

ANDRÉ MANUEL  
BORGES CLARO

**CENTRO DE APOIO PARA A  
APRENDIZAGEM –  
RECURSO ORGANIZACIONAL  
DE APOIO À APRENDIZAGEM.**

Relatório de Dissertação do Mestrado  
em Gestão e Administração de Escolas

ORIENTADOR  
Professor Doutor António Ângelo Vasconcelos

*Setúbal, Janeiro de 2021*

ANDRÉ MANUEL  
BORGES CLARO

**CENTRO DE APOIO PARA A  
APRENDIZAGEM –  
RECURSO ORGANIZACIONAL  
DE APOIO À APRENDIZAGEM.**

**JÚRI**

*Presidente:* Prof. Adjunto Agostinho Manuel de Inácio  
Bucha, Instituto Politécnico de Setúbal

*Orientador:* Prof. Adjunto António Ângelo de Jesus  
Ferreira de Vasconcelos, Instituto Politécnico de Setúbal

*Vogal:* Prof. Coordenador Jorge Manuel Bento Pinto,  
Instituto Politécnico de Setúbal

## Índice

Tabela 1 - Nota de campo 1 .....	26
Tabela 2 - Apoio Pedagógico .....	31
Tabela 3 - Apoio Pedagógico - monitorização .....	31
Tabela 4 - Plano Turma .....	31
Tabela 5 - Apoio Pedagógico .....	32
Tabela 6 - CAA .....	33
Tabela 7 - Exemplo de Lista de coadjuvações do Coordenador do Grupo Curricular de Matemática .....	38
Tabela 8 - Exemplo de horário EAA .....	38
Tabela 9 - Adaptações curriculares significativas .....	39
Tabela 10 - Recursos Humanos e horas disponíveis para o CAA .....	41
Tabela 11 - Intervenção Multinível complementar à sala de aula .....	42
Tabela 12 - ESPAÇO DE APOIO AO ALUNO (EAA) .....	42
Tabela 13 - DOCUMENTO SÍNTESE CAA .....	43
Tabela 14- Propostas para aulas de apoio / Centro de Apoio à Aprendizagem - Grupo 510 (FQ) .....	49
Tabela 15 -Docentes envolvidos e horas disponíveis .....	50
Tabela 16 - APOIO PEDAGÓGICO .....	52
Tabela 17 - DOCUMENTO SÍNTESE CAA .....	56
Figura 1 - Fases do processo .....	24
Figura 2 - Manual de Apoio à Prática .....	36
Figura 3 - Manual de Apoio à Prática .....	37
Figura 4 - Intervenção Académica Básico e Secundário .....	45
Figura 5 - Intervenção comportamental 3ºCiclo e Secundário .....	45
Figura 6 - Antecipação e reforço Aprendizagens 3ºCiclo e Secundário .....	46
Figura 7 - Apoio Tutorial 3ºCiclo .....	46
Figura 8 - Plano Individual de Transição 3ºCiclo e Secundário .....	47
Figura 9 - Desenvolvimento de Competências e Adaptações Curriculares 3º Ciclo e Secundário .....	47
Figura 10 - Situações de Insucesso 3ºCiclo e Secundário .....	48
AGRADECIMENTOS .....	II
RESUMO .....	III
ABSTRACT .....	IV
ABREVIATURAS .....	V
INTRODUÇÃO .....	6
CAPÍTULO 1 - Literatura de referência .....	9
1.1. Sucesso educativo .....	9
1.2. Trabalho colaborativo .....	15

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	18
2.1. Contexto de Intervenção.....	18
2.1.1. A Escola do Rio.....	19
2.2. Caracterização da Investigação .....	20
2.2.1. A Investigação Qualitativa .....	21
2.2.2. A Investigação Ação .....	23
2.2.3. Recolha, Análise e Tratamento de Dados .....	25
CAPÍTULO 3. Projeto de Intervenção: O CAA na Escola do Rio .....	27
3.1. Caracterização do CAA na escola.....	27
3.1.1- Ponto de partida .....	30
3.1.2- Conceção do CAA .....	34
3.1.3-Operacionalização/Implementação do CAA.....	35
3.1.4-Monitorização .....	41
CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	43
4.1. “Do insucesso ao sucesso educativo” O ponto de partida dos estudantes e o ponto de chegada através do trabalho da CAA .....	44
4.2 Trabalho colaborativo, do papel dos professores .....	48
CONCLUSÃO .....	53
Referências Bibliográficas .....	57
ANEXOS.....	62
Anexo 1 – Ficha de monitorização .....	62
Anexo 2 – Exemplo Plano Turma .....	65
Anexo 3 – Intervenção com Foco Comportamental .....	65
Anexo 4 – Exemplos Documentos GIAE .....	66
Anexo 5 – Exemplos Notas de Campo.....	68
Anexo 6 – Exemplo de Currículo Adaptado.....	69

“Por isso vos quero dizer e repetir: Nenhum aluno pode ser deixado para trás! Este é o grande desafio das políticas públicas de educação e formação dos próximos vinte anos. Na verdade, esta geração que trouxe cem por cento dos portugueses ao pelotão da escolarização ainda não pode descansar sobre as conquistas alcançadas”  
(Azevedo.J, 2015)

## AGRADECIMENTOS

A presente dissertação de mestrado é o culminar de uma grande etapa alcançada com muito esforço, estudo, trabalho, dedicação e empenho. Almejar esta etapa foi um longo e motivador processo.. Agradeço ao meu orientador, o Professor Doutor António Ângelo Vasconcelos, pelos ensinamentos que transmitiu, pela disponibilidade demonstrada e pelo constante apoio. Agradeço a todos os professores do curso de Gestão e Administração de Escolas pelos ensinamentos transmitidos ao longo do mesmo. A todos os atores educativos da escola onde se desenvolveu o trabalho de Investigação-Ação em especial a coordenadora do CAA pela disponibilidade e empenho demonstrados. A toda a minha família, amigos e colegas que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional num contexto de saúde pública tão adverso.

A todos muito obrigado.

## RESUMO

O presente trabalho decorreu no âmbito do mestrado em Gestão e Administração de Escolas e centrou-se numa investigação sobre a implementação do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) enquanto “estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola” e decorreu numa escola secundária. Recorreu-se à metodologia de Investigação - Ação e estabeleceu-se como questão orientadora: Como implementou a escola o Centro de Apoio à Aprendizagem de forma a contribuir para o sucesso educativo dos alunos? A partir de um processo que estava legalmente previsto, tendo por base uma revisão de literatura sobre sucesso educativo e trabalho colaborativo uma vez que o CAA se alicerça nestes domínios. A análise dos resultados permite afirmar que o trabalho colaborativo entre docentes é fundamental para garantir eficácia das diferentes valências que constituem o CAA e atingir-se o seu fim último que é o sucesso educativo dos alunos.

Palavras-Chave: Centro de Apoio à Aprendizagem, sucesso educativo, trabalho colaborativo.

## ABSTRACT

This project was developed in the master's degree of the course 'School's Management and Administration'. It was focused on a investigation about the implementation of a Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) (Learning Helpdesk, or LH) as a "structure of Human Resources and material support, of school knowledge and skills" and it occurred in a high school.

We used a hand-on approach and established a main question: 'How was the Learning Helpdesk(LH) as a tool to improve the educational success of the students?'

Through a process, which was legally expected, on the basis of a literature revision regarding cooperation and educational success since the LH is founded on those principals.

Based on the results, we can agree that the cooperation between teaching staff is key to guarantee the efficiency of the LH skills and reach the ultimate goal which is educational and performance success of the students.

Keywords: Learning Support Center, educational success, collaborative work.

## ABREVIATURAS

- CAA-Centro de Apoio à Aprendizagem
- PEE-Projeto Educativo de Escola
- RI-Regulamento Interno
- FAQ-Perguntas frequentes
- PLNM-Português Língua Não Materna
- ATE-Apoio Tutorial Específico
- DT-Diretor de Turma
- PT-Plano de Turma
- EAA-Espaço de Apoio ao Aluno
- PIT-Plano Individual de Transição
- ACS-Adaptações Curriculares Significativas
- EMAEI-Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
- MISI – Sistema de Informação do MEC
- GIAE – Gestão Integrada de Administração Escolar

## INTRODUÇÃO

A promoção do sucesso educativo sempre foi a preocupação nuclear da escola, não admira, pois que as mais recentes alterações legislativas, concretamente o Decreto-lei 54/2018, no seu artigo 13º preveja a criação de um Recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem doravante designado por CAA (Centro de Apoio à Aprendizagem) com base na reorganização dos recursos humanos e materiais. Este CAA deve incorporar um conjunto de respostas educativas integradas em espaços multifuncionais com diversas valências cuja missão é contribuir para o sucesso educativo dos alunos da escola, tendo em conta uma dimensão profissional de natureza colaborativa e responsabilidade partilhada. Daí que se nos afigure de especial relevância projetar este recurso em duas fases distintas: conceção e implementação/operacionalização e esclarecer os conceitos teóricos que lhe estão associados, a saber: Sucesso educativo e trabalho colaborativo, em que o referido projeto se alicerça.

A recente legislação define o CAA como recurso organizacional - Respostas educativas para necessidades educativas específicas atendendo à dimensão da dificuldade/necessidade. O conjunto de respostas que o CAA incorpora implicam intensidade e frequência flexíveis atendendo às necessidades dos alunos e pretende-se que não sejam respostas duradouras, mas tendencialmente transitórias, em diferentes contextos e tendo em conta o trabalho colaborativo e a corresponsabilização, para que todo e qualquer aluno obtenha sucesso educativo.

Este trabalho enquadra-se num contexto de profundas alterações legislativas com repercussões de elevado grau na instituição escola. As mudanças requerem envolvimento e empenho de todos os agentes educativos e saber como se processam e se atingem os objetivos definidos é o que nos propomos a partir da Investigação-Ação. Uma vez que o trabalho colaborativo dos docentes se afigura essencial na promoção e obtenção do sucesso educativo dos alunos através da implementação do designado Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA).

Como tal, o tema deste trabalho é “O Centro de Apoio à Aprendizagem enquanto recurso organizacional de apoio à aprendizagem” de forma a compreender as diferentes fases o processo de implementação, operacionalização e monitorização com trabalho colaborativo dos diferentes intervenientes e promotor do sucesso educativo dos alunos. Procuramos perceber quem foram os atores envolvidos em todo este processo e de que forma participaram nele. A nossa investigação vai incidir sobre as diferentes etapas da implementação do CAA e respetivos resultados. O que nos

levou a efetuar esta investigação prende-se com razões de vária ordem, a saber: o facto de constatarmos que “ a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar” (Hargreaves&Fink, 2007:11), o facto do investigador ser docente na escola onde se propõe realizar o estudo e fazer parte da equipa que promove a implementação do CAA e por isso mesmo acompanhar todo o processo e dele participar e nele acreditar. A implementação deste recurso organizacional está diretamente relacionada com a autonomia e flexibilidade decretada, mas que é necessário rever-se nos documentos estruturantes da vida da escola tais como o Projeto Educativo da Escola (PEE) e o seu Regulamento Interno (RI).

O CAA constitui uma criação legislativa recente, mas cuja importância se nos afigura da maior relevância, pois agrega todas as respostas educativas que a escola proporciona e permite um acompanhamento e monitorização da eficácia das mesmas, podendo ser continuadas ou revistas. Assim sendo, exige-se por parte da escola uma reorganização sobretudo ao nível dos seus recursos humanos e um maior conhecimento das necessidades/dificuldades dos seus alunos. Consideramos útil realizar um trabalho de investigação que permita divulgar e partilhar experiência e conhecimento de práticas realizadas tendo em conta as potencialidades e benefícios, mas também as dificuldades e constrangimentos encontrados. Daí que orientemos este trabalho em função da seguinte questão: Como implementou a escola o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) de forma a contribuir para o sucesso educativo dos alunos?

Estabelecemos como objetivos:

- Conhecer as fases de conceção, implementação e monitorização do CAA
- Conhecer as diferentes respostas educativas que integram/constituem o CAA

Para responder à nossa questão/problema procuramos descrever as fases de implementação do CAA e perceber qual o seu contributo para o sucesso educativo dos alunos, daí que tenhamos como referência as cinco características da investigação qualitativa apontadas por Bogdan&Bilken (1986), pois estamos a investigar num contexto natural onde o investigador recolhe os dados, e esses dados são sobretudo de carácter descritivo, em que o interesse recai sobretudo no processo e não tanto nos resultados e a análise dos mesmos é feita de forma indutiva de forma a compreendermos as experiências dos participantes.

Quanto à forma como estruturamos este trabalho, ele será organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo far-se-á um enquadramento teórico com base na revisão da literatura tendo em conta autores de referência sobre o sucesso educativo e o trabalho colaborativo aspetos essenciais na implementação do CAA. O sucesso

educativo constitui-se o objetivo de excelência do sistema educativo para o qual toda a ação educativa deve tender e o trabalho colaborativo é imprescindível na consecução do sucesso educativo bem como na implementação qualquer reforma legislativa, sobretudo ao nível da implementação do CAA em que os recursos humanos são determinantes.

No segundo capítulo analisaremos o enquadramento legal que suporta a criação do CAA, bem como as várias fases de conceção, implementação/operacionalização e monitorização e eventual reformulação adequando ao que vem consignado legalmente. No terceiro capítulo apresentaremos as opções metodológicas, o tipo de estudo, bem como as técnicas de recolha e tratamento de informação. A metodologia que vamos utilizar é a Investigação-Ação, que segundo Máximo-Esteves (2008), os desafios que se apresentam têm de incorporar a reflexão sobre a prática em que os profissionais, neste caso professores, aprendem e “investigam” sobre o seu trabalho numa perspetiva de desenvolvimento profissional assente na autorreflexão como melhoria da prática e na ajuda à compreensão e intencionalidade do agir uma vez que estamos em ação ou prática contextualizada.

No quarto e último capítulo far-se-á a apresentação e discussão de resultados articulando com o enquadramento teórico que suportou este trabalho de investigação. Os dados foram recolhidos no local onde se desenvolveu esta investigação-ação, na Escola do Rio, nome que atribuímos à escola por razões de confidencialidade. Estruturamos a recolha de dados ao longo dos três períodos letivos de 2018-2019, durante as fases de conceção, implementação e monitorização do CAA, através da observação direta e participante, notas de campo e documentos com recurso a análise documental. A apresentação e discussão de dados, tanto para o sucesso educativo, como para o trabalho colaborativo teve como linha de orientação as respostas educativas proporcionadas pelo CAA: Reforço ou intervenção com foco académico; Intervenção com foco comportamental; Antecipação e reforço das aprendizagens; Transição para a vida pós- escolar e Promoção da aprendizagem e participação. Os dados apontam para elevado sucesso educativo tanto no ensino básico como secundário e um número significativo de docentes envolvidos e em articulação.

Terminaremos este trabalho com a conclusão onde se reflete sobre todo o processo que nos permitiu responder à nossa questão-problema e a forma como a encaramos e a procuramos solucionar e onde apontamos para aspetos de melhoria futuros.

Os anexos representam exemplos dos documentos que analisamos de forma a tornar mais compreensível e integrada a informação. O anexo 1 é a ficha de monitorização que se utiliza na escola para identificar os alunos e as medidas educativas que lhes são proporcionadas pelo CAA, bem como a respetiva avaliação de eficácia e assim

saber se alcançaram ou não sucesso educativo. O anexo 2 diz respeito ao PT de cada turma onde constam os dados sobre a identificação dos alunos, medidas educativas proporcionadas pelo CAA e sucesso alcançado, desta forma podemos proceder à triangulação de dados com o que consta do anexo 1. O anexo 3 dá-nos dados sobre a intervenção com foco comportamental no âmbito do CAA. Nele consta a identificação dos alunos, em que disciplina se registou a ocorrência e que atividade foi desenvolvida para melhorar o comportamento. O anexo 4 é um exemplo dos documentos do GIAE, nele constam a estatística sobre avaliação, por ano de escolaridade e as respetivas avaliações-sucesso educativo. No anexo 5 apresentamos exemplos de notas de campo cujos dados nos permitiram agir enquanto observador direto e participante da investigação-ação. O anexo 6 diz respeito à elaboração de currículo adaptado ao desenvolvimento de autonomia pessoal e social.

## **CAPÍTULO 1 - Literatura de referência**

Este trabalho tem como tema: “O Centro de Apoio à Aprendizagem enquanto recurso organizacional de apoio à aprendizagem” de forma a compreender as diferentes fases o processo de implementação, operacionalização e monitorização com base no trabalho colaborativo dos diferentes intervenientes e promotor do sucesso educativo dos alunos a partir do trabalho colaborativo. Procuramos enquadrá-lo teoricamente através de autores de referência sobre sucesso educativo e trabalho colaborativo.

### **1.1. Sucesso educativo**

Longe, ou talvez não, vão os tempos em que o sucesso educativo era uma constante para muitos alunos, que os categorizava e selecionava como bons e maus alunos. O Insucesso era uma das formas de se demonstrar a exigência e o rigor no ensino. Muitos foram os estudos sobre a origem do insucesso e desde os padrões culturais, a família, os contextos escolares de práticas, de sala de aula, entre outras foram apontados como causas. A verdade é que sempre assentaram na dicotomia professor-aluno. Segundo Formosinho (1987) temos várias vertentes que condicionam o sucesso educativo, por um lado as questões sociais, a família, a atitude do aluno

perante a escola e o processo ensino-aprendizagem, a condição de vida e cultural do aluno, bem como o acesso à tecnologia, ao lazer e por outro lado, o próprio sistema educativo através das políticas educativas, das estruturas curriculares, das formas e métodos de avaliação, dos recursos, da dimensão das turmas e ainda há a considerar as questões de motivação, atitude e capacidades do aluno, bem como a competência científica, capacidade de comunicação do professor. No âmbito de tantas variáveis podemos apelidar a questão do sucesso educativo como das mais complexas.

Perante as investigações sociológicas e psicológicas do fenómeno do sucesso/insucesso educativo, este não parece atingir todos de igual forma, pois constata-se que o insucesso é mais elevado nos alunos das chamadas “classes desfavorecidas”(Gomes, 1987), tendo em conta as questões culturais, económicas e geográficas em que se situam. Para este autor, quer o grupo social a que os alunos pertenciam, quer as dificuldades de relacionamento humano e pedagógico entre professor-aluno, muito contribuiu para o insucesso ou “fracasso escolar” como é designado pelo mesmo. Os alunos eram categorizados em bons e maus a partir da sua origem social e cultural.

Para contrapor à questão social e cultural, cumpre-nos evocar aqui também a questão pessoal, isto é, aquilo que se pensava ser determinante na aprendizagem do aluno, tal como a motivação, a atitude face à escola e ao conhecimento, os seus hábitos e métodos de estudo, a sua capacidade para aprender. Etimologicamente “(...) sucesso significa simplesmente um facto ou acontecimento. Só mais recentemente é que o galicismo “sucesso” entrou na língua portuguesa significando Êxito ou bom resultado. (...) “sucesso” deixou de ser apenas um acontecimento para passar a ser um “bom” acontecimento (...)” (Afonso, 2012: 151). Para este autor, o sucesso escolar “(...) consiste na efectiva consecução das aprendizagens tidas como relevantes no quadro dos valores e das finalidades que orientam a provisão da educação escolar, devendo a sua variância refletir a avaliação na qualidade dessas aprendizagens. (...) surge assim como um “construtor” técnico-pedagógico, em que a sua instrumentação se desenvolve em torno da definição de objetivos, padrões de desempenho, critérios de avaliação e indicadores” (Idem).

Numa escola que se pretende inclusiva e promotora do sucesso, o conhecimento das características dos alunos apresenta-se como uma condição necessária na construção de projetos educativos próprios e capazes de responder às características e necessidades dos alunos, ao rendimento escolar e às perspetivas escolares futuras desses alunos. Atendendo a que “Alcançado o objetivo de trazer todos os portugueses à escola, estamos muito bloqueados e perdidos em torno do passo seguinte: proporcionar a cada uma e a cada um dos cidadãos um percurso de educação e

formação de qualidade. Este passo requer, desde logo, outra análise, exige outro horizonte e apela a novas práticas sociais e educativas” (Azevedo, 2015: 1).

Cabe à política educativa pública garantir oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, mesmo todos, e não continuar a insistir na ideia de que “Estes é que são responsáveis por estranhamente não aderirem à beleza resplandecente das propostas uniformes, estandardizadas, impostas a todo o território pelos serviços centrais do MEC e por iluminados governantes que consideram, por exemplo, que o que os promove a todos e a cada um é a realização dos mesmos exames nacionais, às mesmas disciplinas, desde o 12º ano até ao pré-escolar” (Azevedo, 2015: 1). Esta perspetiva compartimentada do indivíduo tem vindo a ser questionada e temos encarado o sujeito como um todo, numa perspetiva holística do seu desenvolvimento. Para além disso, há que considerar a influência marcante das estratégias aplicadas pelo professor, dos recursos que a escola oferece, da forma como o professor interage com os alunos, a disciplina em sala de aula como fatores determinantes no sucesso educativo (Almeida & Roazzi, 1988; Benavente, 1990).

Ensinar é contribuir para ajudar os alunos no processo pessoal de construção do conhecimento e na elaboração do desenvolvimento próprio.” (Solé, 2001: 32) e por isso o recurso à diferenciação pedagógica se afigura o mais adequado, isto é “fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem.” (Perrenoud, 2000: 75) e defende ainda o mesmo autor que diferenciar é “colocar cada aluno, sempre que possível, numa situação de aprendizagem óptima. Uma situação óptima tem sentido, é mobilizadora e, ao mesmo tempo, adaptada ao nível do aprendiz.” (Perrenoud, 2004: 19). Neste sentido devemos promover um acompanhamento pedagógico que tenha em conta a frequência e intensidade de acordo com as necessidades de cada aluno, numa perspetiva de individualização e não de ensinar a todos como se fossem um.

O papel da escola deve ser repensado de forma a que a mesma não seja “(...) um meio de reprodução e legitimação das desigualdades, mas deverá focar a sua ação na garantia de aquisição de aprendizagens e competências por parte dos seus alunos, como condição de construção de Projetos de vida, capazes de inverter trajetórias de insucesso, estigmatização, segregação e exclusão social” (Moreira, 2014: 31). Este mesmo autor cita Azevedo (2009) para salientar a pertinência de algumas questões essenciais “a sociedade portuguesa quer melhores escolas, com melhores resultados, isso já sabemos. Mas como? Mantendo este caminho, esta política? (...) Mas de um dado podemos estar certos: o que mais tem mudado com as políticas educativas têm sido mais as próprias políticas educativas do que a qualidade da educação. Deviam ser as escolas a melhorar o seu desempenho, os alunos a aprenderem mais e melhor,

os professores a trabalharem melhor e com melhores resultados escolares e educativos, os pais a apoiar os seus filhos para que estudem mais e melhor, as comunidades locais a fortalecer a perspetiva cultural do desenvolvimento” (Moreira, 2014: 28).

Segundo Azevedo (2013) o Sucesso escolar tem várias interpretações e entendimentos tais como: “Na verdade, existe uma multiplicidade de “sucessos escolares” e poucas vezes eles são devidamente explicitados, desocultando os sentidos que subjazem aos variados enunciados. Ganham particular acuidade, entre nós, os seguintes focos: (i) sucesso escolar é aquilo que se mede em exames externos e em provas de avaliação sumativa; (ii) sucesso escolar é a quantidade de crianças e jovens que transitam de ano e de ciclo de estudos; (iii) sucesso escolar é o resultado de um processo de ensino e aprendizagem que proporciona as aprendizagens e a aquisição de saberes que estão consignados; (iv) sucesso escolar é uma dinâmica escolar que implica todos os seus protagonistas principais – professores, alunos, pais e escola, como um todo - e que se ocupa da criação de condições de aprendizagem eficaz por parte de cada um e de todos os alunos” (Azevedo, 2013:2).

Convém associarmos a estas interpretações e tentativas de definição do sucesso escolar a questão do resultado e do processo, pois com este trabalho pretendemos articular estas duas dimensões daí que importe esclarecer que segundo Azevedo (2013:3) “Enquanto que para os primeiros o sucesso corresponde a uma “política” que se engalana com quadros e gráficos, os segundos alegram-se mais com a ação quotidiana e humilde que pode fazer com que todos aprendam, ainda que em ambientes pedagógicos diferenciados”. Segundo o autor importa questionar sobre as políticas educativas que apostam nas práticas pedagógicas que promovem o sucesso escolar dos alunos, “vários estudos concluem que o investimento nos modelos pedagógicos de ensino “centrado sobre o aluno” (dimensões cognitivas e afetivas) conduzem a piores resultados do que os modelos de ensino “centrados sobre o ensino”, o que designam por “directinstruction” (Herman et al, 1999; GerstenetBaker, 2001; Bormanet al, 2002 e 2003; HornetRamey, 2003)”(Azevedo, 2012:5).

A questão do insucesso tem sido associada às grandes transformações que a escola tem vindo a sofrer “A escola sofreu grandes transformações, aumentando o número de anos de escolarização obrigatória, de alunos acolhidos no sistema de ensino, bem como o número de estabelecimentos escolares e o respetivo número de professores. (...) No entanto, rapidamente a abertura da escola a todos demonstrou a existência persistente e contínua de fenómenos como o insucesso e o abandono escolar” (Moreira, 2014:25). Estas transformações têm de ser acompanhadas de mudanças de

atitude e assim “(...) das instituições no sentido de capacitar a sua comunidade educativa para a apreensão e para a construção do conhecimento, de modo a envolver todos os intervenientes na prática da divulgação da informação, sensibilizando-os para uma nova atitude face à Educação” (Sousa, 2008: 10). Qualquer que seja o fator de insucesso, cabe à escola promover o sucesso do aluno através de políticas educativas que desenvolvam processos de ensino-aprendizagem “(...) adaptados às inclinações e aos projetos de cada um; é preciso que as crianças e os jovens, sobretudo aqueles que vêm de meios desfavorecidos, reencontrem um sentido para a escola, pois só assim conseguiremos que (...)” (Nóvoa, 2009: 87).

Contextualizando, “os primeiros trabalhos publicados sobre a temática do insucesso escolar nascem no Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian, tanto na área da sociologia como na da psicologia e da pedagogia. Estes trabalhos datam de 1977-78” (Benavente, 1990: 722). Ao longo dos tempos têm-se procurado justificações para o Insucesso. Desde as capacidades dos alunos, “(...) sucesso/insucesso é justificado pelas maiores ou menores capacidades dos alunos, pela sua inteligência, pelos seus «dotes» naturais” (Benavente, 1990:716); fatores económico-sociais, “O cruzamento entre origem social/resultados escolares revela a existência de mecanismos mais vastos na produção do sucesso/insucesso, que não pode ser atribuído apenas a causas psicológicas individuais” (Benavente, 1990: 716); até variáveis bem mais estruturais e externas, “(...) o insucesso escolar é afinal um fenómeno relacional que envolve fatores de natureza política, cultural, institucional, sociopedagógica e psicopedagógica; tem a ver com as relações que a escola estabelece com os alunos (...) tem a ver com a dificuldade que a escola (baseada numa igualdade formal e numa suposta neutralidade) tem em se relacionar com os alunos social e culturalmente diversos” (Benavente, 1990: 716). “Em vez de fugirmos para a frente, diante das múltiplas dificuldades de conciliação de uma escola de massas com aprendizagens de qualidade para cada um e para todos, insistindo freneticamente em mais exames e mais produção estatística, seria mais oportuno continuar a enfrentar, em cada escola concreta, os problemas concretos que representa esse desafio maior de desencadear as condições precisas que criam percursos educativos de qualidade para cada criança, jovem ou adulto.” (Azevedo, 2013: 3).

A recente legislação sobre educação inclusiva e onde o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) está incluído afigura-se-nos mais uma medida de combate ao insucesso entre tantas outras que foram adotadas nos últimos anos e das quais destacamos através de Gouveia & Neto-Mendes, (2015: 544): “PIPSE – Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo”; “PEPT – Programa Educação

Para Todos”; “TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”; as medidas de contratualização através do “rendimento mínimo garantido”; “PIEF – Plano Integrado de Educação e Formação”; “CEF – Cursos de Educação e Formação”, entre outras. [...] (lembramos o programa “Eu não desisto – Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar”, lançado pelo ministro David Justino, XV Governo Constitucional)” e ainda Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE), Projeto Turma Mais e Projeto Fénix. Mais tarde, Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE).

Os fatores de promoção do sucesso escolar e prevenção do insucesso, são de vária ordem, quer sejam de ordem individual, familiar, socioeconómico, ambiental, etc. Azevedo(2013) apresenta-nos um conjunto de fatores internos e externos ou dimensões que estão na base do Insucesso escolar tais como sistema educativo e a comunidade, família, dimensão pedagógico/didático. Para além destes fatores “(...) a universalidade, a escola de massas faz a abstração das particularidades individuais e faz imperar os princípios da uniformidade e da impessoalidade. Na organização do ensino, ela confronta-se com o agrupamento dos alunos por turma e com percurso educativo de cada indivíduo e promete a conciliação entre o ensino de todos e a aprendizagem individual, promete a flexibilidade curricular e a diferenciação pedagógica, entando, faz prevalecer um sistema curricular com matérias definidas, horários inflexíveis e salas fixas” (Formosinho e Machado citado por Moreira, 2014: 73).

Na sequência da referência a fatores promotores do sucesso educativo também “(...) é pertinente perceber de que forma as dinâmicas organizacionais e as lógicas de ação da escola influenciam os resultados escolares dos alunos” (Amorim & Alves, 2015: 577) . Defendem, ainda, que as escolas podem tanto “(...) fragilizar os alunos mais desfavorecidos, como podem promover o seu sucesso, sendo a qualidade da escola e dos seus professores um fator decisivo para a aprendizagem” (Amorim & Alves, 2015: 576).

Desde sempre se estudou a questão do sucesso educativo procurando conhecer e controlar as variáveis ou fatores que estão na base do mesmo, bem como os diferentes atores envolvidos e respetiva atribuição de responsabilidades: políticas educativas, alunos, professores, encarregados de educação e a própria escola com o seu projeto educativo. Consideramos que o sucesso se joga na relação ensinar-aprender e na capacidade da escola responder às necessidades de todos e cada um dos alunos de forma a garantir a igualdade de oportunidades de acesso ao sucesso enquanto transição de ano de escolaridade de acordo com a avaliação positiva obtida em cada disciplina curricular a partir de uma perspetiva equitativa e não igualitária.

## 1.2. Trabalho colaborativo

Em geral, associa-se colaboração à experiência de um conjunto de pessoas que, unidas por um interesse comum, estabelecem um acordo e concretizam-no num ambiente desafiante e de apoio mútuo. Boavida e Ponte (2002: 46) discutem a diferença entre colaboração e cooperação. A partir da análise dos termos *laborare* (trabalhar) e *operare* (operar), que entram na composição de colaborar e cooperar, estes autores sustentam que “operar é realizar uma operação, em muitos casos relativamente simples e bem definida” (p. 46), enquanto “trabalhar é desenvolver atividade para atingir determinados fins; é pensar, preparar, reflectir, formar, empenhar-se”.

Stewart (1997), salienta que o processo colaborativo envolve pessoas de diferentes contextos e com diferentes vivências e experiências profissionais, trabalhando conjuntamente, como iguais, tendo em vista benefícios mútuos. Aponta também a colaboração como uma relação em que pessoas se envolvem em trabalho conjunto, “como pares e não numa relação hierárquica, e em que uma das partes pode utilizar a outra, ou pelo menos o contexto da outra, para um estudo” (p. 31). O autor identifica elementos fundamentais: A colaboração implica interdependência e uma atitude de dar e receber; As soluções emergem como resultado de um trabalho de construção mútua que tira partido das diferenças; Os parceiros devem questionar os estereótipos para procurarem com os outros novos sentidos; A colaboração envolve copropriedade das decisões; Os participantes assumem responsabilidade coletiva pelos destinos do trabalho; A colaboração é um processo emergente – através da negociação e das interações, as normas das futuras interações são constantemente atualizadas.

Para Hargreaves (1998: 19) há pequenas comunidades de professores, sediadas no local de trabalho, em que estes “podem trabalhar juntos, fornecer apoio mútuo, oferecer feedback construtivo, desenvolver objetivos comuns e estabelecer limites que apresentem desafios”. Em contraponto à colaboração surgem frequentemente os conceitos de colegialidade e cooperação, isto é, entre as formas de colaboração entre professores podemos também distinguir entre narrar e procurar ideias, ajuda e apoio, partilha e trabalho em copropriedade, sendo que da primeira para a última se observa uma interdependência crescente entre os participantes, que se traduz na definição de objetivos mais claros e em trabalho comum mais exigente e prolongado no tempo.

Hargreaves sublinha a “insensatez de se presumir que todo o individualismo dos professores é perverso” (1998, p. 205). Este autor aponta possibilidades de harmonização entre os níveis individual e coletivo. Importa ter em atenção que o

trabalho colaborativo não é sinónimo de qualidade e que não sustenta apenas boas causas (Boavida & Ponte, 2002). Pode servir para acentuar hábitos enraizados e, muitas vezes, nocivos. Tal como refere Hargreaves (2003) a colaboração, sem referências, arrisca-se a “perpetuar práticas ineficazes, tão facilmente quanto as eficazes” (p. 220). De facto, não importa apenas garantir que a colaboração funcione, mas é preciso também saber para que serve (Hargreaves, 1998).

Segundo Day (2001), embora as culturas colaborativas ofereçam grandes potencialidades de crescimento para os seus atores, podem também corresponder a comunidades confortáveis, onde existe uma boa convivência, mas que, em termos profissionais, são pouco exigentes e pouco desafiantes. Day aponta para o risco de uma colaboração se tornar num espaço confortável onde os professores se sentem compreendidos e apoiados e onde o conformismo e a complacência possam tomar proporções exageradas. Culturas confortáveis ou complacentes não podem corresponder a verdadeiras colaborações e, pelo contrário, podem reforçar práticas instituídas.

Para Day (2001), as culturas de “colaboração confortável preocupam-se primeiramente com as questões imediatas, a curto prazo e práticas, excluindo uma pesquisa sistemática e crítica” (p. 130). Num grupo colaborativo, onde a reflexão se pretende que seja uma constante, não basta que haja troca de experiências, embora esta seja importante, mas tem que haver acima de tudo lugar para a crítica (Idem). Essa crítica só pode ser sustentada pela existência de participantes críticos no seio do grupo colaborativo. Este autor fala mesmo do amigo crítico, cujo papel é, por um lado, apoiar e, por outro, desafiar e criticar construtivamente o seu par. Segundo Costa,(2015) a reorganização da escola, deve assentar numa cultura de escola que privilegie o trabalho colaborativo e quebre o individualismo em prol da articulação e colaboração entre pares, na reorganização dos tempos e espaços escolares, em que a transmissão do saber prevalece sobre as metodologias ativas, que não acompanha o desenvolvimento e a complexidade tecnológica e social, dos desafios de uma sociedade do conhecimento.

A cultura docente está ancorada num individualismo da sala de aula e que segundo Boavida e Ponte (2002:3) apresentam do termo “colaboração”, segundo os quais se aplica aos “casos em que diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objectivos que a todos beneficiem” ( p. 255). É sabido que há escolas que adotam a co-docência como melhor forma de rentabilizar o espaço de aula, repartindo responsabilidades quanto ao ensino, quanto á forma de responder às dificuldades dos alunos, aos diferentes ritmos de trabalho, à produção de materiais

pedagógicos permitindo uma verdadeira inclusão de todos os alunos. Esta forma de trabalhar só é possível a partir da conceção de trabalho colaborativo e grande capacidade de comunicação e articulação.

“Nenhum aluno pode ser deixado para trás! Sabemos bem que o trabalho isolado de cada professor, na sua torre de marfim, não nos permite atingir este magno objetivo. Mas esta é a cultura instalada e muito bem amarrada, com fios de aço. Outro grande desafio para os próximos vinte anos, que exige muita determinação e que tem de ser edificado sobre relações de confiança: construirmos pequenos grupos de entreajuda, realizarmos projetos cooperativos que nos envolvam de tal modo que as práticas pedagógicas em sala de aula sejam pensadas e analisadas em conjunto, melhoradas por descobertas em comum, em processos locais de ação investigação-ação. E divulgarmos aos nossos pares aquilo que fazemos” (Azevedo, 2015: 4). Os desafios são ousados, mas permitem questionar a cultura vigente e caminhar na direção do trabalho colaborativo a partir do desenvolvimento profissional refém do individualismo e isolacionismo.

Para que as alterações surjam é necessário questionar a liderança pedagógica do diretor, já que é este o principal motor da implementação de medidas de combate ao insucesso e abandono escolar através de uma reorganização da escola que implique o envolvimento dos professores, que aposte na inovação no desenvolvimento profissional, cuja missão e cultura de escola acompanhe a aprendizagem dos alunos como vetor nevrálgico de todo o processo educativo. A reorganização pedagógica impõe-se e torna-se um desafio para a escola, que requer alteração de práticas e o texto remete-nos para algumas ideias nucleares defendidas por Nóvoa (2004) de que a aprendizagem não pode ser um somatório de aulas centradas apenas no currículo das disciplinas, assente na transmissão, mas antes que haja uma valorização das equipas pedagógicas, que se reorganize e potencie o trabalho em sala de aula, que os tempos e espaços escolares sejam pensados em função da melhoria das aprendizagens.

“Uma liderança que se distribui pela organização” contempla uma cultura organizacional que implica o desenvolvimento profissional dos docentes e as dimensões didáticas e pedagógicas que garantam o sucesso dos alunos. “...as escolas que melhoram o desempenho dos alunos tendem a ter directores que são fortes gestores organizacionais e líderes sistémicos ...que garanta um ambiente favorável para a mobilização de equipas, reforçando a ideia de que a liderança não existe apenas nos líderes de topo, mas que se distribui através da organização.” (Barroso,1995,2019: p.256). A liderança distribuída faz uma aposta nas lideranças intermédias que apoiam e mobilizam os professores num processo de trabalho

colaborativo, “...que para além de promover a criação de instrumentos diversos para apoiar o desenvolvimento profissional dos professores e melhorar os processos de ensino-aprendizagem.” (p. 257). O desenvolvimento profissional e a melhoria da aprendizagem dos alunos são os dois eixos da liderança distribuída e para que concorrem a partilha de informação, a capacidade de comunicação e organizativa dos diferentes atores envolvidos e ainda a capacidade de autoavaliação. A questão do trabalho colaborativo remete-nos necessariamente para o tema da liderança, que não será tratado neste trabalho, mas que deve ser objeto de estudo numa outra abordagem.

## **CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

### **2.1. Contexto de Intervenção**

Em Portugal, devido às opções políticas do «Estado Novo», vigentes durante 50 anos, (1926 a 1974), predominaram baixos níveis de educação e de qualificação, quando comparados com os dos países industrializados. Em meados do século XIX, mais de 80% da população portuguesa era iletrada e, no início do século XX, a situação mantinha-se praticamente inalterada, enquanto os países como a Espanha e a Itália, cuja situação de partida era idêntica à nossa, apresentavam já taxas de analfabetismo da ordem dos 50%. Nos anos sessenta, o analfabetismo era ainda de 60%, tendo baixado para cerca de 11% no início da década de 90 (Benavente, 2001).

Só com a aprovação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo se tornou obrigatória a escolaridade básica de nove anos, ou seja, nos anos noventa a escolaridade de nove anos ainda não era efetiva para todas as crianças. A par das transformações na escola, com o alargamento, em 2009, da escolaridade obrigatória a doze anos (ou 18 anos de idade), que trouxe à escola os alunos que antes saíam dela, houve necessidade de repensar algumas questões centrais em educação, tais como o abandono escolar, o sucesso educativo, a inclusão, entre outras.

Posto isto, o professor sente necessidade de alterar e melhorar as suas práticas, de atualizar os seus conhecimentos, de adequar as suas estratégias, quer por imperativo de desenvolvimento profissional, quer por imperativos legais. É em 2018, num contexto de início de ano letivo, que é publicado o normativo legal que será a grande referência para a organização escolar no que diz respeito à educação inclusiva. Estamos, pois, a falar do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

Não podemos de deixar de referir que “A criação do centro de apoio à aprendizagem, um por cada agrupamento de escolas, insere-se no quadro de autonomia das escolas e, enquanto resposta organizativa de apoio à inclusão, deve estar prevista nos documentos estruturantes que definem a política de escola, bem como os recursos a disponibilizar para a sua consecução”. É, pois, necessário perceber de que forma está refletido nesses documentos e dever-se-ia num outro trabalho investigar o conceito de Inclusão.

### 2.1.1. A Escola do Rio

Vamos designar escola onde decorre a recolha de dados para o nosso trabalho por “Escola do Rio”, por motivos de confidencialidade. A caracterização da mesma vai ser feita com base na que a Inspeção Geral de Educação fez aquando da avaliação externa, com as devidas atualizações, a partir da plataforma MISI, para que possamos perceber qual o contexto da nossa investigação.

Uma escola com 55 anos, situada na margem sul do Tejo, em que a procura supera a oferta, isto é, muitos alunos não conseguem vaga para frequentar a escola. Os motivos mais apontados para a procura da escola são a manutenção da disciplina, da segurança e o apoio dado aos alunos de forma a superarem as suas dificuldades.

No ano letivo 2018-2019, ano em que situamos o nosso estudo, frequentaram a escola 1362 alunos dos quais, 447 do 3.º ciclo (14 turmas), 687 do ensino secundário (25 turmas de cursos científico-humanísticos) 203 dos cursos profissionais (9 turmas).

Embora a diversidade cultural não seja evidente, registamos alguns alunos com dificuldade no domínio da língua portuguesa. Também a situação económica e social da maioria dos alunos é favorável, uma vez que 85% dos alunos não beneficiam de auxílios económicos.

Uma escola com um corpo docente estável, mas em que 91,9% pertencem aos quadros, 94,1% têm 10 ou mais anos de serviço e 84,4% exercem funções na Escola, há 10 ou mais anos. Este dado é importante porque dele depende o número de horas letivas e não letivas a atribuir a cada professor e assim fazer a distribuição de serviço e a gestão de recursos humanos de acordo com as necessidades dos alunos.

Os professores estão organizados em 5 departamentos curriculares, a saber departamento de Ciências Sociais e Humanas composto pelos grupos curriculares de Filosofia, História, Geografia e Economia; departamento de Ciências Experimentais composto pelos grupos curriculares de Física e Química e Biologia; departamento de Matemática e Tecnologias composto pelos grupos curriculares de Matemática e

Informática; departamento de Expressões composto pelos grupos curriculares de Educação Física, Artes e Educação Especial e o departamento de Línguas composto pelos grupos curriculares de Português e Inglês.

No que diz respeito aos trabalhadores não docentes, num total de 32, incluindo uma psicóloga, constituem um corpo com alguma estabilidade, visto 68,4% trabalharem na Escola há 10 ou mais anos. A idade mais representativa situa-se entre 50 e 60 anos (57,9%).

## 2.2. Caracterização da Investigação

A opção pela metodologia qualitativa tem a ver com o enfoque interpretativo da abordagem que pretendemos fazer. A Investigação-Ação afigurou-se-nos o design de investigação mais adequado à nossa pergunta de partida a análise documental e a observação participante como técnicas de recolha e análise de dados. Através desta opção metodológica vamos procurar saber como implementou a escola o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) de forma a contribuir para o sucesso educativo dos alunos? De acordo Bogdan&Biklen (1994) a metodologia qualitativa permite uma maior aproximação e colaboração entre o investigador e os indivíduos que desenvolvem o trabalho no terreno.

O tipo de estudo desenvolvido insere-se numa perspetiva de investigação-ação (IA), sendo esta uma forma de investigação social, tratando-se de um “processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes reajustes” (Máximo-Esteves, 2008:82). Procuramos confrontar o que está legalmente definido, para o CAA, com a prática instituída, isto é conhecer a forma como o CAA de uma determinada escola se implementa, enquanto recurso organizacional, promotor do sucesso educativo. Estabelecemos como objetivos: Conhecer as fases de conceção, implementação e monitorização do CAA e Conhecer as diferentes respostas educativas que integram/constituem o CAA.

Deste modo indagaremos as três fases acima referidas: A fase de conceção deste recurso implica a análise legislativa do Decreto-Lei nº 54/2018, que no seu artigo 13º prevê a criação do CAA, definindo-o como recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem, que implica reorganização de recursos humanos e materiais, respostas educativas integradas e espaços multifuncionais/diversas valências.

Cabe-nos operacionalizar este recurso – Operacionalização/implementação -, cuja ação se organiza segundo dois eixos: Por um lado, apoio aos docentes e por outro lado, apoio complementar ao trabalho desenvolvido em sala de aula. Planificação conjunta de atividades; Definição de estratégias e materiais e definição de

aprendizagens significativas quanto ao primeiro eixo e relativamente ao segundo está previsto o reforço académico; Transição para a vida pós- escolar; Promoção da aprendizagem e participação; Desenvolvimento de competências específicas: autonomia, pessoal e social e recursos materiais/espacos físicos e Recursos Humanos/valências.

A operacionalização deste recurso passa inevitavelmente por aferição de procedimentos e criação de documentos de apoio que nos propomos anexar a este trabalho de investigação, o mesmo nos propomos quanto à monitorização. Desde já, se pretende que todas as intervenções no âmbito do CAA sejam alvo recolha de dados de acordo com os objetivos estabelecidos para cada uma, numa perspetiva de melhoria ou ajuste de atuação. Em todos os documentos de monitorização pretender-se-á por um lado, entender o trabalho colaborativo desenvolvido e por outro, a eficácia das respostas que o CAA integra relativamente ao sucesso educativo dos alunos.

A recolha de dados ocorreu durante o ano letivo 2018-2019, aquando da publicação dos normativos legais e a investigação acompanhou, em simultâneo, o decorrer dos factos. Seleccionámos documentose integramo-los no corpo do trabalho por os considerarmos essenciais e basilares neste estudo. De acordo com dados de natureza descritiva e por análise indutiva proceder-se-á à sua interpretação (Bogdan&Biklen, 1994).

Procuramos enquadrar a descrição e análise de cada uma das fases na aplicação dos oito passos do processo da mudança bem-sucedida de Kotter (2009): criação da noção de urgência, definição da equipa, visão e estratégia de mudança, recurso à comunicação para promover a compreensão e a motivação, delegar no outro a acção, mencionar as pequenas vitórias, não quebrar o ritmo e avançar para uma nova cultura. Estes passos vão ajudar-nos a perceber o processo de implementação do CAA e de que forma contribuiu para o sucesso educativo dos alunos. A partir da narração que fazemos procuramos compreender e explicar este processo.

### **2.2.1. A Investigação Qualitativa**

Através da opção metodológica vamos procurar saber como implementou a escola o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) de forma a contribuir para o sucesso educativo dos alunos? De acordo Bogdan&Biklen (1994) a metodologia qualitativa permite uma maior aproximação e colaboração entre o investigador e os indivíduos que desenvolvem o trabalho no terreno. O tipo de estudo desenvolvido insere-se numa perspetiva de investigação-ação (IA), sendo esta uma forma de investigação social,

tratando-se de um “processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes reajustes” (Máximo-Esteves, 2008:82).

Temos como objetivo geral: Confrontar o que está legalmente definido, para o CAA, com a prática instituída, isto é conhecer a forma como o CAA de uma determinada escola se implementa, enquanto recurso organizacional, promotor do sucesso educativo. Estabelecemos como objetivos específicos: Conhecer as fases de conceção, implementação e monitorização do CAA e Conhecer as diferentes respostas educativas que integram/constituem o CAA.

Cabe-nos operacionalizar este recurso – Operacionalização/implementação -, cuja ação se organiza segundo dois eixos: Por um lado, apoio aos docentes e por outro lado, apoio complementar ao trabalho desenvolvido em sala de aula. Planificação conjunta de atividades; Definição de estratégias e materiais e definição de aprendizagens significativas quanto ao primeiro eixo e relativamente ao segundo está previsto o reforço académico; Transição para a vida pós- escolar; Promoção da aprendizagem e participação; Desenvolvimento de competências específicas: autonomia, pessoal e social e recursos materiais/espacos físicos e Recursos Humanos/valências.

A operacionalização deste recurso passa inevitavelmente por aferição de procedimentos e criação de documentos de apoio que nos propomos anexar a este trabalho de investigação, o mesmo nos propomos quanto à monitorização. Desde já, se pretende que todas as intervenções no âmbito do CAA sejam alvo recolha de dados de acordo com os objetivos estabelecidos para cada uma, numa perspetiva de melhoria ou ajuste de atuação. Em todos os documentos de monitorização pretender-se-á por um lado, entender o trabalho colaborativo desenvolvido e por outro, a eficácia das respostas que o CAA integra relativamente ao sucesso educativo dos alunos.

A recolha de dados ocorreu durante o ano letivo 2018-2019, aquando da publicação dos normativos legais e a investigação acompanhou, em simultâneo, o decorrer dos factos de forma a percebermos o processo de implementação do CAA e de que forma contribuiu para o sucesso educativo dos alunos. A partir da narração que fazemos procuramos compreender e explicar este processo.

### 2.2.2. A Investigação Ação

Diríamos que esta trabalho se encontra no âmbito da investigação-ação na medida em que esta se trata de uma Intervenção em pequena escala que se centra em fenómenos reais, seguida de um exame rigoroso dos efeitos de tal intervenção. Recolha sistemática de informações com o objetivo de promover mudanças. Processo constituído por planeamento, ação, avaliação dos resultados da ação. As principais características prendem-se com os participantes (aqueles que exercem a prática) e intervêm em todas as fases da investigação, colaboração através da participação, aquisição de conhecimento e mudança (/inovação).

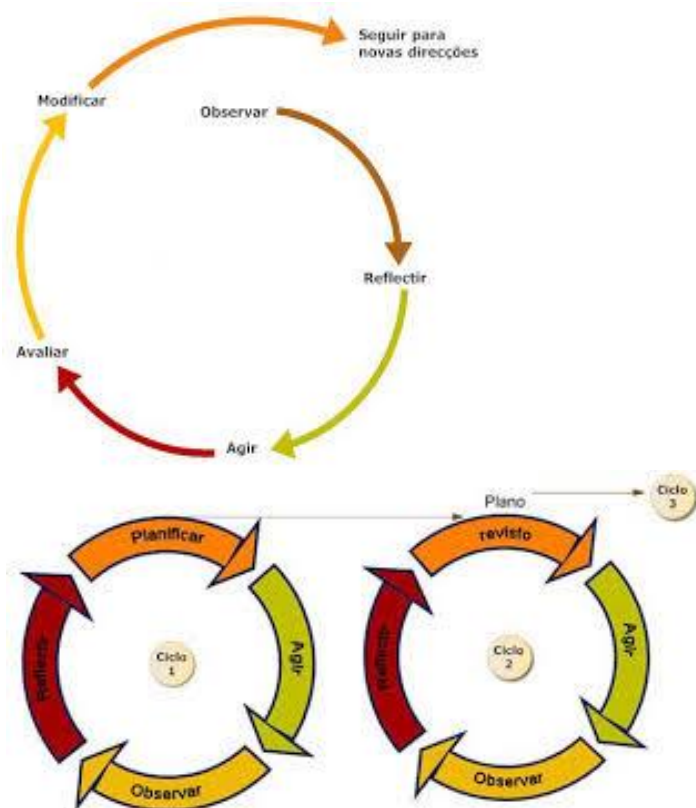
“Um procedimento essencialmente in loco, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata...o processo é constantemente controlado passo a passo (isto e, numa situação ideal), durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos...de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso” (Cohen&Manion, 1989, citados por Bell, 2004: 21).

Segundo Coutinho et al. (2009) neste tipo de estudo, o professor visto como profissional que reflete sobre as suas práticas, que investe no seu desenvolvimento profissional, procurando atualizar-se e melhorar sempre, que é autónomo, responsável, criativo e que investiga e que avalia o seu próprio desempenho. Pretende-se que haja resolução de problemas em contexto de prática profissional a partir da formulação de objetivos claros e exequíveis, gestão de recursos e tempo, bem como motivação dos profissionais. O professor que efetua este tipo de estudo deve ter uma atitude de reflexão, de resolução de problemas, isto é, atitude de aprendizagem durante toda a sua vida profissional.

Segundo Ponte (2002) devemos ter por objetivos a alteração de algum aspeto da prática e a compreensão da natureza dos problemas que afetam essa prática. Devemos com um trabalho de Investigação-Ação pretender produzir conhecimentos novos. A investigação sobre a sua prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente. (Ponte, 2006: 6).

Da literatura de referência optamos pelo modelo de Kemmis (2008) por ser aquele que mais se adapta ao contexto educativo a nível estratégico de ação e reflexão e nível organizacional de planificação e organização. Este modelo consagra quatro

momentos, saber: planificação, ação, observação e reflexão que podemos ver representados:



Coutinho et al. (2009: 366)

Figura 1- Fases do processo

“O termo ciclo é utilizado no sentido de um conjunto ordenado de fases que, uma vez completadas, podem ser retomadas para servirem de estrutura à planificação, à realização e à validação de um segundo projecto e assim sucessivamente” (Lessard-Hébert, Goyette&Boutin, 1990: 60). O profissional, o professor investigador com a intenção de alterar para melhorar, inserido no contexto educativo real e que pretende resolver um problema. O profissional que pretende agir sobre a sua própria prática numa interdependência prática-reflexão-ação que implica reformulação, mudança, transformação num processo cíclico.

De acordo com a metodologia investigação-ação fomos observando e analisando a prática de forma a ajustar procedimentos e tomando decisões em função da implementação do CAA e das questões que iam surgindo no sentido de haver reformulação e melhoria a partir da reflexão e análise crítica sobre a prática. Com esta metodologia pretende-se uma evolução da ação a partir da reflexão sobre a mesma. Para Kemmis&McTaggart (1988, citado por Latorre, 2003: 25 emCoutinho, 2008) a metodologia investigação-ação implica participação, colaboração, capacidade analítica, reflexiva, crítica sobre a prática que estão na base da mudança para

melhoria da ação. Segundo (Coutinho, et al., 2009) o professor investigador tem a possibilidade de, em contexto, observar e intervir de acordo com as necessidades.

### 2.2.3. Recolha, Análise e Tratamento de Dados

Segundo Coutinho (2009) para a investigação de acordo com a metodologia investigação-ação “é sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando” (p. 373). Os dados foram recolhidos através da **observação direta e participante, notas de campo e documentos** que iam sendo produzidos “o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008: 87), cuja análise em muito contribuiu para a compreensão de todo o processo.

Recorremos a técnicas e instrumentos de recolha de dados adequados à investigação interpretativa e qualitativa nomeadamente a análise documental e a observação participante, uma vez que o investigador faz parte da comunidade educativa e intervém diretamente no estudo, sem que tenha formalizado quer em termos de recolha e técnicas de registo, que em termos de sessões formalizadas de observação. O registo de **notas de campo** enquanto “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan&Biklen, 1994: 150), desta forma se acompanhando o processo. Neste sentido e segundo (Bogdan&Biklen, 1994: 150) “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. A preocupação fundamental foi o cruzamento de informação ou triangulação de dados nos permitisse assegurar uma compreensão, explicação e interpretação fidedignas uma vez que “A utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo de caso, permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e, em simultâneo, permite corroborar o mesmo fenómeno” (Yin, 1994: 92).

**A observação direta e participante** enquanto técnica de recolha de dados em contexto natural requer o envolvimento e participação do investigador no objeto de estudo de forma a poder efetuar os registos de ocorrência e situações que se afigurem de maior relevância. Neste caso, o investigador acompanha a equipa e o processo de implementação do CAA e tem acesso direto aos documentos e procedimentos. Embora esta seja menos estruturada pois não implica pré determinação do que se pretende observar, mas vai acontecendo ao longo do processo por isso nos pareceu a mais adequada ao estudo em causa.

**A observação direta e participante** implica a integração e participação do investigador (Flick, 2005); **as notas de campo**, onde registaremos o que se vai experienciando e a interação que se vai estabelecendo entre os participantes, “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan&Biklen, 1994: 150), sendo estes “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico (Bogdan&Biklen, 1994: 16). Serão ainda utilizados os **documentos escritos** para recolha de dados qualitativos e quantitativos.

A observação direta e participante foi realizada pelo autor deste trabalho uma vez que fez parte do processo enquanto elemento decisório a quem cabe organizar os recursos humanos quanto às funções atribuídas e respetivos horários. Quanto às notas de campo, apresentamos um exemplo de como os dados foram recolhidos e interpretados e por sua vez se repercutiram na ação. Deixemos um exemplo do registo:

Nota de campo 1

Data/Hora	8/09/2018 14:50
Local	Sala de apoio
Registo	“Eu acrescentei umas coisitas no documento: a Alexandra não teve tutoria neste período, mas o Bruno sim. Também coloquei a minha oficina e o apoio de Matemática. Aproveito para dar-te uma boa notícia: o Leandro teve 78,5% no teste”
Resumo	Preenchimento de documento. Sucesso.
Interveniente	Docente de apoio

**Tabela 1 - Nota de campo 1**

Procedeu-se a **análise de conteúdo** que para Bardin (2009: 47) é “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”. Recorremos a documentos produzidos pela escola e neste sentido os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (Lüdke&André, 1986: 39). Temos consciência que tal como todos os outros métodos de recolha de dados, também este tem vantagens e limitações. De acordo com Quivy&Campenhoudt (2008) uma das principais vantagens é o fácil e rápido acesso, mas uma das principais limitações é não termos acesso a todos os documentos e estes poderem não ser os originais.

Torna-se necessário proceder à procura de significado a partir dos dados recolhidos, o que envolve redução, representação e organização dos mesmos para que haja transformação dos dados em unidades significativas. Após a seleção e recolha dos

dados é necessário analisar os documentos, que segundo Bardin (2009: 47) é “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referenciação”.

A análise dos documentos foi feita com base em categorias que definimos quer para o sucesso educativo, quer para o trabalho colaborativo, a saber: Reforço ou intervenção com foco académico; Intervenção com foco comportamental; Antecipação e reforço das aprendizagens; Apoio tutorial/ATE; Transição para a vida pós - escolar e Aprendizagem e participação. A partir destas, sistematizamos os dados de forma a simplificar para melhor compreensão dos mesmos e inferimos conclusões. Procedeu-se à análise dos documentos que se encontram em anexo1-Ficha de Monitorização; anexo 2-Exemplo de Plano Turma; anexo 3 – Intervenção com Foco Comportamental; anexo 4 – Exemplos de Documentos do GIAE; anexo 5 –Exemplos Notas de Campo. Os dados foram recolhidos e analisados indutivamente à medida que a própria investigação-ação se desenrolava, a partir do que se observou, registou e consultou foi se construindo um processo de descoberta e não conclusivo num sentido absoluto, mas de um caminho que aponta para resultados e necessidade de melhorias.

## **CAPÍTULO 3. Projeto de Intervenção: O CAA na Escola do Rio**

### **3.1. Caracterização do CAA na escola**

Começamos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho que no seu capítulo III, designado por: Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, prevê no Artigo 11.º a identificação dos recursos específicos e afirma claramente, no ponto 2, alínea b), que o Centro de Apoio à Aprendizagem é um recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem e à inclusão. E é no artigo 13.º designado por: Centro de Apoio à Aprendizagem que este recurso é definido, bem como os seus objetivos, o seu funcionamento e os seus destinatários.

No ponto 1 define-se o CAA como “uma estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola”. No ponto 2 definem-se os seus objectivos gerais: “a) Apoiar a inclusão das crianças e jovens no grupo/ turma e nas rotinas e atividades da escola, designadamente através da diversificação de estratégias de acesso ao currículo; b) Promover e apoiar o acesso à formação, ao

ensino superior e à integração na vida pós -escolar; c) Promover e apoiar o acesso ao lazer, à participação social e à vida autónoma”.

Nos pontos 3, 4 e 5 esclarece-se a sua ação e estabelecem-se destinatários obrigatórios “3 — A ação educativa promovida pelo centro de apoio à aprendizagem é subsidiária da ação desenvolvida na turma do aluno, convocando a intervenção de todos os agentes educativos, nomeadamente o docente de educação especial. 4 — O centro de apoio à aprendizagem, enquanto recurso organizacional, insere -se no contínuo de respostas educativas disponibilizadas pela escola. 5 — Para os alunos a frequentar a escolaridade obrigatória, cujas medidas adicionais de suporte à aprendizagem sejam as previstas nas alíneas b), d) e e) do n.º 4 do artigo 10.º, é garantida, no centro de apoio à aprendizagem, uma resposta que complemente o trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos, com vista à sua inclusão”.

No ponto 6 estabelecem-se objetivos específicos : “a) Promover a qualidade da participação dos alunos nas atividades da turma a que pertencem e nos demais contextos de aprendizagem; b) Apoiar os docentes do grupo ou turma a que os alunos pertencem; c) Apoiar a criação de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação para as diversas componentes do currículo; d) Desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar; e) Promover a criação de ambientes estruturados, ricos em comunicação e interação, fomentadores da aprendizagem; f) Apoiar a organização do processo de transição para a vida pós –escolar”.

Finalmente no ponto 7 faz-se referência ao espaço de funcionamento, bem como à mobilização de recursos por parte do Diretor da escola: Compete ao diretor da escola definir o espaço de funcionamento do centro de apoio à aprendizagem numa lógica de rentabilização dos recursos existentes na escola.

Na sequência da publicação legislativa e das dúvidas que surgiram nos agentes educativos quanto à sua aplicação foi publicado, pelo Ministério da Educação também em 2018, um Manual de Apoio à Prática. Neste reiterava-se a importância dos recursos organizacionais em que se incluía o CAA no rumo à inclusão dos alunos e na consequente necessidade de repensar a escola. Definia o CAA como “O centro de apoio à aprendizagem constitui uma estrutura de apoio, da escola, agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola. (p. 51) e reconhecia-se que a reorganização dos recursos quer humanos, quer materiais eram o grande desafio que se colocava. Porém sabia-se que “Numa escola que se pretende inclusiva não há lugar para a existência de espaços que, ainda que no contexto da escola, funcionam como espaços segregados de colocação de alunos. Nesta

perspetiva, os espaços de apoio devem organizar-se de forma integrada, inserindo-se no contínuo de respostas educativas disponibilizadas pela escola e privilegiando uma ação eminentemente colaborativa, no apoio aos docentes titulares dos grupos ou turmas”, remetendo-nos para a importância do trabalho colaborativo.

Mais uma vez se esclarece que “A ação deste centro organiza-se segundo dois eixos: (i) suporte aos docentes responsáveis pelos grupos ou turmas e (ii) complementaridade, com carácter subsidiário, ao trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos. O primeiro destes eixos requer um estreito trabalho colaborativo que pode compreender a planificação conjunta de atividades, a definição de estratégias e materiais adequados, entre outros, que promovam a aprendizagem e a participação no contexto da turma de pertença dos alunos. Compreende também dimensões mais específicas como a colaboração na definição das adaptações curriculares significativas, na organização do processo de transição para a vida pós-escolar, no desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado, bem como no desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social... não obstante, algumas situações requerem um apoio mais direto aos alunos. Nestes casos, a ação do centro de apoio à aprendizagem deve complementar o trabalho realizado em contexto de sala de aula, para o desenvolvimento de competências específicas a serem generalizadas para os contextos de vida dos alunos, assumindo sempre um carácter transitório” (p. 52)

Ainda assim foi necessário mais esclarecimento adicional no âmbito das designadas FAQ-site ME-Perguntas frequentes que se fazem diretamente ao ministério da educação, tendo sido colocada a seguinte questão: “O Centro de Apoio à Aprendizagem é uma estrutura a criar em cada agrupamento de escolas?” cuja resposta foi a que se segue: “ Sim. A ação deste centro organiza-se segundo dois eixos: (i) suporte aos docentes responsáveis pelos grupos ou turmas e (ii) complementaridade, com carácter subsidiário, ao trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos. Compete ao diretor da escola definir o espaço de funcionamento do centro de apoio à aprendizagem, numa lógica de rentabilização dos recursos existentes na escola. Os Centros de Apoio à Aprendizagem acolhem as valências existentes no terreno, nomeadamente as unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo (Art.º 36.º). FAQ Compete à equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva acompanhar o funcionamento do Centro de Apoio à Aprendizagem Para uma melhor compreensão consultar Manual de Apoio à Prática,(p.49-52). [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual\\_de\\_apoio\\_a\\_pratica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf) “

Podemos verificar que muito pouco se acrescenta ao que já fora estabelecido legalmente, constatando-se até alguma repetição de texto. No entanto em 2019, surge a primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho através da Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro. No artigo 13º da referida Lei surgem dois novos pontos quanto ao CAA. O ponto 8 com o seguinte conteúdo: “A escola estabelece, em sede de regulamento interno, quanto ao centro de apoio à aprendizagem e às suas funções e abrangência, entre outros, os seguintes aspetos: a) A sua constituição e coordenação; b) Os locais e horário de funcionamento; c) Os recursos humanos e materiais existentes; d) As formas de concretização dos objetivos específicos de acordo com os n.os 2 e 6; e) As formas de articulação escola com os recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola, designadamente no que respeita ao apoio e à avaliação das aprendizagens. No ponto 9 afirma-se que “Para efeitos do disposto no número anterior, pode ser elaborado um regimento próprio, do qual constem as formas de medição do impacto do centro de apoio à aprendizagem na inclusão e aprendizagem de todos os alunos”.

Nesta alteração é clara a necessidade de definir o funcionamento do CAA e menciona-la no Regulamento Interno da Escola, deixando em aberto a possibilidade de haver um regimento próprio.

### **3.1.1- Ponto de partida**

Até ao decreto-lei 54/2018, a escola do Rio pautava a sua atuação por garantir o sucesso dos alunos tendo como horizonte a melhoria dos resultados académicos refletidos no ranking escolar e este era o seu maior indicador. Para isso atribuía Apoio Pedagógico que visava sobretudo a preparação para exame, colocando a ênfase nestes. No entanto já havia encaminhamento dos alunos, com comportamento disruptivo em sala de aula, para um gabinete de apoio, já havia serviço de Educação especial, de Psicologia e Orientação, apoio de Português Língua não Materna (PLNM) e Apoio Tutorial Específico (ATE) ou de outra natureza.

Todas as valências acima referidas eram coordenadas por um elemento da direção que fazia a gestão de recursos humanos e materiais e agregava os registos a partir de documentos fornecidos aos intervenientes que asseguravam as referidas valências que é o professor investigador. De referir que o levantamento de necessidades ia surgindo por via do Diretor de Turma (DT) e de acordo com os recursos humanos disponíveis assim eram, de forma avulsa, resolvidas ou não. Neste processo há a referir que a escola implementou o Projeto +, de apoio pedagógico curricular aos

alunos, com dinâmica própria e por isso tinha coordenação, documentos de registo próprios e funcionamento autónomo nos grupos curriculares. Para Miras (2001) os “conhecimentos prévios não só permitem um contacto inicial com o novo conteúdo, como são, também, fundamentais para a construção de novos significados” (p. 58). Ainda na continuidade deste breve diagnóstico com o objetivo de enquadrar o CAA, não podemos deixar de apresentar alguns exemplos de documentos, e respetiva repetição de informação, que burocratizavam todo o processo.

**Doc 1- Apoio Pedagógico**

Aluno/nº:  
Disciplina::

Ano/Turma:

Data: Titular: Professor		Data: Professor de Apoio:			
Dificuldades Identificadas	Progressos observados	Horário/ Sala	Atividades desenvolvidas	Assiduidade: Nº de presenças/nº de ausências	OBS: Comportamento, Empenho ...

Tabela 2 - Apoio Pedagógico

**Doc 2- Apoio Pedagógico – Monitorização**

Disciplina/ Ano/ Turma	Aluno/nº	Início	Fim	Melhoria verificada: empenho/aproveitamento	OBS: Não atribuição de apoio Não autorização por parte do Enc. De educação ...
------------------------	----------	--------	-----	---	---

Data

Coordenador Curricular

Tabela 3 - Apoio Pedagógico - monitorização

**Doc 3-PT**

Ponto 5-Apoios para exame	Disciplina, Aluno, Período, assiduidade (Dadas e Assistidas), empenho, obs.	
Ponto 6- Apoios para a turma	Listagem de dificuldades	

Tabela 4 - Plano Turma

Como podemos observar a informação era registada em três documentos distintos: Documento 1 designado apoio pedagógico que traduzia a proposta de apoio a solicitar e aí registava-se o número e nome do aluno, as dificuldades de atividades sugeridas

pelo professor titular; o professor de apoio registava as atividades desenvolvidas e demais observações (comportamento, interesse, empenho nas atividades).

O documento 2 designado apoio pedagógico-monitorização onde se registava data e sala, melhoria na verificada, empenho e aproveitamento e demais observações sobre atribuição ou não do apoio. Relativamente a este documento não é mencionado quem o deverá preencher, professor titular ou professor de apoio ou o coordenador curricular, pois está previsto que seja este a datá-lo e a assiná-lo.

O terceiro e último registo que aqui apresentamos pretendia dar conta também, no Plano de Turma (PT), dos apoios atribuídos e mais uma vez se solicitava informação sobre apoios, mas distinguia-se apoio para exame de apoio para a turma. Apoios dados e assistidos e empenho para o primeiro caso e listagem de dificuldades para o segundo caso.

Da auscultação informal feita aos docentes apurou-se que a direção centralizava praticamente todo o processo, que era demasiado burocrático e que as respostas educativas se encontravam dispersas e desarticuladas o que dificultava a comunicação entre os diferentes intervenientes, bem como a recolha de dados. Repensaram-se os documentos e formas de registo, bem como comunicação entre os vários intervenientes que a título de exemplo se apresenta:

**CENTRO DE APOIO À APRENDIZAGEM (CAA) – Respostas Educativas Integradas**

**Medidas de Promoção do Sucesso Educativo**

**APOIO PEDAGÓGICO**

ALUNO- \_\_\_\_\_ ANO- \_\_\_\_\_ TURMA - \_\_\_\_\_ DISCIPLINA- \_\_\_\_\_

PROFESSOR TITULAR –		PROFESSOR DE APOIO-		
DATA:		DATA:		
DIFICULDADES DIAGNOSTICADAS	PROGRESSOS OBSERVADOS (no final de cada período letivo)	HORÁRIO SALA	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	Obs. (ex.Comportamento , empenho,...)

ASS. PROF. TITULAR \_\_\_\_\_

ASSIDUIDAD E: Ass. PROF APOIO \_\_\_\_\_  
 Presenças- \_\_\_\_\_  
 Ausências \_\_\_\_\_

**Tabela 5 - Apoio Pedagógico**

É precisamente aqui que temos de introduzir a grande mudança concetual e atitudinal, isto é, conceber um Centro de Apoio para Aprendizagem (CAA) onde a prioridade não sejam os resultados académicos em termos de mera classificação, mas contemplar a inclusão e aprendizagens na perspetiva da dificuldade, da necessidade e conseqüentemente da intensidade e da frequência. Foi necessário repensar o conceito, âmbito do Apoio e respetivos intervenientes, quer seja de âmbito curricular e por isso da responsabilidade do docente da área disciplinar, quer seja de âmbito específico, da responsabilidade dos docentes de educação especial no apoio ao estudo, no desenvolvimento de competências sociais e pessoais ou na antecipação e reforço de aprendizagem.

Foi necessário repensar a organização das diferentes respostas educativas e a forma de as enquadrar na nova designação CAA. Eis o esboço inicial em que o trabalho colaborativo surge como primeira premissa e não o número e nome dos alunos.

#### CAA

Trabalho Colaborativo	Resposta complementar ao trabalho desenvolvido em sala de aula/respostas integradas/práticas inclusivas	Prática orientada: Docs necessidade s/respostas	Horários/espacos/materiais/metodologias/atividades	Pais envolvidos	Eficaz na melhoria: participação, aproveitamento, desempenho, comportamento, assiduidade...
	AP coadjuvação Apoio ao estudo EAA Projetos Apoio pedagógico específico Tutorias Apoio curricular específico				

Tabela 6 - CAA

Num primeiro momento o trabalho colaborativo surge como o fator essencial senão determinante de todo o processo de implementação e eficácia do CAA. Sabendo que este se destina a complementar o trabalho desenvolvido em sala de aula julgamos importante integrar todas as respostas e práticas que a escola já proporcionava aos seus alunos e estrutura-las em dinâmicas e procedimentos com a mobilização de todos os docentes. Foi necessário repensar os documentos e registos a efetuar, os espaços e sobretudo identificar os recursos materiais e humanos disponíveis, mas procurando definir um perfil ajustado às necessidades identificadas, cujo processo tinha de passar por rapidez de identificação e de atuação ou resposta. Envolver os encarregados de educação também foi objetivo prioritário partir para a monitorização e avaliação da eficácia do CAA.

### 3.1.2- Conceção do CAA

Para a conceção tivemos de nos deter na definição, na articulação dos documentos legislativos e na compreensão dos objetivos e dos eixos de ação legalmente previstos para o CAA. Houve necessidade de entender a definição de CAA, pois estamos perante um recurso organizacional que visa constituir-se como um conjunto de respostas educativas para necessidades educativas específicas atendendo à dimensão da dificuldade/necessidade. A intensidade e frequência da resposta que se quer tendencialmente transitória, em diferentes contextos e tendo em conta o trabalho colaborativo e a corresponsabilização.

Foi necessário articular a legislação de suporte, a saber: Despacho Normativo 10-B/2018- Organização do ano letivo que prevê medidas de promoção do sucesso educativo tais como apoio educativo/apoio ao estudo, apoio curricular, coadjuvações, apoio tutorial específico. Decreto-Lei nº54/2018 (Art. 21º) que prevê dinâmicas pedagógicas de trabalho colaborativo, coadjuvação, permuta temporária e grupos de trabalho para que se possa dar resposta à aquisição, desenvolvimento e consolidação de aprendizagens específicas, apoio ao estudo nas diferentes áreas disciplinares, desenvolvimento de projetos, orientação académica e social e apoio ao desenvolvimento pessoal e social.

Os objetivos e eixos de ação do CAA são traçados no Decreto-Lei nº54/2018 (art. 13º). O CAA enquanto recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem implica necessariamente a reorganização de recursos humanos e materiais, respostas educativas integradas, espaços multifuncionais/diversas valências/ equipas diversas, onde é acentuada a natureza colaborativa e responsabilidade partilhada. O CAA constitui-se como uma estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola com objetivos gerais e específicos definidos legalmente.

Foqemo-nos nos objetivos específicos que norteiam a conceção do CAA e a finalidade para a qual ele é criado: “Promover a participação dos alunos nas atividades da turma; Apoiar os docentes da turma; Apoiar a criação de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação para as diversas componentes do currículo; Desenvolver metodologias intervenção interdisciplinar que facilitem os processos de aprendizagem, autonomia e adaptação; Promover a criação de ambientes estruturados, ricos em comunicação e interação, fomentadores da aprendizagem; Apoiar a organização do processo de transição para a vida pós-escolar”. Estes objetivos são aplicáveis ao CAA da escola do Rio, com exceção da promoção e criação de ambientes estruturados visto que não frequentam a escola alunos que necessitem desta resposta.

A ação do CAA organiza-se segundo dois Eixos: APOIO AOS DOCENTES: Planificação conjunta de atividades; Definição de estratégias e materiais; Definição de aprendizagens significativas. APOIO COMPLEMENTAR AO TRABALHO DESENVOLVIDO EM SALA DE AULA: Reforço académico; Transição para a vida pós-escolar; Promoção da aprendizagem e participação; Desenvolvimento de competências específicas: autonomia, pessoal e social; Recursos materiais/espacos físicos; Recursos Humanos/valências em função da ação complementar à sala de aula tendo em conta as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão previstas no Decreto Lei 54/2018- Art. 6: Universais: A promoção do comportamento pró-social; A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos; Seletivas: As adaptações curriculares não significativas; A antecipação e o reforço das aprendizagens; O apoio tutorial e Adicionais: As adaptações curriculares significativas; O plano individual de transição; O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

### **3.1.3-Operacionalização/Implementação do CAA**

Esta foi a fase crucial. Passar da teoria à prática impunha-se como decisiva no sucesso de implementação deste recurso e mais uma vez se teve de iniciar pelo trabalho colaborativo de sensibilização e capacitação. Para expor esta fase optamos por seguir a linha orientadora prevista nos pontos 8 e 9, do artigo 13º da Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro. “A escola estabelece...entre outros, os seguintes aspetos”:

“a) A sua constituição e coordenação”

Partindo do diagnóstico efetuado e acima mencionado foi necessário enquadrar as respostas educativas já existentes num processo que previa a operacionalização do CAA. Assim, a escola tem respostas educativas de âmbito disciplinar: Espaço de apoio ao Aluno (EAA) e Coadjuvação comportamental a promoção do comportamento disciplinado, do comportamento pró-social; Apoios curriculares e coadjuvação curricular que visam a promoção do sucesso académico; desenvolvimento de projetos variado, tais como Português Língua Não Materna , Plano Nacional Leitura , Plano Nacional Cinema , Voluntariado, GSR-Eco-escolas, Teatro; Apoio pedagógico específico e Antecipação e reforço de aprendizagem; Apoio tutorial específico e ainda desenvolvimento de Plano Individual de Transição (PIT) e Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social, bem alterações curriculares que

requerem adaptações curriculares específicas (ACS), a partir de PPT cedido em Formação realizada.

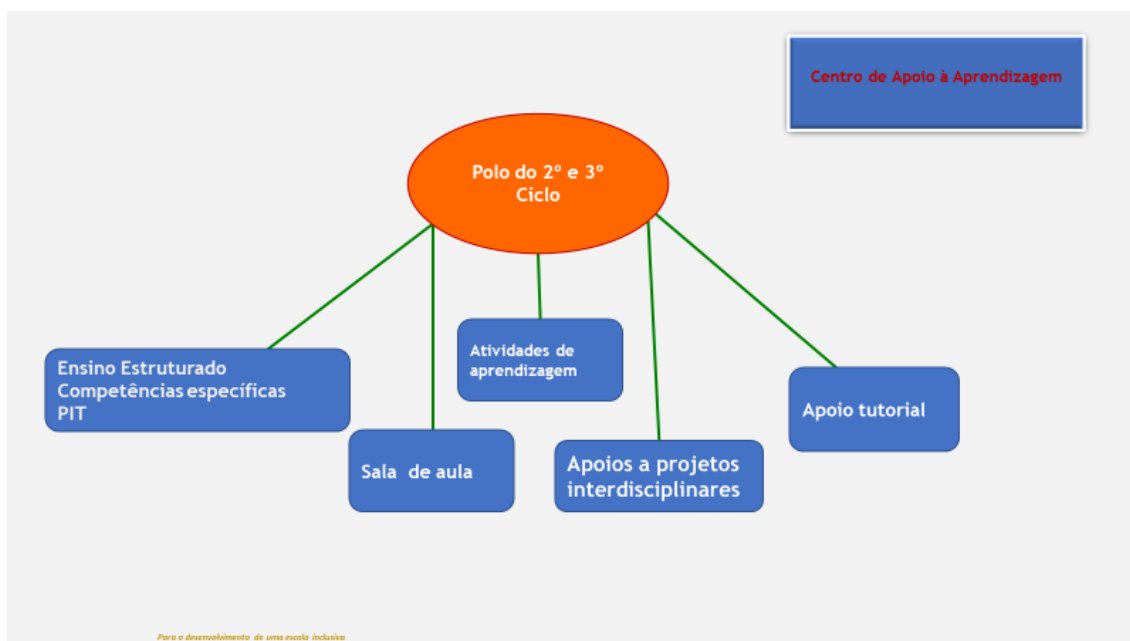


Figura 2- Manual de Apoio à Prática

O CAA foi coordenado por uma docente efetiva do quadro da escola, que foi nomeada pelo Diretor da escola e trabalha em articulação com o professor investigador. Para além de conhecer bem o espaço escolar, a comunidade escolar e ter conhecimento dos recursos humanos por via do desempenho em diversos cargos de direção e estruturas intermédias, lecionou durante largos anos uma disciplina curricular do ensino secundário e também teve formação em educação especial, funções que agora desempenha. Parece evidente que a nomeação pretendia recair sobre alguém cuja visão de escola permitisse contribuir para a implementação de um CAA agregador de várias valências e que respondesse às diferentes necessidades dos alunos, garantindo a articulação necessária e indispensável entre todos os intervenientes e se promovesse o desenvolvimento do trabalho colaborativo.

Cedo se percebeu que a implementação do CAA e respetiva coordenação não poderia recair apenas numa pessoa e por isso, sob proposta da docente nomeada coordenadora, a Direção, num trabalho de articulação, aceitou que houvesse um subcoordenador para o Espaço de apoio ao aluno (EAA), um docente responsável pelo apoio tutorial, um docente responsável pelos projetos e corresponsabilização óbvia entre coordenação do CAA, educação especial e demais coordenadores de grupo curricular e de departamento de forma a dar resposta àquilo que se preconizou para o CAA e que passamos a expor a partir do manual de apoio à prática:



Figura 3 - Manual de Apoio à Prática

“ b) Os locais e horário de funcionamento”

Perante esta diversidade de valências, foi necessário encontrar espaços que possibilitassem o seu desenvolvimento e fossem adequados às diferentes dinâmicas. Deste modo, contamos com duas salas e três gabinetes, bem como com a disponibilidade do espaço da Biblioteca escolar. Se a questão do espaço foi de fácil resolução, já a questão do horário de funcionamento requereu, por um lado compatibilização de horários de docentes e alunos e por outro atender ao perfil e disponibilidade de horários (por exemplo incompletude ou redução dos mesmos) de recursos humanos.

Em todo este processo não podemos deixar de referir que uma das maiores dificuldades de horários foi compatibilizar horários e articular as diferentes respostas educativas para as diferentes necessidades do mesmo aluno ou garantir as diferentes respostas que o mesmo professor tem de dar a diferentes alunos. Por exemplo garantir o apoio curricular e o apoio tutorial específico ao mesmo aluno ou garantir o apoio curricular numa disciplina com o apoio específico para antecipação e reforço das aprendizagens.

Deixamos aqui o exemplo do horário do espaço de apoio ao aluno (EAA) que foi alterado seis vezes, durante o ano letivo, para o ajustar às necessidades dos alunos e disponibilidade dos professores e consequente atribuição de outras tarefas. A maior preocupação foi garantir que todos os dias da semana, em todas as horas letivas, havia docentes responsáveis por este espaço.

Ano	Turma	Professor titular	Dia e hora	Professor coadjuvante
7º	A		Quinta (11:20 – 12:10)	
7º	B		Quinta (10:20 – 11:10)	
7º	C		Quarta (14:10 – 15:00)	
7º	D		Terça (10:20 – 11:10)	
7º	E		Quarta (10:20 – 11:10)	

Tabela 7 - Exemplo de Lista de coadjuvações do Coordenador do Grupo Curricular de Matemática

Também a título de exemplo a distribuição de apoio curricular sob a forma de coadjuvação em aula por dois professores em simultâneo ou retirando o aluno da aluna em situações pontuais para um apoio mais individualizado em que foi necessária uma estreita articulação entre docentes e compatibilização de horários inevitável.

EAA	2ªfeira	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira
8:20 H	2 professores				
9:15 H	2 professores				
10:20 H	1 professores				
11:20 H	2 professores				
12:15 H	2 professores				
13:15 H	1 professores				
14:10 H	2 professores				
15:10 H	1 professores				
16:15 H	1 professores				

Tabela 8 - Exemplo de horário EAA

Não podemos deixar de referir outro exemplo fulcral onde este recurso organizacional que é o CAA tem um papel fundamental que é no apoio aos alunos com necessidade de adaptações curriculares significativas cujo objetivo principal é que os alunos adquiram conhecimentos e competências que permitam desenvolver as suas competências de autonomia, de desenvolvimento pessoal e relacionamento interpessoal plano individual de transição. Vejamos a elaboração de horário, alocação de recursos humanos e espaços apetrechados para o efeito de entre os que foram mencionados.

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
08h20-09h10			DCAPS (DPS) Gab. EE	GEOG B18	PIT
09h15-10h05	DCAPS Gab. EE		DCAPS (DPS) Gab. EE	GEOG B18	
10h20-11h10	DCAPS Gab. EE	DCAPS (TIC) Gab. EE	EDF Gin 1	ING Gab. EE	
11h20-12h10	DCAPS (MA) Gab. EE	DCAPS (TIC) Gab. EE	EDF Gin 1	PORT Gab. EE	

Tabela 9 - Adaptações curriculares significativas

“c) Os recursos humanos e materiais existentes”

Feito o levantamento de recursos materiais, foi possível constatar que estes existiam quer em suporte físico, quer em suporte digital para dar resposta às necessidades identificadas. Destacamos o apetrechamento da escola a nível tecnológico, bem como existência de Biblioteca escolar com materiais e recursos variados e ainda os materiais produzidos e partilhados pelos diferentes professores dos diferentes grupos disciplinares.

Foi nos recursos humanos que tivemos de centrar a nossa atuação. Em duas fases distintas, a saber: capacitação e alocação. No que diz respeito à primeira fase foi necessário informar e mobilizar os professores através de documentos esclarecedores e inteligíveis que traduzem a legislação, pelo que se reuniu com os coordenadores de departamento e respetivos coordenadores curriculares. Abordaram-se assuntos relativos aos recursos humanos, documentos a utilizar, comunicação de informação e processo de implementação; espaços disponíveis, responsáveis pelas diferentes valências e articulação com os demais órgãos da escola, apelando à colaboração e interação entre todos.

Foi ainda nesta fase que se procedeu à sensibilização e apoio à prática pedagógica no âmbito da educação inclusiva através da dinamização de espaços de reflexão, apropriação, participação e envolvimento. Para além de sensibilizar, procuramos mobilizar os docentes para a correta e contextualizada aplicação do Dec. Lei 54/2018 e consequentemente do CAA nele previsto. Este afigurou-se-nos o maior dos desafios para o qual muito contribuiu a formação realizada, bem como a análise e reflexão de todos sobre o que estava preconizado para o CAA e acolhimento de Propostas de ajuste e aplicação dos documentos a partir da apropriação e contextualização dos

mesmos. Foi necessário reconstruir e contextualizar documentos, alicerçar a intervenção em consensos para que houvesse coresponsabilização, sentido e colaboração e ainda articular com os demais órgãos de administração e estruturas intermédias da escola.

No que diz respeito à segunda fase, procedeu-se a um trabalho exaustivo de análise de distribuição de serviço letivo e não letivo por todos os docentes da escola e expomos aqui dois exemplos de dois departamentos e da forma como se processou a alocação de recursos:

**CENTRO DE APOIO À APRENDIZAGEM (CAA) – Respostas Educativas Integradas**

**RECURSOS HUMANOS**

**DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS**

ÁREAS CURRICULARES	PROFESSORES	CAA TOTAL	ATIVIDADE - CAA	Nº HORAS	OBS
PORTUGUÊS-300		4	1h-EAA 1h-PLNM-5ª 17h 3h-Apoio exame 9º A/B/C 1h-10ºK-4ª 17h		DT PAA??
		6	1h-PLNM 2h-Projetos 1h-Apoio exame 9º D 1h-exame profissionais 6ª 14h		DT
		4			Cidadania+CP
		4	2h-PLNM		Assessoria Direção
		3	1h-PLNM		1 crédito
		8	2h-EAA 2h –AP exame 12º C/F 1h-CG		1 ext.
		2	1h-Tutoria 8º E		DT + BE

ÁREAS CURRICULARES	PROFESSORES	CAA TOTAL	ATIVIDADE - CAA	Nº HORAS	OBS
MATEMÁTICA-500		11	2-Mat Trabcolab 5-EAA		
		4	3-EAA 2 T.Colab		2h-prova+ 9º B/C
		2	1-Mat-CO 1-Mat Trabcolab		9º A/D e 12º D/G (Por Atribuir)
		4	1-EAA 2-Mat. CO-10º E/F 2-Trab colab		
		2	1- Trabcolab 1-Mat CO-10º C 2h-Oficina 10º G/H		
		4	2-Mat CO 7º C/D 1-Trab colab		12º B/C (Por Atribuir)

Tabela 10 - Recursos Humanos e horas disponíveis para o CAA

Em cada grupo curricular apuraram-se, para cada professor, o número de horas não letivas disponíveis para o CAA e atribuíram-se atividades de acordo com as valências previamente definidas e tendo em conta o perfil dos docentes e as prioridades que se estabeleceram.

### 3.1.4-Monitorização

A monitorização do CAA fez-se também em função das formas de concretização dos objetivos específicos: “Promover a participação dos alunos nas atividades da turma; Apoiar os docentes da turma; Desenvolver metodologias intervenção interdisciplinar que facilitem os processos de aprendizagem, autonomia e adaptação” e “Apoiar a criação de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação para as diversas componentes do currículo; Promover a criação de ambientes estruturados, ricos em comunicação e interação, fomentadores da aprendizagem e Apoiar a organização do processo de transição para a vida pós-escolar”.

Através do Plano de Turma (PT) monitorizamos o trabalho complementar do CAA quanto ao apoio a alunos e professores em sala de aula quer através de apoio ou coadjuvâncias comportamental ou curricular. Esta é uma forma de monitorização periódica, para todas as turmas da escola, que vai sendo atualizada. Apresentamos um exemplo do que acabamos de afirmar:

**10ºK - Medidas Multinível (Centro de Apoio à aprendizagem-CAA) - 1º Período**

Medidas Universais	Enriquecimento curricular	<b>Todas as actividades que constam do PT</b>
	Intervenção com foco académico em pequeno grupo	<b>PORT-</b> <b>2ª Feira 18h:05-</b> <b>3ªFeira 18h:05-Prof</b> <b>4ª Feira 12h:05-</b>
Medidas selectivas	Intervenção com foco comportamental em pequeno grupo/ Promoção do comportamento Pró-social	<b>EAA-1 aluno</b>
	Antecipação e reforço das aprendizagens	<b>Apoio direto com a docente de educação especial</b>
Medidas adicionais	Apoio tutorial	<b>1 aluno- 4ª-13:15</b>
	Adaptações curriculares significativas	<b>1 aluno</b>
	Plano individual de transição (PIT)	<b>1 aluno</b>

**Tabela 11 - Intervenção Multinível complementar à sala de aula**

Não podemos deixar de referir a monitorização do Espaço de Apoio ao Aluno no final de cada período letivo:

**CENTRO DE APOIO À APRENDIZAGEM (CAA) – Respostas Educativas Integradas**

**Medidas de Promoção do Sucesso Educativo**

**ESPAÇO DE APOIO AO ALUNO (EAA)**

DATA	Nome do aluno	Ano	Turma	Disciplina
		8	C	Educação Visual
		8	D	Português
		8	D	Português
		8	D	Geografia

**Nota: Todos os alunos cumpriram as tarefas propostas pelos docentes.**

**Tabela 12 - ESPAÇO DE APOIO AO ALUNO (EAA)**

A escola onde estamos a desenvolver esta investigação, escola do Rio, tem alunos cujas dificuldades e necessidades impõem adaptações curriculares significativas e consequentemente a realização de um Plano Individual de Transição para a vida pós escolar (PIT). Assim sendo há que adaptar conteúdos, processos e técnicas de avaliação e proporcionar o Plano individual de transição que prevê a realização de um estágio na área forte do aluno. É de realçar a estreita articulação entre docentes de várias áreas do currículo e docentes de educação especial, bem como a articulação e estabelecimento de parcerias e protocolos com vários elementos da comunidade. Todo este processo é mediado e desenvolvido em sede de CAA.

Finalmente o processo de monitorização não pode deixar de contemplar alguns aspetos presentes nas orientações do manual de apoio à prática e na própria legislação que a escola interpretou desta forma:

CENTRO DE APOIO À APRENDIZAGEM (CAA) – Respostas Educativas Integradas

Medidas de Promoção do Sucesso Educativo

TRABALHO COLABORATIVO	RESPOSTA COMPLEMENTAR AO TRABALHO DESENVOLVIDO EM SALA DE AULA/RESPOSTAS INTEGRADAS/PRÁTICAS INCLUSIVAS	PRÁTICA ORIENTADA: DOCS NECESSIDADES/RESPOSTAS	HORÁRIOS/ESPAÇOS/MATERIAIS/METODOLOGIAS/ATIVIDADES	PAIS ENVOLVIDOS		EFICÁCIA NA MELHORIA: ●PARTICIPAÇÃO ●APROVEITAMENTO ●DESEMPENHO ●COMPORTAMENTO ●ASSIDUIDADE...
				SIM	NÃO	
<b>Partilha de práticas</b> -Avaliação -Definição de estratégias e materiais -Planificação - Interdisciplinaridade	<b>Articulação</b> Apoios -EAA -Coordenadores curriculares e de departamento -Elaboração de documentos e procedimentos -Diretores de Turma -Aplicação de medidas -Docentes de Educação Especial -Reuniões com Encarregados de Educação -Operacionalização de adaptações no processo de avaliação		Monitorização: Docs Quantidade de alunos que beneficiaram Avaliação que obtiveram Objetivos alcançados  Salas disponíveis Articulação com os DT Monitorização no PT	<b>SIM</b> Solicitaram intervenção.  Aceitaram/Recusaram intervenção.		

Tabela 13 - DOCUMENTO SINTESE CAA

Da monitorização dependem os reajustes e adequações que temos de implementar pelo que deixamos um exemplo desse trabalho: Para o 2º Período foi necessário reajustar a intervenção com foco académico, os documentos e a articulação professor titular/apoio com DT, realizar intervenção com foco comportamental (Coadjuvância comportamental, (Psicóloga, CAA, EAA), Articular CAA e EMAEI para disponibilizar horário de apoio aos docentes e otimizar o funcionamento do EAA em termos de documentos e procedimentos.

## CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este trabalho tem como tema: “O Centro de Apoio à Aprendizagem enquanto recurso organizacional de apoio à aprendizagem” de forma a compreender as diferentes fases

o processo de implementação, operacionalização e monitorização com base no trabalho colaborativo dos diferentes intervenientes e promotor do sucesso educativo dos alunos. Procuramos perceber quem foram os atores envolvidos em todo este processo e de que forma participaram nele. A nossa investigação incidiu sobre as diferentes etapas da implementação do CAA e respetivos resultados e foi realizada na perspetiva de confrontar o que está legalmente definido para o CAA e a prática instituída, isto é conhecer a forma como o CAA de uma determinada escola se implementa, enquanto recurso organizacional, promotor do sucesso educativo tendo por base o que está legalmente previsto.

O facto de ser o primeiro ano de implementação deste recurso e não haver experiência prévia do mesmo por um lado isentou-nos de alguns “vícios” de atuação, mas por outro partimos de um grau “quase zero” que teve de se revestir de cautela na gestão de recursos e ambição na identificação de necessidades.

Neste capítulo apresentaremos os dados quanto aos alunos que foram alvo da intervenção do CAA, relativamente a medidas ou respostas educativas (Reforço ou intervenção com foco académico, intervenção com foco comportamental, antecipação e reforço das aprendizagens, apoio tutorial/ATE, Transição para a vida pós- escolar e aprendizagem e participação) proporcionadas e sucesso alcançado. Ainda neste capítulo apresentaremos as diferentes formas de colaboração ou articulação entre os docentes que possibilitaram a aplicação das medidas acima mencionadas.

#### **4.1. “Do insucesso ao sucesso educativo” O ponto de partida dos estudantes e o ponto de chegada através do trabalho da CAA**

Ao longo do ano letivo, através da análise documental e do acompanhamento que fizemos quer por observação direta e consequentemente por envolvimento na tomada de decisões, a monitorização foi-nos proporcionando a recolha de dados e análise dos mesmos segundo dois aspetos previstos legalmente, como foi referido neste trabalho. A ação do CAA organiza-se, tendo em conta os recursos materiais/espacos físicos e recursos humanos/valências, segundo dois Eixos previstos legalmente, Apoio aos Docentes e Apoio Complementar ao Trabalho Desenvolvido em Sala de Aula. Foquemo-nos neste último eixo e apresentaremos os dados relativos ao mesmo que contribuíram para o sucesso educativo através do CAA. Os dados do sucesso foram recolhidos a partir do programa de classificações interno (GIAE) e da ficha de monitorização das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão. Dos referidos documentos anexamos exemplos, bem como dos PT das turmas. Os dados

apresentados têm sempre por base o universo total de alunos que frequentaram a escola nesse ano letivo: 1362.

Quanto ao **Reforço ou intervenção com foco académico**, sob a forma de apoio ou coadjuvação, apresentamos a evolução dos números, por período letivo, ao longo do ano 2018-2019:



Figura 4 - Intervenção Académica Básico e Secundário

Verificamos que a maior intervenção ocorreu no 3º período quer no ensino básico, quer no ensino secundário.

Também na **intervenção com foco comportamental**, promoveu-se o comportamento pró-social e a disciplina, 60 aluno do ensino básico e 90 do ensino secundário.



Figura 5 - Intervenção comportamental 3ºCiclo e Secundário

Ainda no âmbito da intervenção com foco académico e no que diz respeito ao apoio para **antecipação e reforço das aprendizagens**, foram apoiados 27 alunos do ensino básico e 18 do ensino secundário.

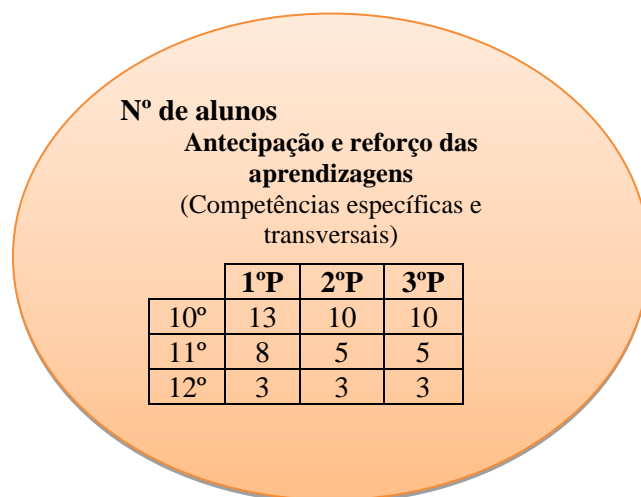
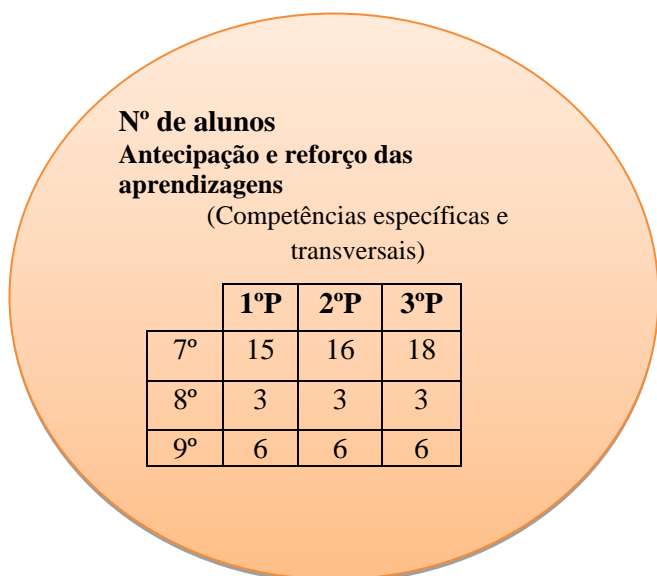


Figura 6 - Antecipação e reforço Aprendizagens 3ºCiclo e Secundário

Ainda no âmbito desta intervenção o CAA proporcionou o **apoio tutorial/ATE** a 13 alunos do ensino básico.

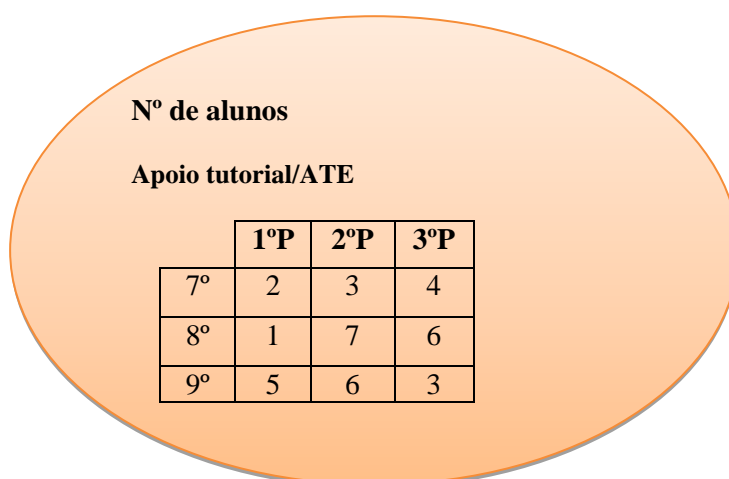


Figura 7 - Apoio Tutorial 3ºCiclo

Na **Transição para a vida pós- escolar** foram apoiados 3 alunos quanto ao acompanhamento de estágio no âmbito do Plano Individual de Transição.

**Nº de alunos**

PIT

	1ºP	2ºP	3ºP
Básico	-	-	-
SEC	3	3	3

Figura 8 - Plano Individual de Transição 3ºCiclo e Secundário

No CAA **promoveu-se a aprendizagem e participação** através do desenvolvimento de competências específicas: autonomia, pessoal e social, conforme anexo 6. Houve necessidade de criar currículo próprio e adaptado às necessidades dos alunos, no ensino básico 1 aluno e no ensino secundário 3 alunos, através de áreas de intervenção que tivessem em conta as suas capacidades e perspetivas de futuro.

**Nº de alunos**

Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social

	1ºP	2ºP	3ºP
Básico	1	1	1
SEC	3	3	3

**Nº de alunos**

Adaptações curriculares significativas

	1ºP	2ºP	3ºP
Básico	1	1	1
SEC	3	3	3

Figura 9 - Desenvolvimento de Competências e Adaptações Curriculares 3º Ciclo e Secundário

Verificamos que as respostas educativas proporcionadas pelo CAA (Reforço ou intervenção com foco académico, intervenção com foco comportamental, antecipação e reforço das aprendizagens, apoio tutorial/ATE, Transição para a vida pós- escolar e aprendizagem e participação)contribuíram para que as situações de insucesso fossem diminutas em todo o ensino básico (6 retenções), bem como no 11º e 12º anos (11 retenções) sendo mais significativas no 10º ano (15 retenções).

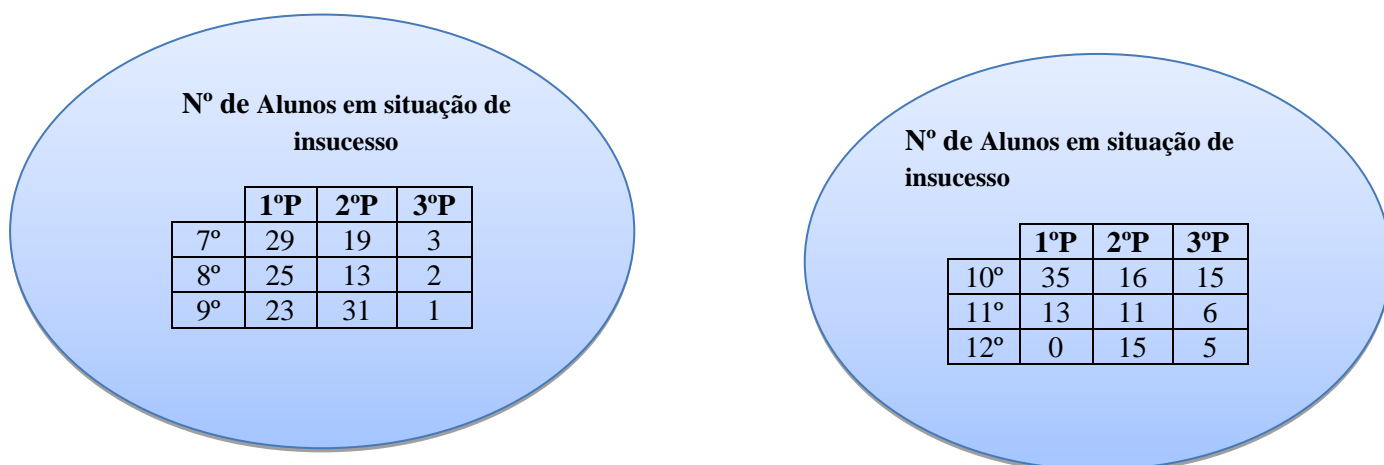


Figura 10 - Situações de Insucesso 3ºCiclo e Secundário

## 4.2 Trabalho colaborativo, do papel dos professores

Cabe-nos agora salientar o trabalho colaborativo entre docentes, desenvolvido ao nível do CAA, para que para o sucesso educativo dos alunos desta escola tenha sido conseguido. Seguiremos os mesmos itens que no ponto anterior, mas agora para nos referirmos aos docentes envolvidos nas atividades do CAA e respetiva colaboração. Os dados foram recolhidos a partir de documento sobre gestão de recursos humanos (tabela 9) fornecido pela Direção e documentos consultados no âmbito da coordenação do CAA.

Para a Implementação do CAA tivemos de alicerçar o trabalho, em termos teóricos nos conceitos de sucesso educativo e trabalho colaborativo a partir de autores de referência. Através do trabalho colaborativo docente implementaram-se um conjunto de valências que compõem o CAA e promoveu-se o sucesso educativo dos alunos.

Em estreita articulação com o que legalmente está previsto, fomos desenvolvendo as diferentes fases deste processo de implementação do CAA, desde a conceção em que tivemos de explanar a questão legislativa e articular com os demais intervenientes; a implementação/operacionalização que implicou constituição da equipa, locais e horários de funcionamento, gestão de recursos humanos e materiais conforme exemplo:

Escola do RIO - 2018/2019 - Propostas para aulas de apoio / Centro de Apoio à Aprendizagem - Grupo 510 (FQ)						
Data da proposta	Turma	Alunos propostos	Docente titular	Docente do apoio	Horário	Obs
31-Out	11D	Todos*			qui 15h10	*- apoio para exame(FQA11)
26-Nov	9A	07-18-25			qui 15h10	
26-Nov	9B	10-26+qual7			seg 16h15	
27-Ser	11A	Todos*			sax 14h10	*- apoio para exame(FQA11)
23-Nov	9E	01-02-05-16-18-24-26			qui 16h15	
23-Nov	9C	03-04-06-08-17-20-25			seg 16h15	
16-Out	11C	Todos*			qui 14h10	*- apoio para exame(FQA11)
26-Nov	11B	Todos*			ter 17h10	*- apoio para exame(FQA11)
15-Out	12J	21465-23138-21092			seg 16h15	
15-Out	10B	(Regime voluntário)			seg 17h10	
26-Nov	10D	03-09-21-24-29			ter 16h15	
17-Dez	8C	01-08-17-24-25			qua 14h10	
17-Dez	8B	03-16			qua 16h15	
23-Nov	9D	03-20-27			qua 15h10	
18-Dez	7E	06			qui 14h10	
18-Dez	7A	14			qui 14h10	
18-Dez	11C	04-05-09-14-16-17-18-20			qua 15h10	
30-Ser	8A	04-07-08-13			ter 14h10	a.funcionardesdeset18-faltadocl
30-Ser	10A	(Regime voluntário)			ter 17h15	a.funcionardesdeset18-faltadocl
18-Dez	8A	03-04-07-08			ter 14h10	a.funcionardesdejan19-faltadocl
17-Dez	10A	04-08-10-11-28-31			ter 17h15	a.funcionardesdejan19-faltadocl
30-Ser	10E	(Regime voluntário)			seg 13h15	Falta Docl
16-Dez	10E	09-10-13-14-24			seg 13h15	Falta Docl
21-Jan	11E	Todos*			qui 14h10	*- apoio para exame(FQA11)
21-Jan	10C	01-04-07-16-18-22-25			seg 15h10	
21-Jan	11E	Todos			qui 08h20	(= extensão curricular; 2 tempos)

Tabela 14- Propostas para aulas de apoio / Centro de Apoio à Aprendizagem - Grupo 510 (FQ)

O trabalho colaborativo estabelecido entre docentes, diretores de turma, coordenadores de departamento e de grupo, bem como com a direção foi fundamental no que diz respeito às diversas valências: Apoios, tutorias, coadjuvâncias, adaptações curriculares significativas, PIT e a fase da monitorização de cada uma das valências que constituem o CAA através do trabalho desenvolvido com os alunos, horários, metodologias, eficácia na melhoria do sucesso educativo como podemos.

Entendemos por colaboração a articulação entre docentes num trabalho conjunto de prática partilhada a vários níveis com o objetivo de que o aluno atinja o sucesso educativo. Tal como afirma Roldão (2007) “o essencial das potencialidades do trabalho colaborativo joga-se no plano estratégico, e operacionaliza-se no plano técnico. Estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (pág. 27).

Na fase da conceção, a compreensão e interpretação legislativa, bem como a comunicação e articulação e envolvimento docente para este novo paradigma. Na fase da implementação destacamos a dificuldade em compatibilizar os horários dos docentes com os horários dos alunos, a gestão dos recursos humanos, bem como a revisão dos documentos e formas de comunicação entre todos os intervenientes. Na monitorização referimos a dificuldade em acompanhar de forma rigorosa e atempada o processo.

Cumpre-nos referir que só foi possível o apoio complementar ao trabalho desenvolvido em sala de aula porque se realizou um trabalho colaborativo entre os docentes quer na identificação de dificuldades e propostas de superação através da planificação conjunta de atividades e conhecimentos a mobilizar tendo em conta adaptações curriculares significativas; na definição de estratégias e materiais a utilizar.

Com base nos dados recolhidos quer através dos docentes que prestavam apoio aos alunos, quer através dos docentes que ministravam a disciplina na turma foi possível constatar que o trabalho colaborativo se centrou na planificação e na articulação entre docentes sobre as necessidades do aluno e a forma de intervir para promover o sucesso, quer através da análise do documento que tinham de preencher e do qual deixamos um exemplo, quer através do levantamento feito pelo próprio grupo disciplinar, do qual também se apresenta exemplo.

Estiveram envolvidos 65 docentes num total de 280 horas dedicadas ao CAA.

Apresentamos os dados por Departamento Curricular:

<b>Departamento de Ciências Sociais e Humanas</b>	Nº de Docentes	Horas semanais para o CAA
Filosofia	5	18
Geografia	5	24
Economia	3	10
História	2	8
<b>Departamento de Línguas</b>		
Português	11	67
Inglês	4	12
<b>Departamento de Matemática e Tecnologias</b>		
Matemática	14	68
Informática	2	4
<b>Departamento de Ciências Experimentais</b>		
Física-Química	8	37
Biologia	5	9
<b>Departamento de Expressões</b>		
Artes	3	21
Educação Física	1	2
Educação Especial	2	8

Tabela 15 -Docentes envolvidos e horas disponíveis

Quanto ao **Reforço ou intervenção com foco acadêmico**, durante o ano letivo 2018-2019, ao nível da intervenção com foco acadêmico salientamos, sob a forma de apoio ou coadjuvação, que a escola mobilizou 62 professores, 196 horas semanais. Nesta intervenção foram abordados conteúdos curriculares que não tinham sido compreendidos pelo aluno em sala de aula ou para consolidar aprendizagens. O docente titular de turma/disciplina informa o docente de apoio das dificuldades/necessidades do aluno e vão estabelecendo comunicação entre si de forma a monitorizar a evolução do mesmo e a eficácia da intervenção.

Na **intervenção com foco comportamental** a escola mobilizou 62 horas semanais distribuídas por 17 professores que apoiaram, e promoveram o comportamento pró-social e a disciplina, no sentido de prevenir a indisciplina em sala de aula e promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Neste caso o docente que envia o aluno para o EAA dá indicação descreve a ocorrência e propõe forma de atuação que o docente que recebe o aluno deve por em prática. Também aqui a articulação com o DT e por sua vez com o encarregado de educação é muito importante para o sucesso desta medida.

Ainda no âmbito da intervenção com foco acadêmico e no que diz respeito ao apoio para **antecipação e reforço das aprendizagens**, este foi garantido por 3 professores de educação especial num total de 40 horas semanais, através apoio ao estudo, assente numa metodologia de integração das aprendizagens de várias componentes de currículo e áreas disciplinares, privilegiando a pesquisa, tratamento e seleção de informação e desenvolvimento de trabalho autónomo, contribuindo para a promoção de competências sociais e emocionais, envolvendo os alunos ativamente na construção da sua aprendizagem. Os docentes titulares de turma/disciplina mantêm contacto sistemático com os docentes de apoio para antecipação e reforço da aprendizagem no sentido de se proporcionar ao aluno tarefas, recursos e metodologias que o conduzam ao sucesso educativo.

O CAA proporcionou também o **apoio tutorial/ATE** para esta valência foram canalizadas 8 horas semanais distribuídas por 3 professores. Os docentes procuraram apoiar os alunos na sua integração na escola, no seu processo de aprendizagem ao nível da organização e cumprimento de tarefas, hábitos de estudo, sempre em estreita articulação com os demais docentes do conselho de turma de forma a identificar as necessidades e dificuldades manifestadas pelo aluno e planificar formas de intervenção.

Deixamos um exemplo do documento onde a referida articulação é evidente. Assim, o professor titular da turma e da disciplina identifica o aluno, as suas dificuldades e necessidades para que o professor de apoio faça uma intervenção com foco

académico de forma a ajudar o aluno a supera-las e desta forma e em articulação os dois professores contribuam para a promoção do sucesso do aluno.

**CENTRO DE APOIO À APRENDIZAGEM (CAA) – Respostas Educativas Integradas**

**Medidas de Promoção do Sucesso Educativo**

**APOIO PEDAGÓGICO**

ALUNO- \_\_\_\_\_ ANO- \_\_\_\_\_ TURMA- \_\_\_\_\_ DISCIPLINA- \_\_\_\_\_

PROFESSOR TITULAR –	DATA:	PROFESSOR DE APOIO-	DATA:
DIFICULDADES DIAGNOSTICADAS	PROGRESSOS OBSERVADOS (no final de cada período letivo)	HORÁRIO SALA	Obs. (ex.Comportamento , empenho,...)

ASS. PROF. TITULAR \_\_\_\_\_

ASSIDUIDADE : ASS. PROF APOIO \_\_\_\_\_

**Tabela 16 - APOIO PEDAGÓGICO**

**-Transição para a vida pós- escolar-**Para o acompanhamento de estágio no âmbito do Plano Individual de Transição foram envolvidos 2 professores de educação especial e 6 horas semanais para articular com Entidades envolvidas e locais onde se vão realizar as atividades, comunicar com Responsáveis/interlocutores do processo, estabelecer Mecanismos de acompanhamento e supervisão de forma a “proporcionar ao aluno todo o apoio que permita uma tomada de decisão sustentada e informada sobre as opções a seguir na sua vida pós-escolar, com base nas suas expectativas pessoais de construção de um projeto de vida em sociedade, com adequada inserção profissional, social e familiar”.

**-Promoção da aprendizagem e participação** através do desenvolvimento de competências específicas: autonomia, pessoal e social, houve necessidade de criar currículo próprio e adaptado, em que vários professores de diferentes disciplinas intervieram de forma a responder às necessidades dos alunos através de áreas de

intervenção que tivessem em conta as suas capacidades e perspetivas de futuro. Para dar resposta a estas questões mobilizaram-se 9 professores, 3 deles de educação especial e 49 horas semanais.

Sabendo que em educação a flexibilidade e complexidade da dinâmica educativa implica muitas vezes alterações constantes na mobilização de recursos pelo que a estabilidade também é um desejo no funcionamento do CAA, embora reconheçamos que é na alteração e adequação das respostas às necessidades emergentes que se perspetiva e alcança o sucesso dos alunos e esse é o maior desígnio da Escola, para que a atitude seja mais construtiva e se reconheça que “Também é estéril todo o tipo de fantasias que fazemos recair sobre os alunos: ah, se eles ao menos estudassem em casa, com apoio dos pais! Ah, se eles ao menos estivessem calados e atentos nas aulas! Ah, se pelo menos eles se mostrassem minimamente motivados para aprender e preparar o futuro! Ah, se pelo menos tivessem boas bases e dominassem o Português! Estas premissas não passam se formas de nos afastarmos deles, de evitarmos a relação, de criarmos nós também, cordões imunitários!” (Azevedo, 2015: 2).

O facto do CAA poder desenvolver atividades complementares à sala de aula numa perspetiva de apoio e acompanhamento do aluno nas suas dificuldades ou necessidades e numa perspetiva mais individualizada ou em pequeno grupo é deveras significativa e promotora de sucesso e motivação através da Intervenção académica, comportamental e tutorial.

Identificaram-se necessidades, priorizaram-se e mobilizaram-se recursos em termos de intensidade e frequência para dar resposta eficaz na promoção do sucesso educativo, Resposta educativa contextualizada através da colaboração e articulação profissional. “Precisamos de cuidar dos percursos escolares de cada um dos alunos como o cuidado máximo que uma escola tem de desenvolver e aplicar. O magno objetivo social e político é o de construir passo a passo, mas com determinação, uma “escola organizada de tal maneira que cada aluno se encontre o mais frequentemente possível numa situação de aprendizagem fecunda para si mesmo” (Perrenoud, 1998

## CONCLUSÃO

Regressemos à questão de estudo e que simultaneamente se apresenta como o nosso problema e para o qual tivemos de encontrar resolução: Como implementou a escola o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) de forma a contribuir para o sucesso educativo dos alunos?

A metodologia de Investigação-Ação, por ser considerada por Kemmis (1988) como modelo direcionado para as questões educativas que se baseia na planificação, ação, observação e reflexão, permitiu-nos acompanhar e intervir a partir da observação e reflexão crítica e análise da prática ao longo das diversas fases da implementação do CAA. O desenvolvimento cíclico em espiral ajudou-nos a enfrentar os desafios através de um processo participado, autorreflexivo, colaborativo que implicou planificar, agir, observar e refletir.

A partir das diferentes fases de implementação do CAA, trimestralmente acompanhamos a concretização do mesmo alinhando os dados obtidos com os objetivos estabelecidos. Os dados demonstram que o trabalho colaborativo e articulação foi crescente numa perspetiva de rentabilização e mobilização de recursos para promoção do sucesso dos alunos. O CAA passou a ser encarado como um conjunto de valências articuladas que dão resposta às necessidades de alunos. Os vários atores educativos desenvolveram um trabalho que seguramente tem de ser melhorado quer por parte da direção, quer por parte da coordenação, nomeadamente quanto aos objetivos direcionados para os docentes, tais como o desenvolvimento das vertentes de capacitação dos docentes e aprofundamento da interdisciplinaridade. Estes são dois dos aspetos que devemos atender no futuro. Salientamos os constrangimentos que advêm da dificuldade de compatibilização de horários de docentes e alunos. Também não podemos deixar de referir a necessidade de agilizar procedimentos e conceber documentos mais fáceis de articular e circular entre todos os intervenientes.

Destacamos as intervenções académicas, comportamentais, tutoriais como aquelas que mais recursos mobilizaram e alunos implicaram, num trabalho de articulação entre todos os docentes.” Ou seja, em educação, os processos são os resultados e estes mostram, sobretudo se isolados e desencarnados, uma cortina de silêncio acerca dos processos. (Azevedo, 2012: 6).

O CAA constitui-se como uma diversidade de respostas educativas complementares ao trabalho de sala de aula, em que na sua maioria não foram inovadoras na forma de atuação, mas sim na organização. Os dados obtidos remetem-nos para um recurso com implicações significativas no sucesso dos alunos a partir de um trabalho colaborativo entre os docentes. Há que reconhecer alguns constrangimentos quanto às estratégias de operacionalização sobretudo a escassez de recursos humanos e compatibilização de horários, pelo facto de ser o primeiro ano de implementação deste recurso educativo sem a mais valia da experiência acumulada.

Os dados não nos permitem concluir, nem o desejaríamos, que o sucesso depende essencialmente do CAA, mas que este contribuiu para ele de forma significativa pelo

número de alunos e docentes envolvidos e pelo trabalho realizado podemos inequivocamente concluir que em muito contribuiu para tal. Os resultados podem constituir-se contributo e apontar caminhos que se constituem como desafios quanto ao tema que nos propusemos tratar e investigar. Caminhos que fazem parte do novo paradigma educacional que potencie o sucesso educativo a partir de uma intervenção estruturada e organizada baseada no trabalho colaborativo dos docentes evitando a fragmentação e a burocratização do processo

Consideramos que seria de grande relevância comparar a implementação do CAA em várias escolas para se poder perceber com maior profundidade o processo/prática e forma de o tornar mais eficaz na promoção do sucesso educativo dos alunos, sabendo sempre que cada escola é um contexto singular com condições concretas, neste sentido e “Finalmente... eu sei que nos preocupamos todos com isto, que já sabemos isto de cor, mas já agora vos queria deixar só mais três perguntas: porque é que deixamos pelo caminho aqueles que não queremos de modo nenhum deixar cair? Porque é que sendo a malha do tecido escolar tão frágil, não nos apetrechamos dos laços necessários para que a escola não seja tão desigual e reprodutora da pobreza e da injustiça? Porque é que não nos organizamos mais e melhor, entre professores e entre escolas, para consolidarmos e afirmarmos com eficácia o nosso saber profissional? Temos uma tarefa nobre, imensa, uma missão quase impossível. Cada um de per si, cada escola per si, assim é que não!” (Azevedo, 2015: 6).

Deixamos um quadro que representa uma sinopse do que se conseguiu e das melhorias que são necessárias realizar. Salientamos que ao nível do trabalho colaborativo destacamos a partilha de práticas quanto à avaliação dos alunos no que diz respeito às adaptações no processo de avaliação tais como tipologia de questões, leitura orientada de enunciados, entre outras também na definição conjunta de estratégias e matérias essa articulação foi possível, ainda assim não foi muito trabalhada a planificação conjunta, nem se conceberam momentos de interdisciplinaridade. A articulação entre docentes quer quanto a conteúdos, quer quanto a estratégias e materiais pode evidenciar-se pelos documentos preenchidos ao nível do EAA, das coadjuvações, da intervenção com foco académico. Os documentos de concepção e implementação e monitorização do CAA podem e devem ser revistos com o contributo de todos, bem como a articulação com os DT e também o PT necessita de uma revisão que evite a repetição de informação e a consulta dos dados seja mais completa.



## Referências Bibliográficas

Almeida, L. &Roazzi, A. (1988). Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), 14-35.

Araújo, H. (1987). Algumas teorias explicativas do insucesso escolar. In *O Insucesso Escolar em Questão. Área de Análise Social e Organizacional da Educação* 77-80.

Braga: Universidade do Minho.

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

Afonso, N. (2012). “Políticas promotoras do sucesso escolar” in Alves, J. & Moreira, L. (org.), *Projeto Fénix: as artes do voo e as ciências da navegação*. Porto: Universidade Católica do Porto, 149-155.

Arnal, J., Ricón, D. D., &Larrote, A. (1992). *Investigacion Educativa. Fundamentos y metodologias*. Barcelona: Editorial Labor, S.A.

Amado, J. (2009). *Introdução à investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Albany: State University of New York Press. Igea, D.; Agustín, J.; Beltrán, A. &Martín, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson. Katz, R.

Amorim, M. & Alves, M. (2015). “Os fatores organizacionais e o (in)sucesso escolar” in Machado, J. (coord.) et al., *Educação, territórios e desenvolvimento: atas do I seminário internacional*, vol. II. Porto: Universidade Católica Portuguesa do Porto. Faculdade de Educação e Psicologia, 567-578. (Acedido em dezembro 20, 2015, em [http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/12484/3/ATAS\\_VOL\\_II-2.pdf](http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/12484/3/ATAS_VOL_II-2.pdf)).

Azevedo, J. (2010). *Projecto Fénix. Mais Sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Azevedo, J. (2012) (coord). *Valor Acrescentado das Escolas. Resultados do Programa AVES 2006-2011*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Azevedo, J. (2013). “Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores” in Machado, J. & Alves, J. (org.), *Melhorar a escola: sucesso escolar*,

*disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da UCP/ Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME), 39-54.

Azevedo, J. (2013) *Sete pequenos passos para a construção de mais sucesso escolar*, Comunicação em S. Miguel, nos Açores, documento policopiado.

Azevedo, J. (2015) *Nenhum aluno pode ser deixado para trás!* Comunicação apresentada na Conferência EPIS-Empresários pela Inclusão Social, sob o tema “Escolas de futuro”, realizada na Fundação Calouste Gulbenkian, a 17 de março de 2015.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barroso, J. (1997). Perspectiva Crítica sobre a Utilização do Conceito de Qualidade do Ensino: Consequências para a Investigação. In A. Estrela, R. Fernandes, F. Costa, I. Narciso, & O. Valério, *Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino* 23-43. Porto: S.P.C.E.

Benavente, A. (1990). *Insucesso escolar no contexto português*. *Análise Social*, XXV, 108-109. Benavente, A. (1990). “Insucesso escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas” in *Análise Social*, vol. XXV (108-109), (4º e 5.º), 715-733.

Benavente, A. (1998). *Da construção do sucesso escolar. Equacionar a questão e debater estratégias*. Seara Nova, 18, 3-27.

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

Bell, J. (2004). *Como Realizar Um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

Boavida, M. & Ponte, P. (2002). Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In GTI (Ed.). *Refletir e investigar sobre a prática profissional* 43-45. Lisboa: APM.

Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Costa, A. F. (1986). *A pesquisa de terreno em Sociologia*. In J. M. Pinto, & A. S. (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* 129-148. Porto: Afrontamento.

Costa, E. (2015). Da liderança pedagógica do diretor escolar aos processos de reconfiguração organizacional da escola. In M. Miguéns (Coord.), *Estado da educação 2014* 254-261. Lisboa: CNE.

Coutinho, C. (2008). *Métodos de Investigação em Educação*. Universidade do Minho. Disponível em: [http://faadsaze.com.sapo.pt/11\\_modelos.htm](http://faadsaze.com.sapo.pt/11_modelos.htm).

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura, 12 (2), 355-380.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional dos professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto editora.
- Decreto lei 54/2018, Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 6 de julho de 2018
- Decreto-lei nº 75/2008, Diário da República, 1.ª série — N.º 79 — 22 de Abril de 2008
- Erickson, F. (1989). Metodoscualitativos de investigacion sobre la enseñanza. In Wittrock, M. (Ed). *La investigacion de la enseñanza, II- Métodos qualitativos y de observación*. Barcelona: EdicionesPaidós Ibérica, documento policopiado.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições Asa.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Formosinho, J. & Fernandes, A. S. (1987). *A Influência dos Factores Escolares*. In *O Insucesso Escolar em Questão*. Área de Análise Social e Organizacional da Educação 29-34. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1987). *A Educação Informal da Família*. In *O Insucesso Escolar em Questão*. Área de Análise Social e Organizacional da Educação 17-22. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1988). *Organizar a escola para o (in)sucesso educativo*. In ME, *Medidas que promovam o sucesso educativo* 123-146. Lisboa: ME. GETAP.
- Gomes, C. A. (1987). *A interacção selectiva na escola de massas*. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 3, 35-49.
- Gomez, G. R., Flores, J., & Jimenez, E. (1996). *Metodologia de la InvestigacionCualitativa*. Malaga: EdicionesAljibe.
- Gouveia, A. & Neto-Mendes, A. (2015). “Apoios pedagógicos: uma estratégia mitigada de promoção do sucesso escolar?” in Machado, J. (coord.) et al., *Educação, territórios e desenvolvimento: atas do I seminário internacional vol. II*. Porto: Universidade Católica Portuguesa do Porto. Faculdade de Educação e Psicologia, 543-555.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora Lda.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes

- Kemmis, S. (2008). Critical theory and participatory action research. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *The SAGE handbook of action research: participative inquiry and practice* 121-138. London: Sage Publications.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: GRAÓ.
- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, L. C. (1991). O Ensino e a Investigação em Administração Educacional em Portugal. Situação e Perspectivas. In *Ciências da educação em Portugal. Situação actual e perspectivas* 91-117. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da educação.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária.
- Luwisch, F. E. (2002). Revista de Educação. (D. d. L., Ed.) *Revista de Educação* , XI, nº2.
- Manual de Apoio à Prática*.(2018). DGE, documento policopiado.
- Marzano, R. J. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo – da investigação às práticas*. Porto: Edições ASA. ME (1988). Medidas que promovam o sucesso educativo. Lisboa: ME. ME e MTSS (2005).
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Miras, M. (2001). *Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios*. In C. Coll, documento policopiado.
- Moreira, L. (2014). *Projeto Fénix: Sentidos de um projeto emergente na construção do sucesso escolar*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Moreira, L. (2015). “Projeto Fénix – o futuro da escola é agora” in Machado, J. (coord.) et al., *Educação, territórios e desenvolvimento: atas do I seminário internacional, vol. II*. Porto: Universidade Católica Portuguesa do Porto. Faculdade de Educação e Psicologia, 505-521.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Perrenoud, F. (2004). *Sucesso na Escola: só o currículo, nada mais que o currículo*. Genebra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra.
- Perrenoud, P. (S/D) “Construir competências é virar as costas aos saberes?” In: Revista Pátio, Porto Alegre: ARTMED, ano 03, nº 11, jan. 2000 15-19

- Perrenoud, P. (1998). *A donde van las pedagogias diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos*. Geneve: Facultad de Psicología e Ciencias de la Educación (internet, 2-12-2008)
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Eds.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* 5-28. Lisboa: APM.
- Ponte, J. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante. Revista Teórica e de Investigação*, 3 (1), 3-18.
- Ponte, J. P. (2004). Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. In E. Castro & E. Torre (Eds.), *Investigación en educación matemática* (pp. 61-84). Coruña: Universidad da Coruña.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Quivy, R. & Campenhout L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Roldão, M. C. (2007) *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 jan./abr. 2007
- Rosário, P. S. L., Almeida, L. S. & Oliveira, A. D. (2000). Estratégias de auto-regulação da aprendizagem, tempo de estudo e rendimento escolar: Uma investigação no ensino secundário. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 197-213.
- Sá-Chaves, I. (1998). Porta-fólios. No fluir das conceções, das metodologias e dos instrumentos. In Almeida, L. e Tavares, J. (Org.). *Conhecer, aprender, avaliar* 133-142. Porto: Porto Editora.
- Sacristán, J. Gimeno. (S/D) *Currículo, uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998
- Stewart, T. (1997). *Intellectual capital: the new wealth of organizations*. New york: Double.
- Solé, I. (2001). *Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- Sousa, S. (2008). “Competência educativa: o papel da educação para a resiliência” in *Educação Especial*. n.º 31, documento policopiado.

# ANEXOS

## Anexo 1 – Ficha de monitorização



ANO LETIVO 20\_\_\_\_/ 20\_\_\_\_

### EQUIPA MULTIDISCIPLINAR DE APOIO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA (EMAEI) MONITORIZAÇÃO DAS MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO

(Ponto 3 do art. 7º, do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de Julho)

<b>Identificação</b>		
Aluno (a):		
Ano:	Turma:	Nº:
Nível de ensino:	Secundário (11º/12º ANO)	

Registar a avaliação quantitativa ( arredondada às décimas) para todas as disciplinas.

Disciplinas																			
2ºP																			
Disciplinas em que o aluno apresenta dificuldades:																			
3ºP																			
Disciplinas em que o aluno apresenta dificuldades:																			

<b>Medidas mobilizadas – ____ºP</b>
<b>Universais</b>
- Diferenciação pedagógica <input type="checkbox"/>
- Acomodações curriculares <input type="checkbox"/>
- Enriquecimento curricular <input type="checkbox"/>
- Promoção do comportamento pró-social <input type="checkbox"/>
- Intervenção com foco académico <input type="checkbox"/> ou comportamental em pequenos grupos. <input type="checkbox"/>
<b>Seletivas</b>
- Percurso curricular diferenciado <input type="checkbox"/>
- Adaptações curriculares não significativas <input type="checkbox"/>
- Apoio psicopedagógico <input type="checkbox"/>
- Antecipação e o reforço das aprendizagens <input type="checkbox"/>
- Apoio tutorial <input type="checkbox"/>
<b>Adicionais</b>

- Frequência do ano de escolaridade por disciplinas
- Adaptações curriculares significativas
- Plano individual de transição
- Desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado
- Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social

Eficácia das Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão		
Período letivo	Eficácia das medidas no processo de ensino/aprendizagem do aluno	Data/Assinatura do DT
___°	<input type="checkbox"/> Eficazes <input type="checkbox"/> Pouco eficazes <input type="checkbox"/> Não eficazes	___/___/20___  _____
<b>Considerações do CT sobre as medidas aplicadas</b>		

Medidas mobilizadas – 3ºP
<p><b>Universais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferenciação pedagógica <input type="checkbox"/></li> <li>- Acomodações curriculares <input type="checkbox"/></li> <li>- Enriquecimento curricular <input type="checkbox"/></li> <li>- Promoção do comportamento pró-social <input type="checkbox"/></li> <li>- Intervenção com foco académico <input type="checkbox"/> ou comportamental em pequenos grupos. <input type="checkbox"/></li> </ul> <p><b>Seletivas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Percurso curricular diferenciado <input type="checkbox"/></li> <li>- Adaptações curriculares não significativas <input type="checkbox"/></li> <li>- Apoio psicopedagógico <input type="checkbox"/></li> <li>- Antecipação e o reforço das aprendizagens <input type="checkbox"/></li> <li>- Apoio tutorial <input type="checkbox"/></li> </ul> <p><b>Adicionais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Frequência do ano de escolaridade por disciplinas <input type="checkbox"/></li> <li>- Adaptações curriculares significativas <input type="checkbox"/></li> <li>- Plano individual de transição <input type="checkbox"/></li> <li>- Desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado <input type="checkbox"/></li> </ul>

- Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social

<b>Eficácia das Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão</b>		
Período letivo	Eficácia das medidas no processo de ensino/aprendizagem do aluno	Data/Assinatura do DT
3º	<input type="checkbox"/> Eficazes <input type="checkbox"/> Pouco eficazes <input type="checkbox"/> Não eficazes	____/____/20____  _____
<b>Considerações do CT sobre as medidas aplicadas</b>		

## Anexo 2 – Exemplo Plano Turma

### 2. INTERVENÇÃO COM FOCO ACADÊMICO (BALANÇO)

Nº	NOME DO ALUNO	Período	Tipo	Disciplina				
				Matemática A				
				Assiduidade		Empenho	Progressão	Observações
Dadas	Assistidas							
1	João	1º						
		2º						
		3º						
2	Maria	1º						
		2º						
		3º						
3	Paula	1º						
		2º						
		3º						
4		1º						
		2º						

## Anexo 3 – Intervenção com Foco Comportamental



CENTRO DE APOIO À APRENDIZAGEM (CAA) – Respostas Educativas Integradas

Medidas de Promoção do Sucesso Educativo

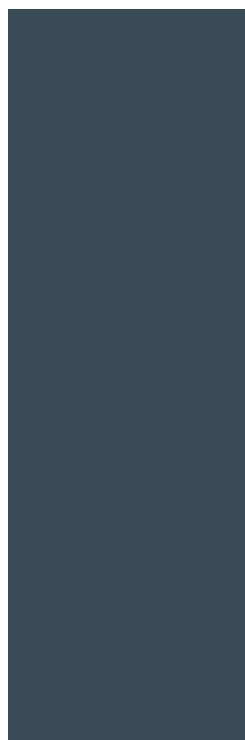
ESPAÇO DE APOIO AO ALUNO (EAA)  
7ºANO/8ºANO/10ºANO

NOME DO ALUNO	DISCIPLINA	ANO	TURMA	OCORRÊNCIAS (Nº)	TIPOLOGIA DO COMPORTAMENTO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO EAA	Relato do incidente coincidente
Iris Costa	Matemática	8º	C	1	1 - Desrespeito pelas orientações do professor	7 - Outro	
Jair Monteiro	Matemática	8º	C	1	6 - Comportamentos considerados desadequados	7 - Outro	Sim
Martin Antunes	Inglês	10º	C	1	6 - Comportamentos considerados desadequados	5 - Transcrição de Artigos	
Tiago Rosado	Inglês	10º	D	1	7 - Outro motivo	1 - Leitura	Não
João Santos	Inglês	10º	D	1	7 - Outro motivo	1 - Leitura	Não
Gonçalo Correia	Inglês	10º	D	1	7 - Outro motivo	7 - Outro	Não
Daniel Giraldo	Inglês	10º	D	1	7 - Outro motivo	7 - Outro	Não
Micael Nunes	Inglês	10º	D	1	7 - Outro motivo	7 - Outro	Não
VitorCostea	Inglês	10º	D	1	6 - Comportamentos considerados desadequados	7 - Outro	Sim

Sara Mantinha	Inglês	10º	D	1	6 - Comportamentos considerados desadequados	7 - Outro	Sim
Ricardo Ferreira	Inglês	10º	H	1	6 - Comportamentos considerados desadequados	1 - Leitura, 7 - Outro	Não
Rodrigo Matos	Inglês/Geografia/Geografia	10º	H	3	1 - Desrespeito pelas orientações do professor, 6 - Comportamentos considerados desadequados	1 - Leitura, 7 - Outro/5 - Transcrição de Artigos/6 - Reflexão escrita	Sim
Guilherme Maia	Inglês	10º	H	1	6 - Comportamentos considerados desadequados	1 - Leitura, 7 - Outro	Sim
Diogo Jesus	Inglês	10º	H	1	6 - Comportamentos considerados desadequados	7 - Outro	Sim
Rafael Fernandes	Inglês	10º	H	1	6 - Comportamentos considerados desadequados	1 - Leitura, 7 - Outro	Não
Juan Gomez	Geografia/Português	10º	H	2	1 - Desrespeito pelas orientações do professor, 6 - Comportamentos considerados desadequados	5 - Transcrição de Artigos/6 - Reflexão escrita	Sim
Gonçalo Ferra	Português	10º	L	1	5 - Uso de equipamentos tecnologicos	7 - Outro	Sim
João Nunes	Inglês	10º	L	1	2 - Incorreções na forma de agir, 6 - Comportamentos considerados desadequados	7 - Outro	Sim
Ana Paiva	Matemática	10º	K	1	6 - Comportamentos considerados desadequados	6 - Reflexão escrita	Sim
Soraia Afonseca	Matemática	10º	K	1	7 - Outro motivo	7 - Outro	Sim

Nota: Foram registadas 29ocorrências no 3º periodo.

## Anexo 4 – Exemplos Documentos GIAE



Disciplina	Classificações					N.º Alunos		NEGATIVAS <3		POSITIVAS ≥3		Média
	1	2	3	4	5	Matriculados	Com Classificação	N.º	%	N.º	%	
	PORT	1	23	67	47	1	140	139	24	17,27	115	
MAT	0	16	45	53	25	140	139	16	11,51	123	88,49	3,63
FQ	1	19	59	54	6	140	139	20	14,39	119	85,61	3,32
CN	0	22	69	47	1	140	139	22	15,83	117	84,17	3,19
ING-I	0	11	51	54	23	140	139	11	7,91	128	92,09	3,64
ESP-I	0	0	4	38	14	84	56	0	0,00	56	100,00	4,18
FRA-I	0	3	25	22	5	56	55	3	5,45	52	94,55	3,53
HIST	0	14	36	33	0	140	83	14	16,87	69	83,13	3,23
GEO	1	24	59	44	11	140	139	25	17,99	114	82,01	3,29
EDF	0	5	50	79	5	140	139	5	3,60	134	96,40	3,60



- Início
- Sumários +
- Faltas +
- Avaliações +
- Relatórios +
- Consulta +
- Reuniões
- Estatística -
- Avaliações

🏠 Início / Estatística / Avaliações / Anos de Escolaridade

**Pesquisa**

Curso: 3ºciclo - DIS5/2018

Ano: 7.º Ano

Tipo Avaliação: Final 1.º Período

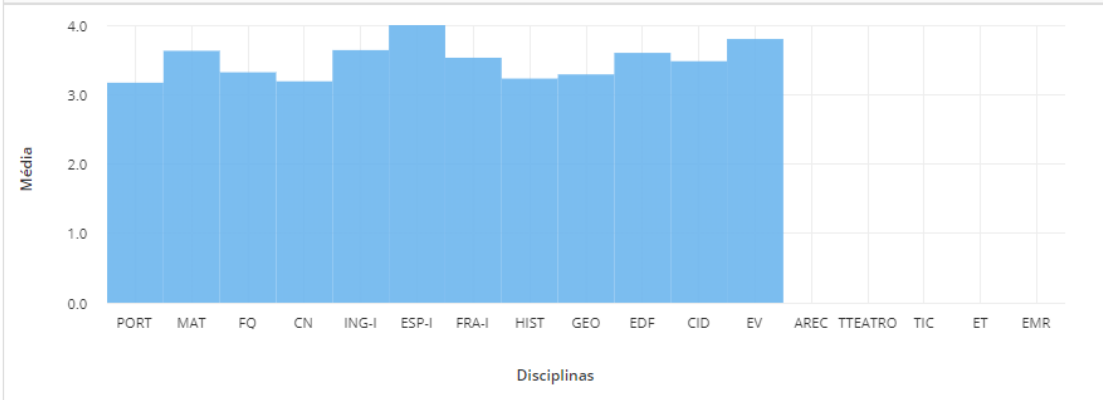
Tipo Classificação: Quantitativa (1 a 5)

Informação de seleção

Sucesso Escolar



Distribuição das Classificações



## Anexo 5 – Exemplos Notas de Campo

### Nota de campo 2

Data/Hora	9/01/2019 13:00
Local	Sala de apoio
Registo	“Só uma nota. Quase no fim do período, a EE da Maria colocou a filha num psicólogo e desistiu da tutoria, deixando por escrito essa informação. Se quiseres reencaminho-te o documento”
Resumo	Alteração de medida
Interveniente	DT

### Nota de campo 3

Data/Hora	Final do 2º período letivo
Local	Reunião com coordenadores curriculares
Registo	EMRC e Ed. Física foram as disciplinas onde se registaram mais atividades de enriquecimento curricular. As atividades de caráter disciplinar/curricular (Visitas de estudo) – exterior foram predominantes. Para além das visitas de estudo, destacamos os concursos, exposições e projetos como atividades com maior participação dos alunos.
Resumo	atividades de enriquecimento curricular
Interveniente	Coordenadores curriculares

### Nota de campo 4

Data/Hora	6/05/2019 16:00
Local	Sala DT
Registo	Elevada falta de assiduidade (conhecida e justificada pelos Enc. ed.) Não realização de instrumentos de avaliação sumativa.
Resumo	Insucesso
Interveniente	Docente DT

### Nota de campo 5

Data/Hora	4/06/2019 16:00
Local	Sala de apoio
Registo	Todas as turmas/Anos com disciplinas de exame tiveram apoio para exame. Apenas 2 alunos não tiveram apoio. 9 alunos de 10º ano prevêem reorientação do percurso escolar.
Resumo	Alunos com e sem apoio
Interveniente	Coordenadora CAA

## Anexo 6 – Exemplo de Currículo Adaptado

	<b>Aprendizagens Específicas</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Mundo do Trabalho</b></li> </ul>
<b>Informação e comunicação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer os meios de transportes e percursos.</li> <li>- Saber consultar horários de transportes públicos.</li> </ul>
<b>Raciocínio e resolução de problemas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer o significado da sinalética mais comum.</li> <li>- Definir profissões: tarefas e competências, Direitos e Deveres.</li> <li>- Analisar anúncios de emprego.</li> </ul>
<b>Relacionamento Interpessoal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer os serviços/ instituições existentes na comunidade.</li> <li>- Elaborar CV.</li> <li>• <b>Saúde</b></li> <li>- Identificar comportamentos de alimentação saudável.</li> <li>• Conhecer as informações constantes de uma embalagem.</li> <li>• Produzir uma embalagem de um produto.</li> <li>• Conhecer contactos dos serviços de emergência.</li> <li>• Proteger-se de abusos físicos, verbais e sexuais.</li> <li>• Evitar riscos para a saúde e segurança.</li> <li>• Visionamento de um filme no âmbito de “Cyberbullying”</li> <li>• <b>Educação Ambiental</b></li> <li>- Medição e interpretação da pegada ecológica.</li> <li>- Pesquisa sobre o trabalho da Amarsul.</li> <li>- TIC e o ambiente.</li> <li>- Atitudes e comportamentos de respeito para com o ambiente.</li> <li>• <b>Educação para o Consumo</b></li> <li>- Grandes superfícies e comércio local.</li> <li>- Análise de promoções.</li> <li>- Perigos das compras on-line.</li> <li>- Direitos e deveres do consumidor-DECO.</li> <li>• <b>Direitos Humanos</b></li> <li>- Conhecer os Direitos Humanos</li> <li>- Selecionar 3 que considere mais importantes e justificar.</li> <li>• <b>Interculturalidade</b></li> <li>- Conhecer culturas diferentes</li> <li>- Comparar aspetos culturais: documentário.</li> <li>• <b>Educação Rodoviária</b></li> <li>- Desenvolver capacidades indispensáveis a uma inserção segura na circulação rodoviária.</li> <li>- Conhecer o significado dos principais sinais de trânsito e das regras essenciais aos utentes da estrada.</li> <li>- Assumir um comportamento cívico e social na circulação rodoviária.</li> <li>- Reproduzir sinais de trânsito e simular prioridades na via urbana.</li> </ul>