



INSTITUTO SUPERIOR DE
SERVIÇO SOCIAL DO PORTO

Dinâmicas escolares- práticas educativas e organizativas para assegurar o sucesso escolar e prevenir o insucesso

Um estudo de caso numa escola do interior Norte do país

Discente: Camila Andreia Afonso Moreno

Dissertação apresentada ao Instituto Superior de Serviço Social do Porto para a obtenção do Grau de Mestre em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social.

Orientador: Prof. (a) Doutor(a) Berta Granja

fevereiro, 2023

Resumo

A investigação apresenta os resultados de um estudo baseado na observação participada das dinâmicas organizativas da Escola Pública no Interior Norte do País em Terras de Trás-os-Montes no ano letivo de 2021/2021. De que forma as medidas aqui implementadas efetivam o direito à educação dos alunos, sucesso educativo e estão suficientemente adaptadas às necessidades do contexto, Escola Pública em contexto rural? Foram levantadas e recolhidas perceções da comunidade educativa desde os alunos, objeto principal do estudo, docentes, técnicos, funcionários, autarquia local e a associação de Pais. Numa outra vertente foi analisada ainda a especificidade de alguns dos alunos da Instituição serem deslocados da sua aldeia de origem, diariamente, será este um fator de insucesso para o percurso educativo dos alunos? A metodologia qualitativa adotada para análise em profundidade da problemática do insucesso e abandono escolar, que vem marcando ao longo dos anos este contexto, implicou a recolha de dados da observação participante realizada durante as atividades desenvolvidas junto de alunos deslocados bem como de outras medidas dinâmicas desenvolvidas no âmbito da promoção do sucesso escolar entre outras, decorrentes do dia-a-dia escolar. Foi possível analisar e compreender o contexto territorial, os processos e dinâmicas do percurso escolar influenciados pelas medidas dirigidas aos alunos deslocados, as medidas promovidas no âmbito do sucesso escolar, bem como de alguns entraves que aqui se colocam, as representações dos atores escolares e sociais sobre os problemas e futuras intervenções.

Palavra-chave

Educação como 1º Direito; Medidas de Promoção do Sucesso escolar; Educação como processo de emancipação; Contexto Rural; Alunos Deslocados

Abstract

The research presents the results of a study based on the participatory observation of the organizational dynamics of the Public School in the North Interior of Portugal in Terras de Trás-os-Montes in the 2021/2021 academic year. How are the measures implemented here effective the right to education of students, educational success and are they sufficiently adapted to the needs of the context, Public School in rural context? Perceptions of the educational community were collected from the students, the main object of the study, teachers, senior technicians, school staff, local government and the Parents Association. In another aspect was also analyzed the specificity of some of the students of the institution being displaced from their village of origin, daily, is this a factor of failure for the educational path of the students? The qualitative methodology adopted for in-depth analysis of the problem of failure and school dropout, which has marked over the years this context, data collection of participant observation performed during the activities developed with displaced students as well as other dynamic measures developed in the context of promoting school success among others, resulting from the day-to-day school. It was possible to analyze and understand the territorial context, the processes and dynamics of the school course influenced by the measures directed to displaced students, the measures promoted in the context of school success, as well as some obstacles that arise here, representations of school and social actors on problems and future interventions.

Palavra-chave

Displaced students; TEIP School; Inclusive School; Measures to Promote school failure; Education as a first right.

Agradecimentos

“Eu não escrevo de uma torre que me subtrai à vida, mas no meio de turbilhão que implica minha e me conduz à vida” Edgar Morin, O método- a vida da vida

Um agradecimento muito especial aos meus pais, pelo pouco que a vida lhes deu me possibilitaram a descoberta

Abreviaturas:

ASE- Ação Social Escolar

CAF- Estrutura Comum de Avaliação

CJCJ- Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

DGE - Direção Geral da Educação

EMAEI- Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva

EQAVET- Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e Formação Profissionais

IGEC- Inspeção Geral Educação e Ciência

IAS- Indexante dos Apoios Sociais

PADDE- Plano de Ação e Desenvolvimento Digital da Escola

PDPSC- Planos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário

PES- Promoção e Educação para a Saúde

PIICIE- Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar

PNPSE- Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

Projeto MAIA- Monitorização Acompanhamento Investigação em Avaliação Pedagógica

ONU- Organização das Nações Unidas

SWOT - Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats

TEIP- Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

Índice

Resumo	i
Abstract.....	ii
Agradecimentos.....	iii
Abreviaturas:.....	iv
Índice	v
Índice de Tabelas.....	vii
Índice Anexos	viii
Introdução.....	- 12 -
Capítulo I- Direito à educação- educação como 1º direito;.....	- 19 -
1-Sujeito histórico, esperança, utopia e sonho categorias que efetivam o direito à educação	- 21 -
2-O Estado como principal órgão responsável pela efetivação do direito à educação- enquadramento legal e problematização da sua aplicabilidade prática- massificação e democratização do ensino;.....	- 27 -
3-Olhar sobre a educação promovida pelo Estado desde a edificação dos Estados- nação- que educação tem sido proporciona- educação como reprodução?	- 31 -
4-Que problemáticas advêm da massificação e democratização do ensino- como abordar a complexidade destes fenómenos a nível sociológico?.....	- 39 -
5-Políticas e medidas desenvolvidas no âmbito da promoção do sucesso educativo- debate e exemplos de medidas desenvolvidas;	- 50 -
Capítulo II- Escola Pública em contexto rural- o que é viver em contexto de ruralidade- enquadramento do contexto em estudo;	- 58 -
1-Perda demográfica do interior do país- retração da ruralidade- desafios.....	- 59 -
2-Escola Pública em Contexto Rural- conhecer o território para uma intervenção contextualizada	- 61 -
Capítulo III- Caminho metodológico- Apresentação da problemática em estudo, identificação dos objetivos; etapas e procedimento realizado	- 63 -
1- A amostra em estudo:	- 66 -

Capítulo IV- Contextualização do território e Instituição- pertinência do tema.....	- 68 -
1- Caracterização do município- alguns dados sobre o território e Instituição em Estudo-	68
-	
2- Problemáticas que caracterizam a Instituição- alguns indicadores;	- 69 -
2.1- Escola TEIP	- 69 -
2.2 Dados gerais da Instituição por nível de ensino a respeito de indicadores da educação- Infoescolas (2019/2020), Estado da Educação 2021 e perfil do aluno 2020/2021;.....	- 69 -
2.3- Ranking de exames;	- 73 -
2.4- Indicadores do município e Projeto Educativo da Instituição- estado da educação;-	75
-	
2.4.1- Diagnóstico Social Município 2015;.....	- 75 -
2.4.2- Análise SWOT Projeto Educativo do Agrupamento de 2021 até 2025;	- 76 -
Capítulo V- Apresentação dos resultados	- 78 -
1-O que a Escola Faz:	- 79 -
2-Os desafios que a Escola enfrenta;	- 82 -
3- Os alunos deslocados.	- 95 -
Capítulo VI- Considerações, recomendações finais e intervenções futuras;	- 99 -
Referências.....	- 103 -

Índice de Tabelas

Tabela Nº 1- total de alunos a frequentar o Agrupamento – e nº de alunos deslocados.....	65
Tabela Nº2 Alunos autorizados e não autorizados pelos encarregados de educação de acordo com os ciclos de escolaridade e frequências.....	65-66
Tabela Nº3-- Categorias Estabelecidas mediante a Leitura e Análise dos dados Recolhidos.....	81
Tabela Nº4 - Categorias Estabelecidas mediante a Leitura e Análise dos dados Recolhidos.....	92

Índice de ilustrações

Ilustração 1- Taxa de retenção no ensino básico.....	44
Ilustração 2- Evolução da taxa de retenção e desistência no ensino secundário.....	45
Ilustração 3- Taxa de insucesso escolar TEIP.....	55
Ilustração 4- Nº de habitantes por grupo etário e nº de habitantes por nível de ensino, comparação entre os resultados dos Censos de 2011 e 2021.....	67
Ilustração 5- Taxa de retenção e desistência por NUTS III e ano de escolaridade em 2020/2021.....	71
Ilustração 6- Alunos com ASE (%) por NUTS III, Rede Pública.....	73

Índice Anexos

Anexo I- Percentagem de alunos matriculados nos cursos científico humanísticos nesta Escola no ano letivo de 2019/2020;.....	I
Anexo II- Alinhamento das notas dos exames nacionais em alunos com notas semelhantes nos exames nacionais;.....	I
Anexo III- Taxa de retenção ou desistência dos alunos da Escola de 2016/2017 a 2019/2020;	I
ANEXO IV- Percentagem de alunos que concluem os cursos científicos-humanísticos em 3 anos, comparativamente aos alunos de todo o país;	II
ANEXO V- Taxa de retenção ou desistência dos alunos da Escola no 3º ciclo de 2016/2017 a 2019/2020;.....	II
ANEXO VI- Percentagem de alunos que concluem o 3ºciclo em 3 anos, do ano letivo 2017/2018 a 2019/2020;.....	II
ANEXO VII- Taxa de retenção ou desistência dos alunos da Escola do ano letivo 2016/2017 a 2019/2020, no 2º ciclo;.....	II
ANEXO VIII- Percentagem de alunos da escola que concluem o 2º ciclo em 2 anos de 2017/2018 a 2019/2020 comparativamente a alunos do resto do país;	III
ANEXO IX- Taxa de retenção ou desistência dos alunos da Escola no 1º ciclo, do ano letivo de 2016/2017 a 2019/2020;.....	III
ANEXO X- Percentagem de alunos da Escola que concluem o 1º ciclo em 4 anos do ano letivo 2017/2018 a 2019/2020, comparativamente a outros alunos do país;	III
ANEXO XI- Evolução do percentil nacional da Escola, medida pela classificação média dos alunos no exame nacional de 3º ciclo de Português do ano letivo 2014/2015 a 2018/2019;	IV
ANEXO XII- Desigualdades de resultados dentro da escola: distância média entre os alunos, em termos de classificação de prova	IV
ANEXO XIII- Evolução do percentil nacional da escola, medido pela classificação média dos seus alunos no exame de 3º ciclo de matemática (ano letivo de 2014/2015 a 2018/2019)	IV
Anexo XIV- Desigualdades de resultados dentro da escola: distância média entre os alunos, em termos de classificação na prova comparativamente com as outras escolas do país;	V
ANEXO XV- Modalidades de ensino dos alunos matriculados no ensino secundário desta escola- cursos científico-humanísticos- ano letivo de 2019/2020;.....	V
ANEXO XVI- Número de alunos na Escola no ensino profissional no ano letivo de 2019//2020	V
ANEXO XVII- Distribuição dos alunos por idade da escola nos cursos profissionais no ano letivo de 2019/2020	V
Anexo XVIII- Resultados a cada disciplina no ano letivo 2020/2021 nos exames nacionais da 1ª fase e respetiva posição no ranking	VI

Anexo XIX- Percentagem em ambos os sexos de taxa de abandono escolar em Portugal ao longo dos anos- Pordata	VI
Anexo XX- Percentagem de alunos matriculados do 10.º ao 12º ano que reprovam ou desistem ao longo dos anos	VI
Anexo XXI- Percentagem de alunos matriculados no 1º ciclo que reprovam ou desistem, ao longo dos anos	VII
Anexo XXII- Percentagem de alunos matriculados no 2º ciclo que reprovam ou desistem, ao longo dos anos	VII
Anexo XXIII- Percentagem de alunos matriculados no 3º ciclo que reprovam ou desistem, ao longo dos anos	VII
Anexo XXIV- Taxa de atividade da população ativa, por nível de escolaridade	VII
Anexo XXV- Taxa de atividade da população ativa, por nível de escolaridade	VIII
Anexo XXVI- Evolução da população entre os 25 e 64 anos que completou pelo menos o ensino secundário por sexo em Portugal.....	VIII
Anexo XXVII- Evolução da taxa de emprego dos recém-diplomados entre os 20 e os 34 anos- que concluíram o ensino secundário ou nível superior e encontraram emprego no período de 1 a 3 anos em Portugal e na UE27	VIII
Anexo XXVIII Evolução da taxa de emprego jovem (15-29, Portugal e UE27).....	IX
Anexo XXIX- Disparidades salariais entre homens e mulheres, 2018-2020 em Portugal, UE27 e OCDE	X
Anexo XXX Evolução do número de crianças, jovens e adultos inscritos/matriculados por nível de educação e ensino em Portugal	X
Anexo XXXI- Estabelecimentos de educação e ensino- públicos e privados- por nível de educação e ensino em Portugal em 2020/2021;	XI
Anexo XXXII- Ofertas educativas e formativas do ensino básico 2020/2021	XI
Anexo XXXIII- Evolução da taxa de conclusão do ensino básico geral em Portugal-.....	XI
Anexo XXXIV - Evolução da taxa de conclusão e da taxa de percursos diretos de sucesso no ensino básico geral.....	XII
Anexo XXXV- Evolução da taxa de retenção e desistência ao longo dos anos em Portugal	XII
Anexo XXXVI- Tabela de retenção e desistência no ensino básico geral, por sexo, natureza do estabelecimento, ciclo de estudo e ano de escolaridade em Portugal no ano de 2020/2021	XIV
Anexo XXXVII - Ofertas educativas e formativas do ensino secundário	XIV
Anexo XXXVIII- Oferta de cursos científico humanísticos e de cursos profissionais por NUTS II em Portugal no ano de 2020/2021	XV
Anexo XXXIX- Alunos matriculados no ensino secundário por oferta educativa e formativa em Portugal no ano de 2020/2021.....	XV
Anexo XL- Alunos matriculados em cursos científicos-humanísticos por área e natureza de estabelecimento de ensino em Portugal no ano de 2020/2021	XVI

Anexo XLI - Alunos matriculados em cursos de dupla certificação, por oferta e natureza de estabelecimento de ensino em Portugal no ano de 2020/2021	XVI
Anexo XLII - Média das idades dos alunos que frequentaram o ensino secundário, por oferta de educação e formação em Portugal no ano de 2020/2021	XVII
Anexo XLIII - Evolução da taxa real de escolarização do ensino secundário em Portugal por sexo	XVII
Anexo XLIV - Evolução da taxa de conclusão no ensino secundário em Portugal	XVIII
Anexo XLV - Evolução da taxa de conclusão no ensino secundário, por oferta da educação e formação em Portugal	XVIII
Anexo XLVI - Conclusões e idade média de conclusão, por oferta educação e formação em Portugal	XIX
Anexo XLVII - Evolução da taxa de retenção e desistência no ensino secundário em Portugal	XIX
Anexo XLVIII - Crianças na educação pré-escolar abrangidas pela ASE, por escalão, Rede pública do ME em Portugal	XX
Anexo XLIX - Alunos dos ensinos básico e secundário abrangidos pela ASE, por escalão, Rede pública do ME em Portugal	XX
Anexo L - Alunos para os quais foram mobilizadas medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, por nível e ciclo de educação e ensino, rede pública do ME, Continente 2020/2021	XXI
Anexo LI - Relatórios Técnico-Pedagógicos que contêm medidas seletivas e/ou adicionais de apoio à aprendizagem e à inclusão, por nível e ciclo de educação e ensino e por sexo, rede pública do ME, Continente 2020/2021	XXI
Anexo LII - Alunos a Frequentar TEIP por NUTS III	XXII
Anexo LIII - Alunos do ensino secundário em TEIP, por oferta formativa, Continente 2020/2021	XXII
Anexo LIV - Taxa de insucesso escolar nas UO TEIP, por nível e ciclo de ensino	XXIII
Anexo LV - Taxa de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas nas UO TEIP, por nível e ciclo de ensino	XXIII
Anexo LVI - Taxa real de escolarização, por nível de ensino e ano letivo- 2008/2010 a 2020/21	XXIV
Anexo LVII - Taxa de retenção e desistência, por nível de ensino, ciclo de estudos e ano letivo - 2009/10 a 2020/21	XXIV
Anexo LVIII - Distribuição dos alunos matriculados/inscritos, por natureza do estabelecimento de ensino e nível de ensino	XXV
Anexo LIX -Horário do dia 3 de dezembro ao dia 18 de fevereiro (2 horas semanais com cada grupo)	XXV
Anexo LX -Horário do Apoio Escolar face à redução de uma hora- 21 de fevereiro a 15 de junho de 2022.....	XXVII
Anexo LXI - Alunos autorizados e não autorizados pelos encarregados de educação de acordo com os ciclos de escolaridade e frequências	XXVII

Anexo LXII - Circuito Nº 1- Distância média percorrida diariamente: 80km.....	XXVII
Anexo LXIII -Circuito Nº 2- Distância média percorrida diariamente: 46km.....	XXVIII
Anexo LXIV -Circuito Nº 3- Distância média percorrida diariamente: 70 km	XXVIII
Anexo LXV - Circuito Nº 4- Distância média percorrida diariamente: 70 km	XXVIII
Anexo LXVI - Circuito Nº 5- Distância média percorrida diariamente: 52 km	XXVIII
Anexo LXVII - Circuito Nº 6- Distância média percorrida diariamente: 86 km	XXIX
Anexo LXVIII - Circuito Nº 7- Distância média percorrida diariamente: 56 km	XXIX
Anexo LXIX - Circuito Nº 8- Distância média percorrida diariamente: 42 km	XXIX
Anexo LXX - Circuito Nº 9- Distância média percorrida diariamente: 96 km	XXIX
Anexo LXXI - Circuito Nº 10- Distância média percorrida diariamente: 66 km	XXIX
Anexo LXXII - Circuitos Especiais - Lote A - polo educativo 2	XXX
Anexo LXXIII - Lote B.....	XXX
Anexo LXXIV - Lote C	XXX
Anexo LXXV - Lote D	XXX
Anexo LXXVI - Lote E.....	XXX
Anexo LXXVII - Lote F.....	XXX
Anexo LXXVIII - Lote G	XXXI
Anexo LXXIX - Lote H	XXXI
Anexo LXXX - Lote I.....	XXXI
Anexo LXXXI - grelha de observação das dinâmicas educativas.....	XXXI
Anexo LXXXII - Modelo de registo das Notas de Campo.....	XXXI

Introdução

A presente investigação tem como objetivo analisar as dinâmicas organizativas e práticas educativas da Escola Pública Portuguesa para assegurar o sucesso escolar, prevenir o insucesso e abandono escolar, indagando relativamente ao alcance das políticas públicas que têm vindo a ser desenvolvidas nos últimos anos no âmbito da Escola Inclusiva de forma a que todos tenham acesso a uma educação de qualidade e integral. É apresentado o novo paradigma que se coloca no âmbito educativo, a Escola Inclusiva, em que medida este assegura a efetivação plena do direito à educação, numa perspetiva de desenvolvimento integral do aluno em contexto prático, será ainda possível verificar um carácter reprodutivista nas Instituições Escolares?

Mais especificamente, esta investigação constitui-se como um estudo de caso numa Escola do Interior Norte do país, em Terras de Trás-os-Montes, de forma a compreender as singularidades do contexto e a fundamentar futuras intervenções mais adaptadas a este ou a outros que com este se identifiquem, pelo que aqui será exposto.

A questões centrais que nortearam o estudo relativamente às práticas organizativas para promover o sucesso escolar foram as seguintes:

1- Que medidas são desenvolvidas no Agrupamento para prevenir o insucesso e promover o sucesso escolar?

2- As medidas desenvolvidas surtem efeito esperado ou serão necessárias adaptações?

3- Qual a perceção dos atores educativos relativamente a estas medidas desenvolvidas no agrupamento e da problemática do insucesso escolar?

4- Serão estas medidas efetivamente adaptadas e contextualizadas com as necessidades do território?

Numa outra vertente será analisada a especificidade de alguns alunos desta Escola serem deslocados da sua aldeia de origem diariamente e que por isso dependem de um único transporte que é gerido pela autarquia local. Será este aspeto condicionante do percurso educativo destes alunos? É também a esta uma questão que esta investigação pretende responder mediante a observação participada das dinâmicas desenvolvidas na Instituição. Assim:

1- De que forma esta deslocação condicionada afeta o dia-a-dia dos alunos, o seu percurso e como gerem os alunos o tempo que passam na escola?

- 2- De que modo a escola se organiza, compreende e atende a condição de deslocado para reduzir o impacto?
- 3- Que outras medidas poderiam reduzir os impactos negativos da deslocação?

No primeiro capítulo será apresentada a primordialidade do direito à educação e a sua garantia como possibilidade de assegurar aos indivíduos a possibilidade de se tornarem humanos, ao que Paulo Freire denominou como processo de “humanização”. A garantia plena deste direito é base para os indivíduos tenham acesso aos demais direitos e deveres assim o direito à educação é precedente e condicionante do cumprimento das determinações, apresentadas na Declaração Universal dos Direitos do Homem.

Apesar do direito à educação ser urgente e primordial, é um direito “complexo” no seu estabelecimento, pois a sua titularidade funcional está atribuída a pais e ao Estado encarregues de a efetivar ao seu educando e cidadão respetivamente.

No processo de educabilidade humana, torna-se necessário que a cada indivíduo lhe seja garantida a possibilidade de acesso às competências que permitam o tomar de consciência de seus direitos e deveres, quer para com o outro quer também para com o meio que o envolve, até mesmo pela *esperança* e expectativa de que no futuro este indivíduo mobilize o seu pensamento e transforme a realidade, numa realidade mais justa, com menos desigualdades. Aqui serão apresentadas categorias que permeiam a educação segundo o conceito de esperança e utopia de Ernest Bloch e as categorias de esperança, sonho e inéditos viáveis de Paulo Freire, sendo estas necessárias no processo educativo do ser humano, pois é nesse movimento para a frente que o ser humano constrói o seu percurso em que configura a sua dimensão projetiva, que percebe a sua condição temporal, descortinando as suas possibilidades, longe de imediatismos característicos das sociedades contemporâneas e da dificuldade de pensar o novo, de pensar alternativas à realidade instituída. Ernest Bloch reconfigura o conceito de utopia relativamente aquele que apresentara Thomas More, até pelo papel que pensar as possibilidades, o *pensamento utópico*, lança o homem para a frente na sua trajetória, o faz mover-se, algo que é possível verificar ao longo da História. O *sonho*, a *esperança* e *pensamento utópico* são dimensões que antecedem as concretizações do Homem .

É urgente que o indivíduo se posicione no tempo presente, sem descurar da sua dimensão histórica, isto é, da historicidade que o acompanha e da necessidade de capacidade reflexiva que se lhe impõe. É nesta atitude reflexiva que o indivíduo constata os limites que o seguem, as barreiras que se lhe colocam, advindas de um passado que

condiciona as suas ações no presente e de que precisa tomar consciência, sem que estes se tornem entraves à sua emancipação. Isto é, a historicidade que acompanha a natureza e realidade do ser humano são essenciais às transformações do que se apresenta como possibilidade e a efetividade da dimensão projetiva do ser humano. Ernest Bloch parte do materialismo dialético marxista atualizando dando-lhe uma dimensão subjetiva, enriquecendo a sua análise da interação social com o individual, para além dos limites das relações de produção.

A educação adquire um papel essencial no pensamento dos autores, na tomada de consciência do presente e afastar possíveis barreiras que se coloquem ao indivíduo, quando este se projeta no futuro.

O próprio fundamento da constituição da República Portuguesa é a “dignidade da pessoa humana” e tem também como fim o último a “construção de uma sociedade livre, justa e igualitária” juntamente com a “garantia de efetivação dos direitos e liberdades fundamentais” garantindo a democratização do acesso à educação e das demais condições para o seu estabelecimento e através desta aumentar o bem-estar social do país.

Este acesso generalizado ao ensino não soluciona as problemáticas que subjazem, como é o caso do insucesso e absentismo escolar, conflitos e problemas comportamentais e outras necessidades que crianças e jovens apresentam no decorrer do seu quotidiano escolar. Este tipo de questões é tido em conta por medidas e políticas desenvolvidas ao longo dos anos, como sucede no caso da Escola Inclusiva.

Da universalização e democratização do ensino, de frequência obrigatória, no final do século XIX, que se constitui como uma instituição central na afirmação dos Estados-Nação, que no fundo tinha uma pretensão, de formar coesão nacional e preparar a sociedade para as transformações industriais e tecnológicas que sucediam, garantindo a progressão dos indivíduos para o desenvolvimento de aprendizagens.

Em Portugal a partir de 1986, foi implementada a lei que fundamenta as políticas educativas, denominada a lei de bases do sistema educativo, que regula e guia o sistema de educação português. Importa agora, saber se a Escola desenvolve o seu objetivo principal de promoção de justiça social e igualdade de oportunidades, ou se, dada a heterogeneidade da composição escolar, com alunos de variadas origens sociais, se constitui como um impedimento à mobilidade social das camadas mais desfavorecidas da sociedade.

O paradigma da educação parece ainda marcado pelas considerações do “projeto civilizatório moderno”. Na Modernidade existia uma visão “mecanicista do universo e do

homem”, com especial enfoque na capacidade do homem aliada à ciência e suas possibilidades de aperfeiçoamento sem conter preocupações com a busca e satisfação das carências humanas.

Será também apresentada a teoria de Bourdieu e Passeron, com os conceitos de *campo*, *violência simbólica*, *habitus*, *instrumento ideológico*, *emissores pedagógicos*, *autoridade pedagógica*, *capital* e a sua extrema relevância para compreender entraves que se coloquem para compreender o fenómeno do insucesso e abandono escolar, contrariando um certo fatalismo sociológico que parece pairar sobre esta teoria atribuindo à Escola, o seu carácter reprodutivista, o importante papel no combate às desigualdades sociais e para que estas não se transformem em desigualdades escolares, o que marca negativamente o percurso do Indivíduo na Escola e plena inserção na sociedade. A Escola não se pode transformar num instrumento ideológico que incuta um arbitrário cultural nos alunos, no que os autores chamam de violência simbólica quer pelo respeito e legitimidade e aparente neutralidade que esta Instituição tem junto da sociedade.

A sociologia deve lutar contra esta efeito de naturalizar as condições objetivas atuais, de naturalizar as construções sociais, o professor que tem o seu *habitus* tende a agir de acordo com concepções que parecem suas, porém estas estão enredadas pelo meio e classe a que pertence, seus interesses e percepções

Esta não é a única realidade possível, é ainda exequível a tarefa incumbida pelo acesso democratizado ao direito à educação, que promova o raciocínio crítico e emancipação do indivíduo relativamente a esquemas sociais estabelecidos. A educação não pode ser marcada pela legitimação do mesmo, do que existe no imediato, sem sejam viabilizadas as possibilidades do novo, que supera as condições atuais da realidade social e da cultura dominante e lógica de mercado.

É necessário proceder a uma reforma do pensamento na Escola, desenvolvendo o sentido das relações entre os problemas e os dados, a complexidade inerente ao estudo do ser humano, as suas variadas dimensões, seja antropológica, sociológica, ética, política, histórica etc, desenvolver um pensamento complexo para compreensão dos fenómenos, contextualizando, como nos diz Edgar Morin.

A educação deve assim partir das necessidades dos homens, é instrumento que luta pela emancipação humana relativamente a contingências históricas específicas, está para além da mera instrução e inserção no mercado de trabalho. Ultrapassar essa

instrumentalização e o indivíduo passar a ter um papel ativo na construção do seu futuro e consciência da sua realidade presente, da sua epocalidade histórica.

Com todos os desafios colocados à efetivação do direito à educação, à sua complexidade e importância, tarefa a que o Estado, como principal entidade responsável se propõe atingir através da Escola, uma das principais Instituições Pedagógicas que pretende ser meio e espaço para que o indivíduo alcance o seu desenvolvimento integral e o máximo de dignidade enquanto ser humano que é.

Como compreender o fenómeno do insucesso escolar? Como compreender este fenómeno onde múltiplas causas confluem e lançam desafios diariamente nas Escolas? Como analisar os possíveis impactos da Pandemia Covid 19 no percurso educativo dos alunos? Já que no *Relatório Estado da Educação 2021* é possível verificar que os anos marcados pela pandemia impactaram diretamente os ciclos de estudo mais baixos, os alunos mais novos do ensino básico geral já que aumentou a taxa de retenção dos alunos em relação ao ano letivo anterior, o que não parece ter tido tanto impacto nos alunos do ensino secundário e mais agravado ainda em Escolas TEIP, em territórios desfavorecidos. Serão desta forma gravadas as desigualdades sentidas? A Escola e contexto em estudo é também uma escola TEIP.

Cabe à Escola compreender as condicionantes e dificuldades que afetam o percurso dos alunos que os impedem de avançar no processo educativo, sem cair numa lógica de responsabilização individual atenuando e aplicando medidas intervenção e promoção do sucesso escolar, verdadeiramente contextualizadas pelas problemáticas vividas por cada Instituição para isso é preciso estudo aprofundado e um esforço para uma permanente atualização para a compreensão destes fenómenos, sem cair em mecanicidade nos seus moldes de atuação

Serão aqui apresentadas medidas desenvolvidas no contexto educativo português tendo em conta que serão principalmente notificadas aquelas que são postas em prática na Instituição em estudo nesta investigação. Exemplos destas medidas serão também apresentadas e discutidas aquando da sua aplicabilidade prática neste contexto, posteriormente.

No capítulo dois do estudo será debatida a questão da perda demográfica aspeto que caracteriza o contexto da Investigação, como equacionar possíveis soluções para a perda demográfica nestes territórios, de forma a torna-los mais atrativos para as populações mais jovens e em idade ativa, de forma a que estes se queiram aqui fixar.

Parte-se do princípio que conhecer o território, seus atores sociais e dinâmicas escolares, conduzirá a uma intervenção mais contextualizada e eficaz nos problemas persistentes que possam marcar o futuro de crianças e jovens. Como foi observado nas políticas públicas desenvolvidas pelo Governo anteriormente descritas, é possível ressaltar uma crescente necessidade de descentralizar o poder de decisão a nível central do Ministério da Educação para o nível local regional, a cargo dos municípios com objetivo de combater as problemáticas subjacentes ao ensino por intermédio de intervenções mais contextualizadas com o território. Com a progressiva delegação de poderes para níveis municipais pretende-se restabelecer o valor da Escola em ligação com os seus atores educativos e comunidade como espaços para aquisição de aprendizagens significativas e melhoria das condições atuais dos indivíduos. É necessário apreender as formas e sentidos de vida destas crianças e jovens, de forma a que as medidas sejam adaptadas e surtam efeitos significativos no percurso escolar de cada um dos alunos do Agrupamento em questão é crucial para a Escola tentar compreender a sua composição escolar de forma a desenvolver aprendizagens significativas, que envolvam os estudantes.

Importa, pois, compreender os problemas que a situação de aluno de contexto rural bem como a especificidade de alguns destes alunos serem deslocados diariamente da sua aldeia de origem como estes fazem a gestão do tempo, do espaço e das interações escolares, que impeçam que esta situação concreta não se transforme num obstáculo, que de alguma forma prejudique o percurso escolar das crianças e jovens.

No terceiro capítulo será apresentado o caminho metodológico percorrido ao longo da investigação, quais as suas principais etapas desde a reunião inicial no agrupamento, a apresentação da problemática dos alunos deslocados o período de integração, implementação do Apoio Escolar junto do grupo destes alunos até ao final do ano letivo e apresentação da amostra em estudo.

Para se construir uma abordagem em “profundidade” dos indivíduos, e dos fenómenos perspetivados por estes, foram usados métodos qualitativos de tratamento da informação, mais precisamente uma metodologia com base na observação participada em contexto real das dinâmicas desenvolvidas no agrupamento, dado o problema em causa. Selecionou-se este método para produzir uma descrição densa da interação social em ambientes naturais, deste Agrupamento. Este é uma técnica que permite ter uma imagem adequada do contexto de investigação, a partir da perspetiva de vários participantes.

O estudo intensivo das dinâmicas destes grupos registadas em notas de campo e grelhas de observação estruturadas em dimensões e categorias sobre os processos observados, são a base documental do estudo. O seu conteúdo reflete o impacto da aplicação das medidas, as representações dos alunos e outros atores escolares sobre as suas vivências.

Os dados recolhidos foram agrupados por categorias/temas e referência a trechos e falas das grelhas de observação e notas de campo desenvolvidas no contexto de observação, fazendo-se posteriormente uma análise relativamente ao que é dito teoricamente a aspetos que podem ser vistos como entraves ao sucesso educativo dos alunos.

No quarto capítulo serão apresentados os dados recolhidos mediante a análise documental dados estatísticos que se relacionem com a problemática em estudo e ainda apresentação dos resultados mediante a sua categorização para facilitar a exposição dos resultados face ao volume de dados recolhidos: o que a Escola faz, os desafios que a Escola enfrenta e os alunos deslocados.

Serão ainda feitos no último capítulo algumas considerações finais em que medida os dados recolhidos confirmam ou não as hipóteses colocadas ao longo da investigação, apontado também para futuras intervenções, recomendações e limitações do estudo.

Capítulo I- Direito à educação- educação como 1º direito;

A educação apresenta-se como um dos “primeiros direitos”, logo após o direito à vida. Depreende-se deste direito a possibilidade do indivíduo se tornar humano como nos diz Paulo Freire:

“a educação, por tudo mais que possa ser, tem a ver primeiro com o tornar-se humano. (...) viemos a este mundo com a possibilidade de humanização (gentificação), ou o seu inverso, a desumanização (a desgentificação)”. (Streck, 2011,p.7)

É este *processo de humanização*, que corresponde à possibilidade de educabilidade do Homem nas suas variadas dimensões, um processo de desenvolvimento humano em que lhe deve ser garantido o acesso ao “maior nível dignidade possível” e ainda como meta última, a realização dos demais direitos humanos. No Preambulo da Convenção dos direitos do Homem é descrito a respeito do direito da educação:

“a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades” (ONU,1948).

A ação da educação é assim precedente e condicionante do cumprimento de tais determinações, apresentadas na Declaração Universal dos Direitos do Homem. É este direito primordial que prepara, dá capacidade e conhecimento aos indivíduos de seus demais direitos, deveres e realização plena destes.

No artigo 26º na Declaração Universal dos Direitos do Homem, o direito à educação é brevemente discutido, mais precisamente no ponto dois é destacada a necessidade por meio do direito à educação o “pleno desenvolvimento da personalidade humana”, em todas as suas dimensões. Mais tarde, por meio da Convenção dos Direitos da Criança em 1989 foi estipulado o «“superior interesse da criança”» o que implica agora o primado do interesse superior do educando, eventualmente contra a família ou contra o Estado, sendo estes apenas titulares funcionais dos direitos dos filhos e dos cidadãos» na medida em que são encarregues da efetivação desse direito (Monteiro, 2003, pp. 766-769)

Apesar de primordial e urgente o direito à educação, é um direito “complexo” no seu estabelecimento, pois a sua titularidade funcional está atribuída a pais e ao Estado encarregues de a efetivar ao seu educando e cidadão respetivamente, isto é:

“a educação é objeto de várias pretensões de direito: dos pais, desde sempre, porque os filhos são seus; dos Estados, sobretudo desde o aparecimento do Estado-nação, porque

os cidadãos são também seus e, em todo o caso, porque na educação está em jogo o Bem Comum”. (Monteiro, 2003, p. 768)

Pais e o Estado são deste modo, responsáveis pela consumação do direito à educação dos filhos e dos cidadãos, este último deve garantir os meios para a sua concretização, principalmente para com famílias que menos recursos dispõem, criando oportunidades que favoreçam a educação de todos com qualidade. É o Estado concebido como “órgão de Bem Comum” e o direito à educação é assim um direito dos cidadãos, como membros de um Estado, que por meio deste tenham acesso à efetivação da sua autonomia e liberdade, conseqüentemente pais e Estado são responsáveis pela sua realização e por este processo educativo.

«Depois do direito de viver – o primeiro dos direitos de cada ser humano, (...) Mas se o sentido do direito ao desenvolvimento deve ser o desenvolvimento da pessoa humana, a chave do desenvolvimento, na sua dimensão individual e coletiva, cultural, política, económica, ecológica, está no direito à educação. É o mais fundamental dos direitos para uma vida humana, tanto para as gerações presentes como para as gerações futuras.» (Monteiro, 2003, pp. 785-786)

Existe também uma relação positiva entre o nível escolarização e empregabilidade “até 2020, pelo menos 82% da população entre os 20 e os 34 anos que conclui um nível de escolarização igual ou superior ao ensino secundário deverá encontrar emprego no período de 1 a 3 anos”. Porém em Portugal esta meta ainda não foi atingida, mas verifica-se uma evolução no sentido positivo, já que 76.1% dos diplomados desta idade estarem empregados na idade anteriormente referida no máximo de três anos, abaixo da meta estabelecida para 2020. Maior qualificação irá significar maior produtividade, conjuntamente, estas tendências reforçam a ideia de que o investimento na qualificação tende a ser compensador nas trajetórias dos indivíduos¹(Fernandes,2022, p.18).

Todavia segundo os dados estatísticos do Relatório Estado da educação 2021, “estudar mais” significa ainda ter maior “probabilidade de conseguir emprego mais rapidamente” em Portugal (80.2%) e nos restantes dos países da União Europeia (84.9%), estando aqui considerados ciclos de estudo a licenciatura, mestrado e doutoramento (CITE 5-8). Há também a possibilidade de com maior qualificação obter incrementos nos ganhos, comparativamente a níveis de ensino mais baixos, este aspeto é discutido no capítulo I com os temas população qualificação e emprego. Já, na mesma faixa etária mas apenas

¹ Verificar anexo XXV, XXVI e XXVII.

concluindo o ensino secundário Portugal apresenta uma taxa de empregabilidade de 68.3% (Fernandes, 2022, p.18).

No processo de educabilidade humana, torna-se necessário que cada indivíduo tenha a possibilidade e acesso às competências que permitam o tomar de consciência de seus direitos e deveres, quer para com o outro quer também para com o meio que o envolve, até mesmo pela *esperança* e expectativa de que no futuro este indivíduo mobilize o seu pensamento e transforme a realidade, numa realidade mais justa, com menos desigualdades. A chave para o desenvolvimento nas suas variadas dimensões reside também na aposta numa educação de qualidade dos indivíduos, para além do currículo tradicional de forma a compreender e conhecer a realidade onde estão inseridos, onde devem participar não apenas como profissionais mas também como cidadãos, agindo em sentido da transformação social. Dessa forma reforçar a dimensão projetiva do ser humano, pensar possibilidades para o seu futuro que transformem a realidade que o envolve.

1-Sujeito histórico, esperança, utopia e sonho categorias que efetivam o direito à educação e a transformação social

Ernest Bloch confere extrema importância à dimensão projetiva do ser humano, sendo esta mesma atitude que direciona o indivíduo para o futuro e é nesse movimento que o possível se edifica, que a história se constrói como se pôde verificar ao longo da história do ser humano. Esta conceito de *Esperança* está inbuído de possibilidades, já que considera uma realidade *que ainda não é mas pode vir a ser*, como afirma o autor, ao apresentar uma reconfiguração do conceito de *utopia*:

“Estudando-se a trajetória do ser humano, percebe-se que o impossível torna-se possível, passo a passo (...) é a visão de esperança de Bloch, cuja principal obra *Princípio Esperança*, afirma que, o homem vive diretamente direcionado para o futuro. É isso que o impele a seguir adiante, o que guia para a realização do possível. O ainda não ser é um ainda não passível de ser realizado e se constitui caminho para a emancipação humana” (Alves, 2013, p.52).

Em *princípio esperança* Bloch objetiva demonstrar a necessidade do ser humano *lançar o seu olhar para a frente*, recuperar esse olhar para o futuro, é nesse momento que se vai perceber inacabado e passível de aperfeiçoamento. É nesta atitude projetiva que o indivíduo se coloca na sua dimensão temporal, sabe esperar por um momento futuro, porque não se limita ao presente, mas antes, posiciona-se relativamente a um futuro que *ainda não é*, mas tem possibilidade de *vir a ser*. É aí que “descortina uma vida que vale a pena ser vivida”, longe de imediatismos, característicos das sociedades contemporâneas, mas numa perspectiva emancipatória das suas condições atuais. Utopia e princípio esperança adquirem

no pensamento de Ernest Bloch centralidade, principalmente o conceito de utopia², este adquire um outro tipo de significação, diferente do que antes apresentara Thomas More. Uma vez que Thomas More considerava e apresentava o conceito de utopia como: “aquilo que não existe em lugar nenhum”, que é fruto de uma ilusão, fantasia, sem olhar para o presente, algo que não tem condições possíveis de realização. Nesta nova concepção e considerações relativamente ao conceito de utopia, a filosofia passa de uma atitude em que se busca “compreender”, passa a “buscar engendrar os meios para modificar o mundo e, ao modificá-lo, permite ao ser humano a consciência da busca em plenitude”, a filosofia adquire assim um cariz e postura mais prática, com caráter emancipatório das condições que atravessam o percurso do indivíduo³ (Alves, 2013, pp73-74). Do mesmo modo já o filósofo e sociólogo Karl Marx apontara para a questão de os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de modos diferentes, porém está em falta a necessidade e urgência de transformar e modificar certas condições que atravessam a existência humana. Há uma certa necessidade prática incumbida à filosofia, que os filósofos têm deixado muitas vezes de parte (Marx, 2011).

É também urgente que o indivíduo se posicione no tempo presente, sem descurar da sua dimensão histórica, isto é, da historicidade que o acompanha e da necessidade de capacidade reflexiva que se lhe impõe. É nesta atitude reflexiva que o indivíduo constata os limites que o seguem, as barreiras que se lhe colocam, advindas de um passado que condiciona as suas ações no presente e de que precisa tomar consciência, sem que estes se tornem entraves à sua emancipação. Da consideração de que os indivíduos são produtores da sua história e que ao direcionar-se para o futuro, a tornam possível e constroem, o autor Ernest Bloch parte da perspectiva do materialismo histórico-dialético⁴ desenvolvido na teoria marxista:

²«Utopia- (lugar nenhum + lugar bom) Palavra criada por Thomas More como parte do título do seu livro *De optimae rei publicae statu deque nova insula utopia* (1516) que descreve minuciosamente uma sociedade com estruturas políticas ideais de um modo de vida ideal. A palavra tem desde então sido usada para denotar condições sociais e políticas ideais. » (Mautner, 2010, p. 760)

³ Distingue de utopismo e otimismo, uma atitude que não ignora as dificuldades, antes parte da consciência destas. (Alves, 2013, p.52)

⁴ «Teoria Filosófica da natureza e da história, respetivamente, que se estabeleceu como parte da tradição marxista (...) Engels sustentava que Marx tinha preservado, e bem, o método dialético de Hegel, fornecendo-lhe todavia uma base materialista (...) reconhece-se, contudo que Marx foi um pioneiro na maneira como chamou à atenção para a importância das

«Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legada e transmitidas pelo passado» (Marx, 2011, p.25)

A historicidade que acompanha a natureza e realidade do ser humano são essenciais às transformações do que se apresenta como possibilidade e a efetividade da dimensão projetiva do ser humano. Bloch considerou Karl Marx como um dos únicos autores a desenvolver a “teoria prática de um mundo melhor”, que não esquece o entendimento do presente, mas antes parte deste para poder transformá-lo “em termos dialéticos-económicos”. (Alves, 2013, p.60).

O pensamento de Bloch, considera as formulações do marxismo, atualizando-o, acrescenta outros fenómenos do conhecimento, *espírito desejo, vontade e cultura*, para além de *relações superestruturais*, pondo em evidencia o facto de estes conceitos serem importantes, são: “expressões concretas da realidade material e também relevantes no jogo dialético da relação sujeito-objeto que leva a história para a frente”, tão importantes quanto as relações de produção no mundo do trabalho na sociedade capitalista. Bloch devolve o subjetivo ao interior do marxismo, enriquecendo-se a análise da interação social com o individual, para além dos limites das relações de produção, são estes elementos do “espírito”, apresentados também como campo de dominação, indo além do que o marxismo considera como as “meras necessidades do capital”. Corta com parte do “determinismo e pessimismo” do marxismo dogmático, que vê as relações sociais como reflexo direto do modo de produção. Bloch reata o *sujeito histórico com a subjetividade*, em que este vai ultrapassar os limites e barreiras das determinações externas.

O mundo e a história são vistos como produto e ação do homem, esta está em aberto, é o sujeito histórico que constrói na conformidade com seus “possíveis históricos-concretos”. O conhecimento tem um papel crucial para Bloch, principalmente na transformação social e na emancipação humana, ao conscientizar os oprimidos em relação à sua condição de classe e às determinadas condições de dominação que lhe estão impressas, um indivíduo que compreende as suas carências e vai em busca da realização dos seus sonhos. O sujeito histórico compreende a realidade que o envolve e adquire capacidade de transformá-la e inová-la, ultrapassando os limites que se lhe impõem imediato, sem perder a sua dimensão de ser social, na relação com outros e sua dimensão projetiva, que assim se lança para futuro

condições materiais e económicas enquanto fatores explicativos de mudança histórica (...)» (Mautner, 2010, p.482).

com objetivo de superar os constrangimentos que se lhe colocam. Para Ernest Bloch a *esperança* sempre acompanhou o dia-a-dia e percurso dos seres humanos, foi combustível para as suas variadas concretizações ao longo da história pois o homem sonha antes de as alcançar.

Similarmente Paulo Freire em *Pedagogia da Esperança* destaca a importância de categorias como *sonho e esperança*, na medida em que se tornam num *imperativo existencial e histórico* para o ser humano:

“Por outro lado, sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, económicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. (...) Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico.” (Freire, 1997, p.10).

O autor destaca que a atitude de apenas contemplar a esperança não basta, é necessário também estar alerta para dados concretos da experiência, ser também consciente do tempo presente e daquilo que o atravessa. Pensar que só a esperança é capaz de despoletar as mudanças necessárias na realidade é cair no que o autor chama de: “desesperança, no pessimismo, no fatalismo”. A desesperança constitui-se assim para Paulo Freire, como algo que faz o indivíduo sucumbir ao fatalismo, percepção de que é impossível conseguir alterar o atual estado de coisas que percorre a realidade, uma certa incapacidade de mudança, caracterizada por uma postura de “inação” e “imobilismo”. Mas, antes, a esperança alicerçada à prática do indivíduo na sua dimensão social, é capaz de proporcionar mudanças que tornem este num mundo mais justo, que confira a “máxima dignidade possível para o ser humano”. Continua Paulo Freire:

«Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade (...) Minha esperança é necessária, mas não é suficiente.(...) O essencial(...) é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática.» (Freire, 1997, p.10).

Por conseguinte, o indivíduo que se posiciona historicamente é percorrido também pelas vivências decorrentes do seu quotidiano, elementos que o movem da sua esfera particular para uma mais geral, no âmbito do coletivo, no que se considera a sua dimensão social constituída na sua relação com o outro e é neste campo que o sujeito se constitui, interage, sendo este simultaneamente componente e participante. O sonho surge no processo de fazer e refazer a história de “mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não de pura adaptação no mundo, terminando por ter no sonho também um motor da história” (Freire citado por Lopes & Aranha, 2017, p.145)

Paulo Freire atribui à capacidade de “sonhar” uma importante função de pensar e repensar a realidade que o indivíduo vive. Pensar esta realidade de uma forma menos opressora para o indivíduo, das suas potencialidades, ultrapassando limitações com que se defronta no presente, o mesmo parece sugerir o conceito de *utopia e esperança* em Ernest Bloch: “E, na atividade de denúncia e anúncio, efetiva-se a leitura do mundo, de modo que, para a superação da realidade opressora, colocam-se inéditos viáveis⁵ à tona, que caminham para a concretização dos sonhos possíveis.” (Lopes & Aranha, 2017, p.147)

A educação tem no pensamento dos autores apresentados um papel de extrema importância na realização plena do ser humano e na consequente realização dos direitos que lhe advêm como humano que é. Ernest Bloch, através do conceito *esperança e utopia* aponta a educação como um instrumento essencial para a tomada de consciência do presente e afastar possíveis barreiras que se coloquem ao indivíduo, quando este se projeta no futuro. Este princípio esperança, apresentado por Ernest Bloch, constitui-se como uma ontologia da possibilidade, uma ontologia utópica, com objetivo de emancipação humana⁶: “daí a precisão de uma certa educação da esperança”, com importância na existência individual e social do indivíduo.

Num momento em que existe a constatação de que a sociedade contemporânea é atravessada por um certo “pragmatismo, eficientismo e o consumismo, impostos pela lógica da acumulação capitalista e o fracasso histórico dos grandes projetos de transformação social”, abalam a possibilidade de edificação de utopias, de novas possibilidades, da concretização da dimensão projetiva do ser humano, ao buscar completar-se e atualizar-se, de ultrapassar a realidade que se lhe impõe, as suas condições limitantes, o ser humano poderá estar emerso num vazio existencial, o mesmo poderá acontecer a nível educativo,

⁵ «A categoria do inédito-viável, presente desde os primeiros escritos de Freire, tem sido pouco comentada e estudada. Essa categoria está relacionada à compreensão da história como possibilidade, da qual decorre uma posição utópica que se opõe à visão fatalista da realidade. Relaciona-se ao entendimento de que a realidade não é, mas está sendo e, portanto, pode ser transformada. Tal perspectiva é própria da consciência crítica que compreende a historicidade construindo-se a partir do enfrentamento das situações limite que se apresentam na vida social e pessoal.» (Freitas, 2005, p.5).

⁶ «(...)Um homem que necessita não apenas de conhecimento, mas de conhecimento do conhecimento (...) determina, sim, a derrubada de barreiras e a dissolução de fronteiras, para que sua amplitude se revele. A educação é o instrumento essencial nessa derrubada de barreiras e dissolução de fronteiras e, se tiver a esperança como combustível, servirá de alavanca para que o indivíduo dê um passo adiante (...) que se aspira de um viver em sociedade caracterizada pela justiça social (...) superação do *aqui e agora*, sintoma de ausência de historicidade que nunca deveria deixar de permear a educação, mas que em decorrência de fatores como o imediatismo e a instantaneidade (...)» (Alves, 2013, pp.40-41).

sem objetivos que a orientem e busquem a emancipação das condições injustas que atravessam o seu presente (Vasquez citado por Alves, 2013, p.64).

Para nas sociedades contemporâneas uma certa dificuldade para a possibilidade de pensar o novo, de pensar diferente para além do contexto que hoje se vive, de que há possibilidade das justiças presentes serem ultrapassadas. Mark Fisher, aponta para esta dificuldade sentida na edificação do novo e de pensar para além do sistema económico atual: é “mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo”, frase atribuída a Fredic Jameson e Slavoj Zizek, já que «esse slogan captura precisamente o que quero dizer por “realismo capitalista”: o sentimento disseminado de que o capitalismo é o único sistema político e económico viável, sendo impossível imaginar uma alternativa a ele». Na sua obra *Realismo Capitalista*, Mark Fisher objetiva alcançar uma reflexão mediante a análise dos conteúdos culturais produzidos nos últimos anos, com recurso a variadas produções cinematográficas⁷ bem como, apresentar o fenómeno da transformação da cultura num bem passível de se tornar num bem económico, de que que é exemplo o crescente fenómeno do turismo de zonas menos conhecidas, mais interiorizadas. No caso dos filmes produzidos, Mark Fisher destaca o facto de já não serem *distópicos*, já que davam a possibilidade de fazer emergir “diferentes formas de vida”, mas antes são agora apenas uma “extrapolação da nossa própria realidade”. Constata-se a dificuldade de pensar sistemas diferentes para além que se vive na atualidade e ainda, para a forma como a cultura foi transformada e convertida em objetos estéticos, passível de gerar capital económico⁸. O que resta então, depois das crenças colapsarem na sua dimensão ritual e simbólica, é “o consumidor, espetador, cambaleando trôpego entre ruínas e relíquias” (Fisher, 2020, s.p). Assim face ao:

«nihilismo contemporâneo(...) incompatível com o princípio esperança (...) a estranha noção de que não existe uma verdade, como também inexistente uma constituição absoluta das coisas, ou seja, uma coisa em si. A práxis educativa não pode ser jogada nesse vazio, nessa ausência de finalidades ou de uma falta de consciência a respeito do devir.» (Alves, 2013, p.66).

O sujeito não pode perder a sua meta, a sua dimensão projetiva que o caracteriza, a categoria de *inéditos viáveis*, inerente à condição humana, como aponta Paulo Freire: tudo o que lhe está aberto em possibilidade, em suma a possibilidade de se colocar no futuro, a qual

⁷ O autor apresenta como exemplo de análise o filme *Filhos da esperança*: “A questão que o filme coloca é: quanto tempo pode durar uma cultura sem o novo? O que acontece quando os jovens já não são mais capazes de produzir surpresas? (...) a suspeita de que o fim já chegou, o pensamento de que é bem provável que o futuro nos reserve apenas repetição e combinação” (Fisher, 2020, s.p)

⁸ «A exaustão do futuro priva-nos do passado (...) a tradição não tem valor se ela não é mais contestada e modificada (...) nenhum objeto cultural pode preservar seu poder quando não existem mais olhos novos para vê-lo (...) a cultura num museu de antiguidades.» (Fisher, 2020, s.p)

é fruto da condição humana e que na trajetória moveu o indivíduo e impulsionou a história: “precisa ser de si próprio alavanca e motor”. A consciência da incerteza, a sua dimensão temporal o *ainda não* mas que *pode vir a ser*, que permite que “a busca não se torne vã” (Alves, 2013, p.66).

É na capacidade de superar as “situações-limite”, com auxílio de uma percepção crítica fundada na ação, movida pela esperança e confiança na possibilidade de um mundo melhor que ultrapasse as barreiras impostas que limita a emancipação do ser humano, é nesta tarefa que deve ser reforçado o compromisso ético incumbido à Escola. A Instituição Escolar deve propiciar um espaço em que os indivíduos desenvolvam na integralidade as suas dimensões e se tornem conscientes da sua dimensão temporal, trazer a voz de todos principalmente dos que são oprimidos, de quem tem os seus direitos negados, para que possam apropriar-se da realidade (Vasconcelos & Whitaker, 2021, p.3).

“Para Freire, nada é assim porque é, porque nada existe fora da história; as diferenças devem ser vistas dentro de uma universalidade plural (uma ética universal do ser humano), e as verdades eternas não dão conta do fato de que se a própria natureza humana é construída na história também os conceitos e ideias são forjadas dentro desse movimento (Streck, 2011,p.10).

O percurso de vida do indivíduo é mercado, com variadas condições objetivas e subjetivas que percorrem e alteram a vida em sociedade, como diz o autor pelo movimento e sua efemeridade, o que por sua vez também condiciona o processo de aprendizagem. Numa perspectiva de incompletude, de que nada está eternamente definido:

“Assim como o ser humano e o mundo são incompletos, também o pensamento que se origina orienta a prática deve ser entendido como sujeito a adaptações e correções.” (Streck, 2011,p.14)

Uma das tarefas mais importantes “pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético político da superação da realidade injusta.” Ocupar-se da legitimidade e genuinidade desta luta dos indivíduos oprimidos com a consciência de que existe possibilidade de mudança, ressalta-se a necessidade de ir contra possíveis barreiras, limites e condições objetivas que se pretendam mantidas pelas classes dominantes, que faz com que oprimidos se acomodem à realidade injusta, beneficiando estas classes deste processo de dominação. (Freire, 2014, p.24, citado em Lopes & Aranha, 2017, p.145).

2-O Estado como principal órgão responsável pela efetivação do direito à educação- enquadramento legal e problematização da sua aplicabilidade prática- massificação e democratização do ensino;

A educação é entendida como um direito prioritário, que deve antes de tudo ter um compromisso com o desenvolvimento integral do indivíduo, constituir-se como um direito a

uma educação de qualidade que permita ao indivíduo tornar-se humano consciente da sua realidade presente, e capacidade de ultrapassar barreiras que se lhe colocam, ultrapassando-as numa perspetiva de transformação social, como apresentado e fundamentado. O direito à educação é também um direito muito complexo na sua plena efetividade, dado que o Estado é responsável pela sua garantia e ainda os pais dos indivíduos são responsáveis por escolher a modalidade para o seu educando.

A Constituição Portuguesa de 1976, aprovada depois do 25 de Abril garantiu o acesso à educação como direito fundamental de todos os portugueses. Desde as primeiras décadas do séc. XX, nos países em que os estados tinham já objetivos sociais o investimento na educação aumentou de forma generalizada e tinham como objetivo:

“financiar despesas que se revelaram indispensáveis não só para reduzir as desigualdades, mas também para incentivar o crescimento com (...) um especial investimento maciço e relativamente igualitário na educação” (Piketty, 2022, p.164)

A constituição da República Portuguesa possui o seu fundamento na “dignidade da pessoa humana” e tem também como fim o último a “construção de uma sociedade livre, justa e igualitária”⁹ juntamente com a “garantia de efetivação dos direitos e liberdades fundamentais”¹⁰. Para que tais objetivos se garantam é estabelecido no documento constitucional português a legitimidade e regulamento dos poderes do Estado, fixando as suas competências na “liberdade de aprender e ensinar”, sem com isto objetivar qualquer de determinação na educação das crianças e jovens, sejam de que âmbito for¹¹. Em suma o Estado português promove segundo o artigo 73º da Constituição portuguesa:

“a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação de desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para que o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva”.

Está deste modo incumbido ao Estado Português, a tarefa de assegurar a educação para todos os cidadãos e também os meios para que tal condição se garanta e dessa forma consumir o direito à educação e igualdade de oportunidades de uma sociedade

⁹ Artigo 1º da Constituição portuguesa;

¹⁰ Artigo 2º da Constituição Portuguesa;

¹¹ Artigo 43º da Constituição Portuguesa- ponto 1 e 2; Ponto 3 do mesmo artigo: “o ensino Público não será confessional”.

pretensamente democrática¹². Deve ainda ser viabilizado o aumento do "bem-estar social e económico e da qualidade de vida das pessoas, em especial das mais desfavorecidas"¹³, este é também um dos fins últimos da existência do Estado a melhoria das condições atuais dos cidadãos.

Assume-se que a partir do século XX, houve a conscientização por parte dos Governos de que para haver um desenvolvimento sustentado, seria necessário um investimento na educação e formação dos seus cidadãos, o mais cedo possível:

"No momento de entrada na universidade, é em geral demasiado tarde para poder reduzir, de uma forma radical, a desigualdade de oportunidades: há que agir muito mais cedo" (, pp242).

O denominado processo de massificação do ensino corresponde "historicamente à universalização e à democratização da educação escolar através do acesso generalizado à escola, do carácter compulsivo de frequência escolar e do estabelecimento de um período de escolaridade obrigatória" (Gomes, C. A. 1987, p.36). No entanto garantir acesso à educação, sem equidade, não assegura sucesso escolar a todos nem percursos escolares semelhantes a todos os grupos de acordo as disposições, circunstâncias e contexto envolvente de cada um. A escola como instituição tem um essencial papel em questões de justiça social e no combate às desigualdades sociais como a situação socio económica, o nível de instrução dos pais, os territórios de origem, os modos de vida e recursos disponíveis.

O acesso generalizado ao ensino não soluciona as problemáticas que subjazem, como é o caso do insucesso e absentismo escolar, conflitos e problemas comportamentais e outras necessidades que crianças e jovens apresentam no decorrer do seu quotidiano escolar. Este tipo de questões é tido em conta por medidas e políticas desenvolvidas ao longo dos anos, como sucede no caso da Escola Inclusiva, no prefácio do Manual de Apoio à Prática- para uma Educação inclusiva, o Secretário da Educação João Costa reconhece: *"Em Portugal, temos ainda conjuntos consideráveis de alunos que não encontram sucesso nas escolas. As causas são múltiplas e todas elas complexas, requerendo necessariamente respostas que não são simplistas."* (Azevedo et al.2018, p.4).

A Escola pressupostamente, promotora de igualdades e de oportunidades, vista com um objetivo de mobilidade social, o capital económico, cultural e escolar da família, que varia

¹² Artigo 74º da Constituição Portuguesa, ponto 1 e 2.

¹³ Artigo 81º da Constituição portuguesa, alínea a; no âmbito de uma estratégia de desenvolvimento sustentável;

de acordo com o seu contexto social de cada aluno, determina diferentes percursos escolares e explica possíveis posições de crianças e jovens.

Mas certamente que a democratização e “universalização do acesso à educação constitui uma das concretizações mais significativas resultantes da modernização das sociedades, sendo hoje a liberdade para aprender, enquanto expressão do desejo de elevação pessoal, vista como um elemento fundamental na concretização dos direitos cívicos e políticos.” (Sebastião, J., & Correia, S. 2007, p.1) .

Em Portugal a partir de 1986, foi implementada a lei que fundamenta as políticas educativas, denominada a lei de bases do sistema educativo¹⁴, que regula e guia o sistema de educação português, garantindo a efetivação plena do direito à educação. Para Lemos Pires, apresenta-se como uma lei “que não resulta de uma convergência de saberes mas da congregação de uma pluralidade de projetos políticos” (Campos, 1987 p.10, citado em José Matias, p.5), não se devendo esperar “a solução de todos os problemas com que se debate o nosso sistema educativo”.

É determinado em Diário da República (DRE) nos termos da Constituição da República de forma que se efetive e consagre a todos os cidadãos o direito à educação, favorecendo o desenvolvimento integral dos indivíduos, efetivando uma “justa igualdade de oportunidades” com respeito pelo “princípio de liberdade de aprender e ensinar, com tolerância para escolhas possíveis”¹⁵. Sem nunca com isto o Estado de forma alguma “programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes”¹⁶.

Em síntese esta lei afirma que o Estado deve estar atento e responder às necessidades e às problemáticas que advêm da realidade social, estimulando através do acesso à educação a formação de cidadãos “livres, responsáveis, autónomos e solidários”¹⁷ e ainda ser capaz de formar indivíduos “capazes de julgarem com espírito crítico e criativo no meio social em que se integram e se empenharem na sua transformação progressiva.”¹⁸ Todas estas assunções em termos legais relativamente à efetivação do direito à educação são congruentes com uma conceção de educação que conduza à emancipação humana, uma

¹⁴ Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986- Lei nº46/86 <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975> ;

¹⁵ Ponto 2- Lei de Bases do Sistema Educativo- Lei nº 46/86;

¹⁶ Ponto 3, alínea a, lei nº 46/86- Lei de Bases do Sistema Educativo- segundo diretrizes “filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas”;

¹⁷ Ponto 4, Lei de Bases do Sistema educativo- Lei nº46/86;

¹⁸ Ponto 5 Lei de Bases do Sistema Educativo- Lei nº46/86;

educação que torne o indivíduo consciente da sua temporalidade e seja capaz de ultrapassar as barreiras e dificuldades que se lhe impõem, a Escola adquire como Instituição, um papel importante neste processo e no combate a possíveis desigualdades sentidas pela comunidade escolar, neste caso, bastante heterogénea, mas que possam ser atenuados com respeito ao estabelecimento das pretensões previamente definidas pelo Estado.

Após a democratização do ensino a Escola recebe alunos com elementos culturalmente bastante heterogéneos, com crianças e jovens de contextos sociais muito diferenciados. Com o acesso generalizado à escola de carácter obrigatório surgiram também determinadas problemáticas que pautam até hoje o quotidiano escolar, nomeadamente a existência e persistência do insucesso, abandono escolar e outros problemas de adaptação sentidos pelos alunos ao que é instituído pela Escola.

Importa agora, saber se a Escola desenvolve o seu objetivo principal de promoção de justiça social e igualdade de oportunidades, ou se, dada a heterogeneidade da composição escolar, com alunos de variadas origens sociais, se constitui como um impedimento à mobilidade social das camadas mais desfavorecidas da sociedade e a reprodução das desigualdades sociais: “que entender então por democratização do ensino, enquanto expressão da aplicação do direito à educação?”(Sebastião, J., Correia, S. 2007, p.2).

3-Olhar sobre a educação promovida pelo desde a edificação dos Estados- nação- que educação tem sido proporciona- educação como reprodução?

Retrocedendo e olhando um pouco para o passado relativamente à conceção e à evolução do entendimento sobre educação, até ao “projeto civilizatório moderno”, de forma a compreender o contexto e a evolução de determinadas problemáticas, até para de certo modo, assimilar possíveis barreiras que se coloquem na questão da educação como processo de humanização.

Na Modernidade existia uma visão “mecanicista do universo e do homem”, com especial enfoque na capacidade racional (racionalidade técnico-instrumental) do homem aliada à ciência e suas possibilidades de aperfeiçoamento, por meio desta, sem pensar no alcance das descobertas que eram feitas neste campo. O período Moderno foi marcado por uma certa ideia de progresso entendida como “domínio e controle da natureza”, o conhecimento dá-se assim como espécie controlo e domínio do objeto que pretende conhecer¹⁹. Assim:

¹⁹ Intencionalidade Experimental, o Homem domina os objetos para responder às suas necessidades;

” a racionalização ganhou dimensão totalitária e se fez técnica a favor do capital, mitologicizando o pensamento que, por sua vez, é subsumido à lógica da dominação, do poder e da exploração. (...) é um saber perdido no objeto, reificado, o ente é a sua prisão, perdeu a dimensão de futuridade, preso ao fático e a imediatez do utilitarismo instrumental colocado ao serviço do lucro.”

Este saber não está preocupado com a busca e satisfação das carências humanas, mas antes responde a uma lógica de mercado e das suas necessidades, sem com isso superar as condições de exploração a que está submetido. É um saber indiferente à condição humana e à condição projetiva do Homem, é esperada a repetição do mesmo, segundo as exigências, numa espécie de reprodução social do mesmo. Bourdieu e Passeron, apresentam no seu livro *A reprodução*, o papel da Escola no âmbito da reprodução de condições objetivas da ordem social, com objetivo de homogeneizar a composição escolar, classificando em aptos e não aptos os agentes a exercer uma determinada função social. A Escola é demonstrada como instrumento de reprodução social, ao ocultar as condições como este processo acontece, “contribuindo como instrumento ideológico”.

“Educação burguesa centrada na transmissão passiva do conhecimento acerca do passado e da negligência do futuro e seus possíveis. A escola emerge como mera socialização com fins de reprodução social, segundo as necessidades do capital, por meio do seu ente político, o Estado” (Lima, 2010, p.136)

Caracterizado por uma transmissão passiva dos conhecimentos para os alunos, sem que estes se apropriem e o reflitam, numa lógica de acumulação de conhecimentos institucionalizados, com distinção para o saber pragmático e tendo o conhecimento aprendido, um caráter imutável e dado adquirido, como verdadeiro.

Será então este acesso à educação promotor de transformação social e emancipação humana ou antes a Escola cumpre apenas a função de estabelecer os requisitos de dominação, acentuando diferenças e desigualdades no acesso a oportunidades e estabelecimento de liberdades fundamentais (Almeida, 2005 p.140). Existe então apenas a possibilidade de acomodação a este caráter reprodutivista da Escola? Ou por outro lado, existe a possibilidade de a Escola como instituição ser capaz de transformação social e não apenas com caráter reprodutivo das condições objetivas da realidade social? É possível encontrar um “trunfo” no processo de reprodução, a Escola, já que o “princípio de conhecimento que desvela as relações existentes na estrutura social, sua própria superação pelo conhecimento das bases fundamentais neste processo.” (Almeida, 2005 p.140). A Escola destaca-se como *instituição pedagógica* que contribui para a reprodução social, pela “aparente neutralidade e pelo grau de confiabilidade dos agentes” depositado nesta instituição. (Almeida, 2005 p.144)

No livro *A reprodução*, Bourdieu e Passeron debatem a categoria teórica, “violência simbólica”, exemplificando como na escola onde é desenvolvida a ação pedagógica por excelência, como esta é responsável por reiterar um “arbitrário cultural dominante de maneira natural e legítima”.

“Todo o poder da violência simbólica, i.e, todo o poder que consegue impor significações e impô-las como legítimas, dissimulando relações de força que são o fundamento da sua força, junta a sua força própria i.e, propriamente simbólica, a essas relações de força.” (Bourdieu e Passeron, 1982 p.23)

Não convém à classe dominante de uma determinada sociedade que as agentes que nela participam, conheçam estas condições de dominação, por isso estes agentes, dominados, envolvem-se, naturalizando certas condições arbitrariamente impostas, aqui estão incluídos alunos, pais e até professores. No processo de legitimação da cultura dominante, a dissimulação da sua ação é importante e necessária, pois caso houvesse conhecimento de sua existência e pretensões, os agentes poderiam anular este poder de reprodução destas condições. A imposição do arbitrário cultural é tanto mais eficiente quanto menor conhecimento os agentes tiverem dos processos e relações que contornam a legitimação deste arbitrário. A Escola cumpre uma função ideológica, segundo Bourdieu e Passeron pela pretensa “autonomia” em relação a outras estruturas objetivas que percorrem a realidade, como se estivesse coberto por uma certa “neutralidade” e cabe-lhe a função de “inculcar nos agentes o arbitrário cultural de maneira inquestionável”, componente essencial para a “eficácia na manutenção da reprodução social” (Almeida, 2005 p.145). A Escola acaba por tornar-se um instrumento ideológico, que responde às necessidades da classe dominante de uma determinada sociedade, impondo o seu arbitrário cultural, dissimulando a sua ação pedagógica e as “suas relações com as estruturas objetivas” (Almeida, 2005 p.145), funcionando como instrumento de reprodução da ordem social

Para Bourdieu,

“numa formação social determinada, a cultura legítima, isto é, a cultura dotada da legitimidade dominante, não é outra coisa que o arbitrário cultural dominante, na medida em que ele é desconhecido em sua verdade objetiva de arbitrário cultural e de arbitrário cultural dominante.” (Bourdieu e Passeron, 1982, p. 36)

Esta dominação acontece por meio de uma violência “simbólica”, “camuflada”, na “inculcação da cultura dominante”, naturalizando este processo de reprodução, “os agentes da ação pedagógica” transmitem os conhecimentos relativos à cultura dominante, com o seu conhecimento ou não, naturalizando este processo e “inconcebível de outra forma”. Estes “emissores pedagógicos”, fazem uso da “autoridade pedagógica”, para educar os indivíduos

de acordo com aquilo que está estabelecido pela cultura dominante, quem resiste a este processo de inculcação, são-lhe aplicadas sanções, para que o indivíduo se adapte, mesmo que sob coerção, “de seu papel e da aceitação do arbitrário cultural” (Almeida, 2005 p.146). Já que:

“A reprodução é condição de subsistência das sociedades, sejam quais forem. Na sociedade capitalista, a reprodução deve ocorrer sob as bases da dominação que sustentam essa forma de organização social.” (Almeida, 2005 p.146)

A manutenção desta sociedade será mais eficaz tanto quanto mais eficaz for este modelo de reprodução e dos instrumentos dos quais faz uso para que tal aconteça, as instituições vão atuar de forma “camuflada” de aparente “neutralidade”, no sentido de reproduzir a dominação necessária à sobrevivência dessa sociedade. Para Bourdieu a escola, como instituição pedagógica de referência reforça o “habitus em conformidade com a reprodução social”, dissimulando as ações de dominação, “obscurecendo a realidade” com um discurso naturalizante da sua forma de atuar junto dos indivíduos. Assim será a escola neutra relativamente a currículos, avaliações, normas e condutas, ou estará antes responsável pela reprodução e usado como instrumento ideológico pela classe dominante, fazendo do uso da legitimidade que lhe é dada pelos agentes, pela sua suposta autonomia relativamente a outras intuições sociais, capaz de mobilidade social e alcançar o sucesso almejado por estes:

“Ao contrário de seu discurso, a escola não iguala as condições e diferenças dos indivíduos que nela chegam, mas reforça e reproduz as diferenças ao utilizar como parâmetro de saber transmissível a cultura dominante com todas as implicações sociais nela contidas” (Almeida, 2005 p.147).

Os conceitos de *capital* e *Habitus* apresentados Bourdieu e Passeron, corresponde a seguinte formulação: “do sucesso do aluno dependerá da coerência entre seu habitus inicial e aquele inculcado pela escola, e ainda do capital de que ele dispõe, seja cultural, social ou econômico, que irá interferir na sua posição no campo do trabalho quando sair da escola.” (Almeida, 2005 p.147).

Desta forma a Escola não é capaz de mostrar as determinações que percorrem o presente dos seus alunos, fazê-los conscientes de tais condições, de forma a superar as contradições da sociedade de que fazem parte, conferindo a este aluno a responsabilidade do seu êxito e fracasso. Porém:

“alguns críticos da teoria de Bourdieu caracterizam o seu pensamento como reprodutivista, no sentido de que ressalta a escola como instância privilegiada da violência simbólica, um meio que reforça dominação capitalista e contribui para sua manutenção e naturalização”. (Almeida, 2005 p.148).

Apesar destas considerações é possível encontrar forma de superar este caráter reprodutivista da Escola e este possível fatalismo sociológico”, onde se pode conduzir o indivíduo à transformação e emancipação das suas condições atuais, apelando à consciência dos agentes relativamente a esta situação, o conhecimento é aqui um elo importante para que a transformação aconteça. É preciso que o agente tome consciência deste caráter reprodutivista do ensino, da posição que este ocupa no *campo*²⁰ e o poder que este exerce sobre nós passando à transformação. Também no interior da instituição escolar podem ser construídos meios para o questionamento e transformação da sociedade, já que beneficia da confiança e legitimidade depositada pelos agentes, comprometendo-se contra qualquer tipo de consideração reprodutivista, desvelando as relações de dominação social presentes numa determinada sociedade. Assim:

“Se, na sociedade capitalista, o desenvolvimento do trabalho levou o indivíduo a procurar pelo saber na escola, conseqüentemente esse saber irá aumentar o capital do indivíduo, comprometendo o processo de reprodução. Assim, o sistema vê como saída a utilização da escola e do saber nela trabalhado de maneira a reverter tal ameaça.” (Almeida, 2005 p.150)

A mudança no *habitus*²¹ e no *capital* do indivíduo não impedirá o processo de reprodução, antes lhe dará maior força pela dissimulação com que esse processo acontece e a legitimação concedida ao sistema escolar. Esta violência simbólica é condição para a reprodução social por que torna natural o processo de inculcação do arbitrário cultural dominante. É preciso que as instituições pedagógicas levem a cabo a função de desvelar as relações de dominação que tornem o agente consciente e fazê-lo pensar segundo interesses subjetivos e emancipação das suas condições atuais. Aqui também o professor adquire um papel importante, pois também este é visto pelos agentes com alto grau de legitimidade:

“os docentes constituem os produtos mais acabados do sistema de produção” (Bourdieu e Passeron, 1982, p. 206).

²⁰ Campo, categoria apresentada por Bourdieu e Passeron, em *A Reprodução*, que se refere a situação social em que os agentes sociais realizarão a sua prática de acordo com o *habitus* apreendido. “Um campo é dotado por agentes dotados de um mesmo *habitus* e se movimentam como jogadores, cujas posições no jogo dependerão do acúmulo de capital correspondente ao campo que cada indivíduo ou agente adquirir” (Almeida, 2005 p.142).

²¹ *Habitus* refere-se a “um processo em que o agente social incorpora as estruturas objetivas, produzindo a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade. O *habitus* enquanto produto da história, orienta as condutas individuais e coletivas. Ele tende a assegurar a presença ativa das experiências passadas que depositadas em cada indivíduo sob a forma de esquema de pensamento, percepção e ação(...) o *habitus* é formado durante a socialização do indivíduo”- todos os meios que irão contribuir para a formação do indivíduo em determinado contexto social, que pode ser alterado na medida em que se alteram os contactos sociais dos indivíduos (Almeida, 2005 p.140).

O professor deve assim, estar comprometido com o conhecimento das relações e contradições de uma determinada sociedade e fazer desvelar este processo de dominação aos agentes já que este ao aceitar as condições objetivas atuais, deixando de arte as contradições e relações de dominação presentes no “esquema social, é contribuir diretamente para a reprodução da sociedade tal como se encontra.” (Almeida, 2005 p.151)

O *habitus* do agente reflete o contexto em que ele foi formado e tende a levá-lo a crer nessa realidade como a única possível, direcionando seu pensamento para a manutenção da ordem social ao invés de questioná-la e buscar compreender suas contradições. A sociologia deve lutar contra esta efeito de naturalizar as condições objetivas atuais, de naturalizar as construções sociais, o professor que tem o seu *habitus* tende a agir de acordo com concepções que parecem suas, porém estas estão enredadas pelo meio e classe a que pertence, seus interesses e percepções. É necessário compreender as questões que permeiam a formação do “ser social do professor”, posicionando-se criticamente dentro de uma sociedade firmada por “um contexto de dominação e de auto legitimação”.

Na teoria dialética apontada por Bourdieu, compreende-se que o *habitus* do agente social é o produto das relações objetivas. Porém este agente social dentro do *campo*, modifica-o. Assim, compreendendo a Escola ela mesma como um *campo* com autonomia relativa aos outros campos sociais, o professor que tem seus *habitus*, formada pelas estruturas objetivas desse campo escolar, pode interferir mudando “o jogo” e o funcionamento desse campo. Esta dialética possibilita a transformação social e não apenas a sua reprodução:

“Nas brechas deixadas pelo sistema de reprodução da ordem social, por mais idealista que isso possa parecer na estrutura da sociedade capitalista, emergem as possibilidades de pensar, através do sistema escolar, em outra realidade, sem a qual nosso papel, como professores, seria por de mais efêmero.” (Almeida, 2005 pp.152-153)

A acomodação a este processo de dominação produzido não parece uma solução pois também a prática profissional da docência é percorrida por questões éticas e possibilidades para o futuro dos cidadãos, como objetivo de promover a igualdade e liberdade que legitima a existência dos Estados. Esta não é a única realidade possível, é ainda exequível a tarefa incumbida pelo acesso democratizado ao direito à educação, que promova o raciocínio crítico e emancipação do indivíduo relativamente a esquemas sociais estabelecidos. A educação não pode ser marcada pela legitimação do mesmo, do que existe no imediato, sem sejam viabilizadas as possibilidades do novo, que supera as condições atuais da realidade social e da cultura dominante.

Já antes a *educação autêntica* defendida por Ernest Bloch, apresenta uma educação que é essencialmente marcada contra alienação dos indivíduos buscando conquistar a autenticidade destes. O processo de ensino-aprendizagem não se deve deixar levar por imediatismo daquilo que acontece no presente, “da imediaticidade do fenômeno”, este deve antes ser um saber ativo que busca na prática conhecer as condições que afetam o indivíduo, superá-las objetivando a construção de um mundo melhor. Assim a educação deve ser entendida como um:

“compromisso político, utópico, ético com o homem, com a alteridade e com gênero humano, fazendo frente a condições de exploração a que os homens estão submetidos, à condição de coisificação num mundo tomado como acabado, cuja realidade última e a realidade do capitalismo” (Lima, 2010, p.136)

Revela-se necessário compreender, explicar e ir contra as desigualdades sentidas de forma a efetivar plenamente o direito à educação, garantir uma educação de qualidade para os indivíduos que diariamente frequentam a Escola. Numa tentativa de partilhar com os alunos explicações científicas sobre a realidade que os envolve, fazer uma leitura crítica do mundo de forma a perspectivar um mundo melhor e mais justo, é assim possibilitar –lhes enquanto indivíduos e cidadãos refletir as suas condicionantes e melhorá-las, longe de perspectivas de acabamento e de certezas, como nos diz Edgar Morin:

“(…) só poderemos começar a reforma do pensamento na escola primária e em pequenas classes. Não quero dizer que na Universidade já seja muito tarde (...) devemos nos beneficiar de maneira natural e espontaneamente complexa do espírito da criança, para desenvolver o sentido das relações entre os problemas e os dados. (...) a reforma do pensamento só pode ser realizada por meio de uma reforma da educação (...) é preciso reformar as instituições, mas se as reformamos sem reformar os espíritos, a reforma não serve para nada (...) Mas se tivermos o sentido da espiral²², (...) um processo e o círculo

²² A respeito do pensamento complexo, numa tentativa de reelaborar uma concepção do próprio conhecimento, Edgar Morin afirma: “Trata-se de conhecer como vamos fazer dialogar certeza e incerteza, a separação e inseparabilidade, ou a lógica clássica por não sei o quê”, já não há agora uma causa linear e efeito, mas deve-se ter em mente o pensamento em espiral (Norbert Winer- Cibernetica). Propõe uma reforma do pensamento, com consequência direta para o ensino e aprendizagem, uma reforma paradigmática que não mais dissocie e isole o objeto das suas variadas dimensões, já que o “sistema é mais do que a soma das partes, isto é, do nível do todo organizado á emergências e qualidades, que não existem no nível das partes quando isoladas (...) a cultura é uma emergência social que retroage sobre os indivíduos, lhes dá a linguagem, o saber e por isso, os transforma (...) o todo é menos do que as partes, porque o todo, o que é organizado tem obrigações, e tudo o que é obrigação inibe ou proíbe as possibilidades que não podem ser exprimidas”(Morin,1999, pp.26-27), a complexidade faz união entre simplicidade e complexidade, é necessário enfrentar a contradição em vez de eliminá-la, mediante um pensamento em espiral, não se pode separar o inseparável, o pensamento complexo é um pensamento que se esforça para unir, o que se tentou antes separar para conhecer. Em vez de especializar e compartimentar o conhecimento sobre o indivíduo e tentar simplificar, Edgar Morin propõe o conceito de complexidade.

virtuoso. O problema no segundo paradoxo colocado por Marx respeito da educação: quem educará os educadores? É preciso que eles se eduquem a si mesmos". (Morin,1999)

É necessário proceder a uma reforma do pensamento na Escola, desenvolvendo o sentido das relações entre os problemas e os dados, a complexidade inerente ao estudo do ser humano, as suas variadas dimensões, seja antropológica, sociológica, ética, política, histórica etc. São os níveis mais importantes que o Homem encontra o seu modo de estar no mundo, deve ser visto como "diferentes faces e aspetos de um mesmo fenómeno: fenómeno humano", a complexidade diz respeito a todos os campos de estudo do real, sem separar, deve haver esforço para a contextualização, para enquadrar os campos de estudo, não separando, encarando as contradições sem deixá-las de parte. Os problemas atualmente vividos²³ e sua grande abrangência, anunciam a emergência de um *pensamento complexo*, polidisciplinaridade, em detrimento do que hoje se apresenta com um pensamento especializado e fragmentado que em nada se adequa para a compreensão do real complexo, das variadas dimensões de ser humano, deve-se antes pensar em conjunto (Morin,1999, p.89).

A história não deve estar submetida aos interesses de uma classe dominante e a uma lógica de produção e reprodução do capital mediada através do mercado, deve estar aberta a novas possibilidades, mesmo à possibilidade do novo, à transformação, o indivíduo deve plenamente usufruir da sua dimensão projetiva, o seu inacabamento que se lança sobre o futuro. Deve-se evitar o utopismo²⁴ pedagógico que tem como fundamento um tipo ideal de homem, pré estabelecido, é necessário deixar de parte uma compreensão idealista da realidade.

A tarefa da educação acaba sempre por redundar na ética, traduz-se na capacidade de criar e guiar na construção de sentido e na construção de autonomia, efetivando a sua liberdade e possibilidade de escolha. A educação deve assim partir das necessidades dos homens, é instrumento que luta pela emancipação humana relativamente a contingências históricas específicas, está para além da mera instrução e inserção no mercado de trabalho.

²³ Problemas desde o avanço da globalização económica, das tecnologias da informação, o fim da polarização ideológica entre capitalismo e comunismo nas relações internacionais, a duas grandes guerras e seus impactos no pensamento acerca do homem e queda da ideia de progresso advindo da Modernidade.

²⁴Utopismo- segundo o dicionário online Infopédia, são postos dois significados para este termo: "1- ideias, princípios e objetivos de um utopista e 2- crença na possibilidade de atingir uma sociedade ideal."

Ultrapassar essa instrumentalização e o indivíduo passar a ter um papel ativo na construção do seu futuro e consciência da sua realidade presente, da sua epocalidade histórica.

Coloca-se a questão para que serve então a escola nas sociedades contemporâneas?

4- Que problemáticas advêm da massificação e democratização do ensino- como abordar a complexidade destes fenômenos a nível sociológico?

Da universalização e democratização do ensino, de frequência obrigatória, no final do século XIX, que se constitui como uma instituição central na afirmação dos Estados-Nação, que no fundo tinha uma pretensão, de formar coesão nacional e preparar a sociedade para as transformações industriais e tecnológicas que sucediam, garantindo a progressão dos indivíduos para o desenvolvimento de aprendizagens.

A “escola de massas” é um dos grandes marcos do século XX, definindo novas formas de dimensionar o social e familiar. “Entre 1870 e 1920” assiste-se sem precedentes, no desenvolvimento de ideias pedagógicas”, apelando ao contributo dos variados campos do conhecimento sobre a criança e “ciência da educação”, uma outra visão da criança e do ato educativo - teses da Educação Nova²⁵- “educação integral, autonomia dos educandos, métodos ativos e diferenciação pedagógica” (Nóvoa, 2014, pp.173-175).

A Educação Nova surgiu em contraposição a uma educação tradicional, marcada pelo “ensino expositivo, pela memorização de conhecimentos, pela passividade dos alunos, pela mecanização dos procedimentos, pelo autoritarismo do professor e também, pela violência física”. A educação nova deve preparar a criança, não só como futuro cidadão, mas também um ser humano consciente e capacidade reflexiva com vista ao estabelecimento da dignidade de homem, fundamento do modelo de Estado de inúmeras sociedades contemporâneas. No fundo uma educação marcada pelo desenvolvimento integral dos indivíduos, devendo-se o Estado encarregar de assegurar estas variadas dimensões (Pintassilgo, 2018, p.2).

Com todos os desafios colocados à efetivação do direito à educação, à sua complexidade e importância, tarefa a que o Estado, como principal entidade responsável se propõe atingir através da Escola, uma das principais Instituições Pedagógicas que pretende ser meio e espaço para que o indivíduo alcance o seu desenvolvimento integral e o máximo de dignidade enquanto ser humano que é. Uma tarefa que se coloca difícil face às contradições vividas no dia-a-dia escolar onde variadas problemáticas emergem e se

²⁵ Escola Novas e seus postulados: estas formulações dão bem conta de algo que surge aos nossos olhos de hoje como inquestionável: a Educação Nova representa um momento de viragem na trajetória das ideias e das práticas educativas, sendo muito do que nós hoje ainda pensamos e fazemos inspirado nessa espécie de "revolução pedagógica"- (Pintassilgo, 2018, p.2).

colocam como entrave ao desenvolvimento do indivíduo, bem como no almejado sucesso educativo que se pretende transporto para a inserção deste indivíduo na sociedade e na qual os agentes confiam e dão legitimidade. Será então a Escola uma Instituição que camufla e se reveste de neutralidade, capaz de promover a mobilidade social que legalmente deveria legitimar e promover os direitos humanos, ou antes opera sob uma lógica e modelo da classe dominante que conduz não à transformação da sociedade mas à reprodução da ordem social instituída. Há ainda uma brecha, como se viu anteriormente e possíveis respostas que possam realmente conduzir uma educação que favoreça a emancipação do indivíduo, o papel do educador, de tornar conscientes estes indivíduos, contra determinismos que se colocam:

«Uma das tarefas do educador, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos (...) na luta que fazemos movidos pela esperança, pelo fundamento ético-histórico de seu acerto, faz parte da natureza pedagógica do processo político de que a luta é expressão» (Freire, 1997, p.11)

Uma educação voltada para a esperança, tem como imprescindíveis esses quatro pilares: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser; aprender a viver juntos e, sobretudo, a se arrojarem nos mares da incerteza, mares nos quais a condição humana veleja sob as mais variadas circunstâncias. Em tempos nas quais a escola é uma transmissora de certezas, em detrimento das incertezas, a educação não pode ver sepultada a noção de imprevisível, tampouco da necessidade de buscar meios que possibilitam melhor entendimento dos aspetos relacionados ao *ainda-não-ser*.*

A pesquisa na sociologia da educação é percorrida pela questão, no que refere à forma mais exímia de estudar as ações dentro do processo educativo no que diz respeito à educação dos indivíduos. Serão as “relações face a face entre indivíduos empreendidos pelas análises microssociais” ou de uma outra forma, as relações entre estruturas são “imposições” mais gerais da vida social”, mediante uma análise macrossocial, qual será a forma mais exímia de estudar o indivíduo em sociedade. Terá este estudo um caráter mais objetivista, em que a sociedade acaba por transcender os indivíduos, como uma espécie de entidade exterior a estes, ou por outro lado, do ponto de vista do fenomenológico, um caráter subjetivista, em que se atenta à relação do sujeito com o objeto de pesquisa:

“A questão fundamental está em perceber se a ordem social se coloca como guião estruturando os comportamentos dos indivíduos, ou se se vai construindo em relações permanentes envolvidos em ações de trocas” (Brandão, Z. 2001, p.154).

O indivíduo e a sociedade são a base do objeto de estudo da sociologia, como será nesse caso mais adequado compreender o social e seus significados? Abordar o insucesso escolar como um fenómeno sociológico, numa perspetiva macrossocial é também crucial,

para o entendimento de como as instituições são afetadas pelo exterior que a envolve, pelas estruturas. Já numa abordagem de âmbito mais microssocial, permite o estudo de representações e dos comportamentos dos atores sociais acerca de determinadas questões que se colocam e que os implica no problema que os afeta. Ao observar-se interações quotidianas pode-se perceber como estas podem influenciar processos sociais de maior amplitude, no âmbito da macrossociologia e no mesmo sentido como sistema sociais determinam as interações individuais numa escala mais pequena, implicando-se mutuamente.

Bourdieu relativamente a uma possibilidade de análise do real social, que faça jus ao mundo social em análise será necessário integrar estas duas conceções, em vez de entre eles fazer uma contraposição, de modo a tentar explicar a complexidade que o real nos apresenta e até as suas contradições. Propõe uma “teoria de acordo com o conhecimento praxiológico que se constitui na reação dialética entre o agente e a sociedade (...) um modo de conhecimento fundado na relação entre o ator e a estrutura social” (Almeida, 2005), mediante as noções de *campo*, *habitus*, *capital*, entre outros.

Também Edgar Morin, lembra a necessidade de pensar o objeto de estudo tendo em conta a complexidade que percorre o humano, de construir uma ciência em que não mais o objeto é separado, com disciplinas especializadas, mas permeado por um pensamento que se esforça em unir e contextualizar, para assim se constituírem diferentes faces e aspetos de um mesmo fenómeno humano.

No que refere mais especificamente à problemática e questão do insucesso escolar, as suas principais categorias explicativas podem ser divididas principalmente em três categorias: o insucesso escolar explicado por características individuais do aluno; o insucesso escolar resultante do meio sócio cultural de que a criança advém, de uma certa carência face ao modelo socializador dominante e por fim o insucesso escolar justificado como um produto de ações decorridas nos ambientes socioinstitucionais, tendo aqui a Escola um papel primordial para combater possíveis desigualdades sentidas pelos alunos aquando da sua chegada à Escola.

Ana Benavente (1990) aponta a primeira teoria explicativa do insucesso escolar, “baseada em explicações psicológicas individuais” até ao final dos anos 60, em que a inteligência justifica o desempenho e as competências apresentadas por determinados alunos, denominada “teoria dos dons”. Posteriormente, foi apresentada a teoria do “handicap sociocultural”, até início dos anos 70, onde se apresenta uma justificação de cariz

“sociológico”, o insucesso é assim explicado pela “pertença social”, pela “bagagem cultural à entrada da escola”, é colocado em evidência, o insucesso escolar entendido como o resultado de desigualdades sociais. O papel reprodutor de desigualdades da escola, foi posto em evidência nesta teoria, apontando para a forma como desigualdades sociais levam a desigualdades escolares. O insucesso é principalmente definido pelas condições socioeconómicas das famílias e o seu baixo acesso a instrumentos que possibilitem o desenvolvimento das crianças.

Uma medida que foi apoiada nesta conceção das condições socioculturais, foi a criação do programa TEIP, os territórios educativos de intervenção prioritária, que se por serem territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam.

Bourdieu e Passeron demarcam a existência de acesso desigual a oportunidades no sistema de ensino, já que as crianças e jovens vão operar e pensar de acordo com os códigos culturais que receberam na socialização primária, que receberam da sua família e contexto envolvente. Se o seu capital social e económico é baixo, existem menos probabilidades de êxito na escola e conseqüentemente mais insucesso para populações mais desfavorecidas (Bourdieu & Passeron, n.d.). Se visto pelo carácter determinista pelas condições objetivas e pessimista relativamente às possibilidades do agente se emancipar relativamente a estas condições, esta teoria pode deixar de fora o papel da Escola, o que pode “favorecer o fatalismo sociológico”, que não explica certas exceções do desempenho escolar de certos alunos, que contrariam a perspectiva de insucesso escolar (Sarmiento, M. J. 2019, p38). Esta teoria deixa ou não de fora os atores educativos que atuam na escola, os professores, nomeadamente a relação de sala de aula, e é nesta que decorrem as principais ações que poderão originar ou não o bom desempenho do aluno, é aqui que também segundo os autores reside esperança de alterar a posição do agente no seu campo.

A taxa de abandono escolar²⁶ em ambos os sexos ao nível nacional, fixou-se nos 5.9% em 2021, sendo que no sexo feminino é mais baixa 4.1% relativamente ao sexo masculino de 7.7%. No que refere aos alunos matriculados no 10º ano ao 12º ano que reprovam ou

²⁶ Qual a percentagem de homens ou mulheres, entre os 18 e os 24 anos, que deixou de estudar sem completar o secundário?- pordata
<https://www.pordata.pt/portugal/taxa+de+abandono+escolar+total+e+por+sexo-433>

desistem é de 8.3% comparativamente aos 21.3% verificados em 1995²⁷. O relatório Estatísticas da Educação de 2021²⁸, com edição em 2022 coloca a taxa de retenção e abandono, em todo o ensino básico, em 3,1% o que se significa que cerca de 62 mil estudantes que chumbaram ou desistiram dos estudos²⁹.

Depois de anos em que se verificou uma tendência decrescente, a taxa de retenção e desistência de alunos do ensino básico aumentou, sobretudo no ano letivo de 2020/2021, um possível aumento devido às consequências da Pandemia do Covid 19 que afetou sobretudo os alunos mais jovens, do ensino básico geral. Este relatório pretende levantar e analisar os dados estatísticos dos vários níveis e ciclos de estudo de forma a revelar possíveis impactos dos últimos acontecimentos que marcam o quotidiano e de que forma estes impactam a educação em Portugal tendo a interdependência destes processos complexos impactos na dimensão humana: pandemia de Covid-19, os avanços tecnológicos, conflitos armados, as alterações climáticas, o sucessivo aumento das desigualdades sociais que afetam e ameaçam o bem-estar social.

“Visando promover um debate aprofundado sobre o currículo escolar, enquanto organização de conhecimento, atitudes e valores, sobre as políticas orientadas para a inovação pedagógica, sobre o reforço da relação entre a escola e a sociedade, sobre a profissão docente e o papel dos professores, sobre a inclusão e os desafios colocados pelas desigualdades educativas e sobre o desenvolvimento do ensino superior, da ciência e tecnologia em Portugal” (Frenandes, 2022relatório da educação, p.9)³⁰

²⁷Qual a percentagem de alunos matriculados do 10º ano ao 12º ano que reprovam ou desistem? Pordata:

<https://www.pordata.pt/portugal/taxa+de+retencao+e+desistencia+no+ensino+secundario+total++por+modalidade+de+ensino+e+ano+de+escolaridade-3511>

No 1º Ciclo a taxa de retenção em 2021, fixou-se nos 2.1% e em 1995 uma percentagem de 10.8%. Os alunos do 2º ciclo a taxa de retenção em 2021 fixou-se nos 3.3.% face aos 12.1% de 1995. Já no 3º Ciclo as percentagens de retenção ou desistência está nos 4.3% comparativamente a 1995 que se situava nos 16.6%.

²⁸ O relatório Estado da Educação 2021 faz primeiramente o retrato do sistema educativo português, através de um conjunto de indicadores construídos a partir de dados provenientes de fontes diversas, nacionais e internacionais e ainda os desafios futuros ao nível da educação https://www.cnedu.pt/content/EE2021/EE2021-Web_site.pdf (Fernandes,2022, p.4)

²⁹ Relatório Estado da Educação 2021- o 10º ano situava-se nos 3%, no 11º ano no 0% e no 12º ano nos 26%, esta taxa inclui apenas os alunos matriculados nos cursos científico-humanísticos.

³⁰ "Em matéria de equidade, inclusão e igualdade de oportunidades, assinalam-se a maior visibilidade e o agravamento das desigualdades devido ao impacto da pandemia de COVID-19, que deixou os mais vulneráveis em situações ainda mais frágeis, atingindo mais alunos e famílias. Em 2021, a

Neste relatório é possível verificar que os anos marcados pela pandemia impactaram diretamente os ciclos de estudo mais baixos, os alunos mais novos do ensino básico geral já que aumentou a taxa de retenção dos alunos em relação ao ano letivo anterior, o que não parece ter tido tanto impacto nos alunos do ensino secundário, já que segundo os dados deste relatório:

A taxa de retenção obtida³¹ retrocede a valores obtidos em 2018/2019 (3.1%) - p.71 Anexo 32 e 34, contudo no que diz respeito aos valores máximos alcançados na década houve decréscimos em nos diferentes níveis de ensino (Fernandes,2022, p.72).



Ilustração 1 - Taxa de retenção no ensino básico geral ao longo dos anos

De acordo a evolução sentida relativamente à taxa de retenção, por ciclo de estudos, privado ou público (anexo 35) é possível verificar que no ano letivo de 2020/2021 permanece a propensão desta taxa dá-se no grupo dos rapazes, com mais afirmação no 7ºano de escolaridade e é também no ensino público, onde a taxa de desistência e retenção é mais expressiva em todos os níveis de ensino do ensino básico. Esta taxa aumenta também de

situação do país relativamente ao ODS 1- Erradicar a pobreza revelou melhorias face a 2016, apesar de um aumento das taxas de pobreza, em comparação com o ano anterior, o que tornou mais premente a implementação de respostas concertadas para mitigar essas desigualdades. No ano letivo 2020/2021 verificou-se um alargamento de parte das medidas de equidade anteriormente implementadas, de que são exemplo o aumento das percentagens de alunos com ASE“ (Fernandes,2022, p.9)

³¹ Consultar a publicação Perfil do Aluno 2020/2021 que assenta nas Estatísticas da Educação 2020/2021 da DGEEC e os dados reportam-se a Portugal Continental. Esta informação estatística sobre as crianças inscritas nas instituições educativas no território português. **Anexo 55-** Taxa real de escolarização, por nível de ensino e ano letivo- 2008/2010 a 2020/21- p.17; **Anexo 56-** Taxa de retenção e desistência, por nível de ensino, ciclo de estudos e ano letivo - 2009/10 a 2020/21- p.19; **Anexo 57-** Distribuição dos alunos matriculados/inscritos, por natureza do estabelecimento de ensino e nível de ensino- (Fernandes,2022, p.23)

acordo com o desvio etário relativamente à idade esperada para frequentar esse nível de ensino (Fernandes,2022, p.70)

No 1º ciclo do ensino básico, a taxa de retenção aumentou 0,7% em relação a 2019/2020, estabilizando nos 2,1%. No 2º ciclo do ensino básico, a mesma taxa aumentou 0,9 pontos percentuais relativamente ao ano letivo anterior, fixando-se nos 3,3%. De notar que este ciclo tinha atingido os 9,2% em 2013, pelo que a tendência continua a ser benéfica para o estado da educação.

No 3º ciclo, o número de chumbos e desistências subiu 1,3 pontos percentuais face ao ano letivo 2019/2020, para 4,3%. Neste ciclo, o 7º ano é o que apresenta a maior taxa de retenção e desistência de todo o ensino básico.

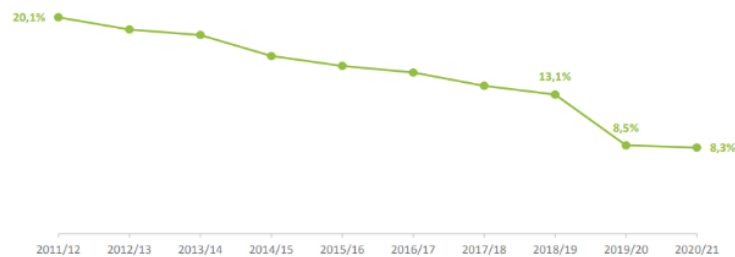
No ensino secundário, em 2020/2021, continua a cair a percentagem de alunos que ficam retidos com desistem da escola, registando uma taxa de 8,3%. Há dez anos, essa taxa estava nos 20,1%, de acordo com o relatório “Estado da Educação”.

As menores taxas de retenção e desistência registaram-se nas regiões Norte (5,7%) e Centro (7,2%), com valores abaixo da taxa de retenção nacional. O Alentejo surge em terceiro lugar com uma taxa de retenção e desistência igual à nacional. A área metropolitana de Lisboa e a Região Autónoma dos Açores registaram percentagens superiores a 10%.

A taxa de conclusão no ensino secundário tem vindo a crescer desde 2011/2012. Em 2020/2021 atingiu o valor máximo de 87,1%, o que representa um acréscimo de 20,9 pp face ao início da série e 2,5 pp comparativamente ao ano letivo anterior³² (Fernandes,2022, p.93)

³² Verificar anexo 42, 43, 44 e 45

Figura 2.3.25. Evolução da taxa de retenção e desistência no ensino secundário (%). Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Figura 2.3.26. Taxa de retenção e desistência no ensino secundário (%), por ano de escolaridade e por NUTS II. Portugal, 2020/2021

Ilustração 2- Evolução da taxa de retenção e desistência ao longo dos anos

Podem ser ainda considerados alguns fatores de risco no ensino-aprendizagem, para que se possa prevenir e atenuar algum tipo de desigualdade aquando da entrada do indivíduo na escola. Dado que problemáticas como o insucesso e abandono escolar poderão marcar muito negativamente a trajetória do indivíduo, capazes até de influenciar o seu desenvolvimento e acesso a oportunidades, numa instituição que se pretende capaz de mobilidade social e ainda capaz de alterar a realidade social de forma a que esta se torne menos injusta. Parte-se do pressuposto como já anteriormente descrito, que:

“A escolaridade constitui um dos pilares fundamentais da preparação dos cidadãos para a vida adulta em todo o mundo ocidental (...) o insucesso e o abandono escolares constituem handicaps importantes, capazes de influenciar todo o desenvolvimento do indivíduo (...)tem identificado um conjunto diversificado de fatores de risco que podemos agrupar em três categorias: familiares, escolares e do próprio aluno.” (Miguel, R. R., Rijo, D., & Lima, L. N. 2012, p.127)

Os fatores de risco podem-se agrupar em 3 níveis:

- **Aspetos relativos ao aluno**

“Ao nível das variáveis cognitivas, é descrito pela literatura uma relação positiva, significativa e persistente entre o autoconceito académico e o rendimento escolar (...) background de cada aluno aquando da entrada na escola. O próprio sistema de ensino torna mais salientes as debilidades dos jovens que não dominam os pré-requisitos comportamentais e cognitivos necessários à integração no sistema escolar(Glesson, 1992, citado por Janosz & Le Blanc, 2000); (Citado em Miguel, R. R., Rijo, D., & Lima, L. N. 2012, p.133-134).

Estes pré-requisitos comportamentais e cognitivos, são esperados nas crianças quando elas chegam à escola, porém muitas destas crianças apresentam debilidades, contexto mais difíceis, seja por uma socialização diferente daquela que é pedida em

contexto escolar, seja por um clima emocional na relação com os cuidadores ou pais, mais distante, algo que afeta o seu auto-conceito e representações acerca do mundo que o rodeia, ou ainda pela sua condição socioeconómica, e outros fatores que se apresentem de acordo com a trajetória vivida da criança/jovem.

- **Aspetos relativos ao sistema escolar**

O próprio sistema de ensino muitas vezes acaba por tornar mais agravadas as dificuldades dos jovens que não dominam os pré-requisitos comportamentais e cognitivos necessários à integração no sistema escolar. A escola espera receber um determinado tipo de socialização, para que o processo de ensino decorra sem dificuldades. A comunidade educativa caracterizada pela sua heterogeneidade, deveria “idealmente” conseguir mobilizar as especificidades de cada um, fazendo com que estes se sintam parte desta Instituição, que por ela deviam ser reconhecidos bem como as suas aprendizagens de forma a não aumentar o seu sentimento de exclusão e desenvolver o sentido de cooperação e pertença junto da comunidade educativa. As crianças/jovens não devem sentir que são culturalmente carenciadas, como se a socialização que os seus pais lhe proporcionaram fosse inadequada de alguma forma, como se fosse possivelmente o que estes receberam dos seus pais e contexto de socialização primária, tenha menos valor do que aquilo que é transmitido na escola. Também no caso das suas dimensões culturais, as suas construções simbólicas que adquiriram ao longo do tempo, fazem parte da sua identidade e devem ser por isso, reconhecidas pelos professores, a sua construção de sentido e com estas fazer ligações para que a aprendizagem seja verdadeiramente significativa para o aluno. “A Sociologia da Educação tem sido considerada por muitos autores como tendo um papel a desempenhar na formação de professores, (...) à disseminação, pelo menos nas políticas educativas, do modelo pedagógico da investigação-ação, da necessidade de formar profissionais capazes de problematização das práticas pedagógicas e, por outro lado, ao reconhecimento da atividade do professor como variável explicativa do insucesso dos alunos desempenhar um papel importante na desestruturação e reestruturação dos universos simbólicos dos professores,”(Almeida, Sílvia) as suas ações e intervenções na sala de aula devem perder o caráter seletivo e mobilizar o conhecimentos prévios de cada um dos seus alunos, para assim se sentirem valorizados e motivados. O valor que o aluno atribui à escola varia em função de muitos fatores, que apesar de integrada no mesmo sistema educativo e da sua centralidade comum na vida dos jovens e dos seus pais e a legitimidade e confiança que atribuem a esta instituição, existem desigualdades de recursos, de objetivos, de estratégias, de experiências, de sentidos coletivamente construídos, seja pela escola a que o aluno pertence, o modelo de

socialização dos pais o aluno vai atribuir um significado diferente ao seu percurso escolar. (artigo do pedro abrantès- sentidos atribuídos à escola). Porém:

“Permanece – apesar de ultrapassada – a ideologia de que é na escola que os conhecimentos são transmitidos. E estes conhecimentos se chamam «conteúdos de ensino»,” este currículo é composto por conhecimentos das várias áreas disciplinares. O conteúdo constitui “um recorte feito no conjunto de compreensões que fizemos ao longo da história a propósito de um campo de fenómenos³³”. Uma das perguntas que advém da constatação é “quem tem o poder de recortar, de selecionar dentre as compreensões elaboradas aquelas que devem constar como conteúdos de ensino?”³⁴ (Geraldi, 2019, p.34)

Há algo que se esquece neste recorte feito na vasta gama de conhecimentos que percorrem a realidade social, o conhecimento é formado por um conjunto de hipóteses que respondem a questões que foram anteriormente colocadas, ao serem retiradas do seu ambiente, do seu contexto de formulação e transformados através do ensino em conteúdos, transmitidos “como verdades e não mais como hipóteses”. Os alunos devem ser capazes de adquirir estes conteúdos, ainda que não saibam muito bem do contexto da sua emergência e necessidade de serem adquiridos estes tipos de conhecimentos, coloca-se a questão: para que servem estes conteúdos aprendidos em sala de aula? Assim são ensinadas verdades:

“que na ciência valem dentro de uma teoria passam a verdades que valem pela eternidade... e 2+2 serão sempre 4 independentemente da teoria matemática que sustenta a operação.... Aliás, na escola nem se cogita que existam teorias matemáticas! A matemática é uma só!” (Geraldi, 2019, p.35)

Sempre que se fala de conhecimentos, rapidamente se pensa em ciência, estes conteúdos científicos são ensinados na escola, para que todos aprendam “um mesmo sistema de referências ainda que distribuído de formas distintas para as diferentes classes sociais”³⁵:

Existe uma “relação triádica que a compõe- professor/conhecimentos/alunos naturalizou hierarquias, disciplinas, posturas e «respostas certas»”, respostas que muitas

³³ Humanos, físicos, químicos, quantitativos, espaciais, linguísticos, artísticos, religiosos

³⁴ “A seleção é sempre um gesto de inclusão e de exclusão. Comandada pelo poder, a seleção sofre também o peso do tempo histórico: sempre se ensinou determinado conteúdo e cabe à escola, em nome da «preservação dos conhecimentos», continuar a ensinar o mesmo para todos” (Geraldi, 2019, p.34)

³⁵ A hipótese aqui apenas levantada talvez explique a permanência de certos conteúdos, mesmo quando a ciência já os abandonou há muito tempo. (...) As teses de Paulo Freire, por exemplo, chegam a uma ou outra sala de aula, ainda que a sua pedagogia seja reconhecida internacionalmente” (Geraldi, 2019, p.35).

vezes não constituem aprendizagens significativas para os alunos, estes não se apropriam realmente destes conteúdos e não vêm neles qualquer tipo de utilidade futura. Existe uma tendência a valorizar a tradição científica eurocêntrica, que valoriza o conhecimento racional, “mesmo que estranhos à sua experiência de vida”, aceitando e reproduzindo os comportamentos que lhes são passados (Geraldi, 2019, p.36). Existe “um crescente controle em sala de aula” fruto de restrições impostas aos próprios professores”, existem políticas públicas que podem ter como consequência tornar os alunos capazes apenas de responder eficazmente a testes, tomando o professor o modelo destes testes como caminho a seguir para ensinar e preparar estes alunos, há ainda pressão para que estes resultados sejam elevados, fala-se da existência do ranking das escolas, até mesmo as Escolas podem excluir candidaturas de alunos que não cumpram os pré-requisitos para conseguir uma boa posição no ranking descrito³⁶.

- **Aspetos relativos à família**

"As famílias, como primeiro contexto de socialização, desempenham um papel fundamental no comportamento e desenvolvimento das crianças (Baumrind, 1991; Parke & Buriel, 2006). As relações precoces têm sido identificadas como fundamentais para o desenvolvimento da criança (...), sendo a qualidade dos cuidados parentais apontada frequentemente como a variável mais importante para o desenvolvimento infantil (Sroufe, 2002). " (Citado em: Cardoso, J., & Veríssimo, M. 2013, p.393). A partir desta importância que a família tem, para que a criança cresça com todas as suas necessidades adequadamente satisfeitas, em que medida a não satisfação destas pode pôr em causa o seu desenvolvimento, ou seja, colocar em risco a sua dimensão física, emocional, social e cognitiva. A influência destas relações primordiais que servem de base para interpretação e exploração do mundo e de si próprios, na socialização primária, no desempenho escolar e consequentemente nos resultados escolares dos alunos. É importante ainda considerar a pobreza como um fator de risco, na medida em que afeta as práticas parentais e na forma como estas se transmitem, de forma indireta no clima físico e psicossocial da criança, insegurança esta que advém da sua situação socioeconómica em que a família se encontra, o que aumenta a probabilidade de o aluno não encontrar sucesso na escola. (Dearing, E. 2008). A pergunta que se coloca é: “que efeito tem ser pobre na aquisição de capital escolar?”,

³⁶“O mundo de Orwell terá chegado definitivamente à escola e o Grande Irmão estará de olho atento!” (Geraldi, 2019, p.38)

esta é colocada por Luís Capucha, mediante a constatação das dificuldades que crianças/jovens mais desfavorecidas têm no seu percurso escolar, em ter vantagens na Escola, mesmo que hoje em dia a escolaridade tenha sido alcançada por indivíduos provenientes de extratos da sociedade menos favorecidos, implica ainda sempre mais custos para estes. (Capucha, L. 2010).

6-Políticas e medidas desenvolvidas no âmbito da promoção do sucesso educativo-debate e exemplos de medidas

As primeiras preocupações que levaram ao desenvolvimento dos sistemas nacionais de ensino e educação nos países ocidentais estavam direcionados para a necessidade de formação de identidade e coesão nacional, numa perspetiva de unificação dos territórios com cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, atento às transformações tecnológicas e industriais:

“formar cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres (...) a ideia de uma educação nacional capaz de eliminar diferenças linguísticas ou étnicas de uma sociedade marcou as primeiras décadas de ação dos Estados (...) a construção do Estado moderno e a industrialização com o progresso tecnológico que lhe está associado exigiam cada vez mais formação de indivíduos qualificados(...) o velho ensino de pendor religioso e humanístico a que uma limitada minoria poderia aceder até então teria de se abrir aos novos contributos da ciência e da técnica” (Justino, 2010, p.30)

O Estado foi assim tido como principal responsável da formação e como educador das novas gerações, David Justino apresenta no livro *“Difícil é educá-los”*, uma análise do que o autor expõe como o atraso educativo português. Que possíveis fatores estariam na expressão deste mesmo atraso sentido relativamente a outros países a nível de resultados educativos? Numa perspetiva “de procura de mais educação, melhor educação e maior equidade social” (Justino, 2010, p.8)

O autor neste ensaio procede ainda, à apresentação de possíveis razões que expliquem o insucesso escolar que tende a ser mais expressivo aquando de mudanças de ciclo em níveis de ensino mais elevados do trajeto escolar do aluno, ao fazer uso de uma analogia de uma “corrida de 400 metros de barreira”³⁷. Afirma mesmo que chega a ser “paradoxal” o sistema de ensino ser percebido como uma “capacitação seletiva” e não uma “capacitação integradora”, pois o percurso educativo dos alunos na Escola, chega ser forma de selecionar os alunos mais “capazes” ao longo do percurso educativo, em vez de ser capaz

³⁷ “À passagem de cada barreira há sempre alguns atletas que caem e ficam para trás, muitos atletas não conseguem chegar ao fim do caminho. (...) o problema está em saber porque é o trajeto escolar tem de ser uma «corrida de obstáculos colocados em determinados pontos do percurso e não uma progressão natural, tanto quanto possível capacitadora das qualidades «atléticas dos corredores» (Justino, 2010, p.63) ”

de promover o sucesso a todos os alunos que recebe. A solução passa então, por não deixar de reter os alunos, mas perceber se a escola como Instituição conseguiu perceber as condicionantes que limitaram o sucesso desses alunos de forma a intervir e atenuar as mesmas (Justino, 2010, p.63)

A Escola e a educação são tidas como instrumentos privilegiados para gerir ora a “ordem” ora a “transformação”, reconhecendo que desigualdades educativas tendem a reproduzir as desigualdades sociais, tendo sempre em mente a tensão de qualidade de ensino vs equidade social, como então conseguir equilibrar estes dois aspetos sem cair em “facilitismos” que comprometa a exigência do ensino:

“do determinismo que faz de um futuro de uma criança produto do seu estatuto económico-social teremos de o confrontar com a capacidade de algumas sociedades revelam de contrariar essa dependência e abrir caminhos de equidade e promoção social e cultural” (Justino, 2010, pp.88-89).

Um dos aspetos advindos do Estado Novo a nível da gestão educativa é o centralismo das políticas de gestão da educação e a lógica corporativa fortemente hierarquizada que domina o setor do ensino, deixando de parte um possível movimento de descentralização para a sua base territorial: “o ministério só não dá aulas, nem abre e fecha o portão da escola”³⁸, a educação é apenas um assunto exclusivo do Governo. Assume-se que as autarquias locais reconhecem a necessidade de apostar e valorizar na educação nos seus territórios, como estratégia de desenvolvimento local, se bem que são estas que melhor conhecem as suas necessidades. Este valor e necessidade de políticas educativas mais descentralizadas é preconizado legalmente pelo decreto-lei n.º 21/2019³⁹, já anteriormente colocada noutros domínios pela Lei n.º 50/2018,⁴⁰. Através da implementação das referidas leis objetiva-se a transformação do modelo de funcionamento do Estado para um modelo mais adaptado às necessidades dos territórios, geridas pelo poder local, ao constatar-se que foram sentidas melhorias significativas atribuídas a intervenções antecedentes no

³⁸ “Nesta perspetiva, a Escola nada mais é que uma «delegação» do Ministério da Educação e os professores meros funcionários e executadores de ordens «superiores», enquanto alunos, famílias e comunidades mais não são que «utentes» ou «clientes» de um serviço público sobre o qual não dispõem de qualquer capacidade de influência”- como se se pudesse separar quem ensina de quem educa (Justino, 2010, p.112).

³⁹ Concretiza o quadro de transferência de competências para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais no domínio da educação.

⁴⁰“Lei-quadro da transferência de competências para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais;”- <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/50-2018-116068877>

desenvolvimento qualitativo das políticas educativas e sua gestão e que estas potenciam o sucesso educativo dos alunos.⁴¹

Parte-se do princípio que se deve reconhecer à educação um papel importante e onde os valores sociais básicos devem ser respeitados, onde se possa gastar melhor; estudar melhor, utilizar melhor os recursos disponíveis e mobilizá-los para a concretização de metas, orientado para o sucesso educativo das crianças/jovens e potenciar o seu desenvolvimento integral. Surge um desafio que atravessa já há vários anos a conceção, desenvolvimento e aplicação das medidas educativas: “qual o equilíbrio adequado entre mais educação, melhor educação e maior equidade social” (Justino, 2010, pp.21-22)

O Programa do XXIII Governo Constitucional colocou como um dos seus quatro pilres fundamentais o “reforço e eficácia na resposta aos problemas emergentes do País, apostando numa Saúde e numa Educação públicas⁴² e de qualidade”, apostando no combate às desigualdades pela educação:

“É sabido que as desigualdades socioeconómicas continuam a ser o principal preditor do insucesso escolar, mas sabemos igualmente que também aí não há determinismo e que podemos agir no sentido de tornar menos desiguais as condições de acesso e de sucesso na escola (...)O caminho para a escola inclusiva, que, como o Plano 21|23 Escola+ (...) programas de apoio às aprendizagens e ao desenvolvimento de competências socio emocionais.” (Fernandes,2022, p.131)

Neste sentido surge como por exemplo o projeto da Escola Inclusiva ou o Programa Nacional para a Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), instituído em 2016, como manifestação de políticas públicas orientadas para articulação de vários elementos, onde se aposta na Escola como Instituição capaz de combater as desigualdades. Uma Instituição capaz de fornecer aos indivíduos que acolhe na sua heterogeneidade, um nível de educação e formação que lhe possibilite a integração em sociedade e que responda às potencialidades de cada um.

De seguida serão apresentadas medidas desenvolvidas no contexto educativo português tendo em conta que serão principalmente notificadas aquelas que são postas em prática na Instituição em estudo nesta investigação. Exemplos destas medidas serão também

⁴¹“Esta partilha de responsabilidades entre a Administração central e a Administração local desenvolveu-se através de sucessivos quadros legais que ampliaram progressivamente o âmbito de intervenção das autarquias.”- <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/21-2019-118748848>

⁴² Programa do XXIII Governo Constitucional -<https://www.portugal.gov.pt/pt/gc23/governo/programa-do-governo>;

apresentadas e discutidas aquando da sua aplicabilidade prática neste contexto, posteriormente na Investigação aqui desenvolvida.

A escola Inclusiva

O projeto da Escola Inclusiva⁴³ sustenta-se na necessidade de fazer face aos desafios do insucesso escolar e à construção e consolidação de uma educação de qualidade, com uma articulação destes elementos fundamentais, o indivíduo, a escola, a comunidade e a família. A finalidade deste projeto prende-se no estabelecimento de uma sociedade mais justa e democrática através do pleno acesso ao direito educação, numa perspetiva de emancipação do indivíduo. Este projeto surge como manifestação de políticas públicas que pretendem promover o sucesso escolar (Sarmento, 2019).

No capítulo destinado à equidade do relatório Estado da Educação de 2021, Portugal segundo o relatório da OCDE, Review of Inclusive Education in Portugal⁴⁴p. 271:

“desde 2018, Portugal tem desenvolvido um quadro legal abrangente sobre educação inclusiva, embora empreenda esforços significativos para a equidade e a inclusão desde os anos 80 do séc. XX, tendo em conta uma maior flexibilidade e autonomia dos atores locais, incluindo as escolas. (...)Com efeito, o Regime Jurídico da Educação Inclusiva (RJEI), regulamentado pelo Decreto-- Lei nº54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei nº 116/2019, de 13 de setembro, trouxe um novo paradigma, ao apresentar um desenho da educação⁴⁵” (Fernandes,2022, p..276)

O novo paradigma trazido e cimentado pela Escola Inclusiva pretende criar e desenvolver uma Escola que acolha os alunos na sua diversidade na qual todos tenham lugar e sejam respeitados pelas suas individualidades, desenvolvendo plenamente as suas potencialidades e personalidade. Este regulamento estabelece medidas de suporte à

⁴³ Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. - <https://www.dge.mec.pt/noticias/decreto-lei-no-542018-educacao-inclusiva>

⁴⁴Relatório- Review of Inclusive Education in Portugal OCDE- <https://www.oecd.org/publications/review-of-inclusive-education-in-portugal-a9c95902-en.htm>

⁴⁵ Em 2021, foi aprovada a Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência 2021 - 2025 (ENIPD 2021--2025) pela Resolução do Conselho de Ministros nº 1119/2021, de 31 de agosto, que destaca o RJEI como uma das iniciativas e medidas específicas que procuraram promover a autonomia e a participação das pessoas com deficiência(Fernandes, 2022, p.276)

aprendizagem organizados em 3 níveis, medidas universais, seletivas e adicionais. As medidas universais como o próprio nome indica atendem todos os alunos objetivando a sua participação e melhoria nas aprendizagens, já as medidas seletivas contemplam alunos que precisam de medidas complementares à aprendizagem cuja as aprendizagens não foram suprimidas pelas medidas universais e por último as medidas adicionais que visam alunos que apresentam problemas que persistem e afetam o seu percurso educativo⁴⁶.

O Relatório técnico-- pedagógico é o documento que fundamenta a mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, quer seletivas, quer adicionais e que é elaborado pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) existente em cada escola⁴⁷(Fernandes,2022, p.277.)

A EMAEI⁴⁸ com base no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, reconhece a diversidade de alunos que recebe na Escola e adequa os processos de ensino às necessidades dos alunos, atendendo às condições individuais de cada aluno, a Escola vai assim proporcionar os meios para potenciar aprendizagens significativas para estes. Os conselhos de turma realizados identificam barreiras à aprendizagem dos alunos, propondo estratégias para as ultrapassar e tenha deste modo acesso ao currículo e às Aprendizagens Essenciais de cada disciplina no âmbito do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. A EMAEI é constituída pelos seguintes elementos permanentes:

Escola TEIP

Um outro projeto com mais longevidade de implementação, que revela a crescente preocupação com as questões sociais relativamente à igualdade de oportunidades e a problemáticas como abandono e insucesso escolar é o projeto TEIP. Esta componente de natureza mais social encontra-se presente com mais peso em escolas em que se implementam programas e medidas educativas específicas, adaptadas à necessidade do território. Os projetos TEIP, existente desde 2008, articulam-se com a estratégia da Escola Inclusiva. Trata-se de um programa que é implementado em contextos escolares em que a comunidade/população circundante tem na sua constituição um elevado número de crianças

⁴⁶ Anexo 49- medidas da escola inclusiva adotados por ciclo de ensino;

⁴⁷ Anexo 50- Mobilização de medidas dos relatórios Técnico-Pedagógicos, distribuídos por sexo e ciclo de ensino;

⁴⁸ EMAEI, Orientações para o trabalho das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/informacoes_escolas/orientacoes_emaei.pdf Consultar Anexo 80, constituição dos elementos da EMAEI;

em risco de exclusão social e escolar. Este programa procura dar às comunidades em causa respostas mais eficazes, através da melhoria da qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos, combatendo o abandono escolar precoce e o absentismo.

Estes projetos preveem equipas multidisciplinares com profissionais qualificados para atuar no contexto escolar e nas suas problemáticas subjacentes, como o insucesso escolar e o afastamento progressivo dos alunos da escola entre outros problemas.

Constitui-se como um projeto de discriminação positiva na atribuição de recursos, numa abordagem local e territorializada, de intervenção, acompanhamento e de constituição de rede entre escolas⁴⁹. Relativamente ao impacto que a Pandemia do covid-19 teve nas escolas localizadas em territórios socialmente desfavorecidos é dito no Relatório Estado da Educação 2021 o seguinte:

“Segundo o estudo do Conselho Nacional de Educação, Efeitos da pandemia COVID -19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade, durante o período pandémico, os diretores consideraram grave ou muito grave o risco de abandono escolar sobretudo em escolas localizadas em TEIP, com índices mais elevados de pobreza e de exclusão social (CNE, 2021a)” (Fernandes, 2022, p.288)

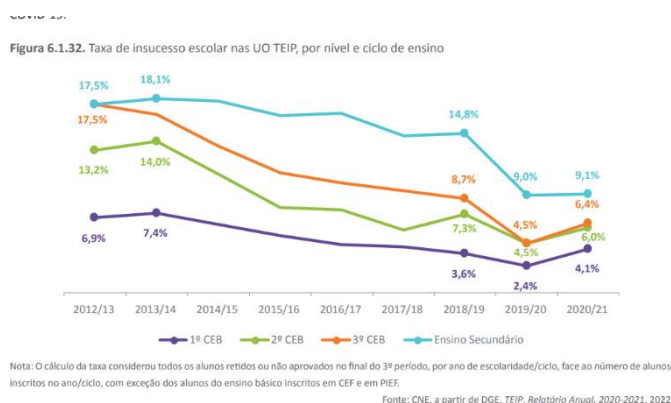


Ilustração 3- Taxa de insucesso escolar nas UO TEIP, 3 (Fernandes, 2022, p.289)

Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

O Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE)⁵⁰, em 2016, este assenta no princípio de que são as comunidades educativas quem melhor conhece os seus

⁴⁹ Anexo 51- Alunos a Frequentar TEIP por NUTS III- p.288; Anexo 52- Alunos do ensino secundário em TEIP, por oferta formativa, Continente 2020/2021- p.289;

⁵⁰ Este Programa foi criado mediante as orientações de “política educativa definidas no Programa do XXI Governo Constitucional, nas Grandes Opções do Plano 2016-2019 e na Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 24 de março” <https://www.dge.mec.pt/programa-nacional-de-promocao-do-sucesso-escolar>

contextos e os desafios que estas enfrentam e assim estão melhor capacitados para elaborar planos de ação estratégica concebido mediante as especificidades de cada Escola, potenciando o percurso educativo dos seus alunos e favorecendo a aquisição de aprendizagens significativas. Como já foi exposto anteriormente, os alunos que constituem a comunidade educativa são marcados por heterogeneidade na sua composição, estando o sucesso destes alunos condicionado por variados fatores internos e externos e cabe à Instituição Escolar em colaboração com a comunidade local e regional para que todos tenham acesso pleno a estas aprendizagens, evitando condicionamentos, que ponham em causa a sua inclusão na sociedade.

O PNPSE promove ações com base em políticas educativas territorializadas demandam “cooperação interinstitucional dos planos estratégicos das Escolas com os Planos Integrados e Inovadores de Combate ao Insucesso Escolar (PIICIE)”. Em 2020/2021 em resposta ao cenário agudizado pela Pandemia de Covid 19, o PNPSE deu seguimento às suas ações anteriormente desenvolvidas de forma a complementar com os diversos atores das comunidades educativas. Nesse sentido, as Escolas elaboraram planos estratégicos para esse ano letivo, seguindo uma “lógica de bottom-up”, delinear intervenções adequadas à sua população escolar, tendo em conta os problemas levantados no local, adequando as intervenções e planos estratégicos a estes (Fernandes, 2022)

PIICIE

Existe ainda um outro projeto implementado no Agrupamento, o Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar, (PIICIE), plano este que perspetiva nos moldes da sua atuação consolidar o Projeto Educativo Municipal do município através da criação de uma equipa multidisciplinar para prevenção e acompanhamento de situações de risco. Este projeto é desenvolvido no âmbito do "Desenvolvimento e Coesão Territorial das Terras de Trás-os-Montes", numa tentativa de agir perante as problemáticas do insucesso e absentismo escolar deste território. Assenta em 3 pilares fundamentais “a família-escola/professores e comunidades⁵¹”.

O projeto PIICIE, visa consolidar o Projeto Educativo dos municípios, através da criação de uma equipa multidisciplinar para prevenção e acompanhamento de situações de risco, de iniciativas para sinalização e recuperação de jovens em situação de abandono

⁵¹PIICIE-
ttm.pt/cimttm/uploads/writer_file/document/118/piicie_terras_de_tras_os_montes.pdf

<https://www.cim-PIICIE->

ttm.pt/cimttm/uploads/writer_file/document/118/piicie_terras_de_tras_os_montes.pdf

escolar precoce e da diversificação de respostas sociais e/ ou educativas/ formativas de modo a garantir igualdade de oportunidades de sucesso a todas as crianças e jovens do Concelho.

Projeto MAIA ⁵²

Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica corresponde um projeto multidimensional no âmbito do qual se discutem questões curriculares e pedagógicas, questões teóricas e práticas de ensino, aprendizagem e avaliação, bem como das questões da formação contínua e do desenvolvimento profissional dos professores.

O Projeto MAIA constitui-se como um esforço concertado a nível nacional no sentido de desenvolver um processo que, em colaboração com os CFAE⁵³, com as direções dos Agrupamentos de Escolas/Escolas Não Agrupadas e com os docentes, crie condições para que a avaliação pedagógica seja integrada nos processos de desenvolvimento curricular e, desse modo, se articule com o ensino e com a aprendizagem. O projeto tem cerca de dois anos de vigência, com resultados divulgados com o objetivo de melhorar as práticas de avaliação e de ensino⁵⁴ modo inclusivo, universal e equitativo, com propósitos e metas comuns a todos os profissionais envolvidos apoiado no diálogo com diversas perspetivas.

Programa Tutorias

No âmbito do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar e também do regulamento da Escola Inclusiva foi desenvolvido um programa denominado “Programa Tutorial Específico”⁵⁵ regulamentado pelo Despacho Normativo n.º 10-B/2018, no seu art.º 12.º, prevê a “implementação da medida de Apoio Tutorial Específico que acresce às medidas

⁵² O Projeto MAIA teve o seu início em setembro de 2019, contou com a conceção e coordenação do Professor Domingos Fernandes e com a implementação da Direção-Geral de Educação. O projeto tem diversas dimensões que importa sublinhar: Teórica e de Fundamentos; Conceitual; Capacitação; Acompanhamento e Investigação. - <https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia-introducao>.

⁵³ Neste caso da localização do Agrupamento faz parte o CFAE Bragança Norte (Centro, Formação, Associação e Escolas)- <https://cfaebn.ipb.pt/index.php/component/sppagebuilder/?view=page&id=34>; CFAE Bragança Norte agrupamentos constituintes- <https://cfaebn.ipb.pt/index.php/component/sppagebuilder/?view=page&id=12>

⁵⁴ Surgiu no âmbito do Plano 21|23 Escola+, mais concretamente no âmbito da Ação Específica “Capacitar para avaliar” do Eixo Ensinar e Aprender.

⁵⁵ Programa Tutorial Específico apresentado pelo site da Direção Geral da Educação (DGE): <https://www.dge.mec.pt/apoio-tutorial-especifico#>;

já implementadas pelas escolas.” Esta funciona como complemento às atividades desenvolvidas pelas equipas disciplinares de apoio `Educação Inclusiva presente no artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. É assim um acréscimo às medidas desenvolvidas como uma forma de promover o sucesso educativo das crianças/jovens, num ambiente de maior proximidade com os alunos de 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, planeando e monitorizando o seu percurso e trajetória educativa, evitando possíveis casos de insucesso, abandono ou inadaptação escolar.

No fundo, existe uma preocupação a nível governamental para tentar proporcionar ao indivíduo uma educação integral, garantindo intervenções que atingem vários níveis do seu desenvolvimento, ao serem aplicadas medidas que visam articular os recursos das comunidades educativas, apostando no conhecimento local relativamente à sua população alvo para favorecer o percurso educativo de cada um. Desta forma desigualdades sentidas aquando da entrada da escola garantir que não se transformam em desigualdades escolares e ponha em causa a qualidade da aprendizagem e a longo prazo o futuro dos indivíduos que a Escola se propõe a receber diariamente. Em suma, existe a preocupação:

“No ano letivo 2020/2021, o sistema educativo português assume, desta forma, como prioridade o aprofundamento de estratégias interventivas para um currículo alargado e pluridimensional, que permitam o desenvolvimento de competências socioemocionais e pessoais e garantam o bem-estar de todos e de cada um dos alunos⁵⁶, e dá a todas as escolas, que manifestarem interesse, acesso a recursos suplementares de pessoal técnico de diferentes áreas de especialidade, como psicólogos, terapeutas da fala, técnicos de informática, mediadores, educadores sociais, artistas residentes”.

Capítulo II- Escola Pública em contexto rural- viver o contexto de ruralidade- enquadramento do contexto em estudo;

Debatida nos capítulos antecedentes, a primordialidade do direito à educação e a democratização do ensino enquanto expressão do direito à educação nos Estados, bem como os desafios advindos deste processo, já que: por um lado se percebe as Instituições Escolares com caráter reprodutivista da realidade instituída e das suas condições objetivas, por outro pode existir a possibilidade da Escola como Instituição capaz de alavancar o indivíduo, de transformação e emancipação humana. É neste último sentido que as políticas e medidas públicas de educação orientam a sua intervenção, em prol dos direitos humanos e do desenvolvimento integral de cada um, ao evitar-se reproduzir a lógica do modelo

⁵⁶ Planos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário (PDPSC)- estímulo à inteligência socioemocional e desenvolvimento pessoal; o envolvimento familiar e o envolvimento comunitário – medidas que têm como principal finalidade a promoção do desenvolvimento de competências de leitura, escrita e comunicação, ou outras que valorizem a multiculturalidade e a cidadania, ou as mentorias e tutorias, bem assim como o desenvolvimento de competências digitais, as artes, expressões e cultura e o desenvolvimento de competências de literacia matemática.

dominante. Porém este é um objetivo e um direito com bastante dificuldade para se efetivar, sendo necessários reajustes constantes, face à complexidade e à historicidade que acompanha cada indivíduo que a Escola recebe e para isso é necessário apostar em medidas mais descentralizadas. Ao apostar-se em recursos locais e conhecimento e que estes têm sobre a sua população, com medidas mais descentralizadas do Ministério da Educação, se bem que este é ainda um processo difícil e visto com algum receio relativamente ao seu alcance.

No próximo capítulo será focalizado o objeto de estudo desta investigação, que parte da realidade se propõe a conhecer em profundidade, a problemática apresentada e debatida, que coloca diariamente em causa o processo educativo dos indivíduos, o insucesso escolar, no âmbito da Escola Pública no interior norte do país, um desafio que aos longo dos anos tem feito parte do dia-a-dia destas escolas aqui localizadas.

Parte-se do princípio de que conhecer o território e suas dinâmicas conduzirá a uma intervenção mais contextualizada e eficaz na problemática que aqui se pretende discutir, o insucesso e abandono escolar deste território.

1- Perda demográfica do interior do país- retração da ruralidade- desafios;

No relatório Estado da Educação 2021 observa-se que as Áreas Metropolitanas de Lisboa e do Porto eram as regiões com maior densidade populacional – 952 e 853 habitantes/km², respetivamente. As quatro regiões alentejanas, a Beira Baixa e Terras de Trás-os-Montes eram as áreas com menor densidade populacional (Fernandes,2022, p.13).

O contexto da população em estudo fica localizado no Interior Norte de Portugal, mais propriamente no Nordeste Transmontano. Uma questão que marca este território é a perda demográfica aqui sentida, pautado pela perda progressiva de indivíduos em idade reprodutiva que saem deste território em busca de melhores condições e possibilidades para o seu futuro.

A evolução da população em Portugal tem vindo a diminuir e é associado frequentemente a este facto, fatores como a crise social e económica dos territórios, contudo: “Julio Pérez Díaz (2011), parece-nos de todo precipitado falarmos em crise demográfica e de um país em extinção.” (Marques, T. S., Maia, C., Ribeiro, D., & Santos, H. 2016, p.254)

Concerne a este facto a necessidade de tentar entender e explicar as mudanças sociais e demográficas sentida desde o século XVIII em determinadas zonas do país, integrando os diversos conteúdos das áreas do conhecimento social, poderá possibilitar um melhor desenvolvimento de políticas relacionadas com as populações e suas necessidades sejam de cariz social, da saúde, das pensões, da educação ou condições económicas). Se

as populações em idade reprodutiva continuarem a deixar territórios com baixa densidade populacional este facto terá um grande impacto na evolução da população e consequente perda demográfica.

O contexto em estudo é um território que tem vindo a perder população, progressivamente, sobretudo de população em idade fértil, uma tendência que se observa principalmente a partir dos anos 60 (Marques, T. S., Maia, C., Ribeiro, D., & Santos, H. 2016, p.257) , devido à emigração sentida nesta época em Portugal. É verdade que a esperança média de vida dos indivíduos nunca foi tão longa devido às melhorias alcançadas o que possibilitou uma melhoria na qualidade de vida dos indivíduos, havendo uma diminuição significativa na taxa de mortalidade, assim existe previsão de que: “em 2040, as taxas de mortalidade serão insignificantes nos primeiros 25 anos de vida e os que têm 85 a 89 anos mostram níveis de sobrevivência muito altos” (Marques, T. S., Maia, C., Ribeiro, D., & Santos, H. 2016, p.258). Esta previsão poderá significar uma população mais envelhecida, com ciclos de vida mais longos, porém a nível territorial existem assimetrias relativamente a perdas e ganhos de população, em que uns atraem populações em idade ativa e outros para lá dessa idade.

Esta tendência consecutiva de perda de população em idade fértil de determinados territórios pode ser uma tendência difícil de inverter, já que os territórios nacionais com estrutura etária mais jovem estão progressivamente mais fixados na zonas urbanas mas, o problema não passa tanto pelo menor número de nascimentos mas antes: na “dimensão da população em idade reprodutiva”, pois as áreas com menor densidade de população têm uma percentagem muito reduzida de população feminina em idade fértil. Dado que:

“Territorialmente, sempre fomos mais povoados a norte que a sul, no litoral do que no interior (...) Em termos de cenários para o futuro (...)a estratégia passa por prestar uma atenção especial à necessidade de políticas públicas mais integradas, centradas nas pessoas e na evolução dos territórios, em termos económicos, políticos e culturais.” (Marques, T. S., Maia, C., Ribeiro, D., & Santos, H. 2016, p.268)

As áreas com maior concentração de população em idade fértil vão continuar a ser os grandes centros urbanos, pela maior atratividade em oportunidades que estes territórios dispõem, intensificando a perda demográfica em territórios mais interiorizados. É necessário equacionar possíveis soluções para a perda demográfica nestes territórios, tornando-os mais atrativos para as populações mais jovens e em idade ativa, de forma a que estes se queiram aqui fixar.

2- Escola Pública em Contexto Rural- conhecer o território para uma intervenção contextualizada com as necessidades

Parte-se do princípio que conhecer o território, seus atores sociais e dinâmicas escolares, conduzirá a uma intervenção mais contextualizada e eficaz nos problemas persistentes que possam marcar o futuro de crianças e jovens. Como foi observado nas políticas públicas desenvolvidas pelo Governo anteriormente descritas, é possível ressaltar uma crescente necessidade de descentralizar o poder de decisão a nível central do Ministério da Educação para o nível local regional, a cargo dos municípios com objetivo de combater as problemáticas subjacentes ao ensino por intermédio de intervenções mais contextualizadas com o território. Com a progressiva delegação de poderes para níveis municipais pretende-se restabelecer o valor da Escola em ligação com os seus atores educativos e comunidade como espaços para aquisição de aprendizagens significativas e melhoria das condições atuais dos indivíduos.

No que diz respeito a possíveis diferenças territoriais sentidas, é de extrema importância pensar a construção de sentido das crianças e jovens, aceder à sua experiência vivida e pensar a questão da compreensão do aluno, e **comunicar** com ele para garantir o direito ao sucesso no percurso escolar. Como é assumido pelas neurociências *“El aprendizaje es un proceso de desarrollo: la plasticidad del cerebro permite la maleabilidad del mismo por la experiencia”* (Falco e Kuz, 2016, p. 45).

Antes de mais é necessário compreender o dia-a-dia dos jovens, em meio rural, naturalmente Interior Norte do País que possíveis especificidades poderão apresentar relativamente a outras escolas públicas do país? Parte-se do princípio que a compreensão de fenómenos complexo como o insucesso escolar, onde confluem múltiplas causas para a sua manifestação pressupõe:

“o entendimento dos contextos particulares de vida de grupos distintos (...) falar das questões juvenis implica saber como os (as) jovens constroem determinado modo de vida, sobretudo no que se refere ao conhecimento das formas de agregação e lazer, aos projetos de vida e ao cotidiano” (Dayrell, 2007, p. 1110)

Torna-se necessário este conhecimento e apreensão de formas e sentidos de vida, de forma a que as medidas sejam adaptadas e surtam efeitos significativos no percurso escolar de cada um dos alunos do Agrupamento em questão é crucial para a Escola tentar compreender a sua composição escolar de forma a desenvolver aprendizagens significativas, que envolvam os estudantes.

Nestes espaços os alunos vão desenvolver a sua socialização e a construção de significado relativamente ao meio que os envolve, e é fundamental compreender as crianças e jovens a partir do seu contexto, valorizando-o e das suas experiências vividas até à entrada na escola, de forma que os estudantes sintam o seu conhecimento e representações reconhecidas. A escola pode não conseguir estar perto da realidade das crianças destes contextos, o que dificulta o processo de aprendizagem, pois *“os conhecimentos não se constroem sobre a ignorância, mas sim pela reelaboração de representações anteriores”*, (Meirieu,1998,p.64) é necessário partir do mundo da criança para que a aprendizagem resulte.

«Pensou-se assim que se poderiam transmitir conhecimentos, como se transmitiria um facho (...) negligenciou-se o que dizia respeito ao compreender. (...) do lado do aluno as coisas são diferentes, porque o que lhe chega do professor não são, conhecimentos, mas antes signos, discursos, textos, que ele tem em primeiro lugar que, compreender.» (Borderie,1994: p.32)

Sarmiento (2019) afirma que o conceito de reprodução social apresentado por Bourdieu, se revela muito importante para compreender os fatores sociais do insucesso, porém, tem de ser complementada, para combater o efeito perverso de “favorecer o fatalismo sociológico”, ignorando o papel dos atores educativos como os professores, outros profissionais e famílias para combater as determinantes sociológicas. Como afirma Dayrell (2007) sobre os *“debates que tendem a cair numa visão apocalíptica sobre o fracasso da instituição escolar, com professores, alunos e suas famílias culpando-se mutuamente”* Dayrell, (2007: 1106), e acrescenta:

“o jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferenciam e muito das gerações anteriores”. Mas, quem é ele? Quais as dimensões constitutivas dessa condição juvenil?”.(Dayrell, 2007, p.1107)

Importa, pois, compreender os problemas que a situação de aluno de contexto rural bem como a especificidade de alguns destes alunos serem deslocados diariamente da sua aldeia de origem como estes fazem a gestão do tempo, do espaço e das interações escolares, que impeçam que esta situação concreta não se transforme num obstáculo, que de alguma forma prejudique o percurso escolar das crianças e jovens:

“implica saber como os (as) jovens constroem determinado modo de vida, sobretudo no que se refere ao conhecimento das formas de agregação e lazer, aos projetos de vida e ao cotidiano” (da Silva, 2017, p.110).

Capítulo III- Caminho metodológico- Apresentação da problemática em estudo, identificação dos objetivos, etapas e procedimento

O objetivo geral deste trabalho de investigação consiste em identificar os fatores que favorecem ou dificultam a promoção do sucesso escolar, no que diz respeito às dinâmicas organizativas da Escola, tendo em conta o contexto territorial e suas especificidades. Esta investigação concretiza um estudo de caso numa Escola Pública do interior Norte do país, em Terras de Trás-os-Montes. A questão que norteou toda a recolha dados e tratamento destes foi: de que forma as práticas educativas e organizativas postas em execução concretamente nesta Escola asseguram o sucesso escolar ou previnem o insucesso neste território? Ou se por outro lado existem práticas que atrapalham a consecução deste objetivo? Deste modo, foi feito um levantamento de perceções dos atores deste contexto educativo relativamente a este desafio que se coloca à efetivação do direito à educação, acompanhando as suas dinâmicas diárias e atores educativos ao longo de aproximadamente oito meses. Desde o acompanhamento de dinâmicas desenvolvidas ao abrigo de projetos criados para promoção do sucesso escolar e combate às desigualdades escolares até a contextos mais informais decorrentes do quotidiano escolar. Sobretudo, de que forma se concretizam as políticas orientadas para a efetivação do pleno direito à educação previsto na lei.

Assim, uma das vertentes a desenvolver neste estudo de caso centrou-se em identificar, compreender e analisar, os processos desenvolvidos na Escola para promover o sucesso escolar. A partir da análise documental, dos dados já disponíveis sobre o problema, analisar os indicadores disponíveis e as medidas já aplicadas. Foi complementada esta análise com a participação direta nas dinâmicas dos projetos em curso para compreender as representações dos atores envolvidos, fatores facilitadores e de bloqueio, os grupos e seus problemas de forma a preparar intervenções futuras mais contextualizadas com as necessidades desta Instituição. Assim:

1- Que medidas são desenvolvidas no Agrupamento para prevenir o insucesso e promover o sucesso escolar?

2- As medidas desenvolvidas surtem efeito esperado ou serão necessárias adaptações?

3- Qual a perceção dos atores educativos relativamente a estas medidas desenvolvidas no agrupamento e da problemática do insucesso escolar?

4- Serão estas medidas efetivamente adaptadas e contextualizadas com as necessidades do território?

Numa outra vertente serão analisadas as medidas relativas à prevenção do insucesso, mais concretamente a questão das crianças deslocadas das aldeias e em que medida, este facto pode influenciar o seu sucesso na Escola. Foram constituídos vários grupos de alunos dos ciclos de estudos apresentados e também alunos previamente sinalizados pelos diretores de turma com dificuldades no seu processo educativo. Assim:

- 2- De que forma esta deslocação condicionada afeta o dia-a-dia dos alunos, o seu percurso e como gerem os alunos o tempo que passam na escola?
- 3- De que modo a escola se organiza, compreende e atende a condição de deslocado para reduzir o impacto?
- 4- Que outras medidas poderiam reduzir os impactos negativos da deslocação?

Tem-se em conta a natureza subjetiva do objetivo principal e também na questão o tamanho da amostra por isso, a abordagem do estudo centra-se numa metodologia qualitativa que pressupõe objetivos de ordem mais descritiva e/ou explicativa.

Em primeiro lugar procedeu-se à análise de documentos disponíveis do Agrupamento relativamente a dados dos alunos e medidas aqui desenvolvidas que promovam o sucesso escolar mediante pesquisa documental, esta erve como “um método de recolha e verificação de dados”, de forma a ter um maior entendimento da comunidade escolar e do contexto onde foi desenvolvido a investigação (Albarelo, Digneffe, Maroy, Ruquoy & de-Georges, 1997, p.29).

Para se construir uma abordagem em “profundidade” dos indivíduos, e dos fenómenos perspetivados por estes, foram usados métodos qualitativos de tratamento da informação: “pela sua forma de ver o mundo, pelas suas intenções, pelas suas crenças”.

Para a construção de análise deste contexto territorial foi utilizada uma metodologia com base na observação participada em contexto real das dinâmicas desenvolvidas no agrupamento, dado o problema em causa. Selecionou-se este método para produzir uma "descrição densa" da interação social em ambientes naturais, neste caso Agrupamento. Este é uma técnica que permite ter uma imagem adequada do contexto de investigação, a partir da perspetiva de vários participantes (Marietto, M. L., & Sanches, C. 2013).

O estudo intensivo das dinâmicas destes grupos registadas em notas de campo estruturadas em dimensões e categorias sobre os processos observados, são a base documental do estudo. O seu conteúdo reflete o impacto da aplicação das medidas, as representações dos alunos e outros atores escolares sobre as suas vivências.

«o diário de campo pode ser empregado em diferentes tipos de investigações (...) Nas ciências humanas, por exemplo, essa ferramenta consiste no registro completo e preciso das observações dos fatos concretos, acontecimentos, sentimentos, relações verificadas, experiências pessoais do profissional/investigador, suas reflexões e comentários (...) garantir uma maior sistematização e detalhamento possível de todas as situações ocorridas no dia e das entrelinhas nas falas dos sujeitos durante a investigação ou intervenções.» (Campos, & Albuquerque, 2021, pp.100-101).

O acompanhamento e observação participada e registo das dinâmicas do agrupamento iniciou-se em outubro de 2021 e decorreu até junho de 2022, em grelhas de observação e notas de campo, como anteriormente foi referido.

Numa fase inicial, para uma melhor compreensão do território e da Instituição foi feita uma reunião com o diretor do Agrupamento de forma que se pudesse desenvolver um trabalho junto da comunidade educativa que fosse útil à Instituição. Aqui foi apresentado pelo dirigente do Agrupamento o plano de intervenção junto dos alunos deslocados, porém, ainda não efetivado por escassez de recursos humanos. O objetivo desta intervenção seria potenciar o tempo que estes alunos de 2º e 3º Ciclo passam na escola, a mais do que os seus colegas da vila devido ao horário do autocarro, podendo assim prevenir um possível insucesso destes alunos deslocados.

Para uma elaboração de plano de execução mais adequado ao contexto, foi necessário um período de integração no contexto escolar, foi realizado um levantamento de informação disponível, e estabelecida uma aproximação com os atores escolares (docentes, alunos, órgãos de gestão, equipa educativa multidisciplinar, funcionários) de forma a facilitar as etapas seguintes. Este período de integração teve uma duração de aproximadamente dois meses, até final de novembro de 2021. A partir desta data foi dada continuidade à observação das dinâmicas do agrupamento e estratégias de intervenção realizadas no âmbito promoção e prevenção do sucesso escolar, porém iniciou-se a condução do grupo de apoio aos alunos deslocados, previamente repartidos em grupos de menor dimensão para facilitar a intervenção. Este grupo de apoio dos alunos deslocados e acompanhamento das dinâmicas escolares durou até ao final do ano letivo, em junho de 2022.

O denominado Apoio Escolar foi constituído por alunos do 5º, 6º e 7º anos de escolaridade, de forma a fazer um acompanhamento semanal do percurso educativo destes alunos, estes tinham ainda a especificidade de serem deslocados diariamente das suas aldeias de origem para o local onde frequentavam a Escola. A organização deste grupo surgiu da necessidade levantada pela Instituição, como já referido, aquando da reunião inicial de estágio com o dirigente do Agrupamento, dada a falta de recursos humanos para suprir esta

necessidade sentida⁵⁷. Estes alunos anteriormente mencionados, não dispõem de componente letiva em algumas horas do seu horário escolar e acabam por não aproveitar estas horas, para isso seria necessário o acompanhamento de algum profissional que monitorizasse e desenvolvesse algumas competências, porém não existem profissionais com disponibilidade para tal na Instituição.

**1- A amostra em estudo:
-Alunos**

No quadro a baixo é apresentada a distribuição dos alunos por níveis de ensino e ainda, a dimensão da população escolar que é deslocada diariamente da sua aldeia de origem para a Escola sede:

Tabela Nº1 total de alunos a frequentar o Agrupamento – e nº de alunos deslocados

Ciclo de estudos	Polo Educativo Sede Alunos Deslocados	Polo Educativo 2 Alunos Deslocados	Total de alunos deslocados e não deslocados
Pré-Escolar	24	6	84
1º Ciclo	56	3	170
2º Ciclo	42	-	112
3º Ciclo	66	-	159
Ensino Secundário e Profissional	58*	-	149
Total	246	9	674

*11 Alunos provenientes de outro município

Mais especificamente, o grupo em estudo inicialmente foi constituído por cerca de 70 alunos deslocados (5º, 6º e 7ºanos) .

Foram criados grupos de apoio ao estudo que funcionaram durante os vários dias da semana, orientados pela investigadora que desenvolveu observação participante. O objetivo era apoiar o estudo e analisar a forma como os alunos gerem o seu tempo livre, o articulam com os recursos da escola e os constrangimentos de horário e transporte.

⁵⁷ Esta medida que abrange os alunos deslocados foi apontada pelo dirigente do Agrupamento, como uma necessidade. Assim: de que forma poderão os alunos potenciar estas horas que passam na Escola sem componente letiva? Será o facto de estes alunos serem deslocados diariamente das suas aldeias um fator que condicione o seu percurso educativo?

Dos alunos 81 sinalizados, apenas 37 tiveram autorização dos encarregados de educação para participar no apoio.

Tabela Nº 2- Alunos autorizados e não autorizados pelos encarregados de educação de acordo com os ciclos de escolaridade e frequências

Ano de Escolaridade	Alunos sinalizados	Alunos sinalizados e autorizados	Alunos que frequentaram pelo menos uma vez
5º ano (3 turmas)	28	17	15
6º ano (3 turmas)	23	11	11
7º ano (3 turmas)	30	9	5

Para elaboração e constituição dos dados foi usado o diário de campo complementar à grelha de observação redigida mediante a observação participada nas dinâmicas do Agrupamento. Estes dados foram analisados e apresentados em categorias, agrupando elementos do âmbito da investigação, assim:

«Trabalhar com categorias implica em agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito que seja capaz de abranger tudo isso (Minayo et al. 2002). É a classificação das notas de campo, agrupando-as em temas (Angrosino 2007). As categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo ou no momento da coleta de dados. No entanto, Minayo et al. (2002) sugerem que a escolha das categorias seja feita antes do trabalho de campo, mas também logo após este, dessa forma as categorias poderão ser comparadas. As categorias estabelecidas antes da coleta de dados são conceitos mais gerais e abstratos, exigindo uma fundamentação teórica sólida por parte do pesquisador (Minayo et al. 2002).» (Campos & Albuquerque, 2021, p.105)

É também essencial o cruzamento de dados, do que foi recolhido por meio das notas de campo e grelhas de observação com o que é dito em documentos da Instituição e do Município do Agrupamento em questão, acrescentado profundidade aos dados já existentes, ao construir as percepções dos atores educativos que vivem este contexto complexo. Já que as investigações qualitativas privilegiam, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, podendo dar complementaridade aos dados já existentes, o que pensam os vários atores educativos acerca destas problemáticas, como as vivenciam? O que poderá futuramente conduzir a intervenções neste contexto de forma mais contextualizada e abrangente. A construção de significado dos sujeitos que vivenciam este contexto numa tentativa de há sempre de capturar e compreender, com pormenor, as perspectivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto. Não há, por isso, o objetivo de generalizar, mas sim de particularizar e perceber a complexidade dos fenómenos, onde se descrevem concretamente as experiências na sua singularidade.

Capítulo IV- Contextualização do território e Instituição;

Caracterização do município- alguns dados sobre o território e Instituição em Estudo;

Propõe-se agora fazer uma breve caracterização estatística da educação e ainda a apresentação das problemáticas que subjazem a este contexto territorial, às quais se seguirá a apresentação dos dados empíricos resultantes do acompanhamento realizado, das percepções dos atores educativos que foram recolhidos e ainda, das entrevistas realizadas para uma melhor compreensão da problemática em estudo e subseqüente cruzamento de dados.

O Agrupamento de Escolas onde foi desenvolvido o estudo no ano letivo 2021/2022 está situado na Região Norte em Terras de Trás-os-Montes, este município tem cerca 8301 habitantes. Destes, cerca de 8.0% é considerada jovem (menos 1.3% que no censo de 2011). Uma descida de 4.3%, fez-se sentir também na população entre os 15 e 64 anos. O agrupamento situa-se, portanto, num território com perda demográfica. O estabelecimento de ensino, que serve todas as necessidades educativas deste território, situa-se na sede do município (21 freguesias).

Grupo Etário	2021	2011
0 - 14	667	857
15 - 24	570	849
25 - 64	3 922	4 723
65 e mais	3 142	3 083

Nível Educação	2021	2011
Nenhum	1 283	2 398
1º ciclo	2 711	3 059
2º ciclo	828	1 085
3º ciclo	1 010	1 271
Secundário e pós secundário	1 473	985
Superior	996	744

Ilustração 4- N^o de habitantes por grupo etário e n^o de habitantes por nível de ensino, comparação entre os resultados dos Censos de 2011 e 2021;

Este Agrupamento de Escolas teve origem num externato fundado em 1961, criado por iniciativa privada de organização religiosa, da diocese local e distrital. Este colégio foi fundado com objetivo de colmatar a não existência de estabelecimentos de ensino após ser completada a 4^a classe. Quem quisesse continuar os seus estudos teria de se deslocar à capital de distrito. Este colégio lecionava o ensino do primeiro e segundos ciclos dos liceus, 3^o, 4^o e 5^o ano, que corresponde atualmente ao 7^o, 8^o e 9^o ano. Quem frequentava este estabelecimento era na sua maioria habitante da vila e apenas 10% das aldeias que o constituíam:

“Este número reflete as múltiplas dificuldades das gentes destas terras. As estradas e os transportes públicos não existiam e a ligação entre elas e a sede do concelho era feita maioritariamente a pé ou em animais de carga. Esse reduzido número de alunos instalava-se na vila, em casa de familiares ou amigos, a quem pagavam pelos serviços e aposentos, regressando a casa dos pais apenas nos fins-de semana” Projeto Educativo Agrupamento

Atualmente o Agrupamento, aplicado segundo o modelo de Autonomia, Administração e Gestão, instituído pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, onde se configurou a possibilidade de se constituírem Agrupamentos de Escolas que tinham como objetivos a articulação e a sequencialidade dos currículos do Ensino Básico, a gestão de forma articulada dos recursos e projetos, a descentralização e a inserção no território escolar de Projetos Educativos. Neste momento, o Agrupamento inclui todos os níveis de ensino do Ensino Pré-Escolar ao Ensino Secundário o que levou ao encerramento das escolas de 1º ciclo com menos de dez alunos. O Agrupamento dispõe ainda de dois polos educativos, sendo que num deles apenas dispõe educação pré-escolar e 1º ciclo, numas das aldeias de maior dimensão do concelho.p.6

2- Problemáticas que caracterizam a Instituição- alguns indicadores;

2.1- Escola TEIP

A Instituição em Estudo, uma Escola localizada na região de Terras de Trás-os-Montes, num território considerado socialmente desfavorecido, considerada e abrangida pelo projeto TEIP⁵⁸ que atua em territórios deste âmbito. Confirma-se a tendência de nos últimos tempos se observar uma crescente preocupação com as questões sociais dos territórios socialmente mais desfavorecido, ao territorializar as políticas sociais, procurando dar às comunidades em causa, respostas mais eficazes, através da melhoria da qualidade das aprendizagens combatendo problemáticas que subjazem como é o caso do abandono e absentismo escolar. Esta componente de natureza mais social encontra-se presente com mais peso em escolas em que se implementam programas e medidas educativas específicas, como sucede em escolas TEIP;

2.2 Dados gerais da Instituição por nível de ensino a respeito de indicadores da educação- Infoescolas (2019/2020), Estado da Educação 2021 e perfil do aluno 2020/2021;

De seguida será feita uma caracterização da Escola mediante os dados da plataforma Infoescolas⁵⁹, que fornece informações estatísticas de cada Instituição até ao ano letivo de

⁵⁸O projeto TEIP, aprovado pelo Despacho Normativo nº55/2008, de 23 de Outubro- <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-normativo/206-2008-3228943>.

⁵⁹ Infoescolas- <https://infoescolas.medu.pt/>- "Este conjunto de dados vem de um serviço público certificado - Estatísticas de escolas públicas e privadas, por escola, unidade orgânica, distrito e município. Inclui resultados de provas nacionais e alinhamento com classificações internas, percursos diretos de sucesso e indicador de equidade. <https://dados.gov.pt/pt/datasets/infoescolas/>

2019/2020, segundo os variados níveis de ensino. Segundo esta plataforma o agrupamento apresenta:

- No 1º Ciclo existe uma tendência decrescente no que se refere à taxa de retenção⁶⁰ e nula no ano letivo de 2019/2020, sendo que a percentagem de alunos que conclui este ciclo em 4 anos⁶¹ (82%) atrás da média registada a nível nacional (90%) nesse mesmo ano.
- Já no 2º Ciclo a taxa de retenção⁶² confirma a tendência de diminuição que se tem vindo a verificar de reter os alunos o menos possível, chegando mesmo a ser nula no 6º ano no ano letivo de 2019/2020. A percentagem de alunos da Escola que concluem o 2º Ciclo em 2 anos⁶³ (89%) situou-se atrás do que aquilo que se apresenta a nível nacional (95%), porém nos anos letivos anteriores ao considerado, andava par e passo com a situação nacional.
- No que refere à taxa de retenção do 3º Ciclo⁶⁴, tem vindo a diminuir analogamente ao que se verifica nos outros ciclos de ensino, atingindo mínimos no ano letivo de 2019/2020, porém, nos anos letivos antecedentes as taxas de retenção atingiam quase os 20% dos alunos a frequentar esse nível de ensino. No que concerne à percentagem (82%) de alunos que conclui o 3º Ciclo em três anos⁶⁵, houve uma tendência crescente de aproximação do que se passa a nível nacional, no ano letivo de 2019/2020 (86%). Já nos anos letivos anteriores a percentagem de conclusão estava bastante atrás do que era esperado, em 2018/2019 a nível de escola uma percentagem de 65%, a nível nacional 79%, em 2017/2018 a percentagem da Escola era de 60% enquanto ao nível do país a taxa situava-se nos 88%. Este é também o primeiro Ciclo que está sujeito a exames nacionais, de português e matemática, porém nos últimos anos letivos estes não têm peso nas classificações finais dos alunos devido à situação especial verificada, a Pandemia do Covid 19⁶⁶.

No ano letivo 2020/2021, atendendo à situação de pandemia COVID19, não foram realizadas as provas de aferição dos 2º, 5º e 8º anos de escolaridade, as provas finais do 9º ano nem as provas a nível de escola do ensino básico. O IAVE efetuou um Estudo para aferir

⁶⁰ Anexo número 9;

⁶¹ Anexo número 10;

⁶² Anexo número 7;

⁶³ Anexo número 8;

⁶⁴ Anexo número 5;

⁶⁵ Anexo número 6;

⁶⁶ Anexo número 11 e 13- Evolução do percentil no exame de português e matemática bem como a desigualdade de resultados comparativamente ao verificado no resto do país.

as aprendizagens obtidas pelos alunos nos anos marcados pela situação extraordinária de Pandemia de Covid 19 para provas de nas disciplinas de português, Matemática e Estudo do Meio do 2º ano, português e Língua segunda e inglês do 5º ano e de Matemática e Inglês do 8ºano. P.75 O IAVE⁶⁷ concluiu que:

“os resultados de 2021 apontam para desempenhos inferiores face a anos anteriores: De uma forma geral as informações recolhidas neste estudo amostral indiciam um desempenho inferior dos alunos em comparação com os resultados obtidos nas provas de aferição de 2019. Esta constatação poderá ser indício da maior dificuldade sentida pelos alunos em desenvolver as suas aprendizagens durante os dois últimos anos escolares, nos quais se viveram nas escolas períodos alargados de suspensão das atividades letivas presenciais e, conseqüentemente, de ensino a distância⁶⁸ (IAVE, 2021, vol.1: 13)”. P.75

No ano letivo de 2018/2019⁶⁹, o último ano que existe resultados e constam na plataforma Infoescolas, neste Agrupamento verifica-se que tanto no exame de português quanto no exame de matemática há resultados desiguais no que diz respeito à distância média entre os alunos, em termos de classificação na prova⁷⁰, os alunos apresentavam resultados mais desiguais entre si, principalmente na disciplina de matemática do o que aquilo que se verificava com alunos semelhantes no resto do país.

⁶⁷ Relatório IAVE provas de aferição- https://iave.pt/wp-content/uploads/2022/12/Relatorio-Provas-de-Afericao_Resultados-Nacionais_2022_Final.pdf ;

Relatório IAVE 2021 <https://iave.pt/relatorios/> ;

⁶⁸ “Da análise global dos dados respeitantes ao desempenho por áreas disciplinares, o mesmo relatório salienta ainda o seguinte: (...) no ano letivo 2020/2021, podemos destacar as disciplinas de Matemática, do 8º ano de escolaridade, e Português, do 5º ano de escolaridade, como aquelas em que os alunos evidenciam mais dificuldades em atingir desempenhos dentro do esperado” (Fernandes, 2022, p.75)

⁶⁹ “Este indicador mostra como tem evoluído a posição da escola, em termos dos resultados médios dos seus alunos na disciplina, face às restantes escolas do país. (...) Portanto quanto mais elevado for o percentil, melhor é a posição relativa dos alunos da escola. Observe-se, contudo, que a classificação média dos alunos é uma variável muito influenciável pelo nível académico dos alunos que a escola recebe, tal como pelo contexto socioeconómico onde a escola se insere. Assim, aqui pretende-se olhar sobretudo para a evolução dos resultados, e não tanto para o seu nível absoluto. Como o contexto das escolas tende a ser relativamente estável no curto prazo, quaisquer variações acentuadas de resultados (ou de percentil) de um ano para o outro, refletem, na maioria dos casos, fatores internos à escola. Neste indicador são considerados todos os alunos que realizaram a prova nacional na 1.ª fase e que, simultaneamente, estavam inscritos como alunos internos da escola ou como alunos autopropostos com frequência.” <https://infoescolas.medu.pt/3Ciclo/>

⁷⁰ Anexo número 12 e 14- Este indicador é calculado da seguinte forma: “se um aluno obtém uma classificação na prova de 60% e outro aluno obtém 40%, então a distância entre os dois alunos é de 20 pontos percentuais. Tomando todos os pares possíveis de alunos da escola, pode-se calcular qual é a distância média entre os alunos. A distância entre os alunos é um indicador da dispersão de resultados, ou seja, mostra se os alunos da escola formam um grupo homogéneo ou um grupo heterogéneo, em termos de resultados. No gráfico, a distância média entre os alunos da escola é comparada com a distância média calculada para as outras escolas do país.” <https://infoescolas.medu.pt/3Ciclo/>

- No último Ciclo, no ensino secundário, a maioria dos alunos está inscrito e frequenta o ensino científico-humanístico⁷¹, sendo que a maioria está na área de ciências de tecnologias (69.6%) e Línguas e Humanidades (30.4%) no ano letivo de 2019/2020, uma tendência que se verifica atualmente, os alunos preferem ainda esta área de ensino.

Esta Escola não possui outras áreas de ensino, como por exemplo ciências socioeconómicas, artes visuais ou outras áreas, se bem que na escola verificou-se que existe um grande número de alunos que gostaria de frequentar um curso ligado às Artes visuais, mas a única possibilidade seria estudar fora, pois no distrito em questão não existe oferta educativa a este nível. Os alunos estão assim limitados a estas duas opções ou ainda aos cursos profissionais, neste último caso os alunos têm duas possibilidades: o Curso de Técnico Auxiliar de Saúde e o Curso Técnico Auxiliar de Multimédia.

A taxa de retenção⁷² neste nível de ensino tem vindo a diminuir, situando-se perto da nulidade, porém no 12º ano, no ano letivo de 2019/2020 a taxa de retenção ultrapassa os 20% e a média nacional nos 13%, comparativamente. As notas internas⁷³ atribuídas pela escola estão desalinhas, pois são atribuídos níveis superiores internamente, relativamente aquilo que outros alunos apresentam noutras escolas do país com os mesmos resultados externos, à exceção do ano letivo de 2018/2019.

A percentagem de alunos que conclui os cursos científicos-humanísticos em três anos⁷⁴ é superior (70%) ao que se passa no resto do país (60%) com alunos semelhantes, à exceção do ano letivo de 2017/2018.

Recorrendo aos dados apresentados pelo relatório “Estado de educação 2021” a taxa de retenção a nível territorial manifesta algumas diferenças no que respeito à Instituição em Estudo e sua localização em Terras de Trás-os-Montes, observa-se que há uma taxa de

Tabela 2.2.7. Taxa de retenção e desistência no ensino básico geral (%), por NUTS III e ano de escolaridade. Portugal, 2020/2021

	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Alto Minho	1,1%	0,5%	0,2%	0,7%	1,2%	1,2%	0,7%	0,5%
Alto Tâmega	2,7%	0,6%	1,5%	3,3%	4,2%	5,3%	3,6%	1,9%
Área Metropolitana do Porto	3,3%	1,4%	1,7%	2,4%	2,8%	4,6%	3,8%	2,4%
Ave	1,8%	0,6%	1,0%	0,9%	1,0%	2,1%	1,6%	0,7%
Cávado	1,6%	0,7%	0,7%	0,7%	1,0%	2,0%	1,4%	0,7%
Douro	3,6%	1,3%	1,1%	3,7%	2,3%	3,5%	2,0%	1,9%
Tâmega e Sousa	2,6%	0,7%	0,7%	0,8%	0,9%	2,3%	1,9%	0,9%
Terras de Trás-os-Montes	5,4%	4,0%	2,0%	2,6%	2,9%	7,6%	3,8%	3,4%

71 Anexo 15- 1- Percentagem de alunos que concluem os cursos científicos-humanísticos em três anos;
 72 Anexo número 4- Percentagem de alunos que concluem os cursos científico-humanísticos em três anos;
 73 Anexo número 4- Percentagem de alunos que concluem os cursos científico-humanísticos em três anos;
 74 Anexo número 4- Percentagem de alunos que concluem os cursos científico-humanísticos em três anos;

os; Anexo 15- 1- Percentagem de alunos que concluem os cursos científicos-humanísticos em três anos;

ivamente às notas atribuídas pela escola aos alunos com resultados semelhantes de atribuição nos critérios

retenção e desistência no ensino geral do 2º ao 9º ano, nesta relativamente a outras áreas do país aqui consideradas, tendo o 7º ano um valor mais elevado desta taxa.

Ilustração 5 - taxa de retenção e desistência por NUTS III e ano de escolaridade em 2020/2021

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022 (Fernandes, 2022, p.74)

As ofertas educativas e formativas do ensino secundário têm como finalidade proporcionar aos alunos uma formação e aprendizagens diversificadas, de acordo com os seus interesses, conforme estabelecido no Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, e o prosseguimento de estudos ou a inserção no mercado do trabalho (Fernandes, 2022, p.80)

A taxa de retenção e desistência no ensino básico geral (%), por município segundo relatório “Perfil do aluno 2020/2021” é inferior a 3.1% em linha com a média verificada no continente (inferior a 3.1%). Já a taxa de retenção e desistência no ensino secundário (%), por município no mesmo ano letivo apresenta um valor de 8.1% a 13.1%, considerados um dos intervalos mais elevados, mas esta a par do que se verifica a nível nacional (Fernandes, 2022, p.113)

2.3- Ranking de exames;

O Jornal Público⁷⁵ em parceria com a Católica Business School apresentou os dados relativos aos resultados dos exames nacionais de 2021, últimos dados disponíveis, foram apresentados desta vez com um indicador que contempla o contexto socioeconómico de cada Escola, de forma apresentar quais estabelecimentos de ensino superaram ou não os resultados esperados para o seu contexto, numa perspetiva de equidade.

Este ranking contam-se um total de 635 escolas do ensino secundário (114 são privadas e 521 públicas). A Intuição em questão neste estudo, posicionou-se em 446º no ranking geral, atestando uma subida face a 2020 (539º), com um total de 93 provas efetuadas, a média dos exames desceu relativamente ao ano anterior 10.51, face aos 11,26 do ano de

⁷⁵ Ranking das Escolas- <https://www.publico.pt/rankings-escolas-2021/lugar-sua-escola>;

2020. A média esperada para o contexto seria de 10.68, ocupando o lugar 252º de superação, sendo que o contexto do Agrupamento considerado desfavorável. A percentagem de alunos do 12º ano do agrupamento, sem ação social escolar é de 67.60%, a média de idade dos alunos situa-se neste ano letivo no 12º ano, nos 17.4 anos. A média de escolaridade dos pais é de 7.60 anos e das mães 10.13 anos de escolaridade frequentada.

Este indicador de equidade considerado no ranking de exames nacionais do Ministério de Educação, compara a percentagem de alunos implicados com ação social escolar (ASE) que passa pelo secundário sem retenção no seu percurso escolar com a percentagem de alunos com perfil semelhante no resto do país que alcança esse mesmo objetivo. Escolas onde a diferença é positiva têm maiores níveis de “equidade”⁷⁶. Esta Instituição considerada apresenta uma percentagem de 58% de alunos que concluíram o secundário em 3 anos com ASE e comparativamente ao que passa a nível nacional 51%, com alunos com perfil semelhante, existindo uma diferença positiva de 7 p.p., apresentando assim neste indicador maior nível de equidade relativamente a escolas do mesmo perfil.

Dentro das medidas de combate a exclusão e desigualdades sociais, abandono e insucesso escolar dos alunos, existe a Ação Social escolar (ASE) que tem como objetivos:

“combater a exclusão social e o abandono escolar, concretizar a equidade e (...) ao possibilitar a participação nas despesas escolares dos alunos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, a frequentar estabelecimentos de ensino da rede pública do Ministério da Educação, integrados em agregados familiares que se encontram numa situação socioeconómica desfavorável.” (Fernandes, 2022, p.264)

Estes apoios aos alunos provenientes de agregados com maiores dificuldades são atribuídos mediante os rendimentos destes e calculados em função dos níveis definidos para a subvenção do abono de família que tem como referência o valor do indexante dos apoios sociais (IAS⁷⁷), classificados nos escalões A, B e C, sendo apenas os escalões A e B que integram a maioria dos apoios. A ASE passou a ser desenvolvida em âmbito municipal segundo as diretrizes do Decreto-Lei nº21/2019, de 30 de janeiro, que transfere competências do domínio da educação para órgãos locais de gestão.

O contexto em estudo situado na divisão territorial de Terras de Trás-os-Montes apresentou um aumento da atribuição destes apoios nos diferentes níveis de ensino, relativamente ao ano letivo de 2019/2020, sendo que este apoio tem maior expressividade

⁷⁶ Ranking das Escolas e indicadores considerados- <https://www.publico.pt/rankings-escolas-2021/lugar-sua-escola#-0408-escola-sec-822>;

⁷⁷ O Indexante dos Apoios Sociais (IAS) foi criado através da Lei nº 53-B/2006, de 29 de dezembro, constituindo-se, conforme esclarece o nº 1 do artigo 2º desta legislação, como um valor de referência para o cálculo, determinação e atualização de diversos apoios concedidos pelo Estado.

no ensino primário (1ºCEB). Terras de trás os Montes, 46,1 % uma das mais elevadas do país, para a média da região Norte de 40,6%.

Alunos com ASE (%) por NUTS III. Rede Pública do ME, Continente (Fernandes, 2022, p.270):

Figura 6.1.6. Alunos com ASE (%), por NUTS III. Rede pública do ME. Continente

NUTS III	2018/19	2019/20	2020/21	Alunos com ASE por ciclo e nível de ensino 2020/21
Tâmega e Sousa	45,8%	44,6%	54,1%	46,8%, 49,3%, 53,0%, 57,8%
Douro	42,7%	39,6%	47,4%	42,3%, 47,5%, 49,4%, 51,2%
Terras de Trás-os-Montes	33,4%	29,0%	46,1%	38,1%, 43,4%, 48,2%, 54,6%

Ilustração 6- Alunos com ASE (%) por NUTS III. Rede Pública (Fernandes, 2022)

2.4- Indicadores do município e Projeto Educativo da Instituição relativamente ao estado da educação;

2.4.1- Diagnóstico Social Município 2015;

O diagnóstico social da rede social local do município (2015), no domínio da educação, aponta como Pontos fracos:

- 1- Fragilidade dos recursos humanos (nomeadamente assistentes operacionais) e sobrecarga de trabalho dos professores
- 1- Fraco envolvimento dos encarregados de educação, nível básico de escolaridade dos pais, desvalorização da escola, défice nas competências parentais e problemas sociais nas famílias

Pontos fortes:

- 1- A estabilidade do corpo docente
- 2- Ampla oferta extracurricular, no domínio desportivo, musical e inglês.
- 3- Complementaridade entre educação e ação social
- 4- Ensino Profissional como via para conclusão do Ensino Secundário.
- 5- Cursos profissionais no Agrupamento que facilitam a integração no mercado de trabalho, para quem não ingressa no Ensino Superior.

2.4.2- Análise SWOT Projeto Educativo do Agrupamento de 2021 até 2025;

Já no que refere ao projeto educativo do Agrupamento⁷⁸ documento “estruturante e de autonomia, gestão e administração escolar, definem-se as linhas gerais e o planeamento estratégico até ao final do ano letivo de 2024/25”.p.3, na análise SWOT disponibilizada salientam-se os seguintes fatores positivos:

- Integração e apoio do programa TEIP;
- Taxa de sucesso da avaliação interna e externa dos alunos do 1º e 2º ciclo de escolaridade acima da média nacional;
- Implementação de medidas de combate ao insucesso escolar através de projetos que visam o sucesso escolar;
- Número de alunos por turma;
- Serviço de psicologia a tempo inteiro em todas as Escolas do Agrupamento;
- Oferta de Serviços de duas Bibliotecas Escolares;
- Parcerias do Agrupamento com a autarquia e outras instituições públicas, culturais e empresariais;
- Equipa de Intervenção Precoce;
- Colaboração com a Autarquia: no funcionamento da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico; na organização e funcionamento dos transportes escolares;
- Integração no CFAE Bragança Norte, com oferta diversificada da formação contínua para pessoal docente e não docente.

Dentro dos pontos fracos destacam-se os seguintes pontos:

- Articulação entre os vários órgãos de gestão pedagógica, quer ao nível vertical, quer horizontal;
- Articulação interdisciplinar pouco aprofundada;

⁷⁸ Projeto educativo do Agrupamento: Tomando como ponto de partida a análise dos resultados escolares dos alunos, do ambiente escolar e do bem-estar nas escolas, este documento estruturante confere um sentido integrador à ação pedagógica em consonância com os diplomas legais de referência, a saber: Despacho n.º 6478/2017,26 de julho–Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, um diploma legal de referência para todo o Sistema Educativo; Despacho n.º 6173/2016-Estratégia de Educação para a Cidadania; Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho–Educação Inclusiva; Decreto-Lei n.º 55/2018, de 06 de julho-Currículo do Ensino Básico e Secundário, não esquecendo a Portaria n.º 235-a/2018,de 23 de agosto que regulamenta os cursos profissionais de nível secundário de dupla certificação, escolar e profissional

- Desenvolvimento de atividades fora da sala de aula durante os tempos letivos das turmas;
- Taxa de sucesso da avaliação externa dos alunos do 9.º ano de escolaridade e do ensino secundário abaixo da média nacional;
- Baixa expectativa e desinteresse dos alunos pela escola, com fraco empenho nas atividades de aprendizagem;
- Baixa expectativa e desvalorização da educação, com imagem negativa da escola pela comunidade educativa;
- Desvalorização, da parte dos alunos, das atividades de apoios proporcionadas pela escola;
- Funcionamento da cantina fora do recinto da escola sede.

Dentro das oportunidades evidenciam-se os seguintes fatores:

- Desenvolvimento de uma rede de cooperação com empresas de âmbito local e distrital;
- Envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos;
- A associação de Pais está disponível para colaborar com o AE;

Já no que refere a possíveis ameaças que poderão afetar este Agrupamento:

- Fragilidade económica, social e cultural do meio;
- Funcionamento da rede de transportes públicos;
- Funcionamento da rede internet;
- Escassez de eventos de natureza cultural e artística;
- Distância dos grandes centros urbanos, potenciadores de desenvolvimento cultural;
- Desmotivação do pessoal docente e não docente face ao não reconhecimento social da escola e da sua ação, traduzido em fracos valores remuneratórios;
- Diminuição dos rendimentos das famílias dos alunos em consequência da crise financeira dos últimos anos e da pandemia covid19. p.10-11

O Projeto Educativo 2021/2025 pressupostamente adaptado ao seu público-alvo visa dar respostas às necessidades, garantindo a qualidade da educação prestada tendo em conta o contexto de significativa fragilidade económica, social e cultural. Este documento teve

como fundamento o Relatório do Plano Plurianual de Melhoria TEIP⁷⁹, Relatório do Plano Anual de Atividades, Relatórios da Avaliação Externa (IGEC) e o Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE). Entende-se como missão da Instituição segundo este documento, deixar de parte a mera transmissão de conhecimentos passando a educação a conter uma preocupação com os aspetos relativos à socialização dos alunos, para que estes consigam através da Escola adquirir capacidades de interpretar e perceber o meio que os rodeia, contribuindo para a sua plena inserção em sociedade. É descrito que a instituição articula a sua ação com os seus diversos stakeholders⁸⁰. Pode-se elucidar no seguinte parágrafo a missão e fundamentos base deste Projeto Educativo no presente ano acompanhado e próximos três anos:

«Com este Projeto procura-se desenvolver um ensino de qualidade, uma ação educativa que promova a formação integral dos alunos, nos domínios, científico, tecnológico, artístico, humano, ético, social e ambiental. Pretende-se ainda valorizaras potencialidades de cada aluno, respeitando a diversidade de ritmos de aprendizagem, como fatores determinantes para o sucesso de todos. Considera-se relevante o estabelecimento de políticas de desenvolvimento sociocultural de toda a comunidade educativa e respetivos parceiros, fomentando o seu envolvimento e a sua participação na vida e na ação do Agrupamento” Projeto Educativo Agrupamento

Capítulo IV- Apresentação dos resultados

Após os dados devidamente coletados, é necessário agora estabelecer uma compreensão e análise dos dados recolhidos, isto é, de que forma estes confirmam as hipóteses de pesquisa e amplificam o conhecimento relativamente a este contexto singular de Escola Pública em meio rural.

Foram para isso criadas algumas categorias, para auxiliar na apresentação dos dados e como resultado da observação feita durante oito meses, dado o volume de registos obtido. Os dados foram agrupados em temas relevantes para a pesquisa, neste caso relativo ao que a Escola faz para promover sucesso educativo e também daquilo que foi observado e registado que poderá ser um entrave ao sucesso educativo dos alunos, mesmo que de certa forma não exista consciência por parte da comunidade educativa p.106 A elucidação destas

⁷⁹ Relatório do Plano Plurianual de Melhoria TEIP - <https://aepp.pt/wp-content/uploads/2022/01/Relat%C3%B3rio-de-Avalia%C3%A7%C3%A3o-TEIP-2018-2019.pdf>
Os Relatórios TEIP pretendem dar a conhecer a execução do Programa TEIP na sua globalidade. <https://www.dge.mec.pt/avaliacao-1>

⁸⁰ ” recolhendo e analisando, de forma sistemática, os resultados alcançados, com o intuito de promover a melhoria da nossa oferta educativa, em cumprimento dos princípios do Quadro EQAVET” Projeto Educativo Agrupamento

singularidades pretende trazer no futuro intervenções mais adaptadas ao contexto e ainda perceber se a deslocação diária tem impactos no dia-a-dia dos alunos, de que forma poderão ser amenizados, já que assegurar o transporte diário destes alunos é algo de bastante importância de forma a garantir o direito à educação.

O que a Escola Faz:

-Programa Tutorias;

Inicialmente para haver integração na comunidade educativa foram observadas sessões ao abrigo de Projetos desenvolvidos no âmbito da promoção do sucesso escolar, mais precisamente o Programa Tutorias coordenado pelo Psicólogo da Escola e posto em Prática pelo Professor-Tutor.

Este programa foi concebido para turmas sinalizadas mais concretamente, para turmas em que existam alunos com dificuldades acrescidas no seu percurso educativo, com baixos resultados e assiduidade. Neste espaço foi feito e desenvolvido um acompanhamento individual de acordo com os problemas que o aluno traz do seu quotidiano escolar, de forma a que estes não se tornem num entrave ao sucesso educativo.

Foi possível verificar que o professor-tutor consegue neste nestas horas aproximar-se dos alunos sinalizados, dando origem a um espaço seguro para debater temáticas que atravessam do dia-a-dia dos jovens de uma forma mais informal, em que estes se sintam mais à vontade, contribuindo para um debate saudável de ideias e desconstrução de certos preconceitos, algo que em sessões de sensibilização não existe espaço para que aconteça.

Foram observadas as Tutorias desenvolvidas com duas turmas de 9º ano e uma turma de 8ºano, junto dos seus professores tutores, este espaço servia para acompanhamento ao estudo e desenvolvimento de métodos de estudo, mas também como anteriormente referido ao debate de temas, de uma forma mais informal, que afetam o dia-a-dia destes jovens como: a questão dos afetos, a sensibilidade, questões de género, trabalhar a sensibilidade artística, emoções e ainda questões⁸¹, trazidas pelos alunos desconstruídas com o auxílio do Professor-Tutor: medos, desconfiança, insegurança e desafios advindos do seu percurso educativo. No fundo, trata-se de aproximar alunos previamente afastados da Escola e que aqui não se sentem integrados, tentando proporcionar um acompanhamento mais individualizado e adaptado às necessidades sentidas pelos alunos, em que o aluno

⁸¹ Verificar Grelha de Observação dia 15/11/2021; Grelha de Observação dia 19/11/2021; Grelha de observação dia 22/11/2021; Grelha de Observação dia 29/11/2021; Notas de campo 13- 10/01/2022; Nota de campo Nº16; Notas de campo 17-;17/01/2022; Grelha de Observação dia 24/01/2022;

desenvolve um papel ativo nas suas decisões e no seu percurso educativo que é também o objetivo deste Projeto, que se considera ser uma mais-valia para estes alunos que o integram.

Mais especificamente, apresento agora a evolução muito positiva de um aluno de 9º ano, com graves dificuldades de socialização e também de aprendizagem. Inicialmente este aluno respondia a muito custo ao que o Professor-Tutor questionava⁸², apesar das dificuldades de expressão, o ambiente seguro e interesse demonstrado pelo percurso do aluno do Professor, permitiu que aluno progressivamente ganhasse confiança, desenvolvesse competências de estudo e fosse capaz comunicar com os seus pares e professores. No final do ano letivo foi globalmente percebido uma diferença notória no desempenho do aluno até pelos outros professores e Psicólogo da Escola⁸³. Este aluno tinha também graves dificuldades na disciplina de matemática, que advinham do 5ºano⁸⁴, em que faltavam conteúdos importantes para conseguir compreender a matéria lecionada atualmente de grau de complexidade bastante superior, tentou-se também colmatar estas dificuldades, mas seria necessário mais tempo de intervenção para compensar os anos em que o aluno não conseguiu compreender e atingir os conteúdos lecionados, pergunta-se agora, como compensar quatro anos de atraso de assimilação de conteúdos?

-Assembleia de Turma- espaço de sessões de sensibilização para temas cruciais do dia-a-dia dos jovens;

Durante as assembleias de Turma⁸⁵ observadas nas turmas de 5º, 6º, 7º e 8ºano foram desenvolvidas algumas sessões pelos profissionais do Programa PIICIE e PNPSE, mais precisamente com questões no âmbito da saúde mental, gestão das emoções, estratégias de estudo adaptadas neste caso ao 3º ciclo e ainda sessões relativas à problemática do bullying⁸⁶ advindas de situações ocorridas no quotidiano escolar (alunos de 5º ano). É notória

⁸² Verificar Grelha de Observação 15/11/2021;

⁸³ Notas de campo N°38-Balço Global das Tutorias 9º ano Turma 2- « balanço muito positivo relativamente ao desempenho do aluno neste programa- onde foram desenvolvidas atividades que favoreceram o seu percurso educativo bem como de competências sociais e pessoais »

⁸⁴ «O aluno está no 9º ano e não sabe como se calcula uma potência, conhecimento este adquirido no 5º ano. Tentei explicar alguns conceitos mais elementares, os quais o aluno conseguiu compreender, revelando mais dificuldades com o conceito de números e letras nas equações, aspeto que irei abordar nas próximas sessões.» - Grelha de Observação dia 24/01/2022

⁸⁵ Assembleia de Turma- Espaço onde Diretor de Turma e alunos debatem questões relativas ao percurso escolar de cada um- tem a duração de uma hora por semana;

⁸⁶ Neste aspeto achei relevante deixar esta nota relativamente a situações de bullying ocorridas na Escola, em que o diretor aquando da minha apresentação do projeto de apoio escolar refere, após a observar a minha intenção de fazer intervenções no âmbito desta temática «O diretor: “nem tudo pode ser bullying”- “havia Escolas onde a escola segura estava sempre presente”; “este é um agrupamento com muito bom comportamento”. Apesar disto já houve referência, por outros atores educativos, a

a tentativa de a comunidade educativa estar a par das problemáticas do dia-a-dia do jovem e dar forma de solução a estes desafios nestas sessões promovidas.

-Viagens de Estudo- Recursos culturais, aproximação dos alunos e professores- ambiente mais informal;

Durante a observação das dinâmicas organizativas da Escola foi possível verificar a existência de várias viagens de estudo principalmente com os alunos de 2º ciclo e 3º ciclo e alunos profissionais, mais precisamente ao Porto (Vários museus e espaços educativos), Viana do Castelo (Museu do Chocolate e Barco Júlio Eanes), na qual participei. Os alunos de 3º ciclo realizaram uma viagem de intercâmbio em Espanha com outros alunos. Aliada a estas viagens a outros locais com variados recursos culturais e experiências diferentes para os alunos, foram também realizadas visitas aos recursos que o município dispõe, relembrando certas tradições relativas ao Carnaval, ao ser desenvolvida uma exposição dos trabalhos feitos pelos alunos no espaço cultural da câmara. Também foram expostos na entrada da Escola e na sala de convívio trabalhos realizados pelos alunos no âmbito de dias comemorativos: Halloween, Dia dos namorados, Dia da Mulher, Trabalhos nas Disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica- havendo um reconhecimento pelo esforço e dedicação empreendida nestes projetos por professores e alunos, algo necessário no processo de aprendizagem.

-Atividades- Clube de ciência Viva e Clube de artes 2ºciclo; Teatro

A escola dispôs desde meados do 2º período de um clube de ciência viva desenvolvido com professores de Biologia e alunos Instituto Politécnico, sendo desenvolvidas várias experiências neste âmbito, algo que parecia interessar e agradar aos alunos, bem como a interação com jovens noutra ciclos de estudo.

Existia também na Escola um clube de Artes desenvolvido apenas com os alunos de 2º ciclo, em que estes decoravam as paredes das Escola, sendo que esta é um campo que ao longo das sessões os alunos gostarem.

presença de alguns comportamentos característicos desta problemática» mesmo aquando da realização das sessões relativos a esta temática não se pôde utilizar a palavra bullying- Grelha de Observação

29/11/2021

Por último um clube de Teatro que dispunha de uma hora semanal de ensaio com os alunos de 2º ciclo com um docente da Escola, esta peça foi apresentada no final do período.

-A colaboração da Associação de Pais

Em colaboração com as dinâmicas desenvolvidas pela Escola a Associação de Pais do Agrupamento desenvolvia atividades abertas a toda a comunidade educativa, com questões pertinentes para o dia-a-dia dos jovens⁸⁷, colaboração com a Escola Segura em sessões relativas ao consumo de drogas e perigos da internet, o cyberbullying, dinamização de atividades no âmbito do Dia da Família, estando sempre com disponibilidade de articular com o Agrupamento e complementar a ação deste. Uma Associação que está sempre atenta às problemáticas que daqui advêm como foi possível entender e compreender no testemunho de um membro desta associação, confirmando alguns dados que tinham sido recolhidos anteriormente. Esta é uma mais valia reconhecida também pelo Projeto Educativo do Agrupamento de forma a assegurar um dos princípios base de uma política de uma Escola que se pretende inclusiva e que reúna os esforços de todos os membros da comunidade educativa para a promoção do sucesso escolar dos alunos e aquisição de aprendizagens significativas em prol do seu desenvolvimento integral.

Os desafios que a Escola enfrenta;

De seguida, serão apresentados os dados recolhidos por categorias/temas e referência a trechos e falas das grelhas de observação e notas de campo desenvolvidas no contexto de observação, fazendo-se posteriormente uma análise relativamente ao que é dito teoricamente a aspetos que podem ser vistos como entraves ao sucesso educativo dos alunos.

Tabela Nº 3 - Categorias Estabelecidas mediante a Leitura e Análise dos dados Recolhidos

Categoria	Nº de Menções- Fala/Observação/Registo (nota rodapé)
Desvalorização dos apoios - alunos	3 ⁸⁸

⁸⁷ Nota de campo Nº41- “é uma Associação de Pais e Encarregados de Educação do concelho que tem por objetivos contribuir para a resolução dos problemas dos alunos e das escolas do Agrupamento de Escola, através da participação dos pais e encarregados de educação, de forma a conseguir uma política de ensino que, além dos conhecimentos estipulados, respeite e promova os valores fundamentais da pessoa humana e o desenvolvimento equilibrado da personalidade do aluno.”

⁸⁸ Verificar Grelha de Observação dia 22/11/2021; Nota de campo nº22- 31/01/2022 e Nota de campo nº 26- 11/02/2022;

Alunos desmotivados para estar na Escola	4 ⁸⁹
Desvalorização dos apoios- EE	4 ⁹⁰
Distância Escola e comunidade educativa (profissionais/alunos/pais)	20 ⁹¹
Falta de espaços destinados aos alunos	6 ⁹²
Pouca ofertas educativas e ocupacionais	4 ⁹³
Cantina Escolar fora do recinto educativo (Gerir saídas da Escola)	3 ⁹⁴
Dificuldade de relacionamento interpessoal (alunos-alunos)	7 ⁹⁵
Professores faltam	4 ⁹⁶

Desvalorização dos Apoios Alunos e desmotivação sentida

Um dos problemas observados e sentidos é a não valorização dos alunos dos apoios e medidas que são desenvolvidos.

Refiro-me às sessões de sensibilização conduzidas nas Assembleias de Turma por mais que sejam temas que atravessam o seu dia-a-dia e a sua mais-valia como temas pertinentes que são. Os alunos não sentem estes problemas levantados como seus, o que parece levantar uma certa mecanicidade no tratamento destas questões, sem incluir testemunhos de alunos, ou que por exemplo sejam levantadas no decorrer das dinâmicas

⁸⁹ Verificar Grelha de observação dia 03/12/2021; Nota de campo N° 13- 10/01/2022; Nota de campo n°27- 16/02/2022; Nota de campo n° 31- 14/03/2022

⁹⁰ Notas de campo N°7; Grelha de Observação dia 24/11/2021; Nota de campo n°41- 07/07/2022; Grelha de Observação dia 29/11/2021

⁹¹ Verificar Grelha de Observação dia 15/11/2021; Grelha de Observação dia 19/11/2021; Grelha de observação dia 22/11/2021; Grelha de observação dia 30/11/2021; Grelha de Observação dia 02/12/2021; Nota de campo N° 17; Nota de campo N° 18; Nota de campo N°19; Notas de campo N° 20; Nota de campo N° 31; Nota de campo n° 32; Grelha de Observação dia 24/01/2022; Grelha de Observação dia 29/11/2021; Nota de campo N°19; Grelha de Observação dia 24/11/2021; Nota de campo N°34;

⁹² Verificar Grelha de Observação dia 05/12/2021; Nota de campo N°9; Grelha de Observação dia 07/12/2021; Nota de campo N°20; Nota de campo n° 28; Nota de campo n°41;

⁹³ Verificar Grelha de Observação dia 29/11/2021; Grelha de observação dia 03/12/2021; Notas de campo n°27; Notas de campo n°34;

⁹⁴ Nota de campo N°9-; Nota de campo n° 30; Nota de campo n° 32;

⁹⁵ Verificar Nota de campo N°10; Nota de campo N° 15; Nota de campo N°21; Nota de campo N° 24; Nota de campo N° 26; Nota de campo N° 28; Nota de campo N° 36;

⁹⁶ Verificar Nota de campo N°21; Nota de campo N°27; Nota de campo N° 29; Nota de campo N° 33;

normais de sala de aula, só são depois debatidas mediante um cronograma, em certos tempos de aulas, por determinado tipo de profissionais que se deslocam à sala:

«Ao iniciar a atividade os alunos referiram que estão cansados e fartos das sessões» (Grelha de Observação dia 22/11/2021- Turma 1 8º ano)

Apesar do esforço dos profissionais ao elaborar estes conteúdos, seria necessário articular com problemas que os alunos tragam para a sala de aula e não tanto com sessões programadas e previamente orientadas por um guião de temas a ser tratados durante as sessões apresentadas no início do ano letivo, parece tratar-se de um tratamento funcional de questões que são bem mais complexas e densas, atravessadas por múltiplas condicionantes característicos da subjetividade humana, algo que um cronograma não chega para tratar, é preciso estar disposto a enfrentar o desconhecido, o novo de perguntas genuínas de alunos realmente interessados.

Também o horário em que estas sessões foram desenvolvidas, o último tempo letivo pode não favorecer a atenção dos alunos para os temas tratados em contrapartida às sessões conduzidas no horário matinal. Apresento a situação da sessão de estratégias de estudo adaptadas ao 3º ciclo com duas turmas de 8º ano. A turma de 8ºano Turma 2 em que a sessão foi conduzida às 9h⁹⁷, pode ter favorecido um outro tipo de disposição dos alunos, mais concentrados e empenhados na realização das tarefas. Enquanto na turma 1 de 8ºano a sessão foi desenvolvida no último tempo letivo os alunos apenas queriam terminar o questionário de forma mais rápida para poder sair mais cedo e assim os alunos deslocados desta turma deslocarem-se mais cedo para o local onde aguardam o transporte escolar. Estas sessões dinamizadas tiveram a duração de 3 semanas e o comportamento e disposição dos alunos das duas turmas homólogas divergiu bastante.

Acresce esta categoria da não apreciação das sessões de apoio conduzidas a relação com a desmotivação sentida por alguns alunos a estar na Escola até em relação às aprendizagens aqui adquiridas que para si não são significativas, isto é, não sentem os problemas debatidos como seus, sem qualquer tipo de utilidade. Este facto é corroborado pelo testemunho de um docente, que leciona a grande parte das turmas de 2º ciclo e 3º ciclo:

⁹⁷ Nota de Campo Nº 6 « A atividade foi estruturada de forma idêntica ao sucedido na outra turma de 8ºano(...)esta atividade decorreu às 9h, algo que possa justificar o facto de os alunos estavam bem mais atentos ao que lhes era exposto, apresentaram-se bastante recetivos, com uma participação adequada aos conteúdos expostos»

Verificar também a Grelha de Observação dia 22/11/2021; Nota de campo nº22- 31/01/2022 e Nota de campo nº 26- 11/02/2022; comparação do acompanhamento das sessões nas duas turmas de 8º ano em que a Turma 1 é conduzida no último letivo e a Turma 2 às 9h;

«O professor considera que os alunos da escola são no geral muito desmotivados para o estudo e para estar na escola; não vêem grande utilidade para ali estar, nem no que aprendem.» (Grelha de observação dia 03/12/2021)

Desvalorização dos apoios- EE

Aliada à desmotivação sentida pelos alunos acresce ainda o facto dos seus encarregados de educação eles próprios não verem utilidade nestes apoios ao percurso educativo desenvolvidos na Escola. No Programa Tutorias dos alunos sinalizados apenas 2 alunos estavam presentes na Turma 1 de 9º ano, na turma 2 de 9º ano 1 aluno, já na turma 1 de 8ºano estavam presentes 5 alunos, já que muitos dos alunos sinalizados não foram autorizados e dado consentimento a participar neste programa pelos encarregados de educação:

« Ao fazer um balanço da primeira semana de tutorias, os professores tutores relataram ao psicólogo da Escola que os alunos não compareciam e foi ainda realçado o fato de os pais não estarem a autorizar a frequência dos alunos nas definidas tutorias; um professor tutor referiu que “os alunos fazem o que querem dos pais”; Nas tutorias de 9º ano, turmas consideradas globalmente pelo Psicólogo da Escola como das “mais complicadas”, a nível de comportamento e desempenho escolar, não compareceu um único aluno(...) também pensar o porquê de os pais não estarem a autorizar a participação dos filhos em medidas que beneficiam o desempenho dos filhos na escola.» (Nota de campo Nº8)

O mesmo aconteceu no Apoio escolar que foi conduzido durante esta investigação junto dos alunos deslocados, sem componente letiva que poderiam potenciar estas horas para desenvolver atividades que favorecessem o seu percurso educativo e até mesmo apoio ao estudo. Dos 81 alunos sinalizados 37 foram autorizados pelos encarregados de educação ou seja, 46 %, e 31 frequentaram o apoio pelo menos uma vez⁹⁸. Não foi possível no decorrer desta investigação perceber o que faz com que os pais não autorizem os seus filhos, nomeadamente crianças de 11 a 12 anos, a frequentar as sessões de apoio ao estudo. O que se pode constatar é que os procedimentos utilizados para conseguir a sua participação no processo não resultaram, e que seriam necessários outros momentos e espaços envolver a participação dos pais. Facto apontado pelo membro da Associação de Pais numa reunião desenvolvida com esta de modo a compreender a perspetiva destes membros da comunidade educativa relativamente às dinâmicas desenvolvidas neste Agrupamento.

⁹⁸ Conferir Anexo 60- Tabela com alunos sinalizados, autorizados, não autorizados e que frequentaram pelo menos uma vez o apoio escolar;

Até mesmo o membro da Associação relata um afastamento sentido entre os profissionais e os encarregados de educação, nomeadamente pelo facto de esta Associação desenvolver frequentemente atividades com a comunidade educativa, com variados temas de interesse geral, descreve a presença de poucos encarregados de educação, como a seguir se pode verificar no seguinte trecho da reunião realizada com o membro da Associação de Pais:

«com a presença de poucos pais e encarregados de educação, na última atividade desenvolvida, estavam apenas presentes 4, sendo estes um dos principais problemas, o pouco interesse e participação nestas nas atividades, que procuram envolver toda a comunidade escolar. Neste caso apresentado foi uma atividade promovida pelo Agrupamento em colaboração com o Comando de Escola Segura de outro município. A sessão de sensibilização tem como tema “Consumo de Drogas”, no dia 30 de junho às 20:30, na cantina da escola. Uma outra sessão de sensibilização dinamizada pelo agrupamento, tendo como referência algumas situações e publicações ocorridas na internet, consideradas pelo agrupamento como preocupantes, em colaboração com a Escola Segura do município vizinho. Mais precisamente o que fazer em situações de ofensas à integridade física e emocional e difamação e injúria, face a alguns casos de cyberbullying ocorridos na instituição.(...) afirma que teve bastante, mais membros da comunidade educativa, pois algo que gerou alguma polémica no agrupamento(...) Revela ainda: “Não sinto uma tentativa de aproximação do agrupamento aos pais, fica está apenas limitada ao horário de atendimento dos DTs, na festa de final de ano, em que foram convidados os membros da comunidade educativa numa “festa de talentos”, apenas estavam presentes os pais dos alunos que iriam participar na apresentação, alguns funcionários, um professor e os membros da direção, sentia-se que havia um certo sentimento de obrigatoriedade a estar presente nesta atividade, o que contrasta com o ambiente promovido por festas dinamizadas de final de período já há alguns anos, em grande parte da comunidade escolar estava presente. » - (Nota de campo nº41)

É notória a presença de mais atores educativos aquando de assuntos que cativem a atenção dos presentes, como problemas sentidos pela comunidade educativa, conforme o que foi apontado. É necessário e urgente solicitar a presença e a utilidade dos encarregados de educação para o percurso educativo dos seus educandos, de forma a não reservar o contacto ao horário de atendimento semanal disponível com os Diretores de Turma, o que denota a distância e falta de interesse aquando da realização dos festejos de final de ano. O que seria um momento de festa com todos, estavam apenas presentes os encarregados de educação dos alunos que iriam participar, o que não se verificava anteriormente. Já eu fui aluna deste Agrupamento e mesmo durante o meu percurso não havia este momento de contacto entre os membros da comunidade educativa, mas recordo-me do tempo em que a minha irmã que aqui também estudou e do momento de festa que era o final das aulas que juntava todos os membros da comunidade e todos compareciam e queriam aqui estar, facto também partilhado pelo membro da Associação de Pais do Agrupamento.

É deste modo crucial pensar no fenómeno do insucesso escolar, da ligação da escola à família e suas comunidades de origem, de uma forma mais abrangente. A escola Inclusiva pode proporcionar a aprendizagem dos alunos, sempre numa reciprocidade com o meio,

identificando e ultrapassando obstáculos, diversificando os processos pedagógicos e as modalidades de avaliação. Como pode ser observado, o próprio diagnóstico social local apresentado anteriormente responsabiliza a falta de competências parentais como um dos fatores das dificuldades, atribuindo aos alunos uma atitude passiva face ao seu projeto educativo. Já no projeto educativo do Agrupamento destaca-se como ponto negativo a baixa expectativa e desvalorização da educação, com imagem negativa da escola pela comunidade educativa, a baixa expectativa e desinteresse dos alunos pela escola, com fraco empenho nas atividades de aprendizagem e ainda a desvalorização, da parte dos alunos, das atividades de apoios proporcionadas pela escola. O próprio Agrupamento reconhece esta distância entre a comunidade educativa e a necessidade intervenção neste aspeto, para que em rede se consiga reunir o necessário para que os alunos encontrem sucesso e valor nas aprendizagens aqui adquiridas que é esse o objetivo da Escola Inclusiva, para que com os esforços reunidos escola, família, alunos e comunidade local se unam para efetivar plenamente o direito à educação e conseqüentemente o desenvolvimento integral de cada um.

Distância Escola e comunidade educativa (profissionais/alunos/pais)

Um outro aspeto levantado em contexto de observação do Programa Tutorias foi a distância e falta de confiança sentida em ambiente escolar e já brevemente apresentado anteriormente, ao ser revelado um certo medo de que informações por si partilhadas saiam deste contexto⁹⁹. Este sentimento pode surgir pelo facto de este ser um meio mais pequeno em que todos se conhecem, chega mesmo a relatar medo em apresentar trabalhos e participar nas aulas o que pode prejudicar o percurso escolar:

« O aluno revela ter uma relação difícil com a escola, não se sentir bem; revela ainda ter medo de ser “gozado” pelos seus colegas e por isso, muitas vezes não participa e não faz os trabalhos, prejudicando o seu percurso escolar; (Grelha de observação dia 22/11/2021, Aluno 9º ano Turma 1Tutoria)

No mesmo sentido um aluno que participa na Tutoria de 8º ano durante o acompanhamento do seu estudo aponta a falta de segurança que sente na sala para expor as suas dúvidas chegando mesmo a confidenciar:

«ter dificuldades em acompanhar a matéria e sente receio em colocar questões nas aulas, pois teme a reação do professor, que de alguma forma a ridicularize. O aluno refere que um dos seus professores

⁹⁹ « Em conversa com a professor-tutor, foi discutido o facto de que os alunos não conseguem confiar em ninguém, pois afirmam ter medo que “as informações se espalhem”, até com profissionais» (Grelha de Observação 15/11/2021 Tutoria 9º ano)

faz “distinção na forma de tratar os bons alunos e os maus alunos”, que acaba por passar mais tempo com os “bons alunos” (...) tem dificuldade em acompanhar o ritmo da matéria e já ter perdido conteúdos importantes, mas tem vergonha de perguntar ao professor e que o mesmo traga o assunto em tom de chacota para a restante turma.» (Nota de campo Nº17)

Foi também observado num outro contexto e espaço os alunos acompanhados receio em interagir com os profissionais dos serviços administrativos¹⁰⁰ pedindo a minha ajuda para com eles conversar, apresentando primeiramente a questão, foi possível verificar que estes desvalorizavam questões dos alunos em tom frio e desconfiado relativamente ao pedido dos alunos, deixando os alunos ansiosos para futuras interações.

Em conversa informal decorrida na sala de professores, um dos docentes aponta o desconhecimento e afastamento da direção e restantes docentes relativamente às dinâmicas que ocorrem no recreio entre os jovens, nomeadamente a ocorrência de certos comportamentos antissociais que vão proliferando entre os alunos.

«Os meninos quando entram na minha aula não tiram nada»; “Eles portam-se mal e têm colegas mais velhos, que lhes ensinam formas de provocar o professor, formam um núcleo de malcomportados”. (...) Uma medida que os professores têm vindo a adotar para lidar com o mau comportamento é mandar os alunos para a biblioteca com tarefas de modo a não perturbar as aprendizagens dos restantes. O professor apontou que muitos destes alunos vão falar com os alunos à saída das salas e sugere que os elementos da direção devam “dar caminhadas” pelo recinto escolar e aí se irão aperceber de como estes grupos de mau comportamento estão formados e organizados.»(Nota de campo Nº31)

Porém conforme o que foi descrito, raramente foram observados professores no recreio, com a exceção dos professores de educação física que se deslocam do pavilhão de desporto para o interior do edifício onde decorrem as aulas. Mesmo funcionários não foram muitas vezes aqui vistos¹⁰¹. A Associação de Pais acrescenta:

«os funcionários em caso de agressão entre alunos, não sabem intervir, apenas ficam junto das salas para que aqui não entre ninguém, deixado os alunos entregues a si próprios; as principais queixas dos alunos aquando da situações de agressões apontam para os funcionários, por não saberem intervir e dissipar estas situações mais complicadas, apenas restringem a sua atividade a “guardar” os materiais e espaços escolares, os aspetos relacionais entre alunos, fica descuidado-(...)»(Nota de campo Nº41)

Uma certa distância do Agrupamento com a comunidade educativa é também ainda elucidada pela Associação de Pais:

¹⁰⁰ «Receio dos alunos ao interagir com os profissionais da secretaria-Atitude “dura” face à exposição do aluno;» (Grelha de Observação dia 30/11/2021)- O aluno pedia um livro de Espanhol pois tinha perdido o seu e não tinha forma de comprar outro.

¹⁰¹ «apenas passam aqui (recreio) os professores de educação física, do pavilhão desportivo para o interior do edifício principal, assim como os funcionários aqui não os observo muitas vezes.»(Nota de campo Nº31)

«No que refere ao contacto da associação e a direção do agrupamento, foi referida como sendo pautada com uma certa distância (...) considera que: Por vezes não tem resposta a alguns mails que envia aos órgãos da direção, muitas vezes as atividades levadas a cabo não são devidas e atempadamente divulgadas de forma a que a comunidade educativa participe; sente uma até uma certa desvalorização ao que é feito pelos alunos como estas atividades promovidas. Relatou ainda a situação em que o trabalho dos alunos não foi valorizado e mencionado, após um ano de ensaios com o profissional de Teatro da Câmara Municipal, o que poderá fazer com que estes fiquem desmotivados em participar e promover atividades que dinamizam o agrupamento.» (Nota de campo Nº41)

E até apontado por um dos docentes do Agrupamento uma certa dificuldade para articular os profissionais nos projetos por ele propostos e ideias no âmbito da promoção do sucesso escolar, onde se faria recurso a sugestões mais inovadoras. Existe uma certa resistência na aceitação destas propostas por parte dos professores propostas estas que têm em conta os desafios que se apresentam atualmente e a complexidade que percorre o jovem que recebe a Escola e até revela um certo desconhecimento dos projetos desenvolvidos, algo que para mim foi bastante difícil conseguir ter acesso e compreender a dinamização destes:

“docente do 2º ciclo de inglês, questionou-me acerca dos programas por mim observados no âmbito da promoção do sucesso escolar, mais precisamente o projeto “tu contas!”, o qual nunca tinha ouvido falar, perguntei onde poderia consultar estas medidas de promoção e prevenção, também revelou não saber onde estão esses dados, mas devem estar com a psicóloga da escola, coordenadora do projeto. Já anteriormente eu tinha feito esta questão à psicóloga, que me informou que estaria na direção (...)A docente revela já ter falado com os restantes docentes, mas não obteve pareceres favoráveis, afirmando que os professores têm dificuldade em se atualizar.»-(Nota de campo nº19)

Ainda aquando da entrega das autorizações do Apoio Escolar apesar dos professores verem com agrado esta medida desenvolvida, um dos Diretores de Turma ficou “espantado” com alguns alunos sinalizados, ao que esclareci que esta seria uma medida para os alunos que são deslocados das suas ladeia e não só para alunos com dificuldades de aprendizagem este aponta:

«Os docentes mostraram-se recetivos ao apoio e à sua utilidade, porém um dos professores afirmou que alguns alunos dos sinalizados não necessitavam, os pais até considerariam como uma “ofensa” a sua sinalização-foi frisado que era apenas uma medida preventiva, de forma a potenciar as horas em que os alunos estão na escola sem fazer nada» (Grelha de Observação dia 24/11/2021)

Ou até mesmo quando profissionais que emitem juízos de valor e incutem as suas crenças nos alunos, durante as aulas como relatado por alunos da Tutoria Turma 1 de 8ºano:

«um professor não crê que as “pessoas que seguem humanidades tenham futuro profissional” e um certo descrédito pelas opções distintas das dele, vista como a correta, a única via a seguir. Este mesmo professor, não consegue compreender as dificuldades dos alunos, afirmando “que a matéria é fácil”, não diferenciando o seu método de ensino» (Grelha de Observação dia 29/11/2021)

Falta de espaços destinados aos alunos

Uma outra necessidade sentida e apontada pelos alunos que poderá explicar o facto de os alunos não gostarem de permanecer no recinto educativo é a falta de espaços que

estes aqui têm para se reunir e utilizar em contexto mais informal. Dispõem apenas do bar conhecido como “bufete”, espaço de refeições que não puderam utilizar até ao fim das restrições geradas pela Pandemia de Covid19, mais precisamente em março de 2021, espaço que poderiam frequentar para adquirir o lanche. Após o levantamento das restrições os alunos dispõem apenas deste espaço convívio, que fechava uma hora mais cedo do horário de saída, pois não contava com funcionários para permanecer neste local a partir desse horário, os alunos acabavam por não ter outro espaço fechado, acabando muitas vezes por sair da Escola neste horário, quem dispunha de autorização do encarregados de educação.

Após serem levantadas as restrições o espaço sofria algumas condicionantes na sua utilização com reprimendas constantes dos funcionários relativamente ao uso dos sofás, pois tinha sido alvo de remodelações e não deixavam usar enquanto os alunos estivessem a lanchar. Mesmo, a entrada na escola sede era ainda feita pela entrada secundária do Agrupamento, em que os alunos tinham de percorrer uma longa distância até entrar no seu interior, não podendo usar a entrada principal, questão também referida pela Associação de Pais:

«(...)O facto de os alunos terem um acesso muito limitado aos sofás da sala de convívio, o que não favorece que estes aqui fiquem; Não poderem entrar pela entrada principal da Escola Sede» (Nota de campo N°41)

Ou até mesmo da disposição de um local para associação de estudantes, local para os alunos se reunirem e criarem um espaço de fala, serve agora como sala de arquivo:

«Um outro aspeto foi o facto de associação de estudantes não ter um local e espaço sede para reunir, pois a sala antes destinada a este convívio e órgão da responsabilidade dos alunos, que favorece a intervenção destes diretamente nas dinâmicas escolares, está a ser utilizado como sala de arquivo, o que condicionou e fez com que poucas atividades fossem realizadas.» (Nota de campo n°41)

Face as estas limitações os alunos acabam muitas por recorrer à biblioteca escolar para espaço de convívio e utilização em dias de mais frio, já que não dispõem de outros espaços para este efeito na Escola. Apesar de muitas vezes ficarem sem este espaço ou condicionados relativamente à sua utilização pois aqui decorrem reuniões com os grupos de docentes, já que não existe auditório no Agrupamento¹⁰².

¹⁰² «Biblioteca sem mesas, iria fechar mais cedo- 15:35h- reunião do conselho pedagógico; Nota de campo N°20; »

« Os alunos distraíam-se algumas vezes, dado a formação que estava a decorrer na biblioteca (professores)» 27/11/2021

Durante a observação do recreio escolar num dia de frio e com chuva ainda durante as restrições do covid 19 os alunos aguardavam o início das aulas no exterior dos locais onde iriam decorrer as aulas:

«O aluno iria ter aula a seguir e sugeriu fazer uma visita ao espaço exterior da escola, “o recreio”, estava um dia frio, com chuva e vento, os alunos encontravam-se a aguardar pelo toque da entrada no exterior, apenas debaixo dos telhados que colocaram dispostos por cima dos bancos e nas ligações entre os blocos de salas da escola. O espaço de refeições e lanches conhecido como “bufete”, o espaço de maior dimensão da escola, está fechado na hora de almoço e interdito por regras de resposta à pandemia, com a exceção de ser usado para compra do lanche.» (Nota de campo Nº9)

O recreio conta ainda com alguns locais deteriorados, com restos de entulho e materiais de construção nas traseiras da Escola, local com pouca supervisão dos funcionários dada a sua extensão, conforme observado durante um apoio escolar desenvolvido com o Grupo 5 sessão desenvolvida no recinto escolar em que os alunos propuseram formas de aproveitar o espaço escolar exterior:

«No decorrer da visita os alunos chamaram à atenção para a estufa que foi anteriormente construída, está agora parcialmente destruída, sem manutenção, bem como a existência de materiais amontoados neste espaço, localizado na retaguarda da escola. Esta parte da escola tem relva e algumas árvores, um espaço com alguma dificuldade de controle pelos contínuos, dada a sua dimensão» (Nota de campo nº28)

Cantina fora do recinto escolar apontado como ponto fraco no projeto educativo- é difícil gerir as saídas da escola hora de almoço

Um dos factos apontados como ponto fraco pelo projeto educativo é a cantina estar situada fora do espaço escolar. Os alunos têm assim de se deslocar para o exterior, sendo difícil para a Escola controlar as saídas dos alunos mesmo que estes não disponham de autorização para permanecer no exterior nos tempos sem componente letiva, já que:

«na hora do almoço, saem para o exterior da escola, dirigem-se à cantina, depois vão comprar gomas, outros não almoçam na cantina e encaminham-se para os supermercados mais próximos ou nos cafés circundantes, optam aqui por opções menos saudáveis. Estes hábitos têm início no 5º ano, sendo difícil para a escola controlar os alunos dentro do recinto escolar. O portão na hora do almoço às 11:55h - 13:45h está permanentemente aberto, sem supervisão do porteiro. Geralmente os alunos de 2º ciclo almoçam às 11:55h e os mais velhos às 12:40h. Se os alunos têm tempo livre depois do almoço mesmo que estes não tenham autorização para sair da escola, podem não dirigir-se para o interior na escola, mesmo que os encarregados assim não o permitam.» (Nota de campo nº30)

Neste momento encontra-se a ser construída uma cantina no interior das instalações do recinto educativo, poderá então solucionar esta questão objetiva de controle de saídas, mas importa também que os alunos fiquem dentro da Escola porque gostam de aqui estar e

se sintam bem, com espaços para se relacionar e interagir com mais ofertas ocupacionais, já que alguns alunos relatam que não existem estas ofertas¹⁰³ para que aqui permaneçam:

« Os alunos revelaram não gostar da escola, que é “velha” e “pouco interessante” e com poucas coisas para fazer (...) Muitos alunos saem da escola nas horas livres, vão dar “volta” pela Vila, não existem muitos recursos culturais e ocupacionais dos quais os alunos possam dispor; na escola não existem muitos espaços onde os alunos possam estar com atividades, para estudar num ambiente mais descontraído, nem para se abrigar em dias de chuva.» (Grelha de Observação 05/12/2021)

Professores faltam

Uma outra problemática que subjaz à observação deste contexto foi a frequência com que os professores faltam e o facto de a Escola não apresentar alternativas aos alunos nestas horas, acabando muitas vezes por permanecer no exterior da Escola¹⁰⁴. Não existe plano de substituição da Escola apresentado para estas horas, sendo que numa das disciplinas os alunos ficaram sem aulas desde meados de março de 2022 até ao final do ano letivo, mais precisamente o Grupo 3 acompanhado durante as sessões do Apoio Escolar, o que fez com que os alunos a partir desta data não frequentassem com regularidade as sessões sem aulas durante a tarde, antes do horário do apoio, o que prejudicou o acompanhamento e relação com estes alunos¹⁰⁵. Foram observados vários dias em que houve períodos da manhã ou tarde em que faltavam os professores e estes ficavam sem componente letiva, um aluno de 5º ano chega a confundir não se recordar de uma semana que tenha tido todas as aulas:

«Em conversa com o aluno, este referiu que a Escola não oferece atividades extracurriculares suficientes para envolver os alunos e evitar que eles saiam para a “rua”, também que os professores faltam muito, sem aviso prévio de forma a que a Escola elabore um plano de substituição. Os alunos aquando da falta do professor, não podem sair da Escola, porém se for depois do almoço não conseguem controlar se os alunos vão ou não para a Escola. O aluno aponta ainda que não se recorda uma semana que tenha tido todas as aulas correspondentes a essa semana. Apesar de todos faltarem ao apoio escolar, com aviso prévio, houve um aluno que compareceu (...)Os alunos teriam assim, o

¹⁰³ Professor-Tutor- «Falta de diversidade nos cursos a seguir (ciências e humanidades, alguns cursos profissionais), embora este aluno tenha uma visível facilidade com o campo das artes; estas áreas de estudo apenas estão disponíveis noutros distritos, sendo difícil para os alunos aproveitarem e desenvolverem ainda mais as suas potencialidades; (existe uma difícil adaptação às outras disciplinas, obtendo resultados escolares muito baixos) (Grelha de Observação dia 29/11/2021)

Professor-Tutor « O docente afirma que existe pouco investimento na área de artes na escola, sendo também esta uma grande preferência de uma parte considerável dos alunos, que não têm esta opção de estudo na escola; apenas fora do distrito existe esta possibilidade de estudo; -É visível uma grande preferência pela inteligência lógico-matemática»

¹⁰⁴ Verificar Nota de campo N°21-Alunos sem aulas durante toda a manhã- professores faltaram; Alunos no exterior da escola durante a manhã; Apoio Escolar Grupo 5

¹⁰⁵ Com o Grupo 3, não foi realizado lanche, os alunos encontravam-se a realizar uma viagem de estudo ao Porto- «Acabei por perder algum contacto com esta turma, dadas as sessões que houve em falta, aspeto que terei em conta no próximo período; (Nota de campo nº34)

dia livre, não iriam frequentar o clube destinado à criação artística dos alunos de 2º ciclo, às 11h até 11:50h, o apoio escolar das 13:45h às 15:30h, os quais não têm frequência obrigatória e o clube de “Ciência Viva” iniciado há 2 semanas»(Nota de campo nº33)

Constata-se a biblioteca como espaço de recurso para o estudo dos alunos, para preencher horas que têm livres ou no caso de faltas dos professores. A escola não tem espaços para atividades alternativas quando os professores faltam ou simplesmente não têm aulas. A escola não proporciona aulas de substituição face à ausência dos professores, até mesmo quando estes faltam por tempo indeterminado como se pôde observar numa das turmas acompanhadas. Nestes casos os alunos acabam por estabelecer o que irão fazer nessas horas, ou acabam por ficar em casa, caso tenham essa possibilidade.

Dificuldade de relacionamento interpessoal (alunos-alunos)

Durante o acompanhamento mais direto realizado no apoio escolar foi possível verificar dificuldades no relacionamento interpessoal, falo mais especificamente do Grupo 5 do Apoio Escolar alunos de 5ºano, nas várias sessões realizadas houve conflitos durante quase todas as sessões e dificuldades para estes alunos controlarem os seus impulsos e compreenderem as regras de sala de aula, sendo o único dos grupos que foi necessário várias vezes trabalhar as regras de sala de aula. Tinham também uma grande dificuldade em usar estas horas para realizar os trabalhos de casa mesmo quando era pedido pelos docentes de outras disciplinas:

«Perguntei depois se tinham o trabalho de História para fazer, face à recomendação do docente, ao que alguns responderam “que faziam depois”, “que não tinham pen”, “ainda tinham tempo”, “faziam em casa” (...)O Psicólogo da Escola, acabou por passar pela sala, durante uma grande confusão entre os alunos, referindo assim para trabalhar as regras com eles na próxima sessão(...)ncapazes de respeitar a sua vez para falar ao entrar em disputas por pequenas coisas (...)» (Nota de Campo Nº10, Grupo 5, Apoio Escolar)

Houve também algumas situações limite¹⁰⁶, que culminou até em agressões físicas e verbais entre os alunos da turma. Numa situação durante o apoio escolar e outra situação

¹⁰⁶ «Durante este momento os alunos, colocaram música nas colunas, passando junto às salas onde decorriam as aulas, (...) biblioteca revela-se um local onde se consegue ter um melhor controle do comportamento dos alunos, existe regularmente 1 professor e 1 funcionário (...)a biblioteca, onde estava o seu diretor de turma para resolver um conflito acontecido durante outra aula, com 2 alunos. (...).» (Nota de Campo Nº28)

.« Na segunda hora, os alunos começaram a intensificar o seu mau-comportamento, um deles colocou-se em cima de uma cadeira e arrancou um dos sacos do lixo colocado na janela, para evitar entrar luz na sala, aquando da projeção no quadro. (...) responde “colocamos uma mesa e uma cadeira”, hesitei, pois, parecia uma ideia perigosa (...)Ao mesmo tempo as situações de comportamento iam piorando, um dos alunos dizia palavrões, reprendia sem muito resultado(...)Posteriormente um aluno pediu se poderia ir à papelaria, próxima desta sala, eu disse que sim, quando regressou disse a funcionária se tinha queixado do barulho e de estarem a dizer palavrões»(Nota de Campo Nº26)

anterior ao horário de apoio onde houve a intervenção dos alunos mais velhos para solucionar a questão, sem funcionários no recreio nesse horário:

«A sessão iniciou às 13:40h, os alunos chegaram bastante agitados, não tinham tido aula de manhã, tinham ido para o parque da Vila, no exterior da escola (...) conflito principiou pelo facto de na sessão anterior um dos alunos da fila da frente tinha faltado e o outro aluno tinha ocupado o seu lugar(...)Dois alunos já com conflitos anteriores, já desde as primeiras sessões, começaram a insultar-se e partiram para a agressão física, algo que presenciei pela primeira vez em sala de aula, com insultos verbais (...) chamei depois os funcionários, que prontamente me ajudaram (...) (Nota de Campo nº 21)

«Perguntei onde estavam os seus colegas, ao qual um dos alunos respondeu que “houve confusão”, um dos alunos do apoio queria agredir um outro aluno da sua turma que não o frequentava(...) alguns alunos do secundário, que informaram que tiveram de “separar” 2 alunos do 5º ano(...)outros recusavam-se a começar a trabalhar dizendo que “ninguém manda em mim”, “o apoio não é para fazer nada”, os alunos mais velhos apresentavam alguma expressão de choque ao comportamento indisciplinado dos alunos (recusa a fazer os trabalhos, mexiam no telemóvel, respondiam de forma agressiva para os homólogos mais velhos).» (Nota de campo Nº36)

Ao serem debatidas as regras de convivência numa das sessões os alunos decidiram alguns tipos de sanções para quem não cumprisse as regras, bastante punitivas, eles próprios chegaram a reconhecer que o seu comportamento não é adequado ao contexto, mas não conseguem controlar os seus impulsos imediatos:

« Perguntei quais deveriam ser as regras e conjuntamente construíram-se as mesmas. (...) Seguidamente, pedi que cada um escrevesse sanções para quem não cumprisse as regras (...) Os castigos eram demasiado punitivos desde “ir para a rua” “fazer exercícios muito complicados”, “não sair nos intervalos”, “duplo castigo”, “castigo físico”, “ir para a direção” (...) Tentei adaptar os castigos para algo que tivesse objetivo de integrar os alunos de novo na sala de aula» (Nota de Campo Nº15)

Numa outra atividade sugerida ao Grupo 3 e 4, neste caso alunos de 6º e 7º ano, estes revelaram dificuldade em atribuir elogios aos seus colegas de forma anónima e até mesmo a si próprios revelando dificuldades em reconhecer as suas competências e naquilo que são bons, sendo para eles mais fácil a atribuição de defeitos:

« Os alunos ficaram alarmados e revelaram ser difícil dar elogios aos colegas: “eles não têm coisas boas”, “é mais fácil dar defeitos”, “não podemos dar 1 elogio e mais defeitos?”- Cedi e disse que poderiam escrever 2 elogios e 1 defeito, algo que os alunos responderam em papel, atribuindo elogios e defeitos de forma anónima (...) Reforcei ainda que teriam de se atribuir um defeitos e elogios também, algo que deixou os alunos desconfortáveis um aluno dizia “eu não tenho coisas boas nem más”, outro “eu não tenho coisas boas”» (Nota de campo nº20)

Até mesmo na observação do espaço da cantina escolar os alunos aqui até à entrada na sala de refeição sem supervisão dos funcionários eram visíveis pequenos conflitos gerados entre os alunos de 2º ciclo e 3º ciclo:

«Durante a espera, não existe supervisão de nenhum funcionário, (...)os alunos acabam por gritar e entrar em pequenos conflitos entre si. Neste ambiente é quase impossível perceber o que cada pessoa diz. Os alunos “parecem” desprovidos de noção de limites ao seu comportamento e atitudes. Os alunos apresentaram atitudes e comportamentos menos positivos uns com os outros, empurram-se e dirigem-se uns aos de forma mais "provocativa"» (Nota de campo nº32)

3- Os alunos deslocados.

Tabela Nº4- Categorias Estabelecidas mediante a Leitura e Análise dos dados Recolhidos

Categoria	Nº de Menções- Fala/Observação/Registo (nota rodapé)
Alunos deslocados	Ansiedade relativamente ao horário do toque 8 ¹⁰⁷ Transporte -problemas 4 ¹⁰⁸

Observação do circuito de transporte

Nesta Escola existem cerca de 246 alunos deslocados, uma das questões desta investigação é perceber se este aspeto pode ser a longo prazo um entrave ao sucesso educativo destes alunos, de que forma os alunos ao permanecerem mais tempo na escola este tempo é aproveitado por estes? Qual a oferta alternativa da Escola em termos ocupacionais para os alunos aqui permanecerem e evitarem sair para a rua, com especial atenção para os alunos mais novos de 2ºe 3ºciclo anos pautados por mudanças de ciclo e adaptação num novo contexto.

Esta medida preventiva relativa ao insucesso escolar sugerida na reunião inicial com o diretor do Agrupamento, teve como público alvo como anteriormente referido, os estudantes deslocados do 5º, 6º e 7º ano, pelo facto de estes apresentarem horas em que têm de permanecer na escola, sem componente letiva, até ao horário do transporte escolar. Estas horas disponíveis poderiam assim ser maximizadas e aproveitadas para possíveis melhorias do desempenho de cada um, o mesmo sucedeu para estudantes que segundo a conceção dos diretores de turma necessitem de um apoio extra para melhorar o seu desempenho escolar.

Sendo estes anos previamente sinalizados, pautados pelas mudanças de ciclo, com alterações profundas na rotina dos/as estudantes, pretende-se assim apoiar e facilitar a adaptação às novas exigências, sejam escolares, pessoais ou respeitantes à interação com

¹⁰⁷ Verificar Nota de Campo Nº 3; Nota de campo Nº 5; Nota de campo Nº6; Nota de campo Nº7; Nota de campo Nº 11; Grelha de observação 21/01/2022; Nota de campo 20- 27/01/2022; Notas de campo Nº 21- 28/01/2022;

¹⁰⁸ Notas de campo Nº 11; Nota de campo Nº27 aluno faltou teste; Nota de campo Nº35(visita de estudo); Nota de campo Nº 39

a comunidade escolar. É este ainda um momento em que se iniciam as mudanças da adolescência a nível físico, emocional e social. Os estudantes encontram-se agora num ambiente escolar radicalmente diferente daquele a que estavam habituados e ainda, com novas demandas a nível académico, relacional e pessoal. Foi esta também uma medida de combate ao possível sentimento de exclusão dos/das alunos/as, o que pode facilitar a resolução de conflitos, muito recorrentes nestas idades e levantamento de certas questões desconhecidas e apreendidas durante a realização dos apoios.

Mais concretamente quem gere o transporte escolar é o poder local que está também encarregue de “contratar, gerir e pagar os circuitos especiais, que não são abrangidos pelos circuitos pré-existentes.”, contratar e gerir os “circuitos especiais” criados para suprir o transporte de alunos que não estão abrangidos por estes circuitos já existentes.

Existem 10 circuitos pré-existentes da rede transportes Públicos e são ainda contratados mais 9 circuitos especiais para locais que não sejam abrangidos pela rede Pública assim como define o regime de autonomia presente no Decreto Lei n.º 21/2019, de 30 de Janeiro que “concretiza o quadro de transferência de competências para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais no domínio da educação”, mais especificamente o artigo 8º e 36º.

Nestes circuitos apresentados que podem ser consultados em anexo¹⁰⁹, estão contempladas 48 localidades integradas nestes circuitos, sem que a distância em km percorrida por dia varia dos 42km aos 96km sem que a viagem destes transportes exceda os 60 min o que só acontece na aldeia 38 no Circuito nº 9 que percorre mais km e ainda no circuito nº6 na aldeia nº25.

Estes alunos dependem assim deste transporte que é único diariamente para se deslocarem para a Escola, que aguardam numa das entradas secundárias da Escola sede do Agrupamento advindo já da Escola primária em que o horário de toque é mais cedo 17h10min. Foi observado o percurso de um dos circuitos, circuito nº4 e aguardado junto dos alunos o respetivo autocarro:

«À medida que o autocarro se aproximava do local de embarque, os alunos corriam para a frente deste, batendo nos vidros o que deixava o condutor visivelmente irritado. Depois da saída deste autocarro, um outro autocarro de outro circuito deu entrada no mesmo espaço. A seguir, mais alunos de um outro circuito, corriam para o outro lado da estrada, entrando para o autocarro, atravessando a estrada, este era também o autocarro que acompanhei a viagem. Entrei no autocarro onde havia bastante agitação, talvez pelo facto de estar agora um elemento do corpo docente no transporte, algo que os alunos

¹⁰⁹ Consultar circuitos de transportes Públicos do anexo 60 a 70 e circuitos especiais do anexo 71 ao anexo 79;

afirmaram: “nunca aconteceu”. Aqui não estava presente alguém que zela-se pelo bom comportamento dos alunos. Observei a presença de alunos mais novos, do 1º ciclo advindos da escola primária do município, um deles realizava já os seus trabalhos de casa. Os alunos durante a viagem circulavam pelos vários bancos livres do autocarro bastante agitados, abrindo o teto do mesmo. O autocarro deslocou-se pelas várias aldeias (6), cheguei à aldeia destino por volta das 18h, sendo que este ainda seguiu o seu trajeto conduzindo os restantes alunos aos locais onde vivem. O autocarro apresentava um aspeto um pouco velho, deteriorado e sujo» (Nota de campo Nº37)

Assim, o início do dia dos alunos deslocados inaugura-se assim um pouco mais cedo do que os seus correspondentes que habitam no município, variando mediante a distância da sua aldeia à escola e o circuito do autocarro em que estão inseridos.

«Os três são de aldeias distintas, e por isso de autocarros diferentes, mas a hora a que declararam acordar foi às 7h (...) A chegada dos respetivos autocarros de cada aluno varia entre as 7:53h, 08:15h e 08:30h, mediante as distâncias das aldeias. (...) à tarde os alunos chegam a casa entre as 17:35h e às 18h» (Nota de campo Nº 25)

Porém existem outros circuitos de autocarros que chegam mais tarde à escola, próximo à hora do toque, às 9h o que pode prejudicar a entrada pontual nas aulas ou por exemplo a participação em visitas de estudo. Situação observada por exemplo, numa viagem de estudo em que um aluno só conseguiu participar porque os professores esperaram pela sua chegada pois este problema já o tinha impedido de chegar a tempo para participar numa das visitas de estudo no final do 2º período. Este aluno tinha-me solicitado para intervir junto dos professores organizadores da viagem de estudo, para que estes aguardassem a sua chegada.

«O autocarro chegou às 8:59h. O aluno apressado corria para entrar no outro autocarro, que aguardava na entrada principal da escola para a visita de estudo. Já antes os professores tinham sido avisados, que esperassem pelo aluno (...)» (Nota de campo Nº35)

Uma outra condição observada de forma recorrente foi o medo de “perder o autocarro”. Este aspeto, frequentemente agitou os alunos dependentes do transporte escolar, que tinham aulas no último tempo letivo, mesmo nas sessões de Apoio Escolar que eram conduzidas nos últimos tempos letivos. Foi ainda referido com um fator de stress numa das dinâmicas realizadas no âmbito da saúde mental, pelo grupo PIICIE junto dos alunos do 5ºano¹¹⁰. Numa outra sessão dinamizada pela Psicólogo da Escola (PNPSE), os alunos apresentaram-se visivelmente ansiosos face à hora do toque e medo de o perder. Esta atividade da Assembleia de Turma foi dividida em 3 sessões com as duas turmas de 8º ano. Na turma 1 em que horário da sessão era às 16:25 os alunos:

« (...)mostraram ainda alguma ansiedade relativamente à hora em que poderiam sair, perguntando se poderiam sair mais cedo, para não perder o autocarro(...) os alunos não estavam muito interessados na atividade, falavam constantemente para o lado (...) pedindo ansiosamente aos professores: - deixem-nos sair 5 minutos mais cedo (..) na parte final foi feito um questionário, de auto-avaliação sobre as

¹¹⁰ Nota de Campo Nº3

atitudes dos alunos face ao seu estudo (...) não respondiam de forma consciente, assinalando de forma aleatória, face à vontade de terminar o mais rápido possível» (Nota de campo Nº 8)

Foram visíveis comportamentos divergentes dos observados noutra turma, a turma 2 em que ocorreu também uma Assembleia de Turma com a mesma atividade, mas com a diferença de ser às 9h da manhã. Neste horário, os alunos estavam visivelmente mais interessados nos conteúdos expostos, como demonstra o seguinte registo de observação:

«A atividade foi estruturada de forma idêntica (...) mas esta atividade decorreu às 9h, e os alunos estavam bem mais atentos ao que lhes era exposto (...)» (Nota de campo Nº7)

Situação também verificada aquando do apoio realizado a um aluno do 5º ano, Grupo 2, na biblioteca escolar em que o aluno realizava a ficha apressadamente para não perder o autocarro, já antes este aluno perdera o autocarro e não dispõe de outros recursos para alguém o vir buscar à Escola:

«Após o toque, ajudei um aluno de 5º ano a fazer os seus trabalhos de casa (...) depois iria para casa no autocarro, mas perguntou-me se o avisava quando fosse 17:10h para não perder o transporte (...) Já no fim da ficha de ciências o aluno apressava-se para acabar, não prestando atenção ao que estava a ser feito (...) com cuidado para não se atrasar para o autocarro, eu asseguro que eu o avisaria de quando fosse o horário definido.» (Nota de Campo Nº21, aluno 5º ano Grupo 1)

Problemas gerados- Transporte

Face a relatos sucessivos dos alunos desde as sessões do Apoio Escolar ou a conversas informais tidas com estes, procurei perceber esta situação junto dos responsáveis dos transportes após também a situação observada em que um aluno perdeu o autocarro. Frequentemente levava os alunos do Apoio Escolar, a seu pedido para sair mais cedo até ao local onde estes esperavam o autocarro numa dessas situações:

«(...) um aluno deslocava-se a correr e informei que o seu autocarro já tinha partido (3º circuito), eram nesse momento as 17:23h. Deparei-me também com o funcionário que fecha o portão da escola, que só após a partida dos alunos aqui se deslocou para proceder ao encerramento deste. (...) “o autocarro já não pode voltar. Conduzi o aluno com a funcionária ao interior da escola junto à entrada principal, a funcionária referiu que “já não é a primeira vez que acontece”, “os autocarros partem demasiado cedo, às vezes antes do toque”, “se a mãe não puder vir buscá-lo, vai ter de pagar um táxi”.» (Nota de campo Nº 39)

A informação foi assim confirmada também pelo funcionário responsável pelo portão de saída, os autocarros partem no horário de toque sem confirmar se todos os alunos estão presentes e sem tempo de tolerância, mediante esta informação pedi alguns esclarecimentos junto da Escola para ser também solucionado o problema do aluno, pois não tinha como se deslocar para casa:

«Na entrada principal da escola encontravam-se vários funcionários em conversa, aos quais expliquei a situação ocorrida com o aluno. Um dos funcionários apontou: “é uma irresponsabilidade”, “tens de saber cumprir os horários”, ao qual não concordei e expliquei que tinha visto as horas e apenas tinham passado 3 minutos após o toque e observei que este tinha partido antes do toque para a saída (...) O funcionário ligou à mãe do aluno, e continuou com a mesma atitude para com o aluno, voltei a confrontá-lo com a sua atitude que achei não muito correta junto do aluno, ao qual me respondeu que “regras são regras e horários são horários, não lhe devo explicações a si, apenas à direção” (...) queria apenas garantir que o aluno não pagava o táxi (...) O aluno depois teve a confirmação que a mãe o iria buscar à escola, deixei o meu contacto e saí da escola.» (Nota de campo Nº39)

Para um melhor esclarecimento marquei uma reunião no departamento da ação social do município que esclareceu o modelo de funcionamento do transporte escolar que o poder local tem de gerir e apresentei a situação grave que tinha ocorrido e por mim observada:

«Questionei ainda relativamente ao horário de partida, face à situação que eu tinha presenciado anteriormente, se a empresa está informada do horário de partida dos autocarros e se há ainda possibilidade de uns minutos de tolerância, ao que a funcionária responde afirmativamente. Dei a conhecer a situação presenciada anteriormente, à qual me foi dito que “aquí nunca chegou nenhuma queixa”. Com base nesta resposta, afirmei que muitas vezes as pessoas não sabem que podem reportar estas situações, ou até a quem reportar e mais uma vez que devia ter-se em conta o horário de saída dos alunos e também a distância das salas ao local onde aguardam pelo transporte» (Nota de campo Nº40)

Partilhei a situação por mim observada de forma a que sejam revistos e monitorados os horários a que os autocarros chegam à Escola, para que situações destas não ocorram e para também os alunos não estejam sempre preocupados com esta situação, quando têm aulas das 16h25 às 17h 20, algo que pode influenciar o seu desempenho e aquisição de aprendizagens, mesmo que não tenha sido apresentado queixa diretamente pelo aluno.

A Escola pretende assim gerir de forma mais ajustada estas situações. Os alunos não têm outra forma de se deslocar entre a escola e o local onde habitam, os problemas que ocorrem quando algum aluno se atrasa e perde o autocarro podem revelar-se muito graves, se os pais não têm transportes próprios ou condições para pagar um táxi. A partir deste incidente e da reflexão conjunta realizada com a direção da Escola pondera-se agora analisar a forma como a Escola poderá gerir estas situações no próximo ano letivo.

Capítulo V- Considerações, recomendações finais e intervenções futuras;

A convivência diária ao longo de alguns meses, permitiu conhecer de forma mais aprofundada os contornos da realidade educativa dos alunos deste Agrupamento, problemas e desafios colocados pelas condições em que se desenvolve o seu percurso escolar.

Conseguiram-se perceber alguns entraves que ainda se colocam ao sucesso educativo dos alunos deste contexto, mediante a recolha de perceções de alunos do que alunos sentem no meio escolar. Tentou-se de alguma forma dar voz a estes atores educativos, são estes também apesar da legitimidade das políticas públicas de educação e

dos seus projetos, por vezes esquecidos não existindo uma autêntica apropriação levando a uma mecanicidade na reprodução do mesmo, sem muitas vezes se olhar aos olhos dos alunos que dispõem diante de nós, na aplicação destas medidas. É também esse novo paradigma que a Escola Inclusiva articulados com os projetos que convergem neste âmbito, visa trazer para a Escola Pública o aluno ator ativo no seu processo de aprendizagem, o aluno possa ser ouvido num processo que se pretende emancipatório, que o conduza ao máximo de dignidade possível, em que este é capaz de sonhar e aceder às suas possibilidades, diferentes da realidade que está instituída, enfrentando a desmotivação e vazio que caracteriza as sociedades contemporâneas, dar aso no fundo, à condição projetiva do ser humano. Para isso é necessário a existência de espaços em que possa ser ouvido e possa interagir com os seus pares no meio educativo, e ainda com os profissionais, sem que para isso tenha de sair da Escola. Algo que como se pôde verificar ao longo desta investigação a Instituição carece, apesar de muitas vezes o único espaço que os alunos dispunham ser a biblioteca escolar, espaço este que é dirigido à leitura e estudo.

Refletindo num aspeto que condiciona e muito o processo de aprendizagem aqui verificado, é a perda de competências sociais e a capacidade inter-relação com o outro, do qual depende o sucesso e o desenvolvimento de aprendizagens significativas dos alunos, seria um importante aspeto a ser trabalhado no contexto dada as contínuas de perdas referidas de falta de articulação entre os vários elementos que constituem a comunidade educativa e a comunidade local. Foi visível uma certa distância entre alunos e a restante comunidade escolar, numa atitude de incompreensão bilateral, em que uma parte desconhece significados e realidade da outra, numa quase impossível comunicação entre as partes.

A participação das famílias é assim um outro fator a desenvolver com atividades descentralizadas, nomeadamente deslocações da equipa educativa aos locais de residência para conhecer as famílias, explicar as atividades escolares e compreender os seus constrangimentos e dificuldades, articulando esforços para enfrentar as condicionantes que os alunos sentem no seu percurso educativo. Dar voz e um papel aos encarregados de educação no processo de aprendizagem dos seus educandos, de que forma estes recursos podem ser potencializados e integrados no projeto educativo de cada um, alargando o atendimento semanal com os diretores de turma a dinâmicas que aqui os integrem fundamentado na política de Escola Inclusiva que configura agora a Educação.

A manifesta desvalorização apresentada pelos encarregados de educação relativas às medidas e dinâmicas desenvolvidas no Agrupamento, é também esta uma manifestação da distância entre os elementos da comunidade educativa.

É para isso necessário que todos os profissionais articulem os seus esforços, desde a direção, os funcionários da Escola, a comunidade docente, os encarregados de educação e comunidade local para que a Escola cumpra o seu papel de atenuar as desigualdades sentidas e capaz proporcionar e efetivar o direito à educação enfrentando muitas vezes o caráter reprodutivista que se impõe da realidade instituída e o aluno seja capaz de sonhar e pensar alternativas para o seu futuro. Paulo Freire atribui à capacidade de “sonhar” uma importante função de pensar e repensar a realidade que o indivíduo vive. Pensar esta realidade de uma forma menos opressora para o indivíduo, das suas potencialidades, ultrapassando limitações com que se defronta no presente, o mesmo parece sugerir o conceito de *utopia e esperança* em Ernest Bloch.

Pela educação numa tentativa de partilhar com os alunos explicações científicas sobre a realidade que os envolve, fazer uma leitura crítica do mundo de forma a perspetivar um mundo melhor e mais justo, é assim possibilitar –lhes enquanto indivíduos e cidadãos refletir as suas condicionantes e melhorá-las, longe de perspetivas de acabamento e de certezas, como nos diz Edgar Morin, beneficiando de maneira natural da espontaneamente complexa do espírito da criança, para desenvolver o sentido das relações entre os problemas e os dados, a reforma do pensamento só pode ser feita por uma reforma da educação e para isso também reformar as instituições e da mesma forma reformar os espíritos: O problema no segundo paradoxo colocado por Marx respeito da educação: quem educará os educadores? É preciso que eles se eduquem a si mesmos“. (Morin,1999)

Os problemas atualmente vividos e sua grande abrangência, anunciam a emergência de um *pensamento complexo*, polidisciplinaridade, em detrimento do que hoje se apresenta com um pensamento especializado e fragmentado que em nada se adequa para a compreensão do real complexo, das variadas dimensões de ser humano, deve-se antes pensar em conjunto (Morin,1999, p.89). Pensar a complexidade e confluência de causas que mergem do fenómeno humano.

Uma das tarefas mais importantes “pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético político da superação da realidade injusta.” Ocupar-se da legitimidade e genuinidade desta luta dos indivíduos oprimidos com a consciência de que existe possibilidade de mudança, ressalta-se a necessidade de ir contra possíveis barreiras, limites e condições objetivas que se pretendam mantidas pelas classes dominantes, que faz com que oprimidos se acomodem à realidade injusta, beneficiando estas classes deste processo de dominação. (Freire, 2014, p.24, citado em Lopes & Aranha, 2017, p.145).

A respeito dos alunos deslocados também foram verificados alguns obstáculos que poderão ser solucionados por um olhar mais atento dos dirigentes do Agrupamento e da comunidade local, verificando continuamente a forma como são geridos os horários do transporte escolar e este aspeto não se torne um fator de stress para estes alunos, sendo garantido tempo de tolerância e supervisão para que todos vão para as suas localidades de origem. Apesar de ter sido uma problemática levantada pela direção no início da investigação parece haver outras condicionantes que contribuem para o insucesso dos alunos por exemplo a não existência de método de estudo por alguns alunos e o facto de não conseguirem controlar os seus impulsos.

Os alunos que foram acompanhados, na sua generalidade, não dispõem de hábitos de estudo e autonomia para aproveitarem convenientemente a biblioteca como espaço de estudo. Foi evidente que os alunos que usam a biblioteca para estudar já adquiriram competências de trabalho intelectual anteriormente, o que demonstra que a escola tende sempre a beneficiar quem está socializado de acordo com os valores da escola. Seria necessário pensar um programa de apoio individualizado, fomentando competências escolares de modo a aproveitar essas horas, programa este que foi sugerido no final do Apoio Escolar especialmente para o Grupo 5, o grupo mais difícil de gerir os conflitos e fazer compreender as regras de sala de aula, para legitimar a democratização da aprendizagem e todos aprendam. E ainda desenvolver atividades que façam os alunos refletir nos seus comportamentos e atitudes face a si e aos outros, de forma a que sejam capazes de tecer representações coletivas e como membros de um grupo.¹¹¹

Seria importante também planear e realizar atividades no exterior da escola, potenciando os recursos culturais da comunidade, explorando-os, contribuindo para a aquisição de aprendizagens dos alunos, numa perspetiva de validação da identidade regional.

Em suma as causas e efeitos não são lineares, mas complexos, a Escola Pública como Instituição que a partir do Estado gere e proporciona o direito à educação dos cidadãos deve tentar compreender os alunos que recebe na sua heterogeneidade tentando atenuar possíveis dificuldades que estes sentem, como já foi referido, é um processo complexo e contínuo mas em causa está o direito ao poder tornar-se humano. Trata-se de um imperativo ético que constitui a efetivação deste direito que com o esforço de todos os elementos que

¹¹¹ Estas recomendações foram ainda apresentadas no relatório final de acompanhamento do Apoio Escolar ao Agrupamento, foi redigido em colaboração com um docente que participou em algumas destas sessões. Anexo

constituem este processo de aprendizagem se pode consagrar, não existem realidades últimas e as melhorias são sempre possíveis exige uma certa disposição para a atualização.

Dado o tempo limitado, teria sido importante acompanhar os alunos às aldeias para compreender o dia-a-dia destes alunos e também conversar com os seus encarregados de forma a fazer um levantamento de percepções relativamente às práticas consideradas. Um outro aspeto relevante seria ainda fazer um levantamento das medidas universais, adicionais e seletivas aplicadas pelo Agrupamento e molde de atuação do Agrupamento junto dos alunos sinalizados.

Referências

Almeida, L. R. S. (2005). Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “a reprodução. *Revista Inter Ação*, 30(1), 139-155.
<https://revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/1291>

Alves, A. A. (2013). Ernst Bloch: esperança e educação em tempos de niilismo.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Ernst Bloch: esperança e educação em tempos de niilismo (ufrn.br)

Brandão, Z. (2001). A dialética micro/macro na sociologia da educação. *Cadernos de pesquisa*, 153-165, disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/bLYVCGRqgZKkmpCrTbvCXw/abstract/?lang=pt&format=html> ;

Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português—abordagens, concepções e políticas. *Análise social*, 715-733. Disponível em:
<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223034893G8cGD1nd2Zt45QL6.pdf> ;

Bourderie, R. L. (1994) Poderá falar-se de comunicação educativa?, *Colóquio Educação e Sociedade*, 5, (p31-86)

Bourdieu, P., & Passeron, J. *A reprodução- elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Vega universidade.

Capucha, L. (2010, Junho). Acesso universal a qualificações certificadas: para a ruptura da relação entre insucesso escolar e desigualdades sociais. Em *Forum Sociológico. Série II* (No. 20, pp. 47-55). CESNOVA, disponível em: <https://journals.openedition.org/sociologico/174> ;

Campos, J., Silva, T., & Albuquerque, U. (2021). Observação Participante e Diário de Campo: quando utilizar e como analisar. *Métodos de Pesquisa Qualitativa para Etnobiologia*, 95-112. Cardoso, J., & Veríssimo, M. (2013). Estilos parentais e relações de vinculação. *Análise psicológica*, 31(4), 393-406; obtido em: <https://doi.org/10.14417/ap.807>.

Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., ... & Fernandes, R. (2018). Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática.

Dayrell, J. (2007). A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, 28, 1105-1128.

Dearing, E. (2008). Psychological costs of growing up poor. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1136 (1), 324.

DGEEC, DSEE, DEEBS & DEES (2022) *Perfil do aluno 2020/2021*, Lisboa: DGEEC

Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Vêretout, A. (2012). As desigualdades escolares antes e depois a escola: organização escolar e influência dos diplomas. *Sociologias*, 14, 22-70. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/LZnTXB7qmqm8q5jKyNSnJkw/?format=pdf&lang=pt>

Falco, M; Kuz, A (2016) Compreendendo el aprendizaje a través de las Neurociencias econ el entrelazado de las TICs en educación. In *Revista Ibero Americana de Education e Tecnologia en Education* nº 17 junho de 2016 (pp. 43-51)

Fernandes, D. (dir.) (2022) *Estado da Educação 2021*, Lisboa: Conselho Nacional de Educação

Fisher, M. (2020). Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?. *Autonomia Literária*.

Freire, P (1997). *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra.

Freitas, A. L. (2005). Pedagogia do inédito-viável: contribuições de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações ensinar-aprender-pesquisar. V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife: Centro Paulo Freire-Estudos e Pesquisas.

Geraldi, J. W. (2019). Sala de aula: Espaço de " inéditos viáveis". *Educação, Sociedade & Culturas*, (54), 31-45. <https://www.up.pt/revistas/index.php/esc-ciie/article/view/48>

Gomes, C. A. (1987). A interacção selectiva na escola de massas, *Sociologia-Problemas e Práticas*. Disponível em: [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/17410/1/ISEM%20\(2\).pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/17410/1/ISEM%20(2).pdf) ;

Justino, D. (2010). *Difícil é educá-los* . Lisboa:Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Lima, I. B. D. (2010). Utopia concreta, esperança e educação: o Princípio Esperança de Ernst Bloch como filosofia da educação. <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3091>

Lopes, F. A., & Aranha, A. V. S. (2017). Pedagogia da utopia: um diálogo entre Paulo Freire e Ernst Bloch. *Movimento-revista de educação*, (7), 133-158. <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32629>

Marx, K. (2011). O décimo oitavo de Brumário de Luís Bonaparte. Boitempo [Verlag Nicht Ermittlbar.

Mautner T. (2010) Em T. Mautner (dir.) *Dicionário de Filosofia*, Lisboa: Edições 70, p....

Marques, T. S., Maia, C., Ribeiro, D., & Santos, H. (2016). A demografia na construção de uma visão temporal e territorial de Portugal. In *A crise demográfica: um país em extinção?/Atas do V Congresso Português de Demografia*. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/125433>

Miguel, R. R., Rijo, D., & Lima, L. N. (2012). Fatores de risco para o insucesso escolar: a relevância das variáveis psicológicas e comportamentais do aluno. *Revista portuguesa de pedagogia*, 127-143, obtido em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_46-1_7 .

Morin, E. (1999). *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. Editora Garamond.

Monteiro, A. D. R. (2003). O pão do direito à educação.... *Educação & Sociedade*, 24, 763-789.

Nóvoa, A. (2014). Educação 2021: para uma história do futuro. *Educação, Sociedade & Culturas*, (41), 171-185. <https://www.up.pt/journals/index.php/esc-ciie/article/view/297>

Pacheco, J. A., & Sousa, J. R. F. (2016). Lei de Bases do Sistema Educativo: do passado a um futuro olhar curricular. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/44094> ;

Perrenoud, P. (2002). Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço. *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève*. Disponível em: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_14.html ;

Piketty, Thomas, 2022 Uma breve história da desigualdade, Lisboa: Temas e debates Circulo de Leitores.

Pintassilgo, J. (2018). A Educação Nova Em Portugal: Construção De Uma " Tradição De Inovação". *Historia Caribe*, 13(33), 49-82. <https://www.redalyc.org/journal/937/93758520004/html/>

Sarmiento, M. J. (2019). Vicissitudes do ofício de aluno: de novo, o insucesso escolar em questão, Retirado de: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/66517>;

Sebastião, J., & Correia, S. (2007). A democratização do ensino em Portugal. *Instituições e Política*, 1, 107-136. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5&q=A+democratiza%C3%A7%C3%A3o+do+ensino+em+Portugal+&btnG=;

Silva, C. M. (2017). Morar no meio rural: o cotidiano dos/das jovens rurais de um município baiano. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 2(1), 106-126.

Streck, D. R. (2011). Cinco razões para dialogar com Paulo Freire. *Revista e-curriculum*, 7(3). Vista do CINCO RAZÕES PARA DIALOGAR COM PAULO FREIRE (pucsp.br)

Vasconcelos, V., & Whitaker, D. C. A. (2021). Pandemia e educação: em busca de inéditos-viáveis. *Olhar de Professor*, 24, 1-9.

<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16549/209209214438>p.5

https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf

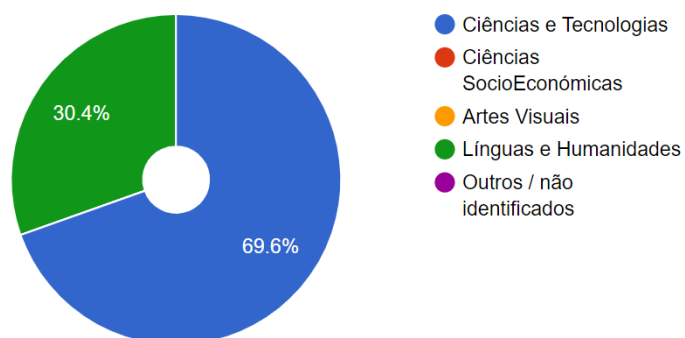
Outros documentos consultados:

Para uma educação inclusiva: manual de apoio à prática. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. (2018) ISBN 978-972-742-418-4.

Anexos

Anexo I- Percentagem de alunos matriculados nos cursos científico humanísticos nesta Escola no ano letivo de 2019/2020;

Em que cursos científico-humanísticos estão inscritos os alunos desta escola? [i](#)



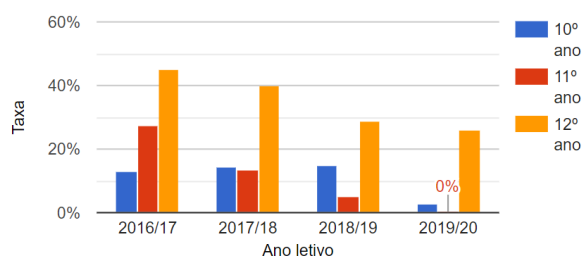
Anexo II- Alinhamento das notas dos exames nacionais em alunos com notas semelhantes nos exames nacionais;

As notas internas atribuídas pela escola aos seus alunos estão alinhadas com as notas internas atribuídas pelas outras escolas do país a alunos com resultados semelhantes nos exames? [i](#)

Notas internas na escola	2015	2016	2017	2018	2019
desalinhadas ↑↑	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
desalinhadas ↑	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
alinhadas →	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
desalinhadas ↓	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
desalinhadas ↓↓	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

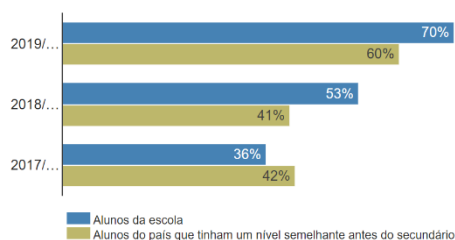
Anexo III- Taxa de retenção ou desistência dos alunos da Escola de 2016/2017 a 2019/2020;

Taxa de retenção ou desistência dos alunos da escola [i](#)



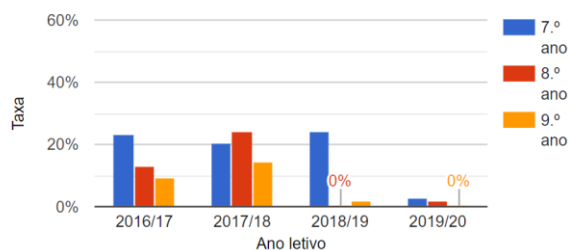
ANEXO IV- Percentagem de alunos que concluem os cursos científicos-humanísticos em 3 anos, comparativamente aos alunos de todo o país;

Percentagem de alunos que concluem os cursos científico-humanísticos em três anos ⓘ



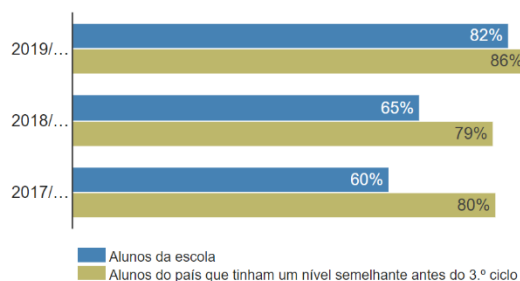
ANEXO V- Taxa de retenção ou desistência dos alunos da Escola no 3º ciclo de 2016/2017 a 2019/2020;

Taxa de retenção ou desistência dos alunos da escola ⓘ



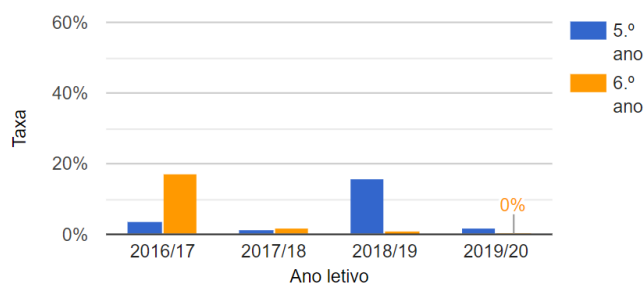
ANEXO VI- Percentagem de alunos que concluem o 3ºciclo em 3 anos, do ano letivo 2017/2018 a 2019/2020;

Percentagem de alunos que concluem o 3.º ciclo em três anos ⓘ



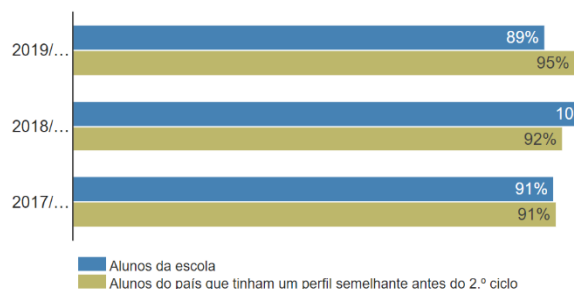
ANEXO VII- Taxa de retenção ou desistência dos alunos da Escola do ano letivo 2016/2017 a 2019/2020, no 2º ciclo;

Taxa de retenção ou desistência dos alunos da escola ⓘ



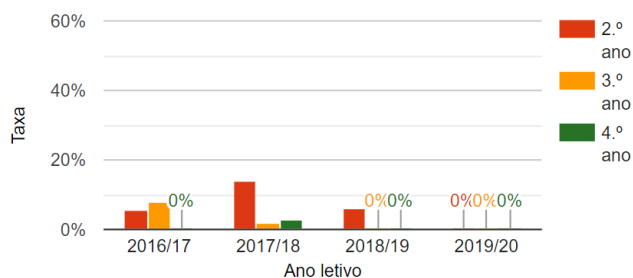
ANEXO VIII- Percentagem de alunos da escola que concluem o 2º ciclo em 2 anos de 2017/2018 a 2019/2020 comparativamente a alunos do resto do país;

Percentagem de alunos da escola que concluem o 2.º ciclo em dois anos ⁽¹⁾



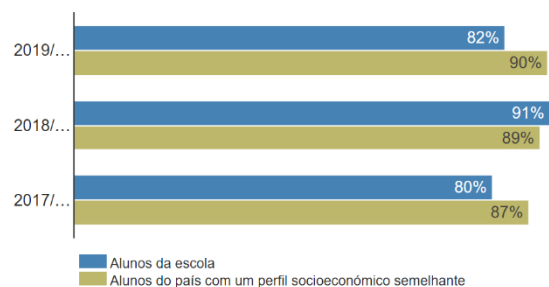
ANEXO IX- Taxa de retenção ou desistência dos alunos da Escola no 1º ciclo, do ano letivo de 2016/2017 a 2019/2020;

Taxa de retenção ou desistência dos alunos da escola ⁽¹⁾



ANEXO X- Percentagem de alunos da Escola que concluem o 1º ciclo em 4 anos do ano letivo 2017/2018 a 2019/2020, comparativamente a outros alunos do país;

Percentagem de alunos da escola que concluem o 1.º ciclo em quatro anos ⁽¹⁾



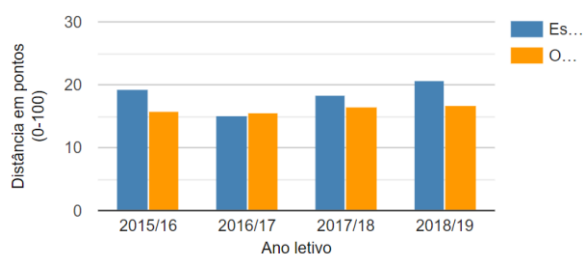
ANEXO XI- Evolução do percentil nacional da Escola, medida pela classificação média dos alunos no exame nacional de 3º ciclo de Português do ano letivo 2014/2015 a 2018/2019;

Evolução do percentil nacional da escola, medido pela classificação média dos seus alunos [i](#)



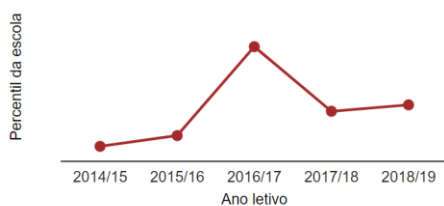
ANEXO XII- Desigualdades de resultados dentro da escola: distância média entre os alunos, em termos de classificação de prova; Azul esta escola e a laranja o resultado de outras escolas do país (ano letivo de 2015/2016 a 2018/2019)

Desigualdades de resultados dentro da escola: distância média entre os alunos, em termos de classificação na prova [i](#)



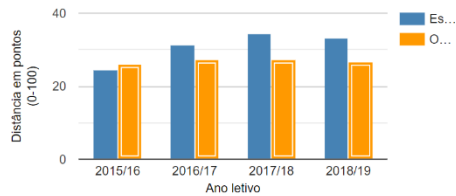
ANEXO XIII- Evolução do percentil nacional da escola, medido pela classificação média dos seus alunos no exame de 3º ciclo de matemática (ano letivo de 2014/2015 a 2018/2019)

Evolução do percentil nacional da escola, medido pela classificação média dos seus alunos [i](#)



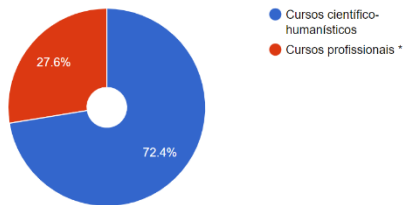
Anexo XIV- Desigualdades de resultados dentro da escola: distância média entre os alunos, em termos de classificação na prova comparativamente com as outras escolas do país; azul esta escola e a laranja outras escolas do país (do ano letivo 2015/2016 a 2018/2019);

Desigualdades de resultados dentro da escola: distância média entre os alunos, em termos de classificação na prova ¹



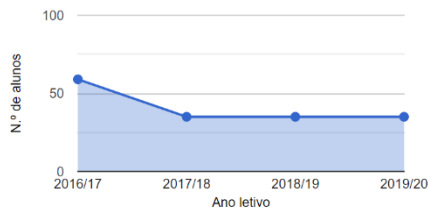
ANEXO XV- Modalidades de ensino dos alunos matriculados no ensino secundário desta escola- cursos científico-humanísticos- ano letivo de 2019/2020;

Em que modalidades de ensino estão matriculados os alunos desta escola? ¹



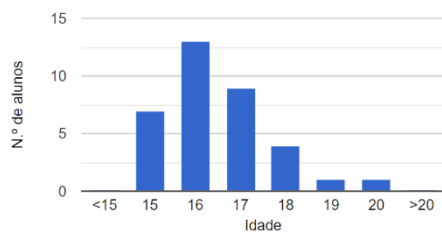
ANEXO XVI- Número de alunos na Escola no ensino profissional no ano letivo de 2019//2020

Quantos alunos tem a escola no ensino profissional? ¹



ANEXO XVII- Distribuição dos alunos por idade da escola nos cursos profissionais no ano letivo de 2019/2020

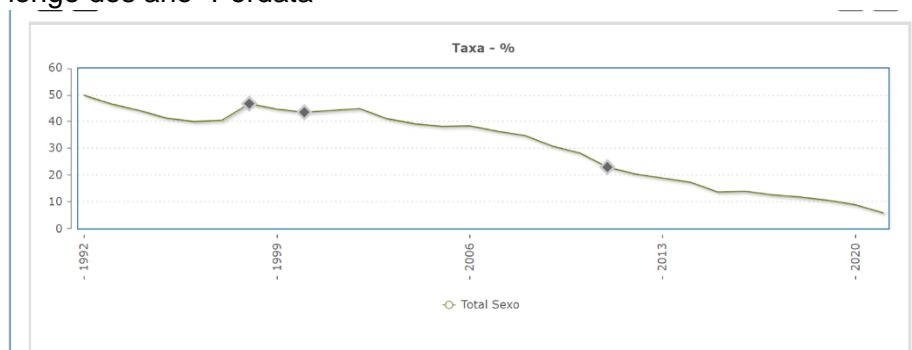
Distribuição dos alunos por idade ¹



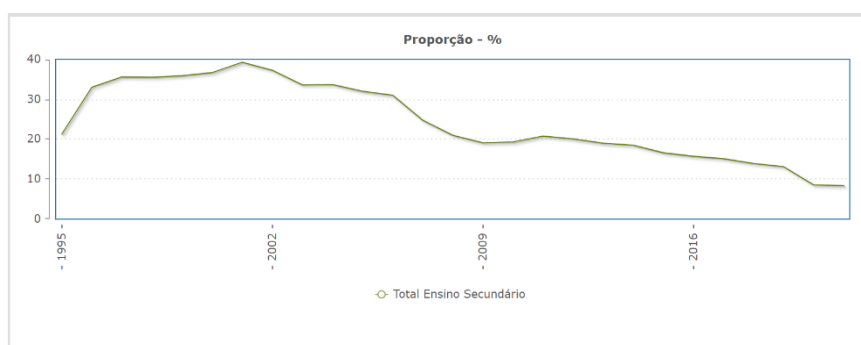
Anexo XVIII- Resultados a cada disciplina no ano letivo 2020/2021 nos exames nacionais da 1ª fase e respetiva posição no ranking

	Número provas	Média	Posição ranking
Português ②	14	12,44	225.º
Matemática ②	11	11,37	211.º
Biologia ②	29	11,64	330.º
Física e Química ③	24	8,64	421.º
Geografia ②	8	6,95	462.º
História ②	5	9,30	384.º
Economia ②	-	-	-
Filosofia ②	2	15,30	-

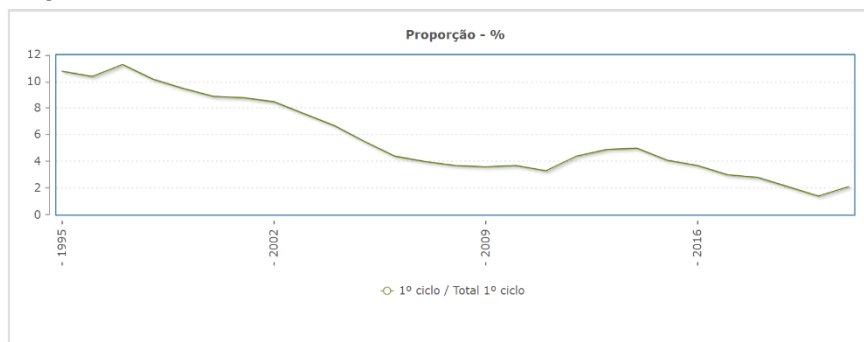
Anexo XIX- Percentagem em ambos os sexos de taxa de abandono escolar em Portugal ao longo dos anos- Pordata



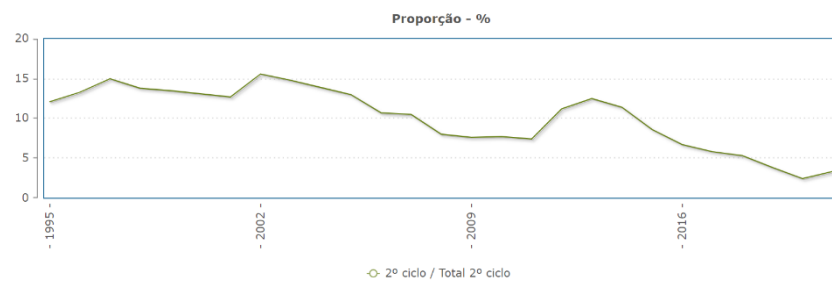
Anexo XX- Percentagem de alunos matriculados do 10.º ao 12.º ano que reprovam ou desistem ao longo dos anos



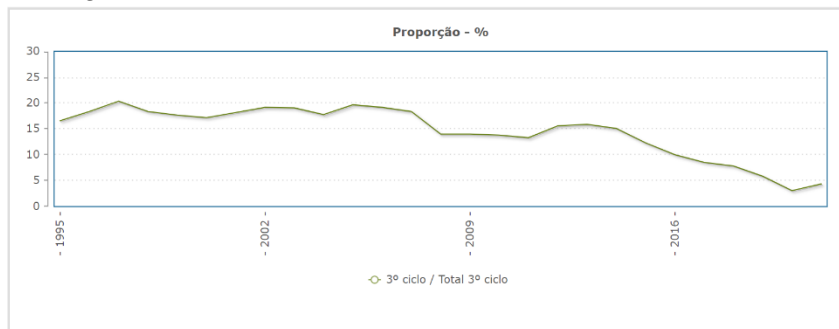
Anexo XXI- Percentagem de alunos matriculados no 1º ciclo que reprovam ou desistem, ao longo dos anos



Anexo XXII- Percentagem de alunos matriculados no 2º ciclo que reprovam ou desistem, ao longo dos anos

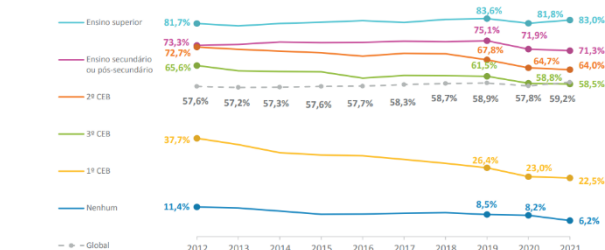


Anexo XXIII- Percentagem de alunos matriculados no 3º ciclo que reprovam ou desistem, ao longo dos anos



Anexo XXIV- Taxa de atividade da população ativa, por nível de escolaridade- p.17;

Figura 1.2.1. Taxa de atividade da população em idade ativa, por nível de escolaridade completo. Portugal

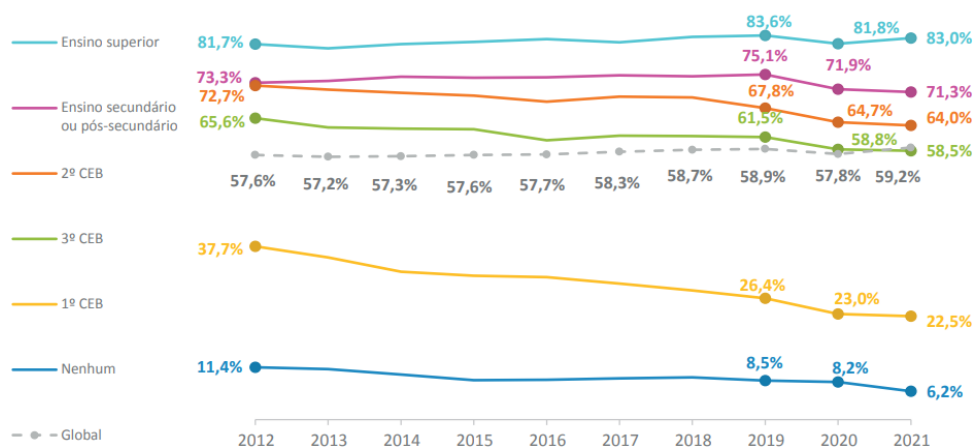


Nota: a legenda identifica os níveis de escolaridade pela mesma ordem que estes figuram no gráfico, atendendo à grandeza dos valores.

Fonte: CNE, a partir de INE, atualização de 02-06-2022

Anexo XXV- Taxa de atividade da população ativa, por nível de escolaridade- p.17;

Figura 1.2.1. Taxa de atividade da população em idade ativa, por nível de escolaridade completo. Portugal

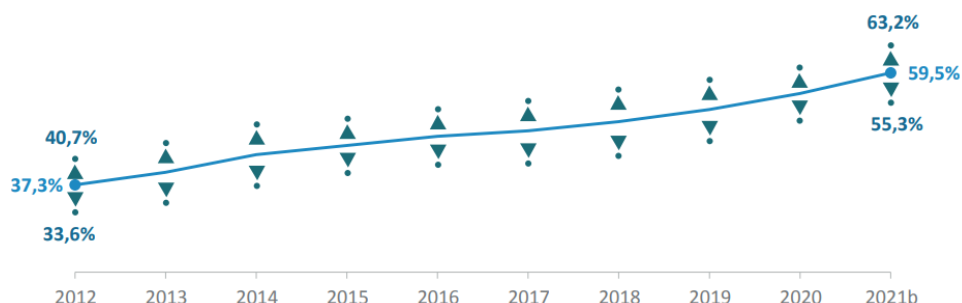


Nota: a legenda identifica os níveis de escolaridade pela mesma ordem que estes figuram no gráfico, atendendo à grandeza dos valores.

Fonte: CNE, a partir de INE, atualização de 02-06-2022

Anexo XXVI- Evolução da população entre os 25 e 64 anos que completou pelo menos o ensino secundário por sexo em Portugal- p.18;

Figura 1.2.2. Evolução da população entre os 25 e 64 anos que completou pelo menos o ensino secundário (%), por sexo. Portugal

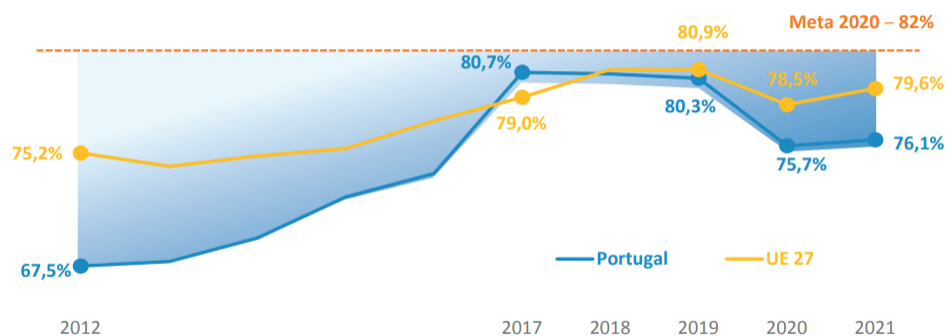


NOTA: b Quebra de série.

Fonte: CNE, a partir de INE, atualização de 27-09-2022

Anexo XXVII- Evolução da taxa de emprego dos recém-diplomados entre os 20 e os 34 anos que concluíram o ensino secundário ou nível superior e encontraram emprego no período de 1 a 3 anos em Portugal e na UE27- p.18;

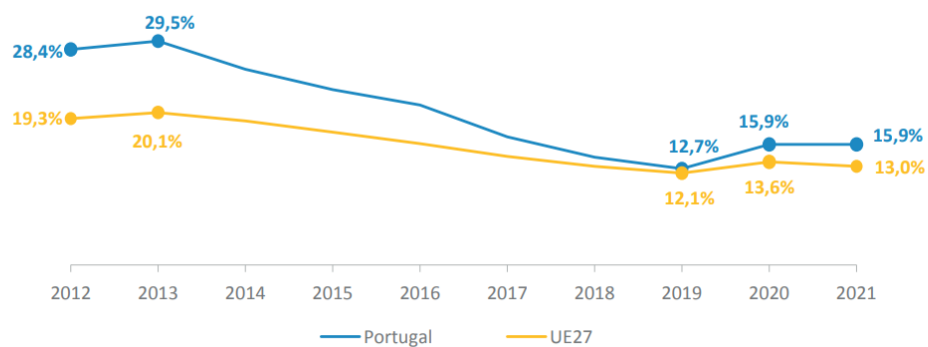
Figura 1.2.3. Evolução da taxa de emprego dos recém-diplomados entre os 20 e os 34 anos – que concluíram o ensino secundário ou nível superior e encontraram emprego no período de 1 a 3 anos. Portugal e UE27



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 05-07-2022

Anexo XXVIII Evolução da taxa de emprego jovem (15-29, Portugal e UE27)- p.20;

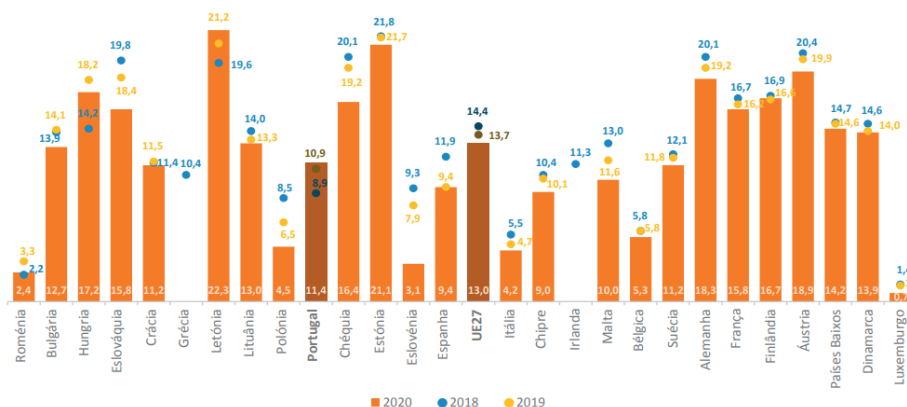
Figura 1.2.6. Evolução da taxa de desemprego jovem (15-29 anos). Portugal e UE27



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 27-09-2022

Anexo XXIX- Disparidades salariais entre homens e mulheres, 2018-2020 em Portugal, UE27 e OCDE-p.20;

Figura 1.2.10. Disparidades salariais entre homens e mulheres (%), 2018-2020. Portugal, UE27 e OCDE

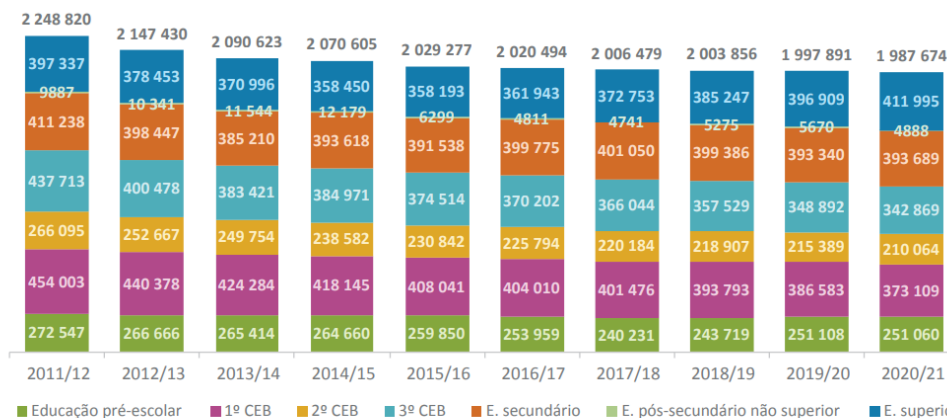


Nota: A disparidade salarial entre homens e mulheres (GPG) não ajustada representa a diferença entre os ganhos horários brutos médios dos trabalhadores assalariados do sexo masculino e dos trabalhadores assalariados do sexo feminino em percentagem dos ganhos horários brutos médios dos trabalhadores assalariados do sexo masculino.

Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 25-02-2022

Anexo XXX Evolução do número de crianças, jovens e adultos inscritos/matriculados por nível de educação e ensino em Portugal-p.25;

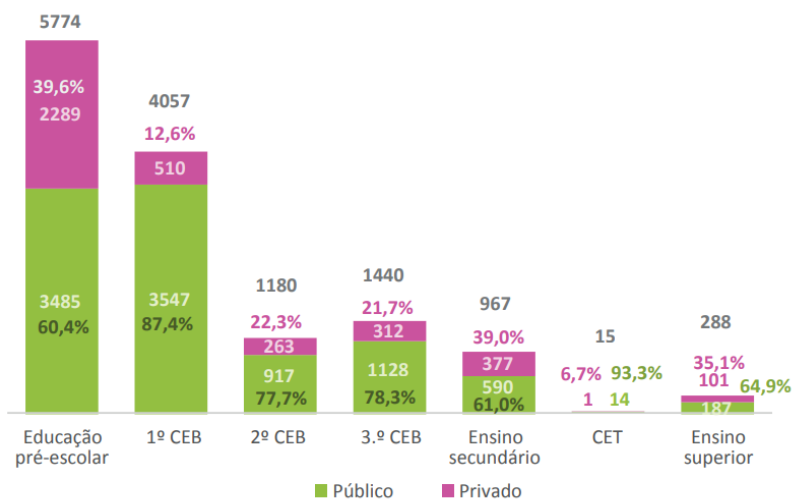
Figura 2.1. Evolução do número de crianças, jovens e adultos inscritos/matriculados (Nº e %), por nível de educação e ensino. Portugal



Fonte: CNE, a partir de Estatísticas da Educação e Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior, DGEEC

Anexo XXXI- Estabelecimentos de educação e ensino- públicos e privados- por nível de educação e ensino em Portugal em 2020/2021;

Figura 2.2. Estabelecimentos de educação e ensino – públicos e privados – por nível de educação e ensino. Portugal, 2020/2021

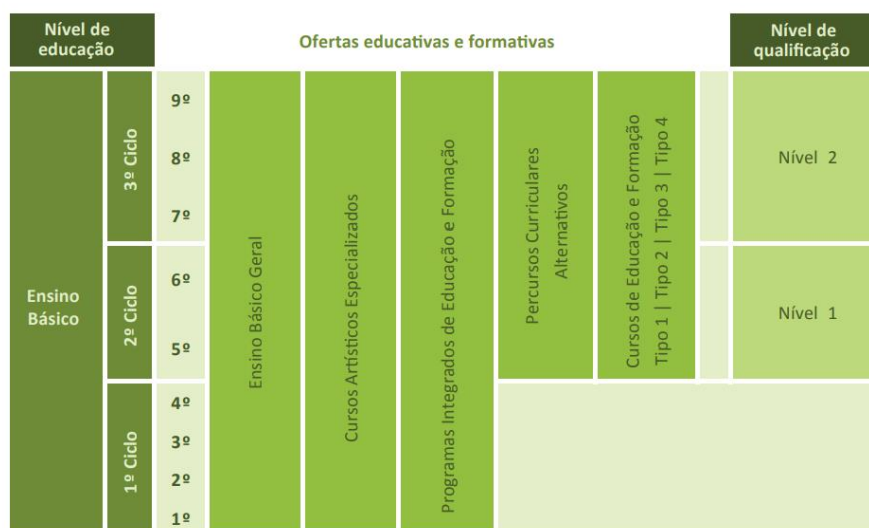


Nota: Cada estabelecimento é contado tantas vezes quantos os níveis que oferece.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Anexo XXXII- Ofertas educativas e formativas do ensino básico 2020/2021-p.51;

Figura 2.2.1. Ofertas educativas e formativas do ensino básico

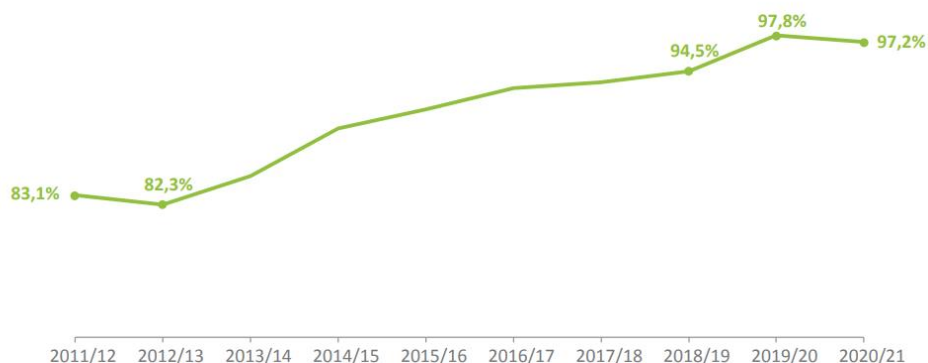


Nota: Decreto-Lei n.º 55/2018

Fonte: CNE, a partir de DGEEC - Perfil do Aluno 2020/2021

Anexo XXXIII- Evolução da taxa de conclusão do ensino básico geral em Portugal- p.68;

Figura 2.2.18. Evolução da taxa de conclusão do ensino básico geral (%). Portugal

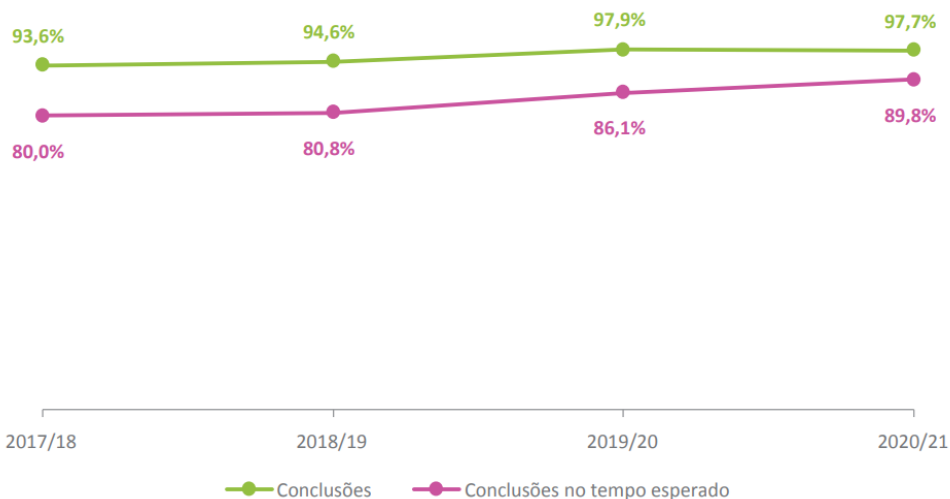


Nota: Inclui os cursos artísticos especializados em regime integrado

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Anexo XXXIV - Evolução da taxa de conclusão e da taxa de percursos diretos de sucesso no ensino básico geral- p.68;

Figura 2.2.21. Evolução da taxa de conclusão e da taxa de percursos diretos de sucesso (%) no ensino básico geral. Continente



Nota: Inclui os cursos artísticos especializados em regime integrado

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2019-2022

Anexo XXXV- Evolução da taxa de retenção e desistência ao longo dos anos em Portugal- p.72;



Nota: Inclui os cursos artísticos especializados em regime integrado

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Anexo XXXVI- Tabela de retenção e desistência no ensino básico geral, por sexo, natureza do estabelecimento, ciclo de estudo e ano de escolaridade em Portugal no ano de 2020/2021- p.73;

Tabela 2.2.5. Taxa de retenção e desistência no ensino básico geral (%), por sexo, natureza do estabelecimento, ciclo de estudo e ano de escolaridade. Portugal, 2020/2021

	Rapazes	Raparigas	Público	Privado
1º CEB	2,3%	1,9%	2,3%	0,6%
2º ano	4,6%	3,8%	4,7%	0,5%
3º ano	2,2%	1,8%	2,2%	0,9%
4º ano	2,3%	1,9%	2,3%	0,6%
2º CEB	3,9%	2,5%	3,6%	0,7%
5º ano	3,4%	2,5%	3,3%	0,6%
6º ano	4,4%	2,6%	3,8%	0,8%
3º CEB	5,2%	3,3%	4,6%	1,1%
7º ano	7,1%	4,2%	6,2%	1,3%
8º ano	5,1%	3,3%	4,6%	1,2%
9º ano	3,3%	2,3%	3,0%	0,8%

Nota: Inclui os cursos artísticos especializados em regime integrado

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

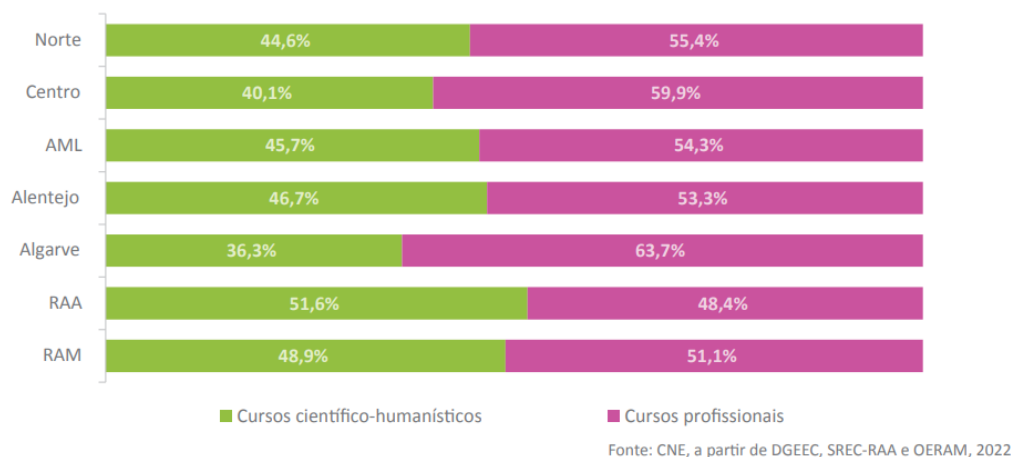
Anexo XXXVII - Ofertas educativas e formativas do ensino secundário- p.80;

Figura 2.3.1. Ofertas educativas e formativas do ensino secundário

	Oferta educativa e formativa		Níveis de qualificação (QNQ)	
	Cursos	Áreas/Tipos		
Ensino secundário	Cursos científico-humanísticos	Ciências e tecnologias Ciências socioeconómicas Línguas e humanidades Artes visuais	Nível 3	
	Cursos de dupla certificação	Cursos artísticos especializados	Música, Dança, Artes Visuais e Audiovisuais ¹	Nível 4
		Cursos profissionais	Indústria e tecnologia, serviços, comércio e transportes, agricultura, ambiente, entre outros ²	Nível 4
		Cursos de educação e formação (CEF)	Tipos 5, 6 e 7 Indústria e tecnologia, serviços, comércio e transportes, agricultura, ambiente, entre outros ²	Nível 3
		Cursos com planos próprios	Percursos próprios propostos por cada estabelecimento de ensino	Nível 4
		Cursos de aprendizagem	Cursos da responsabilidade do IEFP Indústria e tecnologia, serviços, comércio e transportes, entre outros ²	Nível 4

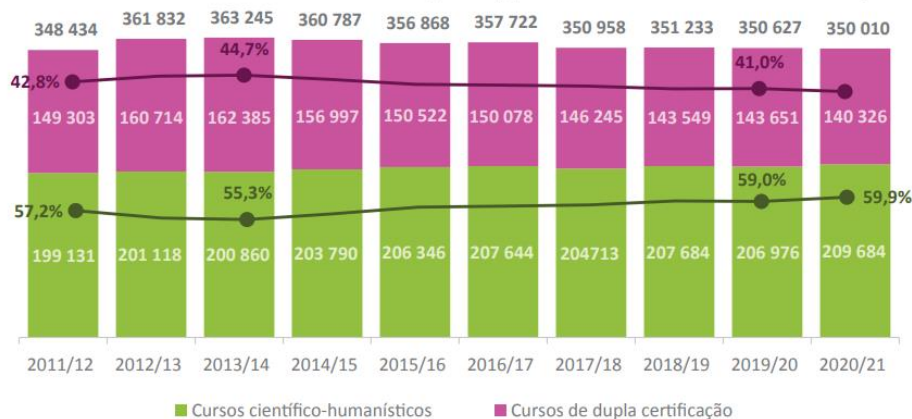
Anexo XXXVIII- Oferta de cursos científico-humanísticos e de cursos profissionais por NUTS II em Portugal no ano de 2020/2021-p.84;

Figura 2.3.6. Oferta de cursos científico-humanísticos e de cursos profissionais (%), por NUTS II. Portugal, 2020/2021



Anexo XXXIX- Alunos matriculados no ensino secundário por oferta educativa e formativa em Portugal no ano de 2020/2021 - p.87;

Figura 2.3.7. Alunos matriculados no ensino secundário (Nº e %), por oferta educativa e formativa. Portugal

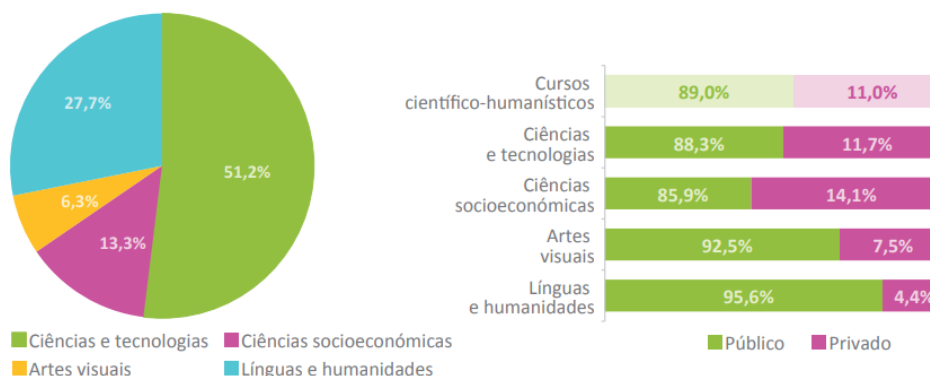


Notas: 1. Os valores apresentados baseiam-se no nº de alunos matriculados no ensino secundário em cursos orientados para jovens.
 2. Os cursos de dupla certificação contemplam os alunos matriculados em Cursos artísticos especializados, Cursos profissionais, Cursos de aprendizagem, Cursos de educação e formação e Cursos tecnológicos (2010/11) ou Planos próprios (2019/20).

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Anexo XL- Alunos matriculados em cursos científicos-humanísticos por área e natureza de estabelecimento de ensino em Portugal no ano de 2020/2021 - p.89;

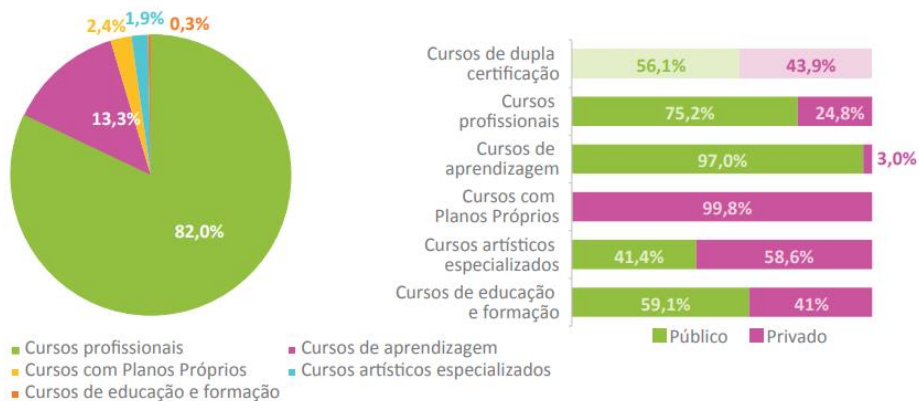
Figura 2.3.12. Alunos matriculados em cursos científico-humanísticos (%) por área e natureza do estabelecimento de ensino: Portugal, 2020/2021



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Anexo XLI - Alunos matriculados em cursos de dupla certificação, por oferta e natureza de estabelecimento de ensino em Portugal no ano de 2020/2021- p.90;

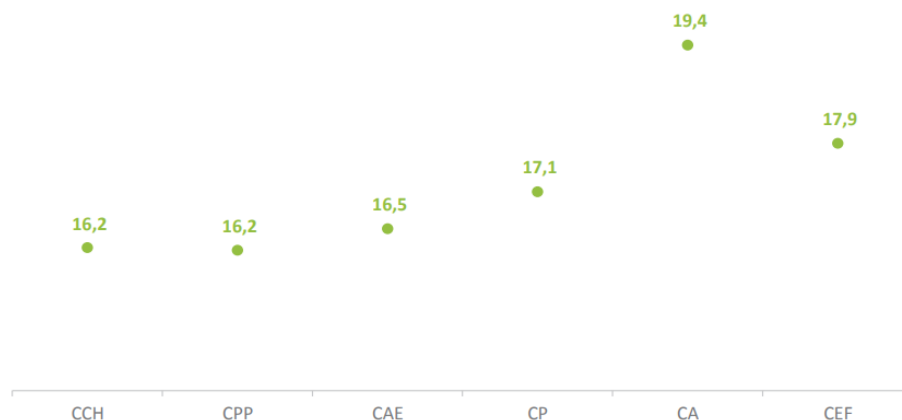
Figura 2.3.13. Alunos matriculados em cursos de dupla certificação (%) , por oferta e natureza do estabelecimento de ensino. Portugal, 2020/2021



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Anexo XLII - Média das idades dos alunos que frequentaram o ensino secundário, por oferta de educação e formação em Portugal no ano de 2020/2021 - p.91;

Figura 2.3.15. Média das idades dos alunos que frequentaram o ensino secundário, por oferta de educação e formação. Portugal 2020/2021

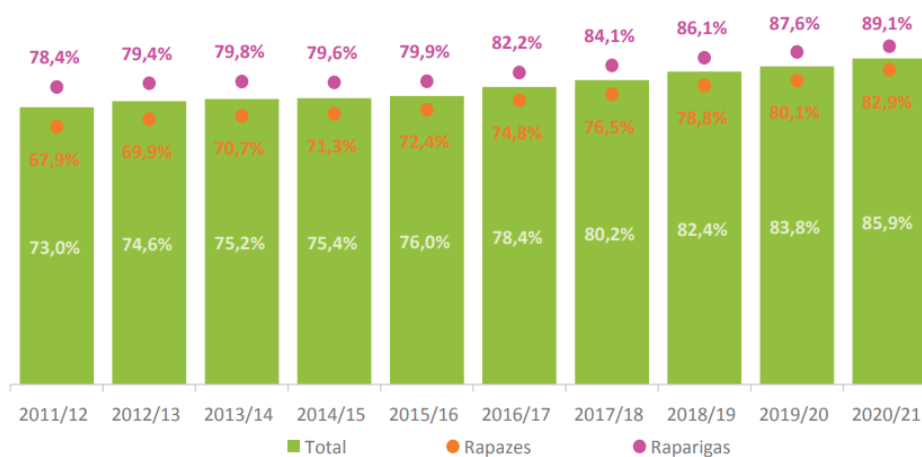


Notas: 1. CCH – Cursos Científico-humanísticos; CPP – Cursos com Planos Próprios; CAE – Cursos Artísticos Especializados; CP – Cursos Profissionais; CA – Cursos de Aprendizagem; CEF – Cursos de Educação e Formação de jovens.

2. A média das idades foi calculada contando com todos os alunos matriculados no ensino secundário em todos os anos e ofertas de educação e formação.
Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Anexo XLIII - Evolução da taxa real de escolarização do ensino secundário em Portugal por sexo;- p.93

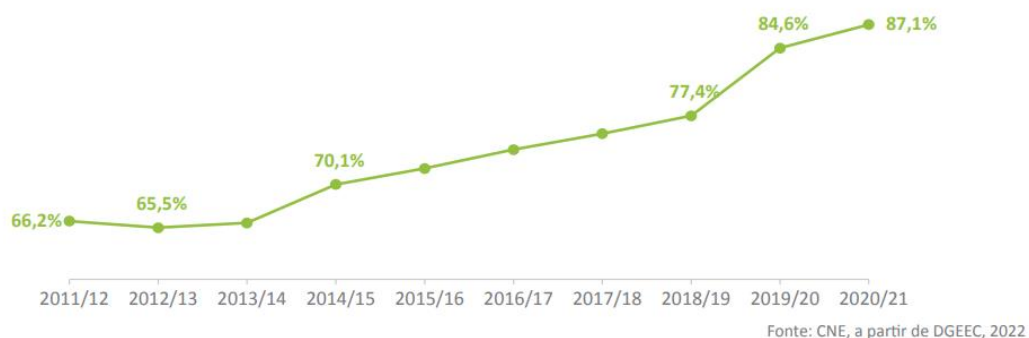
Figura 2.3.18. Evolução da taxa real de escolarização (%) no ensino secundário, por sexo. Continente



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

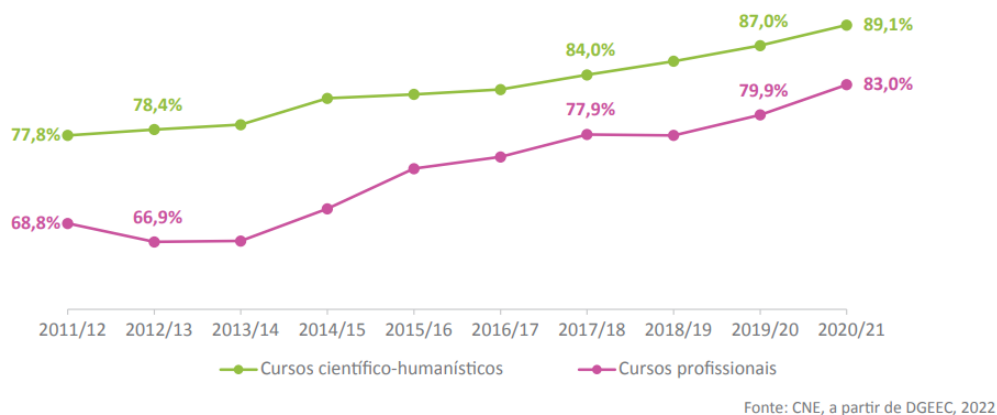
Anexo XLIV - Evolução da taxa de conclusão no ensino secundário em Portugal- p.93;

Figura 2.3.20. Evolução da taxa de conclusão no ensino secundário (%). Portugal



Anexo XLV - Evolução da taxa de conclusão no ensino secundário, por oferta da educação e formação em Portugal - p.94;

Figura 2.3.21. Evolução da taxa de conclusão no ensino secundário (%), por oferta de educação e formação. Portugal



Anexo XLVI - Conclusões e idade média de conclusão, por oferta educação e formação em Portugal p.94;

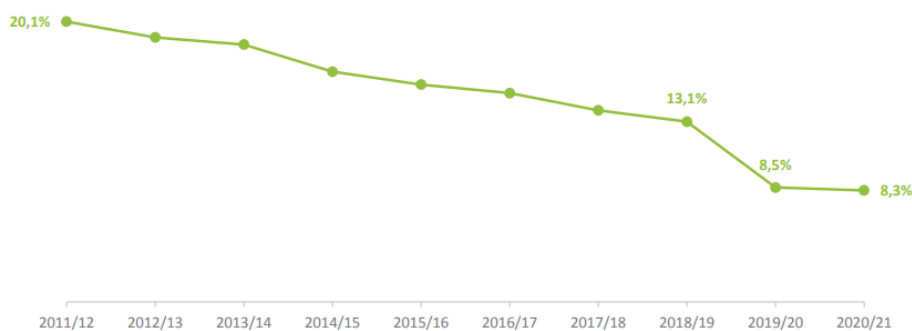
Tabela 2.3.2 Conclusões (Nº e %) e idade média de conclusão (Nº), por oferta de educação e formação. Portugal, 2020/2021

Oferta de educação e formação	Conclusões		Idade média
	Nº	%	
Cursos científico-humanísticos	59 101	89,1	17,3
Cursos com planos próprios	1112	97,1	17,3
Cursos artísticos especializados	802	89,8	17,5
Cursos profissionais	28 972	83,0	18,1

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Anexo XLVII - Evolução da taxa de retenção e desistência no ensino secundário em Portugal- p.97

Figura 2.3.25. Evolução da taxa de retenção e desistência no ensino secundário (%). Portugal

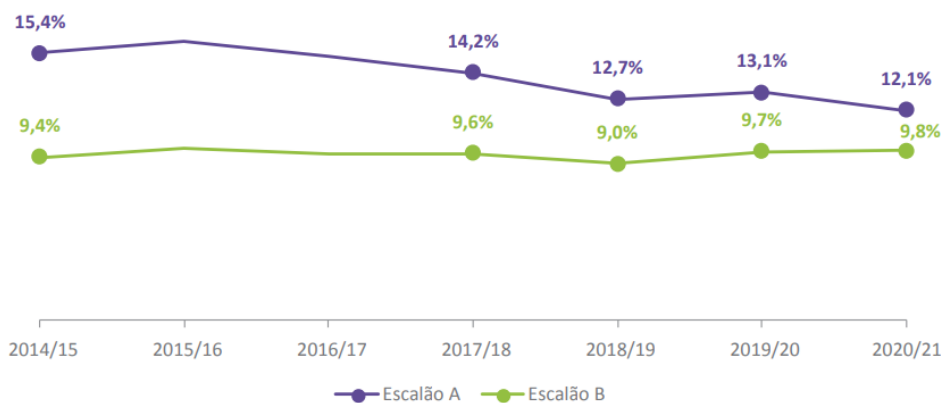


Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Figura 2.3.26. Taxa de retenção e desistência no ensino secundário (%), por ano de escolaridade e por NUTS II. Portugal, 2020/2021

Anexo XLVIII - Crianças na educação pré-escolar abrangidas pela ASE, por escalão, Rede pública do ME em Portugal; - p.267;

Figura 6.1.1. Crianças na educação pré-escolar abrangidas pela ASE (%), por escalão. Rede pública do ME, Continente



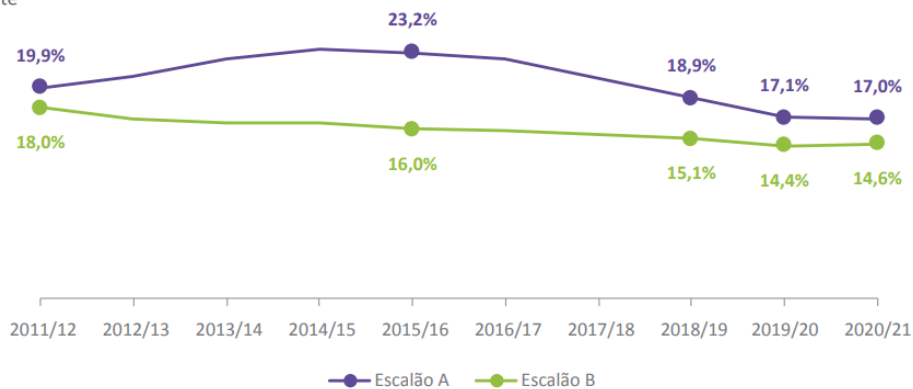
Nota: 1. Dados não validados, obtidos via reporte das escolas ao Sistema de Informação do ME.

2. Não estão incluídos os alunos com o escalão C.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Anexo XLIX - Alunos dos ensinos básico e secundário abrangidos pela ASE, por escalão, Rede pública do ME em Portugal - p.268;

Figura 6.1.2. Alunos dos ensinos básico e secundário abrangidos pela ASE (%), por escalão. Rede pública do ME, Continente



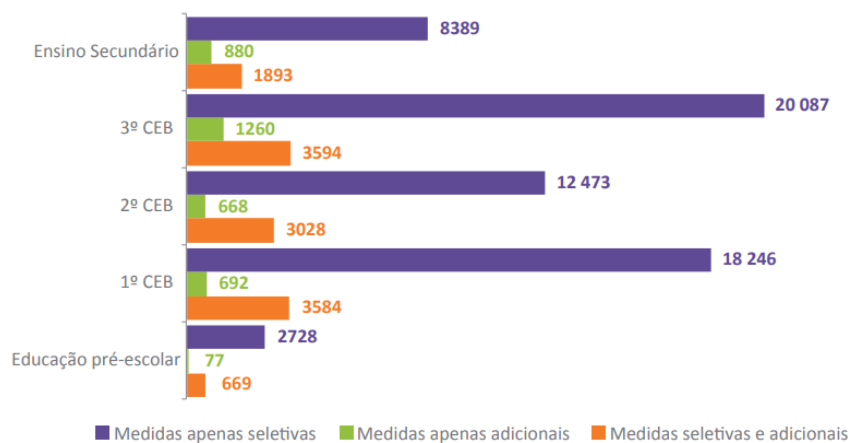
Nota: 1. Dados não validados, obtidos via reporte das escolas ao Sistema de Informação do ME.

2. Não estão incluídos os alunos com o escalão C.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Anexo L - Alunos para os quais foram mobilizadas medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, por nível e ciclo de educação e ensino, rede pública do ME, Continente 2020/2021 - p.276;

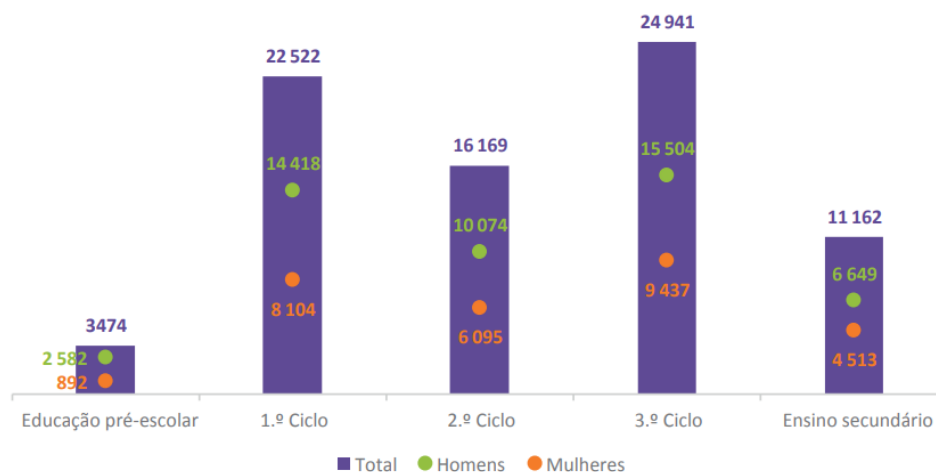
Figura 6.1 13 Alunos para os quais foram mobilizadas medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão (Nº), por nível e ciclo de educação e ensino, rede pública ME. Continente, 2020/2021



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, *Questionário Educação Inclusiva 2020/2021, 2022*

Anexo LI - Relatórios Técnico-Pedagógicos que contêm medidas seletivas e/ou adicionais de apoio à aprendizagem e à inclusão, por nível e ciclo de educação e ensino e por sexo, rede pública do ME, Continente 2020/2021 -p.277;

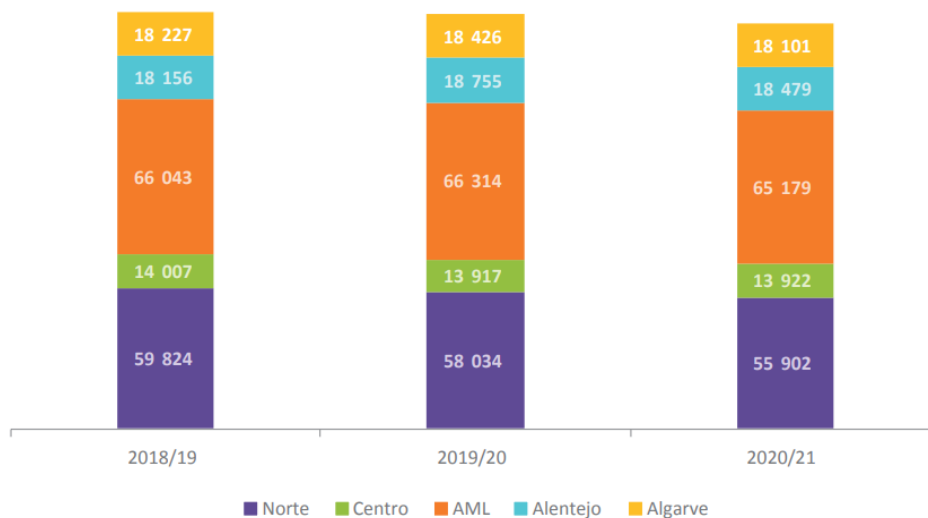
Figura 6.1.14. Relatórios Técnico-Pedagógicos que contêm medidas seletivas e/ou adicionais de apoio à aprendizagem e à inclusão (Nº), por nível e ciclo de educação e ensino e por sexo, rede pública do ME. Continente, 2020/2021



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Anexo LII - Alunos a Frequentar TEIP por NUTS III - p.288;

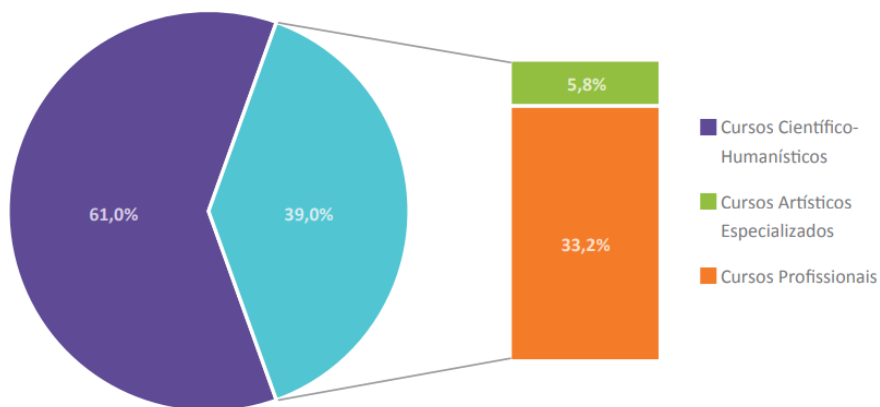
Figura 6.1.29. Alunos a frequentar TEIP (Nº), por NUTS II. Continente



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Anexo LIII - Alunos do ensino secundário em TEIP, por oferta formativa, Continente 2020/2021- p.289;

Figura 6.1.31 Alunos do ensino secundário em TEIP (Nº), por oferta formativa. Continente, 2020/2021



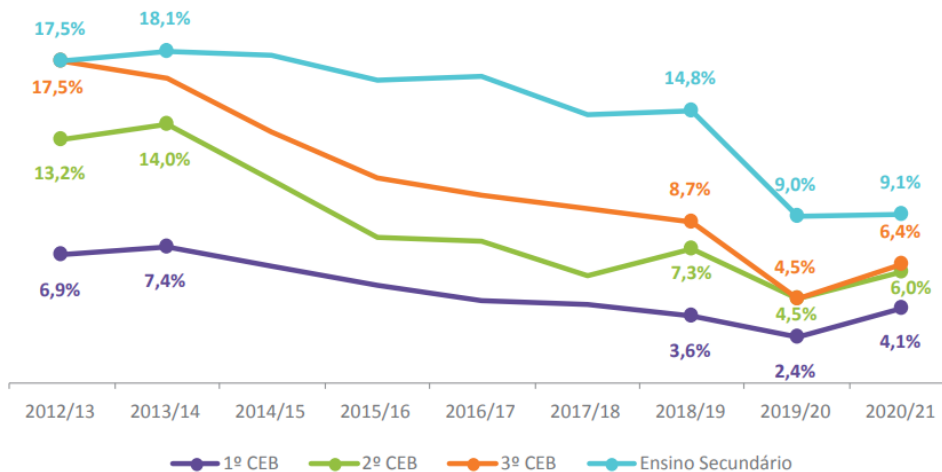
Nota: Não inclui as ofertas educativas e formativas para adultos.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Anexo LIV - Taxa de insucesso escolar nas UO TEIP, por nível e ciclo de ensino- p.289;

COVID-19.

Figura 6.1.32. Taxa de insucesso escolar nas UO TEIP, por nível e ciclo de ensino

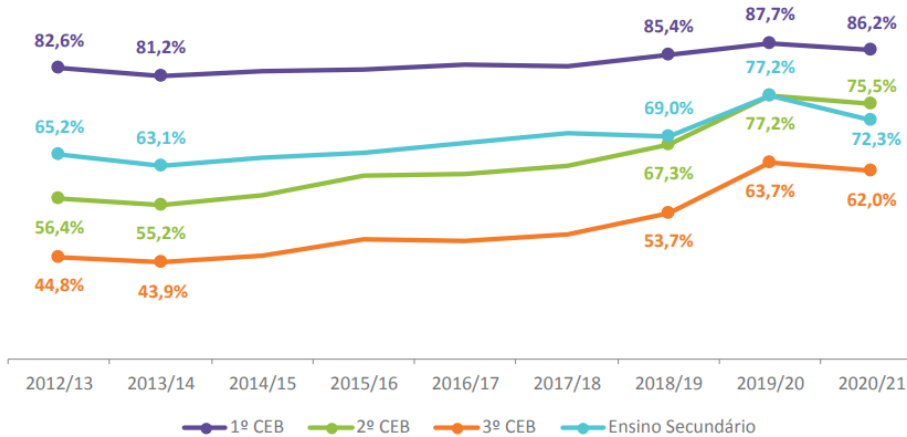


Nota: O cálculo da taxa considerou todos os alunos retidos ou não aprovados no final do 3º período, por ano de escolaridade/ciclo, face ao número de alunos inscritos no ano/ciclo, com exceção dos alunos do ensino básico inscritos em CEF e em PIEF.

Fonte: CNE, a partir de DGE. TEIP, Relatório Anual, 2020-2021, 2022

Anexo LV - Taxa de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas nas UO TEIP, por nível e ciclo de ensino- p.290;

Figura 6.1.33. Taxa de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas nas UO TEIP, por nível e ciclo de ensino



Nota: O indicador considera todos os alunos com classificação positiva a todas as disciplinas, na avaliação final do 3º período, incluindo os alunos inscritos em CEF e em PIEF, no ensino básico.

Fonte: CNE, a partir de DGE. TEIP, Relatório Anual, 2020-2021, 2022

Anexo LVI - Taxa real de escolarização, por nível de ensino e ano letivo- 2008/2010 a 2020/21- p.17;

Tabela 1.3. Taxa real de escolarização (%), por nível de ensino e ano letivo - 2009/10 a 2020/21

Nível de ensino	Educação pré-escolar	1.º Ciclo do ensino básico	2.º Ciclo do ensino básico	3.º Ciclo do ensino básico	Ensino secundário
Ano letivo					
2009/2010	83,8	100,0	93,9	89,8	71,9
2010/2011	85,6	100,0	95,6	92,4	73,0
2011/2012	89,3	100,0	92,9	90,6	73,0
2012/2013	88,5	100,0	92,5	88,1	74,6
2013/2014	87,7	98,1	91,5	87,0	75,2
2014/2015	88,5	96,8	89,2	87,1	75,4
2015/2016	88,4	96,1	87,8	87,8	76,0
2016/2017	90,8	95,4	87,8	88,4	78,4
2017/2018	89,9	95,4	89,2	88,8	80,2
2018/2019	92,0	95,8	89,6	89,8	82,4
2019/2020	92,7	97,2	90,8	91,5	83,8
2020/2021	90,2	97,5	89,4	92,5	85,9

Anexo LVII - Taxa de retenção e desistência, por nível de ensino, ciclo de estudos e ano letivo - 2009/10 a 2020/21 - p.19;

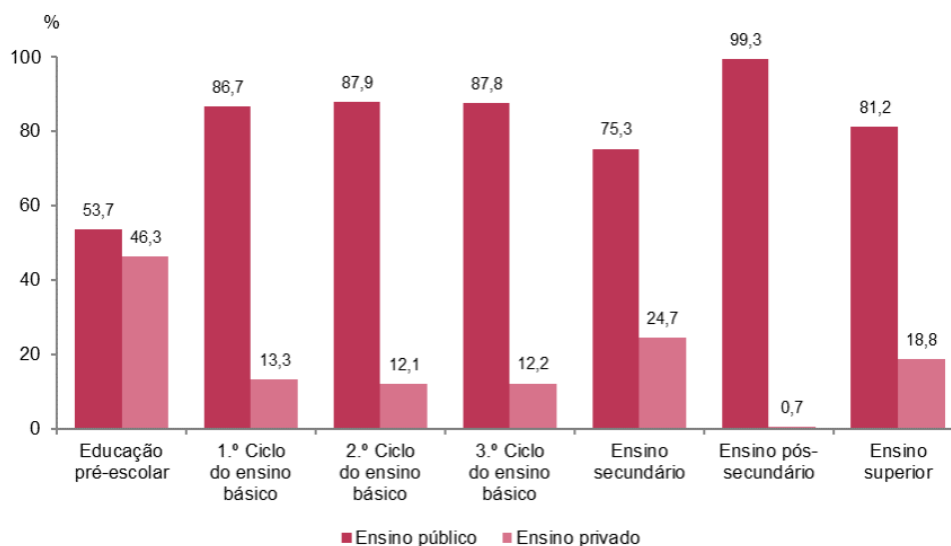
Tabela 1.5. Taxa de retenção e desistência (%), por nível de ensino, ciclo de estudos e ano letivo - 2009/10 a 2020/21

Nível de ensino e ciclo	Ensino básico				Ensino secundário
	Total	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	
Ano letivo					
2009/2010	7,6	3,5	7,5	13,5	18,9
2010/2011	7,3	3,2	7,1	12,9	20,5
2011/2012	9,5	4,2	11,0	15,2	19,7
2012/2013	10,2	4,6	12,4	15,7	18,8
2013/2014	9,8	4,8	11,2	14,9	18,2
2014/2015	7,8	4,0	8,5	12,1	16,4
2015/2016	6,4	3,6	6,7	9,8	15,5
2016/2017	5,4	2,9	5,9	8,4	14,9
2017/2018	5,0	2,6	5,3	7,6	13,6
2018/2019	3,7	2,0	3,8	5,6	12,9
2019/2020	2,2	1,4	2,4	3,0	8,4
2020/2021	3,1	2,0	3,3	4,1	8,1

Nota: Estes valores dizem respeito ao ensino regular / ensino básico geral, aos cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos / com planos próprios do ensino secundário e a partir de 2008/2009 também aos cursos profissionais.

Anexo LVIII - Distribuição dos alunos matriculados/inscritos, por natureza do estabelecimento de ensino e nível de ensino- p. 23;

Gráfico 2.2. Distribuição dos alunos matriculados/inscritos (%), por natureza do estabelecimento de ensino e nível de ensino



Anexo LIX -Horário do dia 3 de dezembro ao dia 18 de fevereiro (2 horas semanais com cada grupo)

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9:00-9:50	Tutoria 9º ano 1				Tutoria 9º ano 2
10:00- 10:50					
11:00- 11:50	Tutoria 8º ano 1				
11:55- 12:45					
12:50- 13:40	Tutoria 9º ano 2				
13:45- 14:35					Grupo 5
14:40- 15:30	Grupo 1				Grupo 5**
15:35- 16:25	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 6

16:30- 17:20		Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 6
--------------	--	---------	---------	---------	---------

****Apoio conduzido com a colaboração de um Professor do Agrupamento**

Anexo LX -Horário do Apoio Escolar face à redução de uma hora- 21 de fevereiro a 15 de junho de 2022

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9:00-9:50					Tutoria 9º ano 1
10:00- 10:50					
11:00- 11:50					
11:55- 12:45					
12:50- 13:40					
13:45- 14:35					Grupo 5
14:40- 15:30					Grupo 5**
15:35- 16:25	Grupo 1		Grupo 3		Grupo 4
16:30- 17:20	Grupo 2				Grupo 6

****Apoio conduzido em colaboração com um Professor do Agrupamento**

Anexo LXI - Alunos autorizados e não autorizados pelos encarregados de educação de acordo com os ciclos de escolaridade e frequências

Ano de Escolaridade	Alunos sinalizados	Alunos sinalizados e autorizados	Alunos que frequentaram pelo menos uma vez
5º ano (3 turmas)	28	17	15
6º ano (3 turmas)	23	11	11
7º ano (3 turmas)	30	9	5

Anexo LXII - Circuito Nº 1- Distância média percorrida diariamente: 80km

Localidade	Horário	Duração do Percurso
Aldeia 1	7:55/18:20	55minutos
Aldeia 2	8:10/18.10	40 minutos
Aldeia 3	8:15h/18:05	35 minutos
Aldeia 4	8:20/18:00	30minutos
Aldeia 5	8:30/17:55	20 minutos
Agrupamento	8:50/17:35	__-----

Anexo LXIII -Circuito Nº 2- Distância média percorrida diariamente: 46km

Localidade	Horário	Duração do Percurso
Aldeia 6	8:00/18:25	45minutos
Aldeia 7	8:15/18:15	30 minutos
Aldeia 8	8:25/17:55	20 minutos
Aldeia 9	8:30/17:50	10 minutos
Agrupamento	8:45/17:35	-----

Anexo LXIV -Circuito Nº 3- Distância média percorrida diariamente: 70 km

Localidade	Horário	Duração do Percurso
Aldeia 10	8:10/18:15	45minutos
Aldeia 11	8:20/18:05	30 minutos
Aldeia 12	8:30/17:55	20 minutos
Aldeia 13	8:40/17:45	10 minutos
Agrupamento	8:50/17:35	-----

Anexo LXV - Circuito Nº 4- Distância média percorrida diariamente: 70 km

Localidade	Horário	Duração do Percurso
Aldeia 14	8:00/18:25	50 minutos
Aldeia 15	8:10/18:15	40 minutos
Aldeia 16	8:15h/18:10	35 minutos
Aldeia 17	8:20/18:05	30minutos
Aldeia 18	8:25/18:00	25 minutos
Aldeia 19	8:35/17:50	15 minutos
Agrupamento	8:50/17:35	-----

Anexo LXVI - Circuito Nº 5- Distância média percorrida diariamente: 52 km

Localidade	Horário	Duração do Percurso
Aldeia 20	8:00/18:20	45 minutos
Aldeia 21	8:10/18:10	35 minutos
Aldeia 22	8:15h/18:05	30 minutos
Aldeia 23	8:25/17:55	20minutos
Aldeia 24	8:35/17:45	10 minutos
Agrupamento	8:45/17;35	-----

Anexo LXVII - Circuito Nº 6- Distância média percorrida diariamente: 86 km

Localidade	Horário	Duração do Percurso
Aldeia 25	7:50/18:35	60 minutos
Aldeia 26	8:00/18:25	50 minutos
Aldeia 27	8:10h/18:15	40 minutos
Aldeia 28	8:25/18:00	25minutos
Aldeia 29	8:30/17:55	20 minutos
Aldeia 30	8:40/17:45	10 minutos
Agrupamento	8:50/17:35	-----

Anexo LXVIII - Circuito Nº 7- Distância média percorrida diariamente: 56 km

Localidade	Horário	Duração do Percurso
Aldeia 31	8:00/18:20	45minutos
Aldeia 32	8:15/18:05	30 minutos
Aldeia 33	8:25/17:55	20 minutos
Aldeia 34	8:40/17:40	15 minutos
Agrupamento	8:45/17:35	-----

Anexo LXIX - Circuito Nº 8- Distância média percorrida diariamente: 42 km

Localidade	Horário	Duração do Percurso
Aldeia 35	8:20/18:05	30 minutos
Aldeia 36	8:35/17:50	15 minutos
Aldeia 37	8:45/17:40	5 minutos
Agrupamento	8:50/17:35	_-----

Anexo LXX - Circuito Nº 9- Distância média percorrida diariamente: 96 km

Localidade	Horário	Duração do Percurso
Aldeia 38	7:45/18:40	65minutos
Aldeia 39	8:00/18.25	50 minutos
Aldeia 40	8:20/18:05	30 minutos
Aldeia 41	8:25/18:00	25 minutos
Aldeia 42	8:35/18:50	15 minutos
Agrupamento	8:50/17:35	__-----

Anexo LXXI - Circuito Nº 10- Distância média percorrida diariamente: 66 km

Localidade	Horário	Duração do Percurso
Aldeia 43	8:00/18:15	40 minutos
Aldeia 44	8:10/18:05	30 minutos
Aldeia 45	8:30/17:45	10 minutos
Agrupamento	8:40/17:35	_-----

Anexo LXXII - Circuitos Especiais - Lote A - polo educativo 2

Localidade	Horário	Duração do Percurso
Aldeia 1*	8:00/18:25	45minutos
Aldeia 2*	8:15/18:08	30 minutos
Aldeia 3*	8:25/18:00	20 minutos
Aldeia 4*	8:35/17:50	15 minutos
Agrupamento- educativo 2 polo	8:50/17:35	-----

Anexo LXXIII - Lote B

Localidade	Horário	Duração do Percurso
Aldeia 46	8:10/18:15	20 minutos
Aldeia circuito 3	8:30/17:55	

Anexo LXXIV - Lote C

Localidade	Horário	Duração do Percurso
Aldeia 47	8:20/18:15	40 minutos
Aldeia circuito 8	8:40/17:55	20 minutos
Agrupamento	9:00/17:35	-----

Anexo LXXV - Lote D

Localidade	Horário	Duração do Percurso
Aldeia 31*	8:25/16:50	40 minutos
Aldeia 32*	8:35/16:40	20 minutos
Agrupamento	8:45/16:30	-----

Anexo LXXVI - Lote E

Localidade	Horário	Duração do Percurso
Aldeia 33*	8:35/16:40	40 minutos
Agrupamento	8:45/16:30	-----

Anexo LXXVII - Lote F

Localidade	Horário	Duração do Percurso
Aldeia 27*	8:00/17:30	60minutos
Aldeia 26*	8:05/17:25	55 minutos
Aldeia 25*	8:10/17:20	50 minutos
Aldeia 44*	8:45/16:45	15 minutos
Agrupamento	9:00/16:30	-----

Anexo LXXVIII - Lote G

Localidade	Horário	Duração do Percurso
Aldeia 39*	8:15/17:00	40 minutos
Aldeia 42*	8:35/16:40	-----
Agrupamento	8:45/16:30	-----

Anexo LXXIX - Lote H

Localidade	Horário	Duração do Percurso
Aldeia 20*	8:15/17:00	40 minutos
Aldeia 30*	8:35/16:40	-----
Aldeia 24*	8:45/16:30	-----
Agrupamento	9:00/16:30	

Anexo LXXX - Lote I

Localidade	Horário	Duração do Percurso
Aldeia 48	8:35/16:40	15 minutos
Agrupamento	8:45/16:30	-----

Anexo LXXXI - grelha de observação das dinâmicas educativas

Grelha de observação direta da realidade escolar do Agrupamento					
Dia 06/12/2021 a 08/04/2022					
Dia	Atividade de situação observada	Atores educativos intervenientes	Descrição e objetivos da atividade e observação	Interação entre atores educativos Participação e interesse dos intervenientes	Outras observações- indicação de registos adicionais
06/12/2021 9h-9:50h	Tutoria <u>9ano</u> Turma 1	-Professor-Tutor -Alunos sinalizados (1); -Estagiária.	-Continuar a aproximação dos alunos e do seu contexto escolar; -Visualização de partes do filme " <u>divertidamente</u> ": filme que dá ênfase à questão das emoções; Identificação de cada personagem do filme com uma emoção (alegria, tristeza, raiva, medo, impulsa). -Resposta a questões: Qual é a emoção	-O aluno respondeu ao que foi perguntado, revelando que já tinha visto o filme com o seu irmão mais novo. Apontou outras emoções como ansiedade, que sente frequentemente, inveja, calma, espanto, empatia, amor, também com a ajuda do professor-tutor. Sendo 27 as principais emoções	-O aluno mostrou agrado pela visualização de conteúdos e familiaridade com o filme em questão, bem como no tratamento e conhecimento das emoções, enumerando alguns exemplos de emoções.

Anexo LXXXII - Modelo de registo das Notas de Campo;

Nota de Campo N°40- Reunião Gabinete de Ação Social do município- Responsável pelos Transportes; 20/06/2022

Intervenientes: Funcionária secretaria; Funcionária da câmara gabinete de Ação Social; Estagiária.

Situação: Pedido de esclarecimento e informações relativamente à forma como os transportes são definidos e organizados- quem detém esta responsabilidade?

Descrição da situação:

Face a alguma lacuna de dados, necessária à elaboração da tese e de se aproximar o final do estágio no agrupamento, pedi junto da secretaria informações relativas ao molde do contrato da empresa responsável pelo transporte escolar. Neste local, fui informada de que esta é uma responsabilidade da autarquia, que garante o transporte destes alunos, a escola só tem de informar o número de alunos e as suas aldeias de origem, dado a necessidade de por vezes criar percursos adicionais ou denominados “especiais”, para além dos já existentes. Fui aconselhada a dirigir-me ao gabinete de ação social do município. Já neste espaço, em diálogo com o responsável pelos transportes da autarquia, este afirma que é esta que detém a responsabilidade de assegurar o transporte escolar dos alunos deslocados, como define o DL n.º 21/2019, de 30 de Janeiro onde se “concretiza o quadro de transferência de competências para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais no domínio da educação”, especificando o artigo 8º e 36º.