...).* Como em todos os sítios *haverá certamente gente que parte logo para uma atitude semelhante à da criança (...)*, E4 alude que *A escola intervém sempre com os poderes que tem, com a legitimidade que tem, tentando sanar estes problemas que, por vezes, são demais evidentes, mas fazemos o que podemos*, e, por fim, E5 refere que (...) *atualmente, já não se verifica tanto esse preconceito (...). Acho que a escola tem feito um bom trabalho.*

Segundo Mateus e Ribeiro (2009) garantir o direito à educação não implica que a mesma se concentre apenas na instrução, pelo que existem muitos problemas subjacentes, tais como o preconceito, que podem afetar o desenvolvimento psicossocial e o sucesso do/a aluno/a. Assim, cabe à escola a responsabilidade social de criar condições favoráveis ao bem-estar dos/as alunos/as, independentemente das suas diversidades.

No que compete à *qualidade de trabalho realizado pela equipa*, considerando a opinião dos/as entrevistados/as é consensual que é um trabalho bem - sucedido, não obstante tratar-se de uma turma problemática a vários níveis.

Quando pedimos para descrever o trabalho realizado e se foi bem-sucedido, os testemunhos consideram que o facto de se tratar de uma turma que requer muito trabalho, dedicação, paciência, técnicas de trabalho de grupo, técnicas de integração, que a maior parte da equipa não tem na sua bagagem de formação, pelo que E1 diz tratar-se de um trabalho que *Não foi. É um trabalho bem-sucedido. É um trabalho que requer muito empenho, muita paciência, muito trabalho em termos de aceitação, de técnicas de trabalho de grupo, de técnicas de integração, que todos eles não têm na sua formação inicial (...)*.

Relativamente a outro testemunho, pudemos verificar que a equipa reúne regularmente para fazer uma espécie de avaliação dos pontos altos e baixos, com vista à intervenção melhorada, tal como refere E2 *Sim (...) a equipa pedagógica (...) reúne, pelo menos, 1 vez por mês (...) para tentar organizar o trabalho e verificar os pontos altos e baixos que estão no momento, para ver o que é que podemos alertar (...)*.

Sendo o PIEF alvo de um trabalho em que se luta contra muita coisa, os problemas inerentes ao mesmo vão fortalecendo a equipa que investe nos objetivos pretendidos, tendo E3 evidenciado *Bem, o trabalho do PIEF é um trabalho árduo contra muita coisa que já falamos aqui (...). Mas, penso que estes problemas e dificuldades que vamos vivenciando, ao longo do ano, torna-nos um grupo mais forte e capaz de conseguir o objetivo pretendido.*

Já E4 refere que existem dois tipos de êxito, sendo que a turma, apenas se restringe ao êxito de reeducação dos/as alunos/as e da sua integração, por forma a garantir melhor integração na sociedade, tal como podemos ver no pelo seu testemunho. *Olhe, o sermos bem-sucedidos neste contexto, acho que é um termo pouco abonatório neste sentido, depende daquilo que nós entendemos por êxito (...) se for um êxito base, de reeducação destes meninos, de tentar inseri-los, tentar torná-los um pouco mais adultos, tentar com que eles se integrem melhor na sociedade, sim, aí acho que conseguimos. Agora a nível de resultados académicos, não é o campo da nossa batalha.*

Já E5 acrescenta que ainda é recorrente o problema do absentismo escolar, tal como podemos ver no seu relato *Gostaríamos que fosse bem-sucedido (...) Temos sempre o problema do absentismo dos alunos que é sempre um entrave à aplicação do projeto.*

De acordo Amaral (2012) a metodologia de intervenção utilizada na medida é o trabalho em equipa, equiparado pela articulação e o contacto estabelecido com pais e/ou encarregados de educação, como também com as parcerias locais e as instituições que apoiam a inserção dos/as jovens na comunidade local e, conseqüentemente, no mundo laboral. Dada a importância ao trabalho em equipa é fulcral percebermos que se a equipa funcionar bem irá ter repercussão do seu trabalho, na turma.

Já o *trabalho realizado pelos/as alunos/as*, podemos aferir na resposta dada por E1 que varia de aluno/a para aluno/a, pelo que responde *Temos alunos com rendimentos e trabalhos muito bons, de boa integração, empenhados, que têm muita vontade de prosseguir os estudos e temos outros que dificilmente se integram em regras fixas (...)*.

No entanto, podemos perceber que se os/as alunos/as verificarem que existe recompensa pelo trabalho que fizerem eles ficam mais motivados em participar nas atividades solicitadas, tal como refere E2 (...) *Nós podemos dizer que no 1.º período tivemos, sei lá, mais de 50% de negativas em todas as disciplinas (...) e depois no 2.º período houve uma melhoria, mas uma melhoria significativa, porque eles perceberam que se aderirem às atividades pedagógicas têm sucesso, têm resultados, são visíveis (...)*.

E3 defende que o sucesso dos trabalhos que os/as alunos/as desenvolvem depende, efetivamente, da cooperação entre a equipa técnico-pedagógica, pois (...) *se a equipa técnico-pedagógica optar por fazer um projeto comum a todas as disciplinas, normalmente, o PIEF é bem-sucedido. Se a equipa técnico-pedagógica achar que deve separar as atividades começamos a ficar separados e o PIEF é uma espécie de família, ou trabalha toda a gente em prol de, ou então tende ao fracasso.*

Por outro lado, o sucesso dos trabalhos desenvolvidos pelos/as alunos/as PIEF depende do tipo de trabalhos que lhes é imposto, sendo que existe uma preferência por trabalhos práticos e/ou algo que lhes proporcione um contacto com a realidade, tal como E4 diz, *Bom, os alunos, pelas suas especificidades, há um tipo de trabalho pelo qual optam muito, por aquilo que é prático, que os leva ao ar livre, por aquilo que os leva a contactos com a realidade (...)*.

No entanto, embora haja falta de motivação por parte dos/as alunos/as, quando o ano letivo termina, a turma é um grupo mais feliz, ou seja, em algum momento durante o ano desenvolveram trabalhos bem-sucedidos, tal como refere E5 (...) *Por muito que a gente diga tens que vir à escola, eu vou ajudar-te, (...) tens que conseguir (...) é muito*

difícil, há muita distração na vida deles (...) embora eu tenha reparado que (...) o grupo de alunos quando acaba o ano é um grupo mais feliz.

Para Mendonça (2013) a implementação do PIEF proporciona aos/as alunos/as a aquisição de competências, nomeadamente, no domínio dos saberes relacionais e sociais, numa perspetiva de integração, cooperação e partilha. Deste modo, quando falamos em sucesso dos/as alunos/as PIEF, não nos concentramos no sucesso a nível académico, mas sim a nível de outro tipo de competências que lhes permitem, efetivamente, enveredar por novos caminhos, por forma a garantirmos cidadãos ativos, capazes de viver em democracia.

Quando questionámos os/as entrevistados/as acerca *da implementação do PIEF se combateu ou não o insucesso/abandono escolar*, é claro em todos os testemunhos que, no geral, sim combateu.

Felizmente tem vindo a combater (...) não a 100%, mas mais até devido ao absentismo que ainda alguns têm (...) (E2).

Nós temos alunos que entraram para aqui em abandono escolar, em risco, muitos deles em perigo e hoje em dia estão a trabalhar e têm sucesso (E3).

Eu não diria assim taxativamente. Eu diria que o PIEF dá uma pequena contribuição nesse sentido (...) (E4).

(...) Por muito que a gente diga tens que vir à escola, eu vou ajudar-te, (...) tens que conseguir... é muito difícil, há muita distração na vida deles (...) embora eu tenha reparado que (...) o grupo de alunos quando acaba o ano é um grupo mais feliz (E5).

Segundo Pereira (2007) é difícil avaliar um projeto com pouca durabilidade. No entanto, considerando alguns indicadores podemos perceber se a intervenção no terreno tende a ser positiva ou então tende ao fracasso.

No que confere à *perceção relativamente ao impacto geral do programa* é aceite por todos /as que se trata de um programa necessário para o tipo de alunos/as que temos vindo a falar. Assim, o programa PIEF é uma mais-valia para alunos/as que por motivos diversos abandonaram a escola.

Depende. Eu penso que é uma mais-valia para esses alunos, porque se se lembrar inicialmente, este tipo de percursos era essencialmente para alunos que

estavam fora da escolaridade obrigatória, que já tinham saído da escola e que regressaram, eu acho que aí, é ótimo (E1).

No entanto, este tipo de programas é fundamental no que diz respeito à aquisição de competências sociais, tal como acrescenta E2, *A minha perceção (...) foi boa (...) e ao longo dos anos tem provado, nem que seja só para combater o insucesso, o absentismo e os alunos saírem mais crescidos, com regras especiais, a convivência entre eles, o respeito pelo outro, adquirir o saber ser, saber estar, pronto (...) e isso correu bem (...).*

De acordo com o presente testemunho, embora o programa seja necessário para este tipo de público, houve uma mudança muito grande desde o início da sua implementação até agora, tal como explica E3 - *Eu penso que este programa (...) é necessário cada vez mais. Houve uma mudança muito grande desde o início até agora. Nós trabalhávamos para a segurança social, éramos monitores, o nosso trabalho era diferente daquele que é agora, as equipas eram escolhidas com determinado perfil, havia uma parte monetária que era extremamente importante para a evolução e para cativar os alunos (...). Agora é limitado (...) isso é uma dificuldade que nós temos em tentar juntar-nos e unirmo-nos para criar atividades interativas para este grupo (...).*

No entanto, o impacto geral do programa não se verifica no imediato, pelo que E4 acrescenta,

Bom, eu a perceção que tenho é que o impacto (...) na sociedade (...) não é mensurável (...) não é palpável assim à primeira vista, mas pelas experiências de anos anteriores (...) conseguimos perceber que muitos dos nossos alunos hoje têm uma vida normal (...) alunos que efetivamente evoluíram (...).

Por último, constatou-se que a forma como os/as professores/as trabalham, atualmente, tem tido alguma repercussão no/a aluno/a, sendo que acabam por ir mais vezes à escola, tal como diz E5 *(...) é bastante positivo. Os professores trabalham com mais prazer, é uma luta constante, mas o trabalho acho que é positivo, porque se nota da parte dos alunos que gostam de vir à escola. (...).*

Na linha de pensamento de Pereira (2007) o PIEF tem um impacto brutal em todos os aspetos, não obstante que precisa, efetivamente, de melhorias. No entanto, é das poucas respostas que temos que atendem diretamente às necessidades individuais dos/as alunos/as em risco ou em perigo, bem como aos desafios da educação moderna, na medida em que as turmas são constituídas por poucos/as alunos/as e heterogêneas, a

organização curricular é feita por áreas, as aulas são geridas por um par pedagógico e existe sempre um/a TIL para intervir a qualquer momento.

Tendo em conta os objetivos do PIEF e o trabalho que tem sido desenvolvido, tentamos perceber que *sugestões de melhoria* poderiam ser apontadas. Assim, consideramos que talvez o conceito de PIEF precise de ser reformulado, pelo que não é considerada a melhor solução para alguns/mas alunos/as, por isso, devia tratar-se de um percurso mais de profissionalização.

O que me parece é que há alguns alunos que são integrados na escola, que deveriam ter outro tipo de respostas que nós não conseguimos dar (...) precisavam provavelmente de um percurso profissional ou um curso mais prático em instituições diferentes, que pudessem dar algumas armas para o futuro deles (E1).

No entanto, já de acordo com outra opinião, é necessário que haja uma formação específica para a equipa que trabalha com a turma e a distribuição dos horários deveria ser feita de maneira diferente.

(...) A equipa devia ter uma preparação, formação social, para conseguir saber lidar e ter mais tempo para eles, ou seja, a carga horária deveria ser distribuída de outra forma (...) (E2).

Outras melhorias a ter em conta são os métodos de seleção dos profissionais que trabalham com a turma, a carga horária do programa e o recrutamento de mais técnicos/as,

(...) Em primeiro lugar, que a escola consiga ter a sensibilidade de escolher pessoas com perfil para este grupo, mais disponíveis em termos de horário; que o horário do PIEF não seja tão maçudo e, quem sabe, termos oportunidade da própria escola, o próprio ministério, através da direção da nossa escola poder recrutar mais técnicos, que a meu ver são importantes (E3).

Para E4 existe a necessidade de uma formação mais específica para os/as técnicos/as, pois refere *(...) Olhe em primeiro lugar a equipa que está, ou que vai trabalhar com o PIEF deveria ter uma formação específica e de base sobre este tipo de alunos. (...).*

Mais uma vez se denota a importância do perfil de um/a professor/a PIEF, pelo que é necessário o estabelecimento de critérios de seleção, pois *A única coisa que eu acho que se pode melhorar é (...) a equipa de trabalho que acompanha estes meninos*

(...). E só deveriam ser professores do PIEF (...), os que sejam dedicados a isso, porque de facto é uma turma muito especial e requer profissionais também especiais (E5).

Corroborando os testemunhos, tal como, normalmente, acontece na implementação de qualquer projeto, há sempre arestas que precisam de ser limadas, por isso, de acordo com Amaral (2012), uma das sugestões de melhoria do programa incide na necessidade de repensar e redefinir os critérios de seleção dos/as técnicos/as e professores/as que farão parte da equipa técnico-pedagógica, bem como criar formações específicas para as equipas pedagógicas, por forma a haver uma sensibilização no que concerne às especificidades do/a aluno/a PIEF.

Após a apresentação e análise dos dados é de crucial importância proceder à sua discussão, a fim de verificar se os mesmos cumprem os objetivos definidos neste estudo e dão resposta ao problema enunciado.

4. Discussão dos dados

Depois de analisarmos e interpretarmos os dados obtidos através da aplicação do inquérito por questionário e das entrevistas com guião, procuramos, neste ponto, discuti-los confrontando-os com o problema e os objetivos delineados no capítulo II.

Os resultados gerais obtidos permitem-nos constatar que o problema formulado - *Poderá a implementação do PIEF ser um motor no combate ao sucesso/abandono escolar e criar condições que levem ao desenvolvimento pessoal de alunos com dificuldades de aprendizagem?* – foi respondido quando feita a análise da resposta aos objetivos.

O PIEF é, sem dúvida, uma mais-valia para os/as jovens que por motivos diversos tiveram que enveredar por um caminho diferente que apresentava repostas mais adequadas às suas necessidades e ao seu perfil. O histórico escolar dos/as jovens que ingressaram no PIEF é repleto de insucesso e de sucessivas retenções de ano escolar, como pudemos verificar através dos dados obtidos.

No entanto, de acordo com a Portaria n.º 272/2012 do Diário da República, o PIEF, embora tenha surgido como uma medida educativa e formativa no combate à exploração do trabalho infantil, abandono e insucesso escolar, tem-se constituído, efetivamente, numa medida com vista à promoção da inclusão e cidadania das crianças e jovens em risco e/ou perigo. Deste modo, além da oferta da componente educativa e

formativa, o PIEF, promove o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, com a finalidade de promover a integração de crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem, na escola, na família e na sociedade. Contudo, a mobilização dessas respostas e parecerias, criadas aquando da implementação da medida, gerou o reconhecimento da sua eficácia, nomeadamente, no cumprimento do objetivo do combate ao insucesso/abandono escolar.

Tendo em conta o objetivo *Compreender as dificuldades inerentes à implementação do PIEF* e corroborando o estudo efetuado por Pereira (2007), constatamos, através da análise de conteúdo das entrevistas, que as dificuldades devem-se, essencialmente, à ineficácia do sistema e das instituições, ao peso burocrático que é exercido sob as escolas, ao atraso dos acordos com as instituições e à inexistência de uma sociedade inclusiva. Os aspetos supramencionados dificultam a dinâmica destes projetos, apesar de se tratar de uma nomenclatura que, à partida, gera preconceito e discriminação. Contudo, um testemunho alerta para a falta de alunos/as no ensino regular na escola em questão, devido ao funcionamento da turma PIEF.

Relativamente ao corpo docente destacado para trabalhar com a turma, percebemos que a grande maioria dos/as docentes nunca tiveram uma experiência semelhante, pelo que dificultou a sua atuação, o que vai ao encontro do apresentado por Amaral (2012).

Deste modo, respondendo ao objetivo *Verificar quais os constrangimentos sentidos quer pelos alunos quer pelos docentes*, denotamos que os docentes aludem à necessidade de uma formação específica para atuar e intervir nas turmas PIEF. Falando ainda em constrangimentos da medida, a maior parte dos/as entrevistados/as referem que a distribuição do horário das aulas não é favorável à aplicação dos conteúdos e a pouca assiduidade dos/as alunos/as originam a rotura na continuidade do trabalho desejado com a turma. No que respeita à questão da assiduidade podemos verificar que os/as próprios/as alunos/as concordam com os/as professores/as, considerando que só às vezes são assíduos. Da mesma forma, o espaço sala, bem como a escassez de recursos materiais e humanos são também algumas das fragilidades apontadas pelos/as entrevistados/as. A falta de controlo que a equipa técnico-pedagógica e a própria escola tem face aos riscos extrínsecos à escola, também é um constrangimento, pelo que a exposição ao risco e ao perigo é maior, fora da escola. Outra das fragilidades apontadas é o facto de se tratar de alunos/as com comportamentos inadequados e disruptivos.

No que confere aos constrangimentos sentidos pelos/as alunos/as podemos apurar em algumas questões colocados no inquérito por questionário, que são poucas as fragilidades apontadas. Alguns/Algumas alunos/as referem a falta de interesse, de motivação e preocupação por parte dos/as professores/as na turma, manifestando assim, a necessidade de incentivo e interesse que, para eles/elas, é fundamental. Nos dizeres de Freire (1997) é importante que o/a professor/a persista e nunca desista do/a aluno/a, pelo que é fundamental que o mesmo transmita confiança ao/à aluno/a.

Visto tratar-se de um programa cujo objetivo primordial é integrar os/as jovens excluídos/as socialmente ou em risco de exclusão social, é crucial pensar em estratégias que, efetivamente permitam alcançar o sucesso. Nesta linha de pensamento, Amaral (2012), alude que a comunidade educativa deve estar preparada a conceber estratégias de motivação, com vista a melhorar as práticas educativas, bem como as aprendizagens dos/as alunos/as. Desta forma, considerando o objetivo *Discutir as estratégias mais adequadas à obtenção do sucesso*, constatamos que é importante reformular o conceito de PIEF, no sentido de proporcionar aos/às alunos/as um percurso mais profissional. Dando voz aos/às alunos/as inquiridos/as aferimos que os/as mesmos/as consideram que *As disciplinas são muito teóricas e não têm interesse*, ou seja, os/as alunos/as preferem aulas mais práticas. Desta forma corroboramos a opinião de um participante que aponta para especificidades próprias de cada aluno/a em que o trabalho prático é fundamental porque os/as leva ao contacto com a realidade

Relativamente ao objetivo *Analisar os resultados em função da aplicação do projeto*, constatamos que ao longo dos anos em que o PIEF foi implementado, os objetivos do projeto foram alcançados, nomeadamente, na integração dos/as jovens e na diminuição quer do insucesso, quer do abandono escolar. No entanto, os/as entrevistados/as apontam para o facto de não haver um sucesso palpável a nível das avaliações disciplinares, mas há um sucesso e enriquecimento a nível pessoal do/a aluno/a, nomeadamente, na aquisição de competências sociais. A maior parte dos/as alunos/as que, efetivamente, concluíram a medida PIEF, hoje têm uma vida considerada normal, são alunos/as que evoluíram e perceberam que existem regras, normas e deveres a considerar para que se possam sentir integrados na sociedade.

Considerações finais

A realização deste estudo intitulado, *O caminho para o sucesso: o Educador Social na mediação de programas socioeducativos no combate ao insucesso/abandono escolar*, permitiu compreender, através de recolha de informação, as dificuldades/constrangimentos inerentes à implementação de um programa socioeducativo, sentidos quer pelos/as alunos/as quer pelos/as docentes, e como construir o sucesso escolar em função da aplicação desse mesmo projeto.

A análise dos resultados obtidos nesta investigação permitiu clarificar o problema formulado e dar resposta aos objetivos definidos para o efeito e anteriormente referidos.

Assim, podemos considerar que o nosso estudo permitiu-nos concluir, através do cruzamento de dados baseados nas opiniões dos/as participantes, nomeadamente, da diretora da escola, da diretora de turma, dos/as professores/as, da TIL e dos/as alunos/as que, tendo em conta a durabilidade do projeto, não podemos avaliar taxativamente o seu impacto, pois este não é visível de imediato, embora se tenha a perceção que muitos dos/das alunos/alunas se sentem integrados/as socialmente, tendo evoluído significativamente a nível das aprendizagens.

Deste modo, parece-nos sensato e pertinente acrescentar que ao longo do funcionamento da medida vão surgindo indicadores que nos permitem perceber se a intervenção tende a ser positiva ou negativa. No geral, é notório em todos os testemunhos que a implementação do PIEF é um dos contributos para combater o insucesso/abandono escolar.

Considerando as opiniões dos/as entrevistados/as, trabalhar com o PIEF é, sem dúvida, um desafio, sendo crucial estabelecer, logo no início, uma relação de empatia. Com efeito, o trabalho que a TIL desenvolve com a turma é fundamental para o desenvolvimento pessoal e social do/a aluno/a, visto tratar-se de um trabalho intensivo, em que existe um acompanhamento diário, mesmo em espaços informais.

Contudo, a auscultação dos/as participantes permitiu-nos perceber que existem arestas no projeto que precisam ser limadas, nomeadamente, a necessidade de criar um perfil e um método de seleção para professores/as que pretendam trabalhar com a turma.

Considerando a falta de investigações neste âmbito, tratando-se de um estudo de caso e do número reduzido de participantes envolvidos neste estudo, não podemos nem pretendemos generalizar os resultados obtidos, sendo esta a maior limitação da presente investigação. Dado tratar-se de um tema que abarca algumas problemáticas é crucial o

desenvolvimento de novas pesquisas, mais aprofundadas, por forma a delinear estratégias que permitam melhorar ou reajustar a medida.

Sendo evidente a importância de incorporar um Educador Social na Equipa Técnico-Pedagógica do PIEF, apesar de ainda não ser muito reconhecido e devidamente valorizado, é um profissional que intervém em diversos contextos sociais, culturais e educativos e com diferentes faixas etárias, desde crianças, jovens, adultos, idosos, tendo em conta as suas necessidades. Corroboramos da opinião de Mateus (2012), quando afirma que o educador social deve estar apto a exercer a sua profissão numa perspetiva inclusiva, adaptando as suas competências às necessidades detetadas, assumindo uma postura versátil e capacidade de integração.

Seguindo a linha de pensamento de Azevedo (2011), o dever deste profissional passa, essencialmente, pela socialização e pela integração dos indivíduos que se encontram em risco de exclusão social. Além disso, o educador social pode e deve ser ainda um mediador, sendo que é aqui que o seu papel se justifica na equipa técnico-pedagógica. No entanto, a identidade deste profissional é marcada pela sua polivalência e pela pluralidade de funções que pode executar. O desempenho de funções em espaço escolar, nomeadamente, a nível da cidadania ativa, criatividade, afetividade e espírito crítico, é um trabalho de relação por excelência, uma vez que a escola deve ser vista enquanto espaço social e educativo.

Sugerimos que nesta equipa PIEF seja integrado um educador social pois, pelas razões apontadas, é um profissional que seria uma mais-valia para o sucesso dos/as aluno/as, na medida em que e no dizer de Mateus (2012) “Atua no terreno como autor/ator de estratégias contextualizadas, criando pontes socioeducativas que, com o apoio da teoria e da prática, o levam a gerir as problemáticas sociais da realidade em que intervém” (p. 61).

Neste sentido, a formação destes jovens que manifestamente se encontram em conflito com eles próprios e com o ambiente socioeducativo em que se movem, deve apostar na motivação, na aquisição de competências técnicas e sociais que os integre numa realidade social onde se sintam confiantes e participativos na construção do seu próprio futuro.

Referências bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Amado, J. (2007). Angústias, dilemas e práticas docentes perante alunos em risco. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 121-142.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (3ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, D. S. (2012). *Uma análise das Potencialidades e Fragilidades do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Coimbra.
- Almeida, F.J.M. (2016). *Propostas alternativas de educação no concelho de Alenquer: PIEF e curso vocacional*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta.
- Araújo, H. C. (1987). Algumas teorias explicativas. *Caderno de Análise Social da Educação: o insucesso escolar em questão*. Braga, 77-80.
- Azevedo, J. (1999). *Inserção precoce dos jovens no mundo do trabalho*. Lisboa: PEETI.
- Azevedo, S. (2011). *Técnicos Superiores de Educação Social. Necessidade e pertinência de um estatuto profissional*. Porto: Fronteira do caos Editores.
- Benavente, A.; Campiche, J.; Seabra, T.; & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à Escola. O Abandono Escolar no Ensino Básico*. Lisboa: Fim de Século Edições, Lda.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Canastra, F. & Malheiro, M. (2008). O Perfil Profissional do Educador Especializado (Social) – *Uma leitura sócio - histórica*. *Cadernos de Pedagogia Social*, 2, 61-80.
- Canastra, F.; & Malheiro, M. (2009). *O papel do educador social no quadro das novas mediações socioeducativas*. In *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Universidade do Minho, Braga* (pp. 2024-2033).
- Carvalho, A.; & Baptista, I. (2004). *Educação Social: Fundamentos e Estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Cofferri, F., & Nogaro, A. (2010). Competências do pedagogo como educador social - promovendo o desenvolvimento psicossocial do ser humano. *Perspectiva*. 34(128), 7 - 21. http://www.uricer.edu.br/new/site/pdfs/perspectiva/128_134.pdf (Acedido a 15 de outubro de 2019).

- Coimbra, B. A. M. (2012). *A implementação de políticas públicas na prevenção e combate ao abandono escolar*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa.
- Coimbra, B. A. M., & Fernandes, E. P. (2013). Políticas Públicas de prevenção e combate ao abandono escolar - Estudo de uma medida educativa para jovens pouco escolarizados em Portugal. *II Conferência Internacional-Investigação e Práticas em Contextos de Educação*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais-Instituto Politécnico de Leiria.
- Comissão Europeia (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.
- Comissão Nacional da Unesco (2017). *Relatório Mundial de Monitorização da Educação 2017/2018*. <https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/noticias/relatorio-mundial-de-monitorizacao-da-educacao-2017-2018?fbclid=IwAR2znXvfRnfFBWzc5TRILhLdjY1C0OOZrcXZQtqJqi1JXnjrD6H6FLx3bi0> (Acedido a 20 de novembro de 2018).
- Deshaies, B. (1998). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Diário de Notícias. (2017). Insucesso escolar no 1.º ciclo atinge cerca de dois terços dos concelhos. <https://www.dn.pt/sociedade/interior/insucesso-escolar-no-1o-ciclo-atinge-cerca-de-dois-tercos-dos-concelhos---estudo-8494675.html?fbclid=IwAR1BsfaQnetlITTVuxjDKmHuqF4MVQMRwsDpOdN7B1seLKjbEaGsCUsPbQ> (Acedido a 13 de março de 2019).
- Direção-Geral da Educação, (s.d.) *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 (Acedido a 20 de outubro de 2019).
- Esperanço, C. M. R. S.G. L. (2012). *Educação e formação de jovens de famílias multiproblemáticas: O papel do Técnico de Intervenção Local em contexto escolar*. ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa.
- Felício, L. F. P. (2007). *Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) – Um contributo para a (Re) Integração de jovens no sistema educativo*. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta de Lisboa.

- Ferreira, J. N. (2018). *O que diz o relatório da OCDE? Portugueses estão mais qualificados, mas maioria dos adultos só tem o 9º ano de escolaridade.* https://eco.sapo.pt/2018/09/11/o-que-diz-o-relatorio-da-ocde-portugueses-estao-mais-qualificados-mas-maioria-dos-adultos-so-tem-o-9o-ano-de-escolaridade/?fbclid=IwAR0Ev8OuunYoHnLHH4x3ABShbYvrSQx6SAne2DjA6kxf_gQTxE1YInKi9RQ (Acedido a 6 de dezembro de 2018).
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Uma Forma de Aprender Melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fonseca, J. (2013). Reconstruindo a ética da responsabilidade educativa nos processos de desenvolvimento profissional: uma experiência de investigação-ação colaborativa. In Estrela, Teresa et al. *Formação Profissional: Investigação - Educacional sobre teorias, políticas e práticas*. Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE. (edição em CD-ROM).
- Freixo, M. (2011). *Metodologia Científica-Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: 2011.
- Freire, P. (1993). *Política e Educação: Ensaio*. São Paulo: Cortez.
- Hill, M. M., & Hil, A. (2002). *Investigação por Questionário (2ªed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- INE (2019). *Portal do Instituto Nacional de Estatística.* https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0006268&contexto=bd&selTab=tab2&xlang=PT&fbclid=IwAR1A6QGfXdVr0WB1tDHjn7vPtz63avzzRu1xfAO5LecqK0Vj8RplBU9Egkc. (Acedido a 13 de março de 2019).
- Lima, J. A. (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47 (1), 7-29.
- Mateus, M. N. E. (2008). *O estudo do Meio Social como processo educativo de desenvolvimento local*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Mateus, M. N. E., & Ribeiro, M. C. (2009) - Educação contra a exclusão: trabalho infantil e abandono escolar: uma realidade entre dois mundos. Em *Livro de actas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação (pp. 1-11). <http://hdl.handle.net/10198/4607>.

- Mateus; M. E. N. (2012). O educador social na construção de pontes socioeducativas contextualizadas. *EduSer: Revista de Educação*, Vol 4 (1), artigo 38. <http://hdl.handle.net/10198/7726>.
- Marconi, M., & Lakatos, E. (2003). Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Editora Atlas S. A.
- Marques, J. F. L. (2012). *O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): Um campo de intervenção das Ciências da Educação?* Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Mendonça, M. M. F. G. (2013). *O Programa de Integração e Formação como meio de inclusão social e inovação pedagógica: um olhar etnográfico*. Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira.
- Monteiro, I. P. (2015). *Formação Pessoal e Social da Criança*. Relatório Final da Prática de Mestrado, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.
- Moreira, S. M. G. (2014). *Programa Integrado de Educação e Formação: A Perspetiva do Professores*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Jurídica da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Fernando Pessoa.
- Moro, F. J. C. (2014). *A experiência de abandono escolar precoce: sentidos e olhares de jovens e famílias*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre.
- Oliveira, A. M. S. (2009). *O regresso à escola dos alunos em abandono escolar – contributo de um Programa Integrado de Educação e Formação*. Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique do Porto.
- Pereira, A. (2007). *PIEF – Um Programa de Educação e Formação*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Pérez Serrano, G. (2014). *Elaboração de Projetos Sociais. Casos Práticos*. Porto: Porto Editora.
- Pérez Serrano, G. (2010). *Pedagogía Social- Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Portaria n.º 271/2012 de 4 de Setembro. *Diário da República n.º 171, Série I*. Ministério da Saúde.
- Portaria n.º 272/2012 de 4 de Setembro. *Diário da República n.º 171, Série I*. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.
- Posada, J. (2001). *Metodología de la investigación*. Fundamentos. Salamanca: Amarú Ediciones.

- Ribeiro, I. S. (1998). *Mudanças no desempenho e na estrutura cognitiva das aptidões: Contributos para o estudo da diferenciação cognitiva em jovens*. Braga: CEEP.
- Roazzi, A.; Spinillo, G.; & Almeida, L. (1991). Definição e avaliação da inteligência: Limites e perspectivas. In Almeida (Ed.) *Cognição e aprendizagem escolar*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Rocha, C. S. (2011). *MEDIAR PARA PREVENIR: Uma ação de mediação entre CPCJ e Escola contra o abandono e absentismo escolar*. Relatório de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Rodrigues, D. (2006). *Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso – questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.
- Roldão, M. C., Alves, M. & Campos, J. (2008). *Estudo Curricular da Medida PIEF: Programa Integrado de Educação e Formação 2006-2007*. Lisboa: Edições Colibri.
- Sácristán, J. M. (2000). *A educação obrigatória: o seu sentido educativo e social*. Porto: Porto Editora.
- Santos, B. (2007). *Comunidade escolar e inclusão. Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Saias, F., & Fialho, I (2014). Recursos e percursos do programa integrado de educação e formação (PIEF) – Estudo de três casos no Alentejo. *Investigar em Educação. Novas profissões em educação. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (2)2, 95-107. <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/13472> (Acedido a 20 de novembro de 2018).
- Silva, C. R., Gobbi, B. C., & Simão, A. A. (2005). Uso da Análise de Conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: Descrição e aplicação do método. *Organizações Rurais & Agroindustriais*, 7(1): 70-81. <https://www.redalyc.org/pdf/878/87817147006.pdf> 8 (Acedido a 25 de setembro de 2019).
- Silva, A. S., & Pinto, J. M (2009). *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silveira, D. T., & Gerhardt, T. E. (Org.). (2009). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS.

Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Factor.

Tuckman, B. W. (2012). *Manual de Investigação em Educação*. (4ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Anexos

Anexo I-Inquérito por questionário

O presente inquérito por questionário tem como principal objetivo recolher dados que permitam concretizar o estudo empírico da Dissertação sobre *O caminho para o sucesso: O Educador Social na mediação de programas socioeducativos no combate ao insucesso/abandono escolar*, sendo o seu preenchimento de extrema importância, pelo que solicito uma resposta sincera às questões colocadas.

O inquérito por questionário é anónimo e confidencial, pelo que a informação obtida será utilizada exclusivamente para esta investigação.

Agradeço a tua colaboração.

Assinala com um X ou escreve a resposta que consideras correta para cada questão formulada.

Parte I

1. Caracterização sociodemográfica dos inquiridos

1.1. Sexo

1.1.1. Feminino

1.1.2. Masculino

1.2. Idade: _____ anos

1.3. Ano de escolaridade _____ ° ano

1.4. Com quem vives? _____

1.5. Quantos irmãos tens? _____

1.5.1. Qual a sua idade? _____

1.5.2. Que ano de escolaridade frequentam? _____

1.5.3. Estão na mesma escola que tu?

1.5.3.1. Sim

1.5.3.2. Não

1.6. Qual a escolaridade do teu pai? _____

1.6.1. Qual a profissão do teu pai? _____

1.7. Qual a escolaridade da tua mãe? _____

1.7.1. Qual a profissão da tua mãe? _____

1.8. Já ficaste retido em algum ano de escolaridade?

1.8.1. Sim

1.8.1.1. Em qual (ais)? _____

1.8.1.2. Quantas vezes? _____

1.8.2. Não

Parte II

2. Domínio pessoal e social

Tendo em conta as seguintes escalas, assinala com X a opção que melhor traduz a tua opinião.

2.1.

Sentido de responsabilidade	1	2	3	4	5
2.1.1. Sou assíduo(a).					
2.1.2. Sou pontual.					
2.1.3. Sou responsável e cumpro as regras estabelecidas.					
2.1.4. Faço-me acompanhar pelo material escolar.					

1- Nunca; 2- Raramente; 3- Às vezes; 4- Muitas vezes; 5- Sempre

2.2.

Interação com a comunidade escolar	1	2	3	4	5
2.2.1. Respeito o/a outro/a.					
2.2.2. Revelo espírito de entreajuda na realização das atividades escolares.					
2.2.3. Envolve-me em situações de conflito.					
2.2.4. Demonstro espírito de tolerância em situações adversas.					
2.2.5. Respeito o(a) Professor(a).					
2.2.6. Respeito os outros agentes educativos.					

1- Nunca; 2- Raramente; 3- Às vezes; 4- Muitas vezes; 5- Sempre

2.3. Qual a importância da escola para a tua formação pessoal e social?

2.3.1. Não é importante

2.3.2. Pouco importante

2.3.3. Um pouco importante

2.3.4. Muito importante

2.3.5. Extremamente importante

Parte III

3. Ensino/Aprendizagem

Assinala com um X a(s) resposta(s) que consideras de acordo com a tua opinião.

3.1.

Relação pedagógica	1	2	3	4	5
3.1.1. Os/As professores/as ouvem as opiniões dos/as alunos/as.					
3.1.2. Os/As professores/as indicam aos/às alunos/as quais os progressos e dificuldades.					
3.1.3. Os/As professores/as esclarecem dúvidas.					
3.1.4. Os/As professores/as estimulam a participação dos alunos.					
3.1.5. Os/As professores/as mostram-se disponíveis para ouvir os problemas pessoais dos/as alunos/as.					
3.1.6. A escola é de todos.					
3.1.7. A escola é um lugar agradável.					
3.1.8. A escola é um lugar seguro.					
3.1.9. Os/as alunos/as são motivados/as para trabalhar.					
3.1.10. Os/As alunos/as são reconhecidos/as quando desenvolvem um bom trabalho.					
3.1.11. Há disciplina na sala de aula.					
3.1.12. Há conflitos entre funcionários/as e alunos/as.					

1- Nunca; 2- Raramente; 3- Às vezes; 4- Muitas vezes; 5- Sempre

3.2.

Insucesso escolar	1	2	3	4	5
3.2.1. Desinteresse pelo que me ensinam na escola.					
3.2.2. As disciplinas são muito teóricas e não têm interesse.					
3.2.3. Os/As professores/as não explicam bem.					
3.2.4. Não compreendo o que é pedido nos testes de avaliação.					
3.2.5. Não estou com atenção nas aulas.					
3.2.6. Não considero a escola importante.					
3.2.7. Não estudo.					

1- Nunca; 2- Raramente; 3- Às vezes; 4- Muitas vezes; 5- Sempre

3.3. Qual/Quais o(s) motivo(s) que te levaram à integração no Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)?

3.3.1. Foste aconselhado/a pelos teus pais.

3.3.2. Foste aconselhado/a pelo teu Encarregado de Educação.

3.3.3. Foste aconselhado/a pelos teus professores.

3.3.4. Foste aconselhado pelo/a psicólogo/a da escola.

3.3.5. É mais fácil concluir o 9ºano.

3.3.6. Não é preciso estudar muito.

3.3.7. Outro(s).

Qual/Quais? _____

3.4. Qual é o método de organização de trabalho que preferes?

3.4.1. Trabalho em grupo

3.4.2. Trabalho com outro(a) colega

3.4.3. Trabalho individual

3.4.4. Outro

Qual? _____

3.5. Que tipo(s) de atividade(s) gostas mais de realizar?

3.5.1. Atividades de pesquisa na *internet*

3.5.2. Atividades com suportes tradicionais

(livros, enciclopédias, etc)

3.5.3. Debates sobre conteúdos do programa

3.5.4. Outro(s)

Qual/Quais? _____

3.6. Quando completares os 18 anos pretendes:

3.6.1. Continuar a estudar

3.6.2. Trabalhar

3.6.3. Estudar e trabalhar

3.6.4. Ainda não sei

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo II-Entrevista semiestruturada aos Técnicos de Intervenção Local

Tema: *O caminho para o sucesso: o Educador Social na mediação de programas socioeducativos no combate ao insucesso/abandono escolar.*

Objetivo: Analisar como é que o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) pode combater o insucesso/abandono escolar.

Para proceder à legitimação e motivação da entrevista, será feita a apresentação pessoal da autora do estudo, dos objetivos do mesmo, assegurada a confidencialidade dos/das participantes e solicitada autorização para a realização da mesma.

Categoria	Subcategoria	Questões
A. Organização da turma PIEF	A1. Seleção de alunos	-O que levou à criação da turma PIEF no AEMT? -Como foi feito o diagnóstico para a seleção dos alunos?
	A2. Equipa Pedagógica	-Como foi constituída a Equipa pedagógica que trabalha com a turma PIEF? -Considera serem relevantes as formações académicas da equipa? Porquê? -Quais as características pedagógicas consideradas mais relevantes para o PIEF ter sucesso? -Quais os receios manifestados pela equipa, aquando da aderência ao programa?
	A3. Técnicos de Intervenção Local (TIL)	-Como foi feita a seleção dos TIL? -Considera serem relevantes as formações académicas dos TIL? Porquê? -Quais os receios manifestados pelos técnicos, aquando da adesão ao programa? -Considera relevante incorporar um educador social nos TIL? Porquê? O que poderia fazer?
B. Impacto da medida PIEF	B1. Potencialidades e constrangimentos do PIEF	-Após a implementação do programa, quais foram os constrangimentos identificados? -Quais foram as potencialidades detetadas? -Considera que o contributo da escola para a implementação e funcionamento do programa, foi adequado? De que forma? -Considera que há preconceito por parte dos alunos do ensino regular, funcionários, pais, professores, técnicos, relativamente à turma PIEF? -Se sim, o que é que a escola faz relativamente a essa situação? -Como descreve o trabalho realizado pela equipa? Foi um trabalho bem - sucedido? -E pelos alunos?

		<ul style="list-style-type: none">-Considera que a implementação do PIEF combateu o abandono, bem como o insucesso escolar?-Qual é a sua perceção relativamente ao impacto geral do programa desde que foi implementado?-Tendo em conta os objetivos do PIEF e o trabalho no terreno, o que sugere para melhorar os resultados?
--	--	---

No final é feito um breve resumo para validar as respostas dadas e agradecer a disponibilidade de colaboração.

Anexo III-Entrevista semiestruturada aos Docentes e Diretor(a) de Turma do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)

Tema: *O caminho para o sucesso: o Educador Social na mediação de programas socioeducativos no combate ao insucesso/abandono escolar.*

Objetivo: Analisar como é que o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) pode combater o insucesso/abandono escolar.

Para proceder à legitimação e motivação da entrevista, será feita a apresentação pessoal da autora do estudo, dos objetivos do mesmo, assegurada a confidencialidade dos/das participantes e solicitada autorização para a realização da mesma.

Categoria	Subcategoria	Questões
A. Organização pedagógica	A1. Avaliação dos professores(as)/diretor(a) de turma face à prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> -Qual a sua opinião relativamente à matriz curricular do PIEF? -Considera que a sua experiência profissional contribui para o trabalho que desenvolve com os alunos do PIEF? De que forma? -Pode descrever-me quais são as diferenças e semelhanças existentes na prática pedagógica com a turma PIEF e com as turmas do ensino regular?
B. Impacto da medida PIEF	B1. Potencialidades e constrangimentos do PIEF	<ul style="list-style-type: none"> -Após a implementação do programa, quais foram os constrangimentos identificados? -Quais foram as potencialidades detetadas? -Considera que o contributo da escola para a implementação e funcionamento do programa, foi adequado? De que forma? -Considera que há preconceito por parte dos alunos do ensino regular, funcionários, pais, professores, técnicos, relativamente à turma PIEF? -Se sim, o que é que a escola faz relativamente a essa situação? -Como descreve o trabalho realizado pela equipa? Foi um trabalho bem - sucedido? -E pelos alunos? -Considera que a implementação do PIEF combateu o abandono, bem como o insucesso escolar? -Qual é a sua perceção relativamente ao impacto geral do programa desde que foi implementado?

		-Tendo em conta os objetivos do PIEF e o trabalho no terreno, o que sugere para melhorar os resultados?
--	--	---

No final é feito um breve resumo para validar as respostas dadas e agradecer a disponibilidade de colaboração.

Anexo IV-Entrevista semiestruturada aos Técnicos de Intervenção Local

Tema: *O caminho para o sucesso: o Educador Social na mediação de programas socioeducativos no combate ao insucesso/abandono escolar.*

Objetivo: Analisar como é que o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) pode combater o insucesso/abandono escolar.

Para proceder à legitimação e motivação da entrevista, será feita a apresentação pessoal da autora do estudo, dos objetivos do mesmo, assegurada a confidencialidade dos/das participantes e solicitada autorização para a realização da mesma.

Categoria	Subcategoria	Questões
A. Técnicos de Intervenção Local (TIL)	A1. Características dos TIL	<ul style="list-style-type: none"> -Considera que o método utilizado na seleção dos técnicos foi adequado? -Sentiu-se preparado(a) para integrar o programa? -Quais são as formações académicas mais adequadas para integrar na equipa? -Teve que realizar alguma formação específica? -Quais as funções que desempenha? -Qual a característica/qualidade que considera mais relevante para integrar equipa? -Acha relevante incorporar nos TIL um educador social? O que poderia fazer na equipa?
B. Impacto da medida PIEF	B1. Potencialidades e constrangimentos do PIEF	<ul style="list-style-type: none"> -Após a implementação do programa, quais foram os constrangimentos identificados? -Quais foram as potencialidades detetadas? -Considera que o contributo da escola, para a implementação e funcionamento do programa, foi adequado? De que forma? -Considera que há preconceito por parte dos alunos do ensino regular, funcionários, pais, professores, técnicos, relativamente à turma PIEF? -Se sim, o que é que a escola faz relativamente a essa situação? -Como descreve o trabalho realizado pela equipa? Foi um trabalho bem - sucedido? -E pelos alunos? -Considera que a implementação do PIEF combateu o abandono, bem como o insucesso escolar? -Qual é a sua perceção relativamente ao impacto geral do programa desde que foi

		implementado? -Tendo em conta os objetivos do PIEF e o trabalho no terreno, o que sugere para melhorar os resultados?
--	--	--

No final é feito um breve resumo para validar as respostas dadas e agradecer a disponibilidade de colaboração.

Anexo V-Pedido de autorização

Excelentíssimo(a) Senhor(a) Diretor(a):

Cristiana Sofia Mendes Sousa, aluna do Mestrado em Educação Social – Educação e Intervenção ao Longo da Vida, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, vem solicitar autorização para realizar entrevistas ao(s) docente(s) da Instituição que trabalhe(m) com a turma do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), bem como proceder à aplicação de inquéritos por questionário aos alunos inseridos no referido programa, com o objetivo de recolher dados que me permitam concretizar o estudo empírico da Dissertação sobre *O caminho para o sucesso: O Educador Social na mediação de programas socioeducativos no combate ao insucesso/abandono escolar*, orientada pela Professora Doutora Maria do Nascimento Esteves Mateus.

Atendendo ao Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD – Regulamento 2016/679, de 27 de abril) informa-se que os dados obtidos serão confidenciais, será assegurado o respeito pelos princípios éticos subjacentes a qualquer estudo de investigação e no fim será disponibilizado no trabalho desenvolvido.

Bragança, 29 de janeiro de 2019

Com os melhores cumprimentos,

(Cristiana Sousa)

Anexo VI-Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

Excelentíssimo(a) Senhor(a) Encarregado(a) de Educação:

Cristiana Sofia Mendes Sousa, aluna do Mestrado em Educação Social – Educação e Intervenção ao Longo da Vida, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, vem solicitar autorização para o seu educando responder a um inquérito por questionário, com o objetivo de recolher dados que permitam concretizar o estudo empírico da Dissertação sobre *O caminho para o sucesso: O Educador Social na mediação de programas socioeducativos no combate ao insucesso/abandono escolar*, orientada pela Professora Doutora Maria do Nascimento Esteves Mateus.

Atendendo ao Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD – Regulamento 2016/679, de 27 de abril) informa-se que os dados obtidos serão confidenciais, será assegurado o respeito pelos princípios éticos subjacentes a qualquer estudo de investigação e no fim será disponibilizado o trabalho desenvolvido.

Bragança, 12 de fevereiro de 2019

Com os melhores cumprimentos,

(Cristiana Sousa)

----- ✂ -----

Eu, _____, Encarregado/a de Educação do/a aluno/a _____, nº _____, Tº _____, autorizo o meu/minha educando/a a responder ao inquérito por questionário para efeitos da realização da dissertação de Mestrado sobre *O caminho para o sucesso: O Educador Social na mediação de programas socioeducativos no combate ao insucesso/abandono escolar*.

Data: __/__/____

Assinatura: _____

Anexo VII-Termo de consentimento livre e esclarecido

O meu nome é Cristiana Sofia Mendes Sousa e encontro-me, de momento, a realizar uma dissertação cujo tema é *O caminho para o sucesso: O Educador Social na mediação de programas socioeducativos no combate ao insucesso/abandono escolar*, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

O objetivo é analisar como é que o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) pode combater o insucesso/abandono escolar, pelo que para a sua prossecução será necessária uma recolha de dados, para a qual solicito a sua colaboração para a realização de uma entrevista. Esta será gravada em áudio, assegurando que todas as informações recolhidas serão confidenciais e os dados obtidos serão exclusivamente para utilizar nesta investigação, tendo o entrevistado o direito de não responder a questões que considere serem de âmbito pessoal.

A autora do estudo

✂-----

Eu, _____,
após ter sido esclarecido/a sobre o estudo *O caminho para o sucesso: O Educador Social na mediação de programas socioeducativos no combate ao insucesso/abandono escolar*, concordo que o meu testemunho possa ser utilizado nos fins a que se propõe.

Bragança _____ de _____ de 2019.

Assinatura: _____

Anexo VIII – Transcrição das entrevistas – categoria: *organização da turma PIEF*

Legitimação e motivação da entrevista	
	Apresentação pessoal; Explicação dos objetivos do estudo; Assegurar a confidencialidade; Solicitar autorização para gravar a entrevista em áudio.
Questões	Unidades de registo
-Autoriza a realização da entrevista?	<i>Sim</i> (E1).
-Permite a gravação da entrevista em formato áudio?	<i>Sim</i> (E1).
Categorias A. Organização da turma PIEF	
Subcategoria A1. Seleção de alunos	
Questões	Unidades de registo
- O que levou à criação da turma PIEF no AEMT?	“Verificámos que havia alunos nossos com características particulares que não se integravam no percurso regular e precisavam de um acompanhamento diferente.” (E1)
- Como foi feito o diagnóstico para a seleção dos alunos?	“Verificámos primeiro alunos nossos que se enquadram nas condições de estar numa turma PIEF (...) e se estão interessados eles e as famílias a integrar a turma PIEF. Para além disso, somos sempre contactados com instituições ou outros agrupamentos ou instituições particulares com casos de alunos que têm o perfil de aluno PIEF.” (E1)
Subcategoria A2. Equipa pedagógica	
Questões	Unidades de registo
- Como foi constituída a Equipa Técnico-pedagógica que trabalha com a turma PIEF?	“É constituída de acordo com as normas em termos de disposição de serviço, anualmente.” (E1)

- Considera serem relevantes as formações académicas da equipa? Porquê?	“Sim... os alunos têm as disciplinas normais da matriz para as quais os professores de determinados grupos têm as competências para isso.” (E1)
- Quais as características pedagógicas consideradas mais relevantes para o PIEF ter sucesso?	“É necessário que a equipa tenha estratégias de motivação, para que os alunos (...) façam o percurso até ao fim da sua formação.” (E1)
- Quais os receios manifestados pela equipa, aquando da adesão ao programa?	“Há sempre um (...) receio do desconhecido (...) é um tipo de percurso educativo diferente (...) são alunos que necessitam de algumas regras diferentes dos outros e também de motivação (...)” (E1)
Subcategoria A3. Técnicos de Intervenção Local (TIL)	
Questões	Unidades de registo
- Como foi feita a seleção dos TIL?	“É um concurso.” (E1)
- Considera serem relevantes as formações académicas dos TIL? Porquê?	“Obviamente que alguém que seja ligado à Psicologia, Sociologia... terão alguns recursos que os docentes... das disciplinas ditas de recurso normal não têm (...)” (E1)
- Quais os receios manifestados pelos técnicos, aquando da aderência ao programa?	“Não existem receios manifestados.” (E1)
- Considera relevante incorporar um educador social nos TIL? Porquê? O	“Sim (...) como os alunos que estão integrados numa turma PIEF têm características diferentes, necessitam de um acompanhamento mais próximo, em diferentes domínios (...)” (E1)

que poderia fazer?	
--------------------	--

Anexo IX – Transcrição das entrevistas - categoria: *Técnicos de Intervenção Local (TIL)*

Legitimação e motivação da entrevista	
	Apresentação pessoal; Explicação dos objetivos do estudo; Assegurar a confidencialidade; Solicitar autorização para gravar a entrevista em áudio.
Questões	Unidades de registo
-Autoriza a realização da entrevista?	<i>Sim</i> (E3).
-Permite a gravação da entrevista em formato áudio?	<i>Sim</i> (E3).
Categorias A. Técnicos de Intervenção Local (TIL)	
Subcategoria A1. Características dos TIL	
Questões	Unidades de registo
- Considera que o método utilizado na seleção dos técnicos foi adequado?	“(…) penso que sim que é adequado porque baseia-se muito na especialidade do técnico e normalmente recorrem a psicólogos.” (E3)
- Sentiu-se preparado(a) para integrar o programa?	“Sim, com as competências que adquiri, senti que realmente me ajusto a este tipo de grupo. (…)” (E3)
- Quais são as formações académicas mais adequadas para integrar na equipa?	“Penso que o Psicólogo é fundamental para integrar a equipa e depois também se calhar um técnico de carácter social também seria fundamental.” (E3)
- Teve que realizar alguma formação específica?	“(…) Claro que sim que tive formação ao longo deste tempo, porque eu já há 13 anos que trabalho com o PIEF e tive formação (…) da parte da segurança social em relação a especializar o técnico TIL. Na altura era monitor e mais tarde passou a ser a TIL.” (E3)
- Quais as funções que desempenha?	“(…) sou responsável pelas <i>checklists</i> , sinalizações, diagnósticos, propostas de intervenção, faço o

	acompanhamento diário ao grupo, algumas aulas há necessidade de gestão de conflitos, portanto eu perto sempre da sala de aula (...) Depois o contacto com as famílias, a intervenção sempre em paralelo com a diretora de turma com outras entidades externas, que é o caso dos tribunais de menores, das CPCJ's, das DGRSP, o caso dos núcleos, instituições de carácter social (...)” (E3)
- Qual a característica/qualidade que considera mais relevante para integrar a equipa?	“(...) penso que a característica de maior peso é a sensibilidade extrema ao ponto de perceber a realidade destas crianças.” (E3)
- Acha relevante incorporar nos TIL um educador social? O que poderia fazer na equipa?	“Um educador social é sempre relevante (...) era extremamente positivo para nós integrar um técnico assim, porque poderia ajudar no campo social e nós sabemos perfeitamente que estes miúdos necessitam desse tipo de ajuda.” (E3)

Anexo X – Transcrição das entrevistas – categoria: *Organização pedagógica*

Legitimação e motivação da entrevista	
	Apresentação pessoal; Explicação dos objetivos do estudo; Assegurar a confidencialidade; Solicitar autorização para gravar a entrevista em áudio.
Questões	Unidades de registo
-Autoriza a realização da entrevista?	<i>Sim</i> (E2, E4, E5).
-Permite a gravação da entrevista em formato áudio?	<i>Sim</i> (E2, E4, E5).
Categorias A. Organização pedagógica	
Subcategoria A1. Avaliação dos professores/diretor(a) de turma face à prática pedagógica	
Questões	Unidades de registo
- Qual a sua opinião relativamente à matriz curricular do PIEF?	“(…) de acordo com a matriz curricular e no âmbito da autonomia, a escola gere e organiza os tempos letivos semanais e a distribuição pelo ano letivo, tendo em conta a carga horária de referência por cada domínio, bem como o máximo de horas permitidas por dia. (...) (E2) “ A matriz da turma PIEF caracteriza os PIEF, tem a sua verdadeira razão de ser no contexto atual, se bem que esteja um pouco desfasada da realidade.” (E4) “Esta matriz que nós vamos adaptando tem uma vantagem muito boa (...) é uma matriz que pode ser perfeitamente alterada por nós e vai sendo reajustada conforme as necessidades da turma (...)” (E5)
- Considera que a sua experiência profissional contribui para o trabalho que desenvolve com os alunos do PIEF? De que forma?	“Sim, considero que é muito importante para o desenvolvimento destes alunos (...) o crescimento deles ao longo da frequência do próprio curso que é o enriquecimento deles e o trabalhar (...) estou sempre disponível e sensível a este tipo de casos e de alunos (...)” E2 “Em parte sim porque há alguns conhecimentos (...) do trabalho que já executei, mas por outro lado,

	<p>os alunos que preenchem a turma PIEF apresentam problemas que muitas vezes nos excedem (...) e para isso talvez devêssemos ter uma formação mais específica para o contexto destes alunos.” (E4)</p> <p>“Acho que o segredo do sucesso das turmas PIEF é, indiscutivelmente, a nossa experiência profissional (...)” (E5)</p>
<p>- Pode descrever-me quais são as diferenças e semelhanças existentes na prática pedagógica com a turma PIEF e com as turmas do ensino regular?</p>	<p>“(…) o grau de exigência é um bocadinho diferente , as disciplinas também são diferentes, aqui é uma metodologia mais de projeto (...) as outras turmas têm um currículo mais específico, temos que cumprir esse currículo (...) até o papel do diretor de turma, na intervenção neste turma PIEF é diferente de uma turma do regular (...) nós fazemos uma planificação para o ano, que pode ser perfeitamente reajustada de acordo com os interesses dos alunos (...) No regular está planificado, é um programa e nós limitamo-nos a seguir o programa (...)” E2</p> <p>“Supostamente não deveria existir diferença, mas existem bastantes diferenças. Supostamente o ensino regular decorre nos moldes normais e habituais (...) A turma PIEF (...) aparece bastante distante da matriz normal do ensino regular, porque deparamo-nos com alunos que têm graves problemas a vários níveis (...) que muitas vezes nos obrigam a adotar estratégias um pouco diferentes daquelas que são as convencionais.” (E4)</p> <p>“anos (...) a grande diferença é que... eu acho que metade do ano andamos para os conquistar, para saber estar na sala de aula, para saber falar, para ter respeito connosco, para não dizerem asneiras, para não partirem as cadeiras (...) Este é um programa completamente diferente e o objetivo do programa, de facto, é de âmbito, digamos, social, que nós temos que ter com eles (...) Portanto, não tem nada a ver com uma turma normal.” (E5)</p>

Anexo XI – Transcrição das entrevistas – categoria: *Potencialidades e Constrangimentos do PIEF*

Legitimação e motivação da entrevista	
	Apresentação pessoal; Explicação dos objetivos do estudo; Assegurar a confidencialidade; Solicitar autorização para gravar a entrevista em áudio.
Questões	Unidades de registo
-Autoriza a realização da entrevista?	<i>Sim</i> (E1, E2, E3, E4, E5).
-Permite a gravação da entrevista em formato áudio?	<i>Sim</i> (E1, E2, E3, E4, E5).
Categoria B. Impacto da medida PIEF	
Subcategoria B1. Potencialidades e Constrangimentos do PIEF	
Questões	Unidades de registo
- Após a implementação do programa, quais foram os constrangimentos identificados?	<p>“(…) o grande constrangimento é o apoio que os docentes não têm neste momento, que tem a ver com os técnicos que poderiam ser adicionados ao trabalho propriamente de um docente. Também existe a falta de recursos.” (E1)</p> <p>“(…) Um dos constrangimentos da turma será o facto de se tratarem de alunos de risco, com comportamentos menos assertivos em que provocam alguma revolução na escola (….) Então se vêm para a escola, primeira fase, até mais importante, que é um dos constrangimentos que é trabalhar a integração (….)” (E2)</p> <p>“(…) constrangimentos existem diariamente (….) todos os dias existem situações que nós temos que resolver (….) muitas vezes os riscos fora da escola (….) nós não conseguimos controlar (….) É um grande constrangimento (….) na nossa realidade existe realmente o estereótipo, uma ideia pré-generalizada em tornos destes miúdos, portanto (….) se houve problemas estão lá os do PIEF... e isso,</p>

	<p>agrava muitas vezes a situação deles na escola. Portanto, às vezes também é um constrangimento na integração (...) desde que tudo passou para o ministério, as coisas são muito mais limitadas e são mais difíceis e temos que pegar nos recursos que temos da escola (...)” (E3)</p> <p>“Olhe os constrangimentos são vários. Eu não vou dizer que a culpa seja da escola. (...) Por um lado, é o espaço sala. Eu até compreendo que a escola queira, digamos, dar uma sala mais afastada do resto dos garotos, porque os meninos que preenchem a turma PIEF (...) têm uma série de problemas (...) Na sala onde estamos, o pouco material que tínhamos estes meninos encarregaram-se de o destruir, muitas vezes precisamos de usar a internet e não temos acesso à internet, porque o sinal lá em baixo na sala que nos está destinada chega muitíssimo mal (...)” (E4)</p> <p>“Os constrangimentos é que temos que estar sempre a ajustar o programa. (...)” (E5)</p>
<p>- Quais foram as potencialidades detetadas?</p>	<p>“Quando nós terminamos um curso PIEF, aquilo que eu costumo dizer é: no meio de 10 alunos (...) há um caso de sucesso já é bom.” (E1)</p> <p>“(...) é que estes miúdos certifiquem o mais rápido possível por um método mais rápido e que sejam preparados para a vida adulta (...)” (E2)</p> <p>“(...) O bom deste programa é nós conseguirmos fazer com que esses miúdos sejam integrados, sejam orientados de maneira a que se tornem autónomos e eles próprios tenham o prazer individual de querer progredir ao longo da sua conduta (...)” (E3)</p> <p>“(...) É evidente que há sempre alguns frutos no trabalho que se tenta fazer. Pode não ser um programa virado para os requisitos curriculares (...) que antes desses requisitos curriculares importa formar garotos, no sentido de se sentirem integrados na sociedade, de se sentirem integrados na sua</p>

	<p>família de origem, de se sentirem integrados na comunidade escolar e isto é uma luta que alguns efeitos surtiu (...)” (E4)</p> <p>“(…) É um sucesso para nós termos alunos que no início do ano apareciam uma vez por semana (...) e agora, vêm todos os dias (...) há alunos que já têm alguns objetivos paralelamente ao PIEF (...)” (E5)</p>
<p>- Considera que o contributo da escola, para a implementação e funcionamento do programa, foi adequado? De que forma?</p>	<p>“É um estabelecimento público e aquilo que nós entendemos é que devemos dar oportunidade a todos os alunos (...) há alunos que não se enquadram no estabelecimento de ensino, por diversas maneiras (...) que acabam por não se adaptar e por criar alguns constrangimentos, que a escola, neste momento, não tem resposta para dar.” (E1)</p> <p>“Sim, foi muito adequado (...) quando a escola optou por isto, por este programa foi tendo em conta que o PIEF era uma resposta mais adequada para estes jovens, no grupo de jovens que tínhamos (...)” (E2)</p> <p>“Sim (...) em primeiro lugar, eu penso que a escola, o facto de aderir a um programa PIEF é uma mais-valia e acho que é um ponto a considerar na orgânica da escola. Em segundo lugar penso que a escola tenta, neste caso a direção tenta arranjar uma equipa capaz de trabalhar com o grupo (...) dentro das possibilidades tenta ir de encontro ao objetivo do programa.” (E3)</p> <p>“Eu acho que dentro das limitações que as escolas têm, concretamente esta escola, eu acho que foi feito tudo que era possível.” (E4)</p> <p>“Sim (...) acho que estão a ser uma escola de integração de alunos e quando as outras escolas não queres este tipo de alunos, nós queremos e aceitamos e orgulho-me muito por fazer parte desta escola.” (E5)</p>

<p>- Considera que há preconceito por parte dos alunos do ensino regular, funcionários, pais, professores, técnicos, relativamente à turma PIEF?</p>	<p>“Ainda há.” (E1)</p> <p>“ Sim, sim, sim há preconceito. O próprio nome diz PIEF, são turma PIEF, são alunos mal comportados.” (E2)</p> <p>“Sim (...) Existe preconceito... e não é só a questão do preconceito (...) existe o estereótipo, existe a questão de dizer aquele miúdo é cigano, foi aquele miúdo (...)” (E3)</p> <p>“Um pouco... Esta turma na sua maioria, os próprios alunos, pelo seu comportamento ou sua maneira de estar na escola, chamam à atenção pela negativa. (...)” (E4)</p> <p>“No início sim. Hoje em dia já vemos que os alunos do PIEF vão ao bar da escola (...) e ir ao bar da escola quer dizer que se sentem bem (...)” (E5)</p>
<p>- Se sim, o que é que a escola faz relativamente a essa situação?</p>	<p>“Depende não é? O objetivo principal da escola é integrar estes jovens, mas nem toda a comunidade educativa pensa da mesma forma, logo age de maneira diferente.” (E1)</p> <p>“(...) o nosso objetivo e da escola é a integração destes jovens, toda a gente tem direito à educação (...) é neste sentido que a escola trabalha, havendo ou não este tipo de (...) preconceitos, que têm que ser combatidos e tentamos sempre combater da melhor maneira.” (E2)</p> <p>“(...) depende da situação. Nós temos gente na escola sensível a estes problemas (...) com uma certa pedagogia capaz que resolve facilmente o problema num corredor ou numa sala (...) como em todos os sítios haverá certamente gente que parte logo para uma atitude semelhante à da criança (...)” (E3)</p> <p>“A escola intervém sempre com os poderes que tem, com a legitimidade que tem, tentando sanar estes problemas, que por vezes, são demais evidentes, mas fazemos o que podemos.” (E4)</p> <p>“Como, atualmente, já não se verifica tanto esse preconceito... acho que a escola tem feito um bom</p>

	trabalho.” (E5)
- Como descreve o trabalho realizado pela equipa? Foi um trabalho bem – sucedido?	<p>“Não foi. É um trabalho bem-sucedido. É um trabalho que requer muito empenho, muita paciência, muito trabalho em termos de aceitação, de técnicas de trabalho de grupo, de técnicas de integração, que todos eles não têm na sua formação inicial (...)” (E1)</p> <p>“Sim (...) a equipa pedagógica (...) reúne pelo menos 1 vez por mês (...) para tentar organizar o trabalho e verificar os pontos altos e baixos que estão no momento, para ver o que é que podemos alertar (...)” (E2)</p> <p>“Bem, o trabalho do PIEF é um trabalho árduo contra muita coisa que já falamos aqui (...) Mas, penso que estes problemas que vamos vivenciando e estas dificuldades que vamos vivenciando ao longo do ano torna-nos um grupo mais forte e capaz de conseguir o objetivo pretendido.” (E3)</p> <p>“Olhe o termos bem-sucedido neste contexto, acho que é um termo pouco abonatório neste sentido, depende daquilo que nós entendemos por êxito (...) se for um êxito base, de reeducação destes meninos, de tentar inseri-los, tentar torna-los um pouco mais adultos, tentar com que eles se integrem melhor na sociedade, sim aí acho que conseguimos. Agora a nível de resultados académicos, não é o campo da nossa batalha.” (E4)</p> <p>“Gostaríamos que fosse bem-sucedido (...) Temos sempre o problema do absentismo dos alunos que é sempre um entrave à aplicação do projeto.” (E5)</p>
- E pelos alunos?	<p>“Depende de aluno para aluno. Temos alunos com rendimentos e trabalhos muito bons, de boa integração, empenhados, que têm muita vontade de prosseguir os estudos e temos outros que</p>

	<p>difícilmente se integram em regras fixas (...)” (E1)</p> <p>“(...) Nós podemos dizer que no 1º período tivemos, sei lá mais de 50% de negativas em todas as disciplinas (...) e depois no 2º período houve uma melhoria, mas uma melhoria significativa, porque eles perceberam que se aderirem às atividades pedagógicas... eles têm sucesso, têm resultados, são visíveis (...) (E2)</p> <p>“(...) se a equipa técnico-pedagógica optar por fazer um projeto comum a todas as disciplinas, normalmente, o PIEF é bem-sucedido. Se a equipa técnico-pedagógica achar que deve separar as atividades começamos a ficar separados e o PIEF é uma espécie de família, ou trabalha toda a gente em prol de... ou então tende ao fracasso.” (E3)</p> <p>“Bom, os alunos, pelas suas especificidades, há um trabalho que eles optam muito, por aquilo que é prático, que os leva ao ar livre, por aquilo que os leva a contactos com a realidade (...)” (E4)</p> <p>“(...) Por muito que a gente diga tens que vir à escola, eu vou ajudar-te, (...) tens que conseguir... é muito difícil, há muita distração na vida deles (...) embora eu tenha reparado que (...) o grupo de alunos quando acaba o ano é um grupo mais feliz.” (E5)</p>
<p>- Considera que a implementação do PIEF combateu o abandono, bem como o insucesso escolar?</p>	<p>“Penso que sim.” (E1)</p> <p>“Felizmente tem vindo a combater (...) não a 100%, mas mais até devido ao absentismo que ainda alguns têm (...)” (E2)</p> <p>“Sim, sem dúvida. Nós temos alunos que entraram para aqui em abandono escolar, em risco, muitos deles em perigo e hoje em dia estão a trabalhar e têm sucesso.” (E3)</p> <p>“Eu não diria assim taxativamente. Eu diria que o PIEF dá uma pequena contribuição nesse sentido</p>

	<p>(...)” (E4)</p> <p>“Há casos que sim, mais uma vez não digo a 100% (...)” (E5)</p>
<p>- Qual é a sua percepção relativamente ao impacto geral do programa desde que foi implementado?</p>	<p>“Depende. Eu penso que é uma mais-valia para esses alunos, porque se se lembrar inicialmente, este tipo de percursos era essencialmente para alunos que estavam fora da escolaridade obrigatória, que já tinham saído da escola e que regressaram, eu acho que aí, é ótimo.” (E1)</p> <p>“A minha percepção (...) foi boa (...) e ao longo dos anos nos tem provado, nem que seja só para combater o insucesso, o absentismo e os alunos saírem mais crescidos, com regras especiais, a convivência entre eles, o respeito pelo outro, adquirir o saber ser, saber estar, pronto... e isso correu bem (...)” (E2)</p> <p>“Eu penso que este programa (...) é necessário cada vez mais. Houve uma mudança muito grande desde o início até agora. Nós trabalhávamos para a segurança social, éramos monitores, o nosso trabalho era diferente daquele que é agora, as equipas eram escolhidas com determinado perfil, havia uma parte monetária que era extremamente importante para a evolução e para cativar os alunos (...) Agora é limitado (...) isso é uma dificuldade que nós temos em tentar juntar-nos e unirmo-nos para criar atividades interativas para este grupo (...)” (E3)</p> <p>“Bom, eu a percepção que tenho é que o impacto (...) na sociedade (...) não é mensurável (...) não é palpável assim à primeira vista, mas pelas experiências de anos anteriores (...) conseguimos perceber que muitos dos nossos alunos hoje têm uma vida normal (...) alunos que efetivamente evoluíram (...)” (E4)</p>

	<p>“(…) é bastante positivo. Os professores trabalham com mais prazer, é uma luta constante, mas o trabalho acho que é positivo, porque se nota da parte dos alunos que gostam de vir à escola. (…)” (E5)</p>
<p>- Tendo em conta os objetivos do PIEF e o trabalho no terreno, o que sugere para melhorar os resultados?</p>	<p>“O que me parece é que há alguns alunos que são integrados na escola, que deveriam ter outro tipo de respostas que nós não conseguimos dar (….) precisavam provavelmente de um percurso profissional ou um curso mais prático em instituições diferentes, que pudessem dar algumas armas para o futuro deles.” (E1)</p> <p>“(…) A equipa devia ter uma preparação, formação social, para conseguir saber lidar e ter mais tempo para eles, ou seja, a carga horária deveria ser distribuída de outra forma (….)” (E2)</p> <p>“(…) Em primeiro lugar, que a escola consiga ter a sensibilidade de escolher pessoas com perfil para este grupo, mais disponíveis em termos de horário; que o horário do PIEF não seja tão massudo e quem sabe termos oportunidade da própria escola, o próprio ministério através da direção da nossa escola poder recrutar mais técnicos, que a meu ver são importantes.” (E3)</p> <p>“(…) Olhe em primeiro lugar a equipa que está, ou que vai trabalhar com o PIEF deveria ter uma formação específica e de base sobre este tipo de alunos. (….)” (E4)</p> <p>“A única coisa que eu acho que se pode melhorar é (….) a equipa de trabalho que acompanha estes meninos (….) E só deveria ser professor do PIEF (….) professores que sejam dedicados a isso, porque de facto é uma turma muito especial e requer profissionais também especiais.” (E5)</p>