

MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO
EDUCACIONAL

Dissertação de Mestrado

**Apoio Tutorial Específico: um caminho para o sucesso
educativo?**

Andreia Raposo Ferreira

Orientador:

Professor Doutor Pedro Abrantes

Fevereiro de 2025

“Apoio Tutorial Específico: um caminho para o sucesso educativo?” © 2025 por
Andraia Ferreira está licenciada sob Creative Commons Attribution-NonCommercial-
NoDerivatives 4.0 International. Para visualizar uma cópia desta licença, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



**Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0
International**

Agradecimentos

A concretização do presente trabalho só foi possível graças à colaboração do Diretor do Agrupamento onde o estudo foi realizado, dos diretores de turma, dos professores tutores e dos alunos que nele participaram, assim como dos encarregados de educação que autorizaram os seus educandos a preencher os questionários, pelo que, desde já, deixo o meu profundo agradecimento.

Ao Professor Doutor Pedro Abrantes, pela sua paciência, disponibilidade, apoio e orientação.

Às professoras do MAGE pelas aprendizagens que me proporcionaram e por despertarem em mim a vontade em continuar este meu percurso de estudante.

Aos meus colegas de mestrado Elisabete Rodrigues e Joaquim Guedes pelo apoio, partilhas e momentos vários de reflexão.

Ao André, ao David e à Olívia pela paciência, apoio incondicional e por não terem permitido que desistisse.

Ao meu pai, por me fazer acreditar que sou capaz.

Dedicatória

O presente trabalho é dedicado a todos aqueles que por mais obstáculos que encontrem no seu caminho não desistem dos seus alunos.

É dedicado, ainda, com um carinho muito especial, a todos os meus alunos, por tudo o que comigo têm partilhado e ensinado a fazer e querer continuar a fazer cada vez melhor.

*“Ninguém é tão grande
que não possa aprender,
nem tão pequeno
que não possa ensinar.”*

Esopo

Declaração de integridade

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente dissertação. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer outra forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 206, de 23 de outubro de 2024.

I hereby declare having conducted my thesis with integrity. I confirm that I have not used plagiarism or any form of falsification of results in the process of the thesis elaboration.

I further declare that I have fully acknowledged the Disciplinary Regulations of Universidade Aberta (Diário da República, 2.ª série, n.º 206, de 23 de outubro de 2024).

Universidade Aberta, 7 de fevereiro de 2025

Nome completo/Full name: Andreia Raposo Ferreira

Assinatura/Signature

Assinado por: **ANDREIA RAPOSO FERREIRA**
Num. de Identificação: 11806237
Data: 2025.02.07 19:00:25+00'00'



Resumo

No quadro atual de políticas educativas, o Apoio Tutorial Específico (ATE) surge como uma medida de combate ao abandono escolar precoce e de promoção do sucesso educativo, pelo que o estudo *Apoio Tutorial Específico: um caminho para o sucesso educativo?* tem como objetivo compreender o respetivo processo de implementação e de que forma o mesmo contribui para a melhoria da qualidade da escola e, paralelamente, para o sucesso educativo.

Para o efeito, foram analisados os principais fatores de insucesso escolar/educativo, assim como as principais medidas de política educativa implementadas no nosso país para o debelar, das quais destacámos o objeto do nosso estudo.

De forma a melhor compreendermos todo o processo que envolve a implementação desta medida, adotámos um paradigma de investigação interpretativo, num *design* de estudo de caso, com abordagem mista, suportando-nos em dados qualitativos e quantitativos. Para o seu desenvolvimento realizámos a análise documental ao Projeto Educativo da escola onde o estudo foi realizado e procedemos à elaboração, testagem e aplicação de dois questionários destinados a diretores de turma e a alunos que beneficiaram de ATE. Realizámos, ainda, uma entrevista semiestruturada ao Diretor da escola e um *focus group* com os professores que se encontravam na altura do estudo a exercer a função de professores tutores.

Os resultados do estudo revelam que a equipa de ATE, composta por uma coordenadora, professores tutores, uma psicóloga, uma professora da Educação Especial e uma assistente operacional, tem desenvolvido ações promotoras de uma maior colaboração entre professores e vários outros agentes educativos, provocando, ao longo do tempo, mudanças na cultura da escola, tornando-a muito mais colaborativa.

Palavras - chave: (in)sucesso escolar/educativo; ação tutorial; cultura; cultura profissional docente

Abstract

In the current framework of educational policies, Specific Tutorial Support (STS) emerges as a measure to combat early school dropout and promote educational success, which is why the study *Specific Tutorial Support: a path to educational success?* aims to understand its implementation process and how it contributes to improving the quality of the school and, at the same time, to educational success.

To this end, the main factors of academic/educational failure were analysed, as well as the main educational policy measures implemented in our country to combat it, of which we highlighted the object of our study.

In order to better understand the entire process that involves the implementation of this measure, we adopted an interpretative research paradigm, in a case study design, with a mixed approach, relying on qualitative and quantitative data. For its development, we carried out a documentary analysis of the Educational Project of the school where the study was carried out and proceeded with the elaboration, testing and application of two questionnaires aimed at class directors and students who benefited from STS. We also carried out a semi-structured interview with the school Principal and a focus group with the teachers who were working as tutors at the time of the study.

The results of the study reveal that the STS team, made up of a coordinator, tutor teachers, a psychologist, a Special Education teacher and an operational assistant, has developed actions that promote greater collaboration between teachers and various other educational agents, causing, over time, changes in the school's culture, making it much more collaborative.

Keywords: school/educational (un)success; tutorial action; culture; professional culture of teachers

Índice Geral

Agradecimentos	iii
Dedicatória.....	iv
Declaração de integridade.....	v
Resumo	vi
Abstract.....	vii
Índice de quadros	x
Índice dos gráficos	xi
Índice de figuras.....	xiii
Lista de abreviaturas.....	xiv
Lista de Anexos.....	xvi
INTRODUÇÃO	2
1. Tema e problema de investigação	5
2. Organização do trabalho	6
Capítulo I – Enquadramento Teórico	9
1.1. (In)sucesso escolar/educativo: (des)igualdades em educação	9
1.2. Fatores de (in)sucesso escolar/educativo	13
1.3. Cultura profissional docente: mudança e inovação	22
1.4. Políticas de promoção do sucesso educativo e combate ao abandono escolar:	
programas de apoio	32
1.5. Apoio Tutorial Específico.....	38
Capítulo II - Metodologia	47
2.1. Contextualização do estudo	47
2.2. Fundamentos metodológicos da investigação	48
2.3. Técnicas e instrumentos de coleta de dados.....	48

2.4. Sujeitos da pesquisa.....	50
2.5. Métodos previstos para o tratamento e análise de dados	51
2.6. Aspectos éticos.....	52
2.7. Aspectos inovadores do estudo	53
Capítulo III – Estudo Empírico.....	54
3.1. Caracterização do concelho	54
3.2. Caracterização da escola.....	58
3.3. Análise documental	60
3.4. Análise, tratamento e discussão dos dados da entrevista ao Diretor	62
3.5. Análise, tratamento e discussão dos dados do <i>focus group</i>	69
3.6. Análise, tratamento e discussão dos dados dos questionários aos diretores de turma .	78
3.7. Análise, tratamento e discussão dos dados dos questionários aos alunos	92
CONCLUSÕES	109
Referências Bibliográficas.....	114
Legislação	122
Bibliografia	124

Índice de quadros

Quadro 1. Corpo docente da Escola A	58
Quadro 2. Categorização do conteúdo da análise documental	61
Quadro 3. Idade média dos inquiridos	78
Quadro 4. Caracterização por género	79
Quadro 5. Caracterização da formação académica	79
Quadro 6. Caracterização da situação profissional	79
Quadro 7. Caraterização do ciclo de ensino	79
Quadro 8. Caraterização dos grupos disciplinares	80
Quadro 9. Tempo de serviço em anos dos inquiridos	81
Quadro 10. Trabalho desenvolvido com alunos que beneficiam de ATE	81
Quadro 11. Escala de opinião	84
Quadro 12. Cultura profissional: individualismo	84
Quadro 13. Cultura profissional: balcanização	85
Quadro 14. Cultura profissional: colegialidade artificial	85
Quadro 15. Cultura profissional: colaboração	86
Quadro 16. Subculturas com maior grau de concordância	86
Quadro 17. Sem opinião formada: cultura profissional docente	88
Quadro 18. Intervenientes na ação tutorial	89
Quadro 19. Sem opinião formada: intervenientes na ação tutorial	90
Quadro 20. Impacto do ATE no processo de melhoria da escola	90
Quadro 21. Trabalho colaborativo	92

Índice dos gráficos

Gráfico 1. População estrangeira com estatuto legal de residente	56
Gráfico 2. Estatísticas do Ensino Básico	57
Gráfico 3. Taxa de retenção e desistência dos alunos matriculados no ensino básico geral e artístico do concelho de Odivelas	58
Gráfico 4. Taxa de retenção por ano de escolaridade na escola em estudo	60
Gráfico 5. Fatores de insucesso escolar/educativo	83
Gráfico 6. Idade dos tutorandos	93
Gráfico 7. Caracterização por género	93
Gráfico 8. Português como língua materna	93
Gráfico 9. Ano de escolaridade.....	93
Gráfico 10. Agregado familiar	94
Gráfico 11. Agregado familiar – Outro(s)	94
Gráfico 12. Encarregado(a) de Educação	95
Gráfico 13. Formação académica do(a) Encarregado(a) de Educação	95
Gráfico 14. Ação Social Escolar	95
Gráfico 15. Tipo de escalão	95
Gráfico 16. Apoio ao estudo fora da escola	96
Gráfico 17. Elementos que prestam apoio ao nível do estudo	97
Gráfico 18. Apoio na Escola A	97
Gráfico 19. Medidas de apoio na Escola A	97
Gráfico 20. Anos de escolaridade em que os tutorandos ficaram retidos	97
Gráfico 21. Mais do que uma retenção no mesmo ano de escolaridade	98
Gráfico 22. Anos de escolaridade onde os alunos ficaram retidos/não foram aprovados.....	98
Gráfico 23. Fatores de insucesso escolar/educativo	99
Gráfico 24. Informação sobre as sessões do ATE	99
Gráfico 25. Objetivos do ATE	100
Gráfico 26. Organização de grupos de ATE	100
Gráfico 27. Relação tutor-tutorando	101
Gráfico 28. Ambiente das sessões de ATE	101
Gráfico 29. Estabelecimento de objetivos	101

Gráfico 30. Reflexão sobre dificuldades	101
Gráfico 31. Reflexão sobre progressos	101
Gráfico 32. Partilha de problemas de ordem pessoal	102
Gráfico 33. Delineação de estratégias	102
Gráfico 34. <i>Feedback</i>	102
Gráfico 35. Métodos de trabalho e de estudo	103
Gráfico 36. Comportamento e/ou postura em sala de aula	103
Gráfico 37. Comportamento e/ou postura durante os intervalos	104
Gráfico 38. Discussão sobre resultados escolares	104
Gráfico 39. Discussão sobre a importância do cumprimento da assiduidade e da pontualidade	104
Gráfico 40. Apoio no estudo de conteúdos de determinadas disciplinas	105
Gráfico 41. Apoio entre tutorandos	105
Gráfico 42. Melhoria ao nível da assiduidade	105
Gráfico 43. Melhoria ao nível da pontualidade	106
Gráfico 44. Melhoria ao nível do comportamento	106
Gráfico 45. Melhoria ao nível da postura em sala de aula	106
Gráfico 46. Empenho na superação de dificuldades	107
Gráfico 47. Empenho no estudo e na sua aprendizagem	107
Gráfico 48. Melhoria na relação com os professores	107
Gráfico 49. Melhoria na relação com os colegas de turma e/ou da escola	107
Gráfico 50. Melhoria na autoconfiança	108
Gráfico 51. Grau de satisfação sobre a ação tutorial	108
Gráfico 52. Perfil do professor tutor	108

Índice de figuras

Fases para a implementação da ação tutorial	42
Os três níveis da cultura	23
Mapa de Odivelas	55

Lista de abreviaturas

ASE – Ação Social Escolar

ATE – Apoio Tutorial Específico

CAA - Centro de Apoio à Aprendizagem

CAFAP - Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

DGE – Direção-Geral de Educação

DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DT – Diretores de Turma

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

EMAT - Equipa Multidisciplinar de Assessoria a Tribunais

EPD - Equipa de Promoção da Disciplina

EUA – Estados Unidos da América

GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

INE - Instituto Nacional de Estatística

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MAIA - Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação

MOOC - Massive Open Online Courses

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económicos

ONU - Organização das Nações Unidas

OPP - Ordem dos Psicólogos Portugueses

PAFC - Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PAM - Plano de Ação de Melhoria

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo

PEETI - Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil

PES - Projeto de Educação para a Saúde

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

PIPSE - Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar

PMSE - Programa Mais Sucesso Escolar

PNPSE - Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

PORDATA - Base de Dados de Portugal Contemporâneo

QA – Quadro de Agrupamento

QZP – Quadro de Zona Pedagógica

RI – Regimento Interno

SAA - Sala de Apoio ao Aluno

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

TEIP - Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

Lista de Anexos

Anexo I. Análise de conteúdo do Projeto Educativo	127
Anexo II. Guião da entrevista ao Diretor	130
Anexo III. Análise de conteúdo da entrevista ao Diretor	133
Anexo IV. Transcrição da entrevista ao Diretor	146
Anexo V. Guião do <i>focus group</i>	159
Anexo VI. Análise de conteúdo do <i>focus group</i>	161
Anexo VII. Transcrição do <i>focus group</i>	197
Anexo VIII. Autorizações e Consentimentos Informados.....	232
Anexo IX. Questionário aos diretores de turma.....	239
Anexo X. Questionário aos alunos.....	249

INTRODUÇÃO

O encontro de respostas educativas que assegurem a qualidade do ensino e da aprendizagem de todos os alunos tem constituído um dos maiores desafios da escola pública do século XXI. A braços dados com sucessivos cenários de insucesso e abandono escolar precoce e perante uma nova realidade educativa marcada pela diversidade nas suas múltiplas variáveis, o desenho de um novo plano de ação torna-se imperativo na garantia da inclusão e justiça em educação. Neste sentido, e com o foco na promoção do sucesso educativo e no combate às desigualdades e ao abandono escolar várias têm sido as orientações e medidas de política educativa que seguindo uma lógica *top-down* têm procurado orientar a ação docente na consecução dos objetivos ambicionados. Contudo, e atendendo que segundo Barroso (2007, p. 154), “cada escola em particular, constitui uma organização específica sujeita a constrangimentos externos e dinâmicas internas que, por um lado, a inscrevem num *programa institucional* comum (...), e, por outro lado, as diferenciam em função dos diversos contextos locais e do jogo estratégico dos actores”, compreende-se que na perspetiva de Lima et al. (2019, p. 174) toda e qualquer medida para ser bem sucedida tem de estar devidamente articulada com

um projeto educativo que lhes confira sentido estratégico, no quadro de organizações educativas com relativa capacidade de autogoverno, dotadas de órgãos próprios de decisão política, com amplas margens de autonomia educativa e capacidade de decisão; de decisão atempada, participada, responsável e escrutinável, tomada em contextos socioeducativos por aqueles que melhor os conhecem e que deles fazem parte integrante.

Em Portugal, a concretização deste desiderato tem-se revelado difícil. Ancorada a ação da escola a processos sistemáticos de burocratização e de prestação de contas que atrofiam o desenvolvimento de novas iniciativas e sob a alçada de um quadro normativo¹ que concentra na figura do diretor plenos poderes para o desenvolvimento de um projeto educativo por si construído e para a execução local das medidas de política educativa, a gestão democrática da escola e que se encontra prevista e inalterada no ponto um do artigo 77.º da Lei Constitucional n.º1/82, de 30 de setembro² e no artigo 3.º da Lei de Bases do Sistema Educativo³ (LBSE, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) encontra-se condicionada.

¹ O Decreto-Lei n.º 75/2008, publicado a 22 de abril e atualmente em vigor, substituiu o anterior órgão colegial de administração e gestão das escolas públicas em Portugal pela criação de um órgão unipessoal representado por um diretor.

Neste contexto, ao ser decretada uma gestão e liderança unipessoais é na forma como cada escola e, em particular, cada diretor, enquanto gestor e líder principal da organização escolar, se apropria dos dispositivos legais e exerce a sua liderança, que a participação, envolvimento e comprometimento dos seus vários membros na gestão da escola são garantidos ou limitados, determinando desta forma o sucesso das medidas implementadas e, conseqüentemente, de toda a organização educativa.

Entendendo o sucesso da escola como a capacidade de garantir a real integração de todas e cada uma das crianças e jovens e de potenciar a todos, sem exceção, o desenvolvimento do seu máximo potencial e considerando que o insucesso escolar está associado a fatores externos à escola, como o contexto socioeconómico e cultural dos alunos, e a fatores internos, como a falta de recursos humanos e materiais e à própria complexidade da organização escolar e do ensino, compreende-se que as escolas e, em particular, os professores, não podem cumprir a sua missão isoladamente.

Assim, o estabelecimento de parcerias com a comunidade, a par com a implementação de medidas de proximidade com os alunos e respetivas famílias que permitam o diagnóstico em tempo útil de necessidades e de dificuldades e que impulsionem o trabalho colaborativo entre as várias estruturas da comunidade escolar e através desta da comunidade educativa contribuirão para uma gestão mais eficaz de recursos, para a adequação de estratégias e de práticas pedagógicas dirigidas a cada situação e, conseqüentemente, para a melhoria do serviço público em educação. Todo este processo implica mudanças estruturais na cultura da escola e, sobretudo, na cultura profissional dos professores, na forma como estes desenvolvem a ação pedagógica e no modo como interagem entre si e com o meio onde a escola se encontra inserida. E embora, de acordo com Lieberman e Miller (2005, p. 161), a mudança acarrete “conflito, desequilíbrio, e confusão” e que segundo Barroso (2001, p. 67, cit. March & Levitt, 1999, p. 76),

as organizações são *histórico-dependentes na medida em que as suas rotinas são mais baseadas na interpretação do passado, do que na antecipação do futuro*. E, neste caso, o modo de organização que está na base da pedagogia colectiva constitui

² A 30 de setembro de 1982 é realizada pela Assembleia da República a primeira revisão da Constituição da República Portuguesa de 2 abril de 1976, que através do aditamento do artigo 77.º visa garantir o direito dos professores e dos alunos a participar na gestão democrática das escolas.

³ A alínea f) da LBSE refere que o sistema educativo se encontra organizado de modo a “Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.” (p. 3068).

uma poderosa “rotina” escolar, que influencia o comportamento organizacional de todos os seus membros e está profundamente inscrita na memória e cultura da escola, apresentando-se como uma forte barreira à sua inovação e transformação, esta é crucial para a sua melhoria.

Considerando que a atual missão da escola visa a inclusão de todos os alunos, a qual evoca a valorização da diversidade e a garantia de que efetivamente todos têm os seus direitos de acesso, de participação e de oportunidades de sucesso educativo garantidos e que o insucesso escolar acarreta consequências sociais e económicas, contribuindo, por um lado, para o acentuar do fosso entre ricos e pobres e, por outro lado, constituindo-se como um fator de alto risco de exclusão social, a análise de medidas educativas que promovam mudanças na cultura organizacional da escola promotoras da construção de mecanismos internos de combate às desigualdades e de promoção do sucesso educativo dos alunos, sobretudo daqueles que pelo seu contexto não reúnem as condições necessárias ao mesmo, torna-se imperativa para o cumprimento deste desafio.

Neste contexto, e no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão Educacional, a presente investigação tem como objetivo compreender o processo de implementação de uma dessas medidas - o Apoio Tutorial Específico (ATE) -, e de que forma a mesma contribui para melhoria da qualidade da escola e, paralelamente, para o sucesso educativo.

Atendendo que pela revisão da literatura o tempo e o modo de apropriação desta medida diferem de escola para escola com diferentes graus de implicação e de sucesso, optámos por efetuar o presente estudo numa escola em que a mesma está a ser implementada desde o momento em que foi decretada (2016) e cuja comunidade envolvente apresenta contextos socioeconómicos e culturais diversificados, constituindo-se como um real desafio à eficácia da escola e aos seus agentes educativos. Conscientes de que, se por um lado, o facto de escolhermos uma escola em detrimento de uma outra e/ou outras, “as conclusões a que chegará poderão ser diferentes” embora “não, necessariamente, mais ou menos válidas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 85), por outro lado, para além de permitir um conhecimento mais aprofundado sobre as dinâmicas que se mobilizaram na escola aquando da sua implementação, em termos organizacionais e pedagógicos, deixa em aberto o caminho para o desenvolvimento do estudo em escolas do país com contextos semelhantes, com vista ao encontro de respostas que efetivamente contribuam para a construção de escolas verdadeiramente democráticas e inclusivas.

1. Tema e problema de investigação

O alargamento do cumprimento da escolaridade obrigatória de 12 anos no nosso país visa a garantia do acesso a uma educação de qualidade para todos os alunos, assegurando, em simultâneo, a igualdade de oportunidades. Muito embora, esta medida de política educativa se tenha constituído como um instrumento significativo no combate às desigualdades no acesso à educação, a mesma não se concretizou na sua democratização. Na realidade, a ausência de estruturas adequadas a novos contextos, acentuou uma problemática já existente, a desigualdade de oportunidades no acesso ao sucesso educativo. A este respeito, Lemos (2017, p. 408), refere que a “escolaridade obrigatória longa torna-se”, assim, “uma gaiola dourada para muitos alunos”, onde “os processos de exclusão escolar ganham maior resiliência e os progressos obtidos não tornam a missão mais fácil, porque apesar dos excluídos serem menos a sua inclusão é cada vez mais difícil.” E apesar do Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto (Preâmbulo) referir que para garantir a igualdade de oportunidades se torna necessário consagrar “vias adequadas e apoios necessários aos alunos que deles necessitem, com o objetivo de melhorar os seus níveis de desempenho, conciliando a qualidade da educação com a equidade na sua prestação”, através “de um esforço partilhado” na colaboração entre os vários elementos da comunidade educativa, o mesmo não se verificou na sua plenitude. Foi a partir desta reflexão e da experiência da investigadora enquanto professora tutora que surgiu a escolha do tema ATE e sucesso educativo. Perspetivando os professores como os verdadeiros gestores do currículo e líderes do ato educativo, levantaram-se as seguintes questões:

- Existirá uma relação entre a cultura organizacional da escola e a eficácia das medidas por si implementadas?
- Poderá o modo como a escola e, em particular, os professores, se apropriam de determinadas medidas de política educativa promover mudanças na sua cultura?
- De que forma a implementação de medidas de tipo compensatório contribuem para a promoção da igualdade de oportunidades no acesso ao sucesso educativo?
- Em que medida a visão e respetivo plano estratégico unipessoal do Diretor impulsiona processos de mudança e melhoria?

Partindo deste conjunto de questões formulámos a seguinte pergunta de partida: *Como têm os agentes escolares interpretado o (ou se apropriado do) ATE e em que medida a sua aplicação contribui para o processo de melhoria da qualidade da escola?*

Considerando que de acordo com autores como Brunet (1988), Barroso (2005) e Torres (2013, 2018) a cultura da escola constitui-se como um fator determinante no desenvolvimento e eficácia das ações estratégicas definidas, condicionando ou promovendo a sua melhoria e, correlativamente, a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, para dar resposta à pergunta de partida estabelecemos as seguintes questões de investigação:

- De que forma o ATE está articulado com (e tem contribuído para) a estratégia de desenvolvimento do Agrupamento?

- Que mudanças se têm observado na cultura organizacional da escola e qual a sua relação com a aplicação do ATE?

- Em que medida a implementação do ATE contribui para a promoção do sucesso educativo?

Perspetivando que o sucesso da escola e, paralelamente, o sucesso dos alunos, é favorecido numa comunidade que investiga, analisa, reflete, organiza, aprende e se desenvolve com vista à sua constante melhoria, pretendemos analisar e avaliar a relação existente entre as dinâmicas que se estabeleceram aquando da implementação desta medida e a promoção do sucesso educativo dos alunos que dela beneficiam, assim como o impacto do seu desenvolvimento na cultura organizacional da escola e, paralelamente, no seu processo de melhoria. Para o efeito, torna-se necessário identificar os fatores que contribuem para o insucesso educativo e quais as medidas tomadas até à atualidade para o combater. Importa, de igual como, compreender se as especificidades culturais da escola potenciam e/ou condicionam o sucesso das medidas implementadas. Partindo destes princípios, o presente estudo tem como foco o modo de organização do ATE, as ações desenvolvidas e a cultura profissional dos professores numa escola pública do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico do nosso país. Considerando que a sua eficácia está dependente das condições construídas, do contexto da escola e respetiva cultura e, ainda, da comunidade em que se encontra inserida, determinámos realizar a sua análise através da voz do Diretor, dos professores tutores, dos diretores de turma e dos alunos que o frequentam.

2. Organização do trabalho

A dissertação, organizada em três capítulos, tem o seu início com um primeiro ponto, o qual diz respeito à *Introdução*, onde apresentamos a justificação do estudo e respetiva relevância no atual contexto educativo. No mesmo, explicitamos, ainda, o tema, os objetivos

do estudo e o problema de investigação. Realizamos, por fim, uma breve referência à metodologia utilizada e apresentamos o plano de organização.

No primeiro capítulo, *Enquadramento Teórico*, apresentamos os conceitos que sustentam a presente investigação, assim como, estudos empíricos de relevância sobre o tema. O mesmo encontra-se organizado em quatro partes:

- i) na primeira abordamos o tema do (in)sucesso escolar/educativo, explicitando os conceitos e fatores a ele associados.
- ii) na segunda introduzimos os conceitos de cultura, cultura de escola, cultura organizacional de escola, apresentamos quatro tipos de cultura profissional dos professores, designadamente: individualismo, balcanização, colegialidade artificial e colaboração e estabelecemos uma relação entre estes e os processos de mudança e melhoria em educação.
- iii) na terceira apresentamos uma análise a políticas de promoção do sucesso educativo e combate ao abandono escolar precoce implementadas no nosso país.
- iv) na quarta procedemos à análise do objeto do nosso estudo. Explicitamos conceitos e apresentamos resultados provenientes de ações levadas a cabo pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC).

No segundo capítulo, *Metodologia*, fazemos referência ao desenho metodológico, aos instrumentos de recolha de dados e respetivos procedimentos de recolha e de análise e justificação.

No terceiro capítulo, *Estudo Empírico*, apresentamos uma breve caracterização do concelho onde a escola se insere. De seguida, realizamos a análise de conteúdo obtida através da análise documental ao Projeto Educativo (PE), da entrevista semiestruturada ao Diretor e do *focus group* com os professores tutores. Procedemos à caracterização dos referidos intervenientes seguida da apresentação das suas perceções sobre os principais fatores de insucesso escolar/educativo, o perfil do professor tutor, o processo de implementação do ATE e respetiva relação com o processo de melhoria da escola. Posteriormente, caracterizamos os respondentes ao inquérito por questionário, apresentando as suas perceções sobre os fatores de insucesso escolar/educativo e as sessões de ATE. Em relação aos alunos apresentamos, ainda, as suas opiniões sobre as características que melhor caracterizam os respetivos professores tutores. Relativamente aos diretores de turma, é

apresentada, também, a sua percepção sobre a cultura profissional dos professores da sua escola.

Terminamos a dissertação com a apresentação das principais conclusões do estudo, sustentadas na triangulação dos dados obtidos.

Capítulo I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

No presente capítulo abordamos a relação entre (in)sucesso escolar/educativo e (des)igualdades educativas. Com base nas leituras realizadas apresentamos os principais fatores de insucesso estudados e teorias que foram sendo tecidas em torno do encontro de uma explicação para este fenómeno. Passamos, de seguida à introdução da noção de cultura, cultura de escola, cultura organizacional, cultura profissional de professores e respetivas subculturas, estabelecendo, ainda, uma relação entre estas e o processo de inovação e melhoria da escola. Posteriormente, apresentamos as principais medidas de política educativa de promoção do sucesso educativo e de combate ao insucesso e abandono escolar e respetivo impacto neste processo. Por fim, passamos, ao enquadramento legal do ATE e à descrição desta medida, sustentando-nos em perspetivas de vários autores sobre a ação tutorial. Atendendo que são escassos os estudos sobre esta medida, recorreremos aos Relatórios realizados nos últimos anos pela IGEC sobre o seu processo de implementação em várias escolas do país.

1.1. (In)sucesso escolar/educativo: (des)igualdades em educação

A história da educação e da escola em Portugal tem sido marcada por várias medidas de política educativa que ao longo do tempo têm procurado responder às necessidades da sociedade, perspetivando, em simultâneo, combater processos de desigualdade, de injustiça e de exclusão social. Das medidas implementadas, destaca-se o alargamento da escolaridade obrigatória que embora tenha conduzido à massificação do ensino e à igualdade de oportunidades no acesso à educação, a mesma não se concretizou, ainda, na garantia de acesso ao sucesso educativo. Perspetivando o insucesso e o abandono escolar como os fatores que melhor espelham a dificuldade do sistema em combater as desigualdades a que se propõe eliminar e/ou como a ineficácia da escola no cumprimento da sua missão, importa compreender em que medida estes conceitos se relacionam.

Entendido por Sarmiento (2019, p. 35), como o

facto social que ocorre sempre que o aluno não obtém, na sua frequência escolar, o conjunto de conhecimentos e de comportamentos sociais que a escola intencionaliza transmitir, de tal forma que condiciona o seu percurso escolar ulterior e a utilidade

social da sua formação cultural, científica, cívica, pessoal e social, o insucesso escolar, assim denominado pelo contexto em que ocorre é comumente medido por indicadores que traduzem o fracasso, como o número de retenções por anos de escolaridade e ciclos de ensino, a taxa de abandono escolar e resultados obtidos em provas e exames nacionais. Por sua vez, o sucesso escolar é medido por indicadores referentes ao êxito do aluno, como as taxas de transição de ano e de aprovação para o ciclo seguinte, o número de alunos que concluem a escolaridade obrigatória dentro do tempo mais ou menos previsto e os resultados obtidos nessas mesmas provas e exames. Centrados no tempo de permanência do aluno na escola e nos resultados que se obtêm em determinadas disciplinas, culminando internamente numa transição, retenção e/ou abandono escolar, os dados recolhidos dão-nos uma ideia geral do (in)sucesso relativamente à instrução, contudo, não nos permitem verificar a sua existência em outras “dimensões educativas” (A. Fernandes, 1991, p. 188), deixando, ainda, em aberto a possibilidade de coexistirem dentro da mesma realidade uma pluralidade de (in)sucessos (Pires, 1987; Afonso, 1998, Azevedo, 2012; Machado, 2013). Ao permanecerem na perspetiva de vários autores (Formosinho, 1987a; Roazzi & Almeida, 1998; Benavente, 1990; Pacheco, 1997; Formosinho & Machado, 2008; Azevedo, 2012; Lima et al., 2019; Sarmiento, 2019), dependentes de fatores diferenciados e que nem sempre se traduzem nos mesmos resultados e interpretações, tanto o sucesso como o seu inverso podem abarcar significados diferentes, tornando-se, pela sua complexidade e polissemia, difíceis de caracterizar e quantificar. Nesta perspetiva quando nos referimos ao (in)sucesso, falamos das falhas ou conquistas do aluno, assim como dos vários agentes educativos, da qualidade e eficácia da instituição escolar e do próprio sistema educativo.

Atendendo que de acordo com Formosinho e Machado (2008, p. 8), a diversidade de contextos que compõem as escolas conduziu ao “desempenho de novas tarefas na socialização das crianças, dos adolescentes e dos jovens, na promoção do seu desenvolvimento individual e na realização da sua instrução”, quando algum destes objetivos não se concretiza, podemos afirmar que estamos perante uma situação de insucesso educativo. Desta forma, compreendemos o (in)sucesso num duplo sentido. Num sentido restrito, compreendemos o (in)sucesso escolar como o (in)sucesso traduzido pelos resultados escolares que determinam a transição e/ou reprovação do aluno. Num sentido lato, refere-se ao (in)sucesso na sua educação, que ao incluir o escolar, transcende este conceito (Machado, 2013).

Uma das principais características da escola pública atual é o facto de nela se encontrarem presentes alunos provenientes dos mais variados contextos socioeconómicos e culturais, que a par das suas circunstâncias individuais e que durante muito tempo manteve vários afastados da escola, deixou transparecer a ideia de se ter assegurado a igualdade de oportunidades em educação e através desta a democratização do ensino. Decretada como obrigatória e, por isso, punível por lei no seu incumprimento, a frequência da escola por parte de todas as crianças conduziu efetivamente à sua massificação, tendo-se, por esta via, democratizado o seu acesso. Muito embora esta abertura da escola a todas as crianças se tenha constituído como um marco na sua história, na da educação e na da sociedade portuguesa, o facto de se manter em pleno século XXI uma forma escolar de cariz tradicional e um currículo nacional que ao ser igual para todos desconsidera o direito à diferença, a par de um modelo de ensino ainda muito dirigido à aprendizagem dos alunos em detrimento da do aluno, tem conduzido a que vários, pelo seu *background* cultural, familiar e características singulares, não se identifiquem com os seus saberes, rotinas, valores e práticas pedagógicas, colocando-os, deste modo, numa posição desigual e em risco de insucesso e de exclusão.

Refletindo que na perspetiva de A. Santos (2003, p. 339) a desigualdade e a exclusão “resultam de complexas teias de poder, pelas quais grupos hegemónicos constroem e impõem linguagens, ideologias e crenças que implicam a rejeição, a marginalização ou o silenciamento de tudo o que se lhes oponha”, compreende-se que no contexto educativo, a imposição de uma cultura escolar e de um currículo decididos de cima para baixo, para além de condicionar a garantia do direito das crianças à sua diferença, dificulta o processo de construção de um sentimento de pertença, da sua participação e do seu “crescimento”, comprometendo, desta forma, o seu direito de acesso ao sucesso educativo. Considerando que de acordo com a mesma autora (2003, p. 339), o direito à diferença não “é o mesmo que reivindicar direitos iguais para todos”, mas sim a exigência da “especificidade” e da “alternativa” sem qualquer tipo de “desvalorização” e/ou penalização, não se conseguindo, na sua plenitude, garantir este direito e, através deste, o direito à educação, não se pode afirmar que estamos de forma inequívoca e, por isso, inquestionável, perante um cenário de igualdade.

A constatação de que a igualdade em educação não se concretiza pela uniformidade de práticas pedagógicas e que crianças e jovens provenientes de contextos desfavorecidos, por não terem as mesmas condições e oportunidades para aprender do que os de contextos

favorecidos, têm uma maior probabilidade de insucesso, colocando-as em risco de exclusão levou a que a 25 de setembro de 2015, os 193 Estados-membros da Organização das Nações Unidas (ONU) aprovassem a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, colocando, no campo da educação, a equidade no centro da atenção e ação política. Em Portugal, este princípio assume maior destaque com a publicação a 6 de julho de 2018 do Decreto-Lei n.º 54/2018. Assente numa lógica de diferenciação pedagógica e de valorização da diversidade, os professores são desafiados a uma verdadeira mudança de paradigma. Com o foco na aprendizagem de cada aluno e na garantia de que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, documento de referência para a organização do sistema educativo, homologado a 26 de julho de 2017 pelo Despacho n.º 6478/2017) é atingido por todos, este diploma legal complementado pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho e alterado a 13 de setembro pela Lei n.º 116/2019, prevê uma gestão de recursos dirigida a cada situação; a flexibilidade na gestão do currículo, da organização dos espaços de aprendizagem e do trabalho a desenvolver; a diversificação de métodos e estratégias de ensino e de aprendizagem; a implementação de diferentes instrumentos e modalidades de avaliação e a construção e adaptação de recursos educativos. Responsabilizando cada escola pela identificação de necessidades e definição de estratégias que conduzam à eliminação de barreiras à aprendizagem e à promoção do sucesso educativo, transparece-se a ideia de que por decreto se promoveu uma verdadeira mudança em educação. Na realidade, a ausência de uma verdadeira aposta em formação de professores com vista à mudança da sua cultura e à promoção do seu desenvolvimento profissional e, ainda, numa autêntica autonomia de escola, levou a que esta continue a organizar-se num modelo uniforme e hierarquicamente bem estruturado, a que alunos com idades e conhecimentos similares continuem a ser integrados num determinado grupo-turma, sendo expostos, na sua maioria, aos mesmos “arranjos organizacionais - espaciais, temporais, pedagógicos, etc.” (Barroso, 1995, p. 208), cujo objetivo final se resume ao que Barroso (1995, p. 69) refere “ensinar a muitos como se fossem um só”, dando, assim, continuidade à descaracterização dos alunos e à desigualdade de oportunidades.

Esta conceção de escola e de ação pedagógica, determinada pelo princípio de igualdade e de homogeneidade e por uma “cultura profissional individualista, isolada e *privatista*” (Formosinho & Machado, 2008, p. 9, sustentando-se em Hargreaves, 2001, p. 185) e que se tem perpetuado no contexto de aprendizagem, para além de tornar o processo

de ensino impessoal e inflexível tem mantido o professor no centro da “equação pedagógica” (Charlot, 2009, p. 93). E é precisamente nesta matriz uniforme típica da era industrial que ao impulsionar o desenvolvimento do mesmo paradigma de ensino para todos os alunos e a manutenção da mesma cultura escolar, contrariando a existência de vários alunos na escola com características, culturas e saberes diferentes e, portanto, com necessidades, interesses e potencialidades também diferentes, que se têm desencadeado processos de desigualdade educativa e, conseqüentemente, de insucesso. Daí que a aposta em medidas de política educativa que impulsionem novas formas de organizar o trabalho docente e o seu desenvolvimento profissional seja fundamental para o rompimento de padrões culturais antiquados e que não servem os propósitos da escola pública.

1.2. Fatores de (in)sucesso escolar/educativo

Nas últimas décadas, o discurso de política educativa nacional e internacional tem centrado a sua atenção nas questões da inclusão universal, da qual fazem parte a dimensão social e a educativa. Perante a constatação de que pessoas com baixas qualificações veem as suas oportunidades de integração e participação na sociedade limitadas (Lima et al., 2019; Eurydice, 2020) e de que o insucesso e o abandono escolar precoce se constituem como preditores de pobreza e de exclusão social e que por princípios morais, económicos e sociais se tornam num problema da sociedade, a compreensão dos fatores que conduzem ao insucesso escolar e, no seu limite, ao abandono da escola, tem sido imprescindível para o desenho de medidas de política educativa no combate aos mesmos.

Assim, e com o foco nas características individuais do aluno surge no final da segunda guerra mundial até aos finais da década de 1960 a *teoria dos dotes* (Benavente, 1990; Charlot et al., 2007) e/ou *dos dons* (Bourdieu, 1998; Machado, 2010; Lemos, 2013; Sarmiento 2019) que encontra na (in)capacidade inata do aluno em aprender e à qual é acrescida a (des)motivação face ao ensino e à aprendizagem, a (ir)responsabilidade e o empenho ou ausência dele a explicação para o (in)sucesso escolar (Charlot et al., 2007; Machado, 2010; Sarmiento, 2019). Muito embora esta abordagem não se encontre fundamentada em evidências científicas e se encontre, por isso, desacreditada, a ideia de que o insucesso escolar pode ser explicado por fatores intrínsecos ao aluno, tem sido ao longo do tempo aceite pela comunidade educativa, o que para além de isentar a escola (e a própria sociedade) de qualquer responsabilidade pelo mesmo, legitimou medidas como a categorização de

alunos (alunos com necessidades educativas especiais) e a retenção como ação pedagógica punitiva e/ou de recuperação de aprendizagens. Contraposta a esta teoria individualista, surge no final da década de 1960 e inícios da de 1970, a do *handicapt sociocultural* que centra na origem social e cultural dos alunos um fator preditor de (in)sucesso (Benavente, 1990; Machado, 2010; Sarmiento, 2019). Na compreensão desta teoria, o in(sucesso) escolar é determinado pelo tipo de incentivos e apoios que as famílias conseguem ou não assegurar, como o acesso a uma alimentação equilibrada e a um ambiente propício ao estudo em casa; a aquisição de livros e o estímulo à leitura (e nos tempos atuais, o acesso à internet); o acesso a atividades e apoios extracurriculares e a valorização da própria escola como meio privilegiado de crescimento e de desenvolvimento. Para além destes fatores, em situações em que as carências económicas são mais acentuadas e os apoios do Estado se revelam insuficientes para o sustento das famílias, de acordo com Formosinho (1987a, p. 17), estas poderão conduzir a uma pressão sobre os mais jovens em integrar o mercado de trabalho o mais rapidamente possível, levando-os a que “abandonem o sistema escolar logo após o cumprimento da escolaridade obrigatória, desistam a meio do ensino secundário (abandono escolar), muitas vezes na sequência de uma reprovação, ou até, em casos excecionais, que fujam ao cumprimento da escolaridade obrigatória”. Segundo o mesmo autor, esta pressão e exigência por parte da família, “em certos casos, é tanto maior quanto mais elevado for o número de membros do agregado familiar” (p. 17), atendendo que um maior número de pessoas exige deste último um esforço orçamental acrescido, muitas vezes, in comportável.

A par destes fatores, salientam-se, ainda, um conjunto de princípios e valores que ao não serem coincidentes com os veiculados pela escola, para além de colocarem em causa a sua função socializadora, podem provocar choques culturais de difícil superação, desencadeando novos processos de insucesso e de abandono (Sarmiento, 2019).

Outro aspeto a considerar na análise do fenómeno do (in)sucesso escolar, incide sobre o local de residência. Na ótica de Formosinho (1987a, p. 18), “viver no campo ou na cidade, no litoral ou no interior, numa pequena ou grande cidade, numa vila ou numa aldeia (em especial num país como o nosso)”, influencia o desenvolvimento educativo. Atendendo que nos grandes centros urbanos e no litoral do país, o acesso a espaços culturais diversificados é mais facilitado e que os estímulos culturais que proporcionam são semelhantes às aprendizagens desenvolvidas na escola, o viver na cidade e/ou nos arredores da mesma, embora não se constitua em si mesmo como um fator de (in)sucesso, poderá não só ter peso

na qualidade do sucesso conseguido como também se constituir como um fator facilitador da aprendizagem.

Muito embora estas perspectivas deixem sem explicação casos de sucesso escolar de alunos oriundos de contextos desfavorecidos, a convicção de que o contexto socioeconómico e cultural dos alunos pode efetivamente desencadear processos de desigualdade no acesso ao sucesso escolar e educativo e/ou em última instância, de exclusão escolar e, conseqüentemente, social, tornou-se num objeto de estudo e interesse a nível global na área da Sociologia da Educação, dando origem a um leque de estudos e artigos científicos nacionais e internacionais no encontro de uma correlação entre estas variáveis. Dos mesmos, destacamos o *Relatório de Monitoramento Global da Educação – resumo, 2020: Inclusão e educação: todos, sem exceção* que refere que cerca de 258 milhões de crianças e jovens não frequentam a escola, encontrando-se, ainda, grandes disparidades nas taxas de frequência, de conclusão da escolaridade obrigatória e na aprendizagem entre ricos e pobres. No mesmo, pode ler-se, ainda, que,

Em todas as regiões, exceto na Europa e na América do Norte, para cada 100 adolescentes das famílias 20% mais ricas, 87 dos 20% mais pobres frequentavam o segundo nível da educação secundária, e 37 o concluíram. Destes, para cada 100 adolescentes dos 20% mais ricos, cerca de 50 atingiram proficiência mínima em leitura e matemática. (...) Muitas, vezes as desvantagens se interseccionam. As pessoas com maior probabilidade de serem excluídas da educação também são prejudicadas devido à língua, ao local onde vivem, ao género e à etnia. (p. 11).

Em Portugal, com o objetivo de “verificar até que ponto as desigualdades de condições socioeconómicas das famílias portuguesas se reproduzem, entre gerações, em desigualdades de desempenho escolar dos seus filhos” é desenvolvido, em 2016, pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), o estudo *Desigualdades e Resultados Escolares II – 3º Ciclo do Ensino Básico Público Escolar*, o qual foi estendido no mesmo ano ao 2.º Ciclo (p. 2). A análise dos dados recolhidos tornou evidente a existência, no nosso país, de uma relação “muito forte” entre o desempenho escolar dos alunos e o meio socioeconómico das respetivas famílias (DGEEC, p. 2). Considerando como indicadores do meio socioeconómico o nível de habilitação escolar da mãe e o escalão do apoio da Ação Social Escolar (ASE) recebido pelo aluno, constatou-se que as habilitações académicas das mães constituem um preditor do desempenho escolar, na medida em que os alunos que têm

mães com menores qualificações apresentam taxas de percurso de sucesso⁴ mais baixas. Embora o presente estudo não contemple outros fatores igualmente relevantes que permitam compreender a sua influência no desempenho escolar dos alunos, como a título de exemplo, as opções curriculares das estruturas de gestão pedagógica das escolas e/ou o impacto dos apoios internos e externos prestados, tem a pertinência de comprovar a existência de uma relação direta entre desigualdades sociais e desigualdades educativas. Esta conclusão levou a que em 2021, após a primeira fase de encerramento das escolas (medida de contenção da doença Covid19), a Assembleia da República solicitasse ao Conselho Nacional de Educação (CNE) um estudo⁵ que apurasse os efeitos da situação pandémica vivida nas comunidades educativas, assim como “as consequências económicas e sociais das medidas tomadas para a debelar, em particular no que toca ao agravamento das desigualdades educativas e das desigualdades sociais e económicas associadas” (Deliberação n.º 1-PL/2021, de 12 de maio, de 2021, p. 5). Do estudo realizado constatou-se que a situação pandémica não só tornou as desigualdades educativas mais visíveis como as agravou, tendo sido os alunos provenientes de famílias com rendimentos mais baixos, alunos estrangeiros e/ou filhos de imigrantes com fraco domínio da língua portuguesa, os de famílias monoparentais ou numerosas e os com necessidade de medidas de suporte à aprendizagem os mais prejudicados. Ambos os estudos para além de permitirem de forma nítida verificar a existência de desigualdades em contexto escolar, colocam em evidência o papel da escola enquanto centro reprodutor dessas mesmas desigualdades. Esta constatação de que a escola não só é ineficaz no combate às desigualdades, como também ela se constitui como um fator preditor e/ou reprodutor de desigualdades, fora já evidenciada, no final da década de 1960 e inícios da década de 1970 com a *teoria da reprodução* apresentada na obra “La reproduction”, de Bourdieu e Passeron e com a *teoria socioinstitucional* (Benavente, 1990; Sarmiento 2009), lançando o olhar para os processos organizacionais e internos da escola (até então considerada como neutra), como responsáveis diretos pelo fenómeno das desigualdades e, conseqüentemente, de insucesso.

No que à primeira diz respeito, de acordo com os primeiros autores (1964, p. 30),

Les étudiants les plus favorisés ne doivent pas seulement à leur milieu d’origine des habitudes, des entraînements et des attitudes qui les servent directement dans leur tâches scolaires; ils en héritent aussi des savoirs et un savoir-faire, des goûts et un

⁴ Percurso de sucesso - indicador híbrido que combina as taxas de transição/aprovação com os resultados obtidos nas provas nacionais de Português e Matemática do 6.º e 9.º anos.

⁵ O ESTUDO | *Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade*, resultante da Deliberação n.º 1-PL/2021, aprovada em 29 de abril de 2021, para além do apuramento do impacto da pandemia sobre as comunidades visou o planeamento de novas medidas de política educativa capazes de responder às necessidades identificadas e, desta forma, garantir a equidade no acesso ao sucesso educativo.

«bon goût» dont la rentabilité scolaire, pour être indirecte, n'en est pas moins certaine.

Por seu turno, os alunos advindos de contextos desfavorecidos por não se encontrarem totalmente familiarizados com a cultura da escola e com os valores pela mesma preconizada, passam por um processo a que Bourdieu e Passeron (1964, p. 37) denominam de “acculturation”, exigindo destes um esforço acrescido na adaptação às suas rotinas e normas, aos seus métodos de ensino e de aprendizagem e na apropriação dos seus princípios e valores, “souvent opposées à celles de leur classe d’origine”, o que os coloca numa posição desigual em relação aos primeiros.

Com a mesma linha de pensamento e na explicitação do conceito de cultura escolar, Barroso (2005) refere que a escola cumpre uma função *funcionalista* tendo como objetivo a transmissão de uma cultura própria da sociedade que através do poder político define os seus princípios, finalidades e normas. Neste contexto, é construída, no seio escolar, uma subcultura da sociedade, em que os alunos são aculturados, através da ação dos diferentes atores e a qual é enquadrada pelas normas externas definidas. Assim, enquanto organização dependente do Estado, a escola torna-se *mediadora* entre este e os alunos, sendo a cultura a desenvolver regulada pelos poderes instituídos. Refletindo que os cidadãos com menor poder económico são os que correm mais riscos de exclusão social e que os alunos advindos destes contextos são os que têm maior probabilidade de insucesso e exclusão escolar, a escola ao não criar as condições necessárias para que todos tenham sucesso não só se constitui em si mesma como uma barreira à aprendizagem e ao sucesso educativo como se transforma num motor reprodutor de desigualdades. Desta forma, as desigualdades sociais transformam-se em desigualdades educativas, que, por sua vez, dão legitimidade às primeiras (Benavente, 1990).

Ultrapassando o fatalismo provocado pelo contexto familiar, socioeconómico e cultural do aluno, a corrente socioinstitucional, focalizada nas dinâmicas internas das escolas, levanta uma questão atualmente debatida, a necessidade de diferenciar o ensino, de adequar as estratégias e os recursos à diversidade de contextos que compõem as instituições escolares (Benavente, 1990), perspetivando-as como um “espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas.” (Nóvoa, 1995a, p. 15). Apesar da escola deter algum poder de decisão, este último por se encontrar circunscrito à obrigatoriedade de seguir um currículo uniforme para todos os alunos que a

par da perpetuação da mesma organização pedagógica que sustenta a cultura escolar, para além de desconsiderar as circunstâncias de cada escola e a individualidade de cada aluno, perspetiva o papel do professor como o de executor de reformas e de medidas de política educativa (Formosinho, 1987b; Barroso, 2001; Lieberman & Miller, 2005; Formosinho & Machado, 2008, 2012). Se por um lado, a uniformidade de processos imposta pela estrutura curricular centralmente decidida tem conduzido a ação docente a dar continuidade a um modelo de ensino transmissivo, entendido na perspetiva de Formosinho e Machado (2012, p. 36) como a própria “expressão da pedagogia burocrática” que se pode caracterizar pelo cumprimento de um modelo tecnicista dirigido a um grupo de alunos idealmente (ilusoriamente) homogêneos e cuja tarefa central consiste em escutar, copiar, decorar e treinar, num contexto onde a diversidade de necessidades, interesses e potencialidades impera, fazendo do aluno um sujeito mecânico e reproduzidor, compreende-se que embora, alguns *sobrevivam*, outros, ficam pelo caminho. Por outro lado, a própria cultura de escola, ao ser definida por normas externas e descontextualizadas à realidade educativa e se encontrar ancorada à história de cada instituição (Barroso, 2001), condiciona o desenvolvimento de um novo paradigma organizacional e pedagógico necessários à eliminação do contexto exclusivo que muitos trazem de fora e que conduza a todos ao sucesso educativo.

Outro aspeto fundamental à compreensão do fenómeno do (in)sucesso e que tem sido nos últimos anos discutido diz respeito à questão da transição entre ciclos de ensino e à avaliação das aprendizagens. Sobre a primeira, Abrantes (2005, p. 25), refere que as mesmas tendem (...) “a estabelecer-se enquanto processo social complexo e particular, momento provável de insucesso escolar e exclusão social e espaço privilegiado de análise do desenvolvimento dos sistemas educativos.” Na perspetiva deste autor, a passagem de um ciclo para o outro envolve, numa primeira fase, uma comemoração (in)formal associada ao sucesso conquistado, constituindo um processo social e marcante na vida de professores, alunos e respetivas famílias seguida de um processo de adaptação a uma nova realidade, que ao apresentar-se, muitas vezes, descontinuada e/ou desfasada da primeira, implica “um processo de ruptura com uma ordem estabelecida, com efeitos de desestruturação identitária e social” (p. 28). Ao refletirmos que a passagem do 1.º ao 2.º ciclos e, em alguns casos, para o 3.º, obriga a uma deslocação geográfica para um edifício escolar com uma nova e complexa estrutura; à adaptação a diferentes professores, que partindo de um contexto de

monodocência trespassa a ideia de distanciamento e impessoalidade; à aprendizagem de conteúdos de mais disciplinas, cujos tempos letivos privilegiam as mais teóricas; à separação parcial e/ou total dos colegas da turma do ciclo anterior e todo um conjunto de novas rotinas que se não forem assimiladas podem provocar um sentimento de ansiedade e de falsa pertença que ao traduzir-se numa fraca ou nula participação na vida da escola podem constituir-se como fatores de exclusão e insucesso. Numa clarificação desta problemática, Formosinho (1998, p. 27, citado por Formosinho & Machado, 2018, p. 25), afirma que os ciclos de ensino “poderiam ser vistos como *arquipélago[s] (...) sem meios de comunicação entre as ilhas*”, e que ao apresentar uma organização singular, “*representam sempre uma descontinuidade em relação a um continente*”. Com a mesma linha de pensamento, o CNE (2016, p. 6), suportando-se “na sua Recomendação sobre a Retenção” (2015), refere que,

A atual estrutura do ensino básico em três ciclos, sem grande coerência entre eles, (...) deixa transparecer a necessidade de se reorganizar o fluxo dos percursos escolares (...), e favorece a retenção e a construção de espirais de insucesso, sendo particularmente assinalável o caso da transição do 2.º para o 3.º ciclo., sem esquecer a transição brusca entre o 1.º e o 2.º ciclos, sendo que estes dois anos do 2.º ciclo, em muitos países, foram incorporados num ensino primário mais longo e aprofundado, facilitando a consolidação dos saberes e das competências básicas adquiridas ao longo do 1.º ciclo.

Esta constatação da existência de um desfasamento organizacional, curricular e pedagógico na transição entre ciclos e que fora anteriormente evidenciado por Abrantes em 2005 num artigo sobre esta temática e que serviu de ponto de partida para a sua tese de doutoramento publicada em 2008 e, ainda, no mesmo ano, por Alarcão num estudo por si coordenado sobre *a educação das crianças dos 0 aos 12 anos*, é reiterado, em 2023, pelo CNE que aponta a reestruturação do modelo atual de organização escolar como condição necessária ao “desenvolvimento mais integrado e consistente do currículo e, conseqüentemente, às aprendizagens dos alunos.” (p. 19). Prevista no Programa do atual governo português (2024), a fusão do 1.º e 2.º ciclos poderá num futuro próximo vir a configurar a nova organização educativa, ficando por apurar os efeitos efetivos desta medida na melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, nas aprendizagens dos alunos. Centrado neste último processo, D. Fernandes (2006, 2021a), considera a articulação das práticas de avaliação com os processos de ensino e de aprendizagem como peça-chave para

o sucesso educativo. Perspetivada a avaliação como um processo “deliberado, sistemático e contextualizado de recolha de informação que permite” (D. Fernandes, 2021a, p. 32) diagnosticar em tempo útil as dificuldades e capacidades dos alunos em cada uma das etapas do processo de ensino e de aprendizagem e potenciar, através do *feedback* aos mesmos a autorregulação das suas aprendizagens e a redefinição do plano de ação pedagógica, encontra-se na forma como é implementada um fator preditor de (in)sucesso. Prevista no Decreto-Lei n.º 55/2008 de 6 de julho, a avaliação das aprendizagens dos alunos compreende as modalidades formativa e sumativa, que embora complementares, constituem-se como processos distintos. Na sua abordagem ao tema, o mesmo autor refere que a avaliação formativa ao se processar de forma integrada no processo de ensino e de aprendizagem constitui-se como um processo que implica a participação e envolvimento dos alunos nas atividades propostas, visando apoiá-los e orientá-los na melhoria das suas aprendizagens (D. Fernandes, 2021a). Para Pacheco (1995, p. 41, suportando-se em Pacheco, 1994), a mesma evoca “a diferenciação do ensino”, a “compensação educativa” e uma “nova concepção de ensino e de aprendizagem”. Na perspetiva deste autor um ensino não diferenciado corresponde a uma uniformização do ensino dos conteúdos e dos ritmos de aprendizagem, contrariando, desta forma, o princípio da individualidade e do direito à diferença dos alunos e tornando necessária a “compensação educativa”. Entendida como um conjunto de apoios educativos, esta última objetiva, em simultâneo, a individualização do ensino e a melhoria das suas aprendizagens. Em relação, à “concepção de ensino e de aprendizagem”, o mesmo autor caracteriza-a como um processo que privilegia a orientação em detrimento da transmissão e em “que a aprendizagem seja menos uma aquisição e mais um desenvolvimento significativo com a participação activa do aluno na construção do conhecimento” (p. 41). Na mesma linha de pensamento, D. Fernandes (2021a, p. 24) considera que este paradigma da transmissão deve dar lugar ao da “interação social, da comunicação e da atividade individual e coletiva”. Perspetivando a avaliação como “uma prática e uma construção social, em que a interação e a comunicação com os diferentes intervenientes são fundamentais” (D. Fernandes, 2021b, p. 9) para o sucesso educativo, os professores, através da garantia da participação ativa dos alunos num conjunto diversificado de tarefas e atividades promovem e facilitam essa mesma comunicação, apoiando-os na aprendizagem. No seguimento desta modalidade de avaliação surge a sumativa que ao realizar-se na reta final de um determinado momento da aprendizagem, permite aferir se esta

última ocorreu, e contrariamente à formativa que não se constitui como classificativa, pode envolver ou não a atribuição de uma classificação. Quando utilizada única e exclusivamente para classificar torna, na abordagem apresentada por este autor, redutor todo o conceito de avaliação, encontrando como único propósito a formulação de um juízo de valor sobre essa mesma aprendizagem (D. Fernandes, 2021c).

Partindo de uma revisão da literatura sobre a investigação levada a cabo no nosso país sobre a avaliação das aprendizagens nas últimas três décadas, D. Fernandes (2009) constata que a avaliação formativa tem sido usada de forma pontual e pouco suportada em instrumentos de recolha de informação precisa, permanecendo este processo refém de uma avaliação essencialmente classificatória. No estudo efetuado, o autor refere também que o entendimento sobre o conceito de avaliação e as práticas avaliativas no sistema de ensino português encontram-se “fortemente dependentes da cultura avaliativa existente nas escolas e na sociedade” (p. 90), e quando aliada a uma baixa literacia sobre avaliação inviabiliza-se a conceção de um novo paradigma de ensino que se constitua como um referencial orientador de uma ação educativa inclusiva e, conseqüentemente, promotora de sucesso educativo.

Refletindo que o insucesso educativo culmina na retenção escolar e que segundo o CNE (2021, p. 61), esta última constitui uma das medidas que “melhor evidencia as desigualdades do sistema educativo português”, e “que existe uma maior probabilidade de retenção de alunos com piores condições socioeconómicas, bem como de alunos provenientes de países estrangeiros” (CNE, 2015, p. 3), compreende-se a ineficácia do sistema no combate às mesmas. Segundo os dados disponíveis no PORDATA (2023), a taxa de retenção nos três ciclos do ensino básico relativamente ao ano letivo de 2020/2021 aponta uma tendência crescente relativamente ao ano letivo anterior, sendo a taxa de retenção e desistência mais elevada no 2.º (4,2%) e 7.º (5,7%) anos de escolaridade. Muito embora no ano letivo 2021/2022 se verifique uma ligeira descida no 1.º e 2.º ciclos, tanto no 5.º (3,0%) como no 7.º ano, a mesma não sofreu qualquer alteração, o que na perspetiva do CNE (2015) a retenção escolar, nos anos iniciais da escolaridade, para além de não melhorar os resultados aumenta a probabilidade de ocorrência de uma nova retenção, à qual se associam ainda a desmotivação face à aprendizagem, a indisciplina e, no seu limite, ao abandono escolar.

Pelo exposto, considera-se que o insucesso escolar/educativo ao se constituir como um processo multifacetado e multidimensional, intrinsecamente ligado a fatores políticos, sociais, culturais, regionais, curriculares e pedagógicos, não pode concentrar unicamente na

escola a sua desconstrução, evocando o compromisso político e da comunidade educativa na garantia de se criarem as condições adequadas para que todos e cada um dos alunos, independentemente dos seus contextos, tenham oportunidades reais de acesso ao sucesso educativo.

1.3. Cultura profissional docente: mudança e inovação

“Education is not the filling of a pail, but the lighting of a fire”
(Yeats, W. B., citado por Zimmerman & Moylan, 2009, p. 299).

As escolas, compreendidas como organizações “intencionalmente construídas e reconstruídas” (Etzioni, 1984, p. 3) com o propósito de garantir a criação das oportunidades e condições necessárias para que todas as crianças e jovens possam desenvolver o seu máximo potencial e se transformem em cidadãos autónomos, conscientes, críticos e interventivos na sociedade, funcionam seguindo um modelo hierárquico caracterizado pela divisão de funções e de poder e por uma uniformidade organizacional e pedagógica representativa da cultura escolar (Barroso, 2005). Por prestarem um serviço público, encontram-se sob a tutela do Estado que através de sucessivas reformas educativas e normativos legais, a par de crescentes lógicas de avaliação e prestação de contas definem os princípios, as regras e as normas que orientam a sua ação. Com uma capacidade limitada na tomada de decisões próprias e ancoradas a um modelo escolar decidido centralmente, cada escola, influenciada pela sua própria história, pela comunidade onde se encontra inserida e pelo modelo de gestão/liderança veiculado por aqueles que ocupam posições formais de autoridade e de influência dentro de cada instituição, assume, contudo, uma determinada autonomia, que embora relativa, evolui e desenvolve uma cultura interna, a qual, de acordo com Sarmiento (1994, p. 71) integra “ideias e perspectivas, mas também valores e normas e ainda rituais, símbolos e artefactos”. Com a mesma perspetiva, Barroso (2005, p. 56) refere que apesar da definição de cultura de escola não ser consensual, “é possível dizer que ela corresponde a uma metáfora com que se pretende significar os elementos e processos organizacionais que identificam o *ethos* de uma determinada escola, como por exemplo, valores, crenças, ideologias, normas, condutas, rotinas, hábitos, símbolos, etc”, que são “por ela produzidos e por ela conservados” (p. 46). Para Sainsaulieu (1987, p. 142, citado por Sarmiento, 1994, p. 89), a “cultura aparece como um reservatório interiorizado e

cuidadosamente elaborado pela história de um conjunto de valores, de regras e de representações colectivas que funcionam ao nível mais profundo das relações humanas.” Para a compreensão e análise da cultura Schein (2022, p. 15) propõe os seguintes níveis de análise:

1. Artefactos

- Estruturas e processos visíveis e palpáveis
- Comportamento observado
 - Difícil de decifrar

2. Crenças e valores expostos

- Ideais, objetivos, valores, aspirações
- Ideologias
- Racionalizações
 - Pode ou não ser congruente com o comportamento e outros artefactos

3. Premissas básicas subjacentes

- Crenças e valores inconscientes e naturalizados
 - Determina comportamento, percepção e sentimento”

(“Os três níveis da cultura”, Schein, 2022)

No que ao primeiro nível de análise diz respeito, para além dos aspetos facilmente observáveis, como a estrutura do edifício escolar, que pode exercer influência no comportamento organizacional, o código linguístico, as formas de comunicar, os rituais, as rotinas, as cerimónias, a tecnologia utilizada e padrões de vestuário, encontra-se o clima de escola que por ser considerado como o resultado da combinação dos primeiros (ou parte deles), constituindo-se na “manifestação” da própria cultura da organização escolar, a sua compreensão é um processo complexo e, por isso, “difícil de ser decifrado” (Schein, 2022, pp. 14-15). Contudo, se se pretender obter um entendimento rápido destes artefactos, torna-se necessário identificar as “crenças e valores expostos” (Schein, 2022, p. 15), o que nos conduz ao segundo nível de análise.

Na perspetiva deste autor, os líderes exercem um papel fundamental na reprodução das crenças e valores historicamente construídos. Por assumirem cargos de autoridade

influenciam os seus membros, sobretudo, os mais jovens (que por falta de conhecimento e/ou experiência são *à priori* mais facilmente influenciados), a adotar os procedimentos, ideias, ideais e valores dos seus representantes com vista à consecução dos objetivos traçados e que justificam o modo de atuação em cada organização. Integrados “a uma ideologia ou filosofia organizacional, que, então, serve como guia para lidar com a incerteza de eventos intrinsecamente incontroláveis ou difíceis”, tanto as crenças como os valores instituídos nem sempre refletem o “comportamento observado”, podendo, ainda, “ser mutuamente contraditórios” (Schein, 2022, p. 17). Neste sentido, uma coisa é o que se idealiza e/ou ambiciona e outra são as oportunidades que se criam para a realizar. Um diretor pode idealizar e incentivar os seus membros a trabalharem colaborativamente, mas não acionar os mecanismos e recursos necessários ao seu desenvolvimento. Embora, o presente nível de análise contribua para a compreensão da cultura da escola, não permite ter uma visão completa sobre a mesma, sendo necessária a análise do terceiro nível.

Para o mesmo autor, as *premissas básicas* podem ser entendidas como o conjunto de atitudes e procedimentos a seguir em situações em que os mesmos foram utilizados e considerados eficazes, conduzindo-os, desta forma, à sua naturalização. Na ótica de Schein (2022, p. 19), a “cultura como um conjunto de premissas básicas define aquilo em que devemos prestar atenção, o significado das coisas, como reagir emocionalmente ao que está acontecendo, e que ações tomar em vários tipos de situações,” ao mesmo tempo que fornece à comunidade escolar “um senso de identidade e define os valores que proporcionam autoestima” (Schein, 2022, p. 19, sustentando-se em Hatch & Schultz, 2004). Neste sentido, a cultura diz “aos seus membros quem eles são, como se comportar entre si e como se sentir bem consigo mesmos” (Schein, 2022, p. 19). Desta forma, compreende-se que embora diferenciados, os três níveis de análise encontram-se intrinsecamente ligados, podendo o terceiro nível, pelo exposto e de acordo com o mesmo autor, impulsionar o “comportamento observado” (p. 24).

Pelo referido e partindo da análise às perspetivas de vários outros autores (Hargreaves, 1994; Brunet, 1988; Nóvoa, 1995a; Guerra, 2000; Saraiva & Almeida, 2007; Sanches & Torres, 2015; Torres, 2013, 2018) sobre cultura de escola, compreende-se que é através da interação entre os vários agentes educativos, nas relações estabelecidas no e com o espaço escolar e com os vários saberes que se desenvolve e constrói uma cultura própria de cada escola, tornando-a singular e, por isso, diferente de escola para escola. Caracterizada por

Sergiovanni (2004, p. 24), “como a cola normativa que une uma determinada escola” e entendida por Schein (2022, p. 5) como um processo de “aprendizagem acumulada e compartilhada (...)” e que é transmitida aos novos elementos, traduzindo-se na forma como estes devem “perceber, pensar, sentir e se comportar”, orientando e regulando todo o comportamento organizacional dos seus membros, ao exercer influência sobre as dinâmicas organizacionais, relacionais e pedagógicas, embora não determine, restringe a ação docente, conduzindo-a a agir numa determinada direção. Neste sentido, compreende-se que intrinsecamente ligado ao conceito de cultura de escola, encontra-se o de cultura organizacional, que na perspectiva de Chiavenato (1986, p. 316, citado por Sarmiento, 1994, pp. 92-93), “significa um modo de vida, um sistema de crenças, expectativas e valores, uma forma de interação e de relacionamento típicos de uma determinada organização.” Apresentando-se, ainda, como “um sistema complexo e humano, com características próprias, com a sua própria *cultura* e com um sistema de valores”, a “cultura organizacional influencia poderosamente o clima existente na organização” (Chiavenato, 1986, p. 316, referido por Sarmiento, 1994, p. 93).

De acordo com o mesmo autor,

A cultura organizacional apresenta seis características principais:

1. *Regularidades nos comportamentos observados*: as interações entre os participantes se caracterizam por uma linguagem comum, terminologias próprias e rituais relacionados com condutas e deferências.
2. *Normas*: são padrões de comportamento e que incluem guias sobre a maneira de fazer as coisas.
3. *Valores dominantes*: são os principais valores que a organização advoga e espera que seus participantes compartilhem, como qualidade do produto [resultados escolares], baixo absentismo, alta eficiência.
4. *Filosofia*: são políticas que afirmam as crenças sobre como os empregados ou clientes [membros da comunidade educativa] devem ser tratados.
5. *Regras*: são guias estabelecidos e relacionados com o comportamento na organização. Os novos elementos devem aprender essas regras para serem aceitos no grupo.
6. *Clima organizacional*: é o sentimento transmitido pelo local físico, como os participantes interagem. (Chiavenato, 2009, p. 88).

Para Sarmiento (1994, p. 95), a cultura organizacional é “a única variável que permite entender como se realiza a unidade organizacional, dada a fragilidade das suas diversas articulações: são os símbolos e os mitos, e de uma forma geral processos partilhados de significação que garantem às escolas não apenas credibilidade e legitimação (...), mas a ideia de unidade” e que nos permite distinguir e/ou diferenciar uma escola de outra.

Pelo exposto, e atendendo que segundo Hargreaves (1994, p. 186), as culturas dos professores são compostas por um *conteúdo* e uma *forma*, em que o primeiro “pode ser observado naquilo que os professores pensam, dizem e fazem” e a segunda na maneira como estes articulam entre si, é na forma como estes interagem que se desenvolve em cada comunidade escolar diferentes culturas e subculturas que por intermédio da introdução de mudanças como a implementação de novas medidas de política educativa, a integração de novos elementos e/ou novos modelos de gestão e liderança, podem mudar ao longo do tempo a forma como estes se relacionam e desenvolvem a sua ação docente com implicações na reprodução ou redefinição da cultura socialmente construída. Sobre este assunto Sarmiento (1994, p. 67) refere que segundo Feiman-Nemser e Floden (1986) podemos encontrar três elementos estruturantes da cultura dos professores, nomeadamente: a sala de aula, espaço privilegiado para o desenvolvimento da ação pedagógica, onde o controlo da turma representa uma exigência e uma pressão sobre os professores; “factores organizacionais específicos das escolas, a saber, a estrutura celular das salas de aula, a autoridade do gestor, a existência potencial de conflitos entre valores funcionais e ideais educativos ou profissionais” e “a constituição predominantemente feminina do grupo profissional, o que arrasta baixo *status* e incorpora estereótipos femininos nos valores profissionais.”

De acordo com o mesmo autor, na esteira de Denscombe (1985, p. 25), a cultura dos professores “decorre de imperativos práticos”, como: “os efeitos de isolamento dos professores (...); a autonomia e ausência de controlo da sua actuação; a dimensão das turmas; a estrutura pedagógica do tempo, com implicações no calendário e horários escolares; os valores deontológicos e a ética profissional”, “que são colocados pelos contextos em que trabalham e que se traduz numa *pedagogia oculta*, considerada básica na competência do professor.” (p. 67).

Para Acker (1987, referido por Sarmiento, 1994, p. 67), a cultura dos professores encontra na sua origem social, na história do saber ser professor e na contratação de professores pelas escolas (em Portugal, este processo é dirigido essencialmente a professores

contratados e realizado através de ofertas de escola resultantes do não preenchimento de vagas no concurso nacional), “as bases da sua cultura”.

Segundo Sarmiento (1994, p. 67, sustentando-se em Ball & Goodson (1985, p. 11), para além dos aspectos individuais que fazem de cada carreira um trajecto individual por um percurso socialmente construído, a inclusão dos professores na *história do seu tempo próprio*, designadamente nas tradições da educação e das escolas, das matérias e programas e da própria profissão constituem parte integrante da cultura dos professores. Ainda, segundo este autor (1994, pp. 67-68), suportando-se em Sachs e Smith (1988), todos os fatores enunciados - sociais, organizacionais e individuais -, aos quais são acrescidos, os ocupacionais (no sentido do desenvolvimento da atividade profissional/ocupacional dos professores), “constroem o conjunto de circunstâncias a partir dos quais se desenvolvem formas diversas de intelecção e acção no mundo educacional e nas escolas pelos professores”, configurando-se em “*esquemas culturais*, cuja compreensão é determinante para o entendimento da actividade profissional dos professores e da *pedagogia oculta*”.

Contrariamente às demais profissões, o aprender a ser professor tem o seu início na infância. Desde a educação pré-escolar ao ensino universitário, o aspirante a professor vive a profissão, experienciando os dois lados do processo educativo. “Condenados”, assim, “à escola perpétua” (Barroso, 2005, p. 173), os professores aprendem ao longo do tempo práticas pedagógicas e rotinas escolares e educativas que tendem a reproduzir no exercício da sua função. Entendida por Ost (1989, citado por Sarmiento, 1994, p. 64) como “uma *aprendizagem observacional*”, “enquanto componente de uma *aprendizagem social*” é entendida como “uma inescapável forma de condicionamento.” Atendendo que, embora, com a formação inicial de professores estas formas de aprendizagem (ou, pelo menos, parte delas) possam ser desconstruídas e/ou recriadas, de acordo com Hargreaves (1994) podemos identificar quatro formas de cultura profissional docente, nomeadamente: o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização. Apontada pelo mesmo autor (1994) como um fenómeno social predominante na cultura profissional docente, a cultura do individualismo surge associada à autonomia individual de cada professor e à proteção da sua individualidade, que livre de críticas e julgamentos, opta por trabalhar isoladamente quer por falta de oportunidades em trabalhar com outros professores quer por opção pessoal. Considerada, ainda, como uma posição estratégica que permite fazer face aos vários

constrangimentos provocados quer pela própria estrutura do edifício escolar que nem sempre dispõe dos espaços e recursos necessários ao trabalho conjunto, quer pelo sistema burocrático instalado que ocupa grande parte do trabalho dos professores e lhes retira tempo para a planificação de aulas, quer, ainda, pela imposição do cumprimento de um horário escolar pouco flexível, ao trabalhar isoladamente o professor consegue realizar uma melhor gestão do tempo profissional e pessoal, permitindo-lhe, a par da autorreflexão necessária ao seu próprio desenvolvimento profissional, concentrar a sua atenção nas “necessidades práticas de curto prazo das suas próprias turmas.” (Hargreaves, 1994, p. 203). Para além do referido, o fator História, assume, também, um papel preponderante na compreensão deste tipo de cultura. Como anteriormente referido, o aprender a ser professor, para além de um conjunto de saberes adquiridos através da formação académica é construído ao longo tempo pela observação, pela relação social e pela pedagógica que se desenvolve no interior de cada escola. Esta aprendizagem que a par da formação ao longo da vida permite, por um lado, o desenvolvimento profissional, por outro lado, e de acordo com a análise de Sarmiento (1994, p. 63) a “algumas perspectivas com maior tradição na literatura sobre formação de professores”, a mesma pode ser condicionada por “constrangimentos organizacionais” e pela “pressão das tradições escolares, sobretudo as que são transportadas por professores mais antigos, com formação mais longínqua e menos actualizados”, os quais podem conduzir a um “desapossamento do saber academicamente construído” e conseqüentemente à “desqualificação profissional.” Segundo este autor,

o jovem professor, imbuído do “idealismo” dos ideais pedagógicos apreendidos na sua formação inicial e “seduzido” pela perspectiva de transformar o mundo educacional de acordo com esses ideais, chega à escola e encontra um “mundo fechado”, dominado por regras, orientações, solicitações e hábitos que desmentem aquelas perspectivas iniciais. Sofre, assim, o “choque da realidade”, e é introduzido num “rito de passagem” (Vonk, 1983), a que se associa uma lógica sacrificial normalmente expressa por um “sentimento de solidão” profissional. (p. 63).

Embora o individualismo possa constituir-se como uma subcultura, quando assume o *papel principal* da cultura da organização escolar condiciona o desenvolvimento de novas dinâmicas organizacionais e pedagógicas, as quais envolvem a partilha, discussão e reflexão sobre novos conhecimentos, a partilha de recursos educativos, de práticas e de estratégias pedagógicas, assim como o desenvolvimento de projetos comuns, o que segundo Hargreaves

(1994), tem levado a que seja bastante criticado, sendo comumente considerado como uma barreira ao desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, ao processo de mudança e de inovação pedagógica. Muito embora, em Portugal, propostas de implementação de medidas como a formação de equipas educativas enquanto modelo de organização pedagógica (Formosinho & Machado, 2008), o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC, Despacho n.º 5908/2017, de 5 de junho) e o projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação (MAIA, descontinuado em 2024 por ordem do atual governo) que desafiam (desafiaram) escolas e professores a saírem da sua zona de conforto e potenciam (potenciaram) o trabalho conjunto e a autonomia das escolas na tomada de decisões pedagógicas, a “gramática da escola” (Nóvoa, 1995b, prefácio p. xxii) legitimada pelo tempo e reforçada, nos dias de hoje, pelo desencanto crescente pela profissão docente tem condicionado o processo de mudança. Sobre este assunto, Sarmiento (1994, pp. 78-79) refere ainda que este tipo de cultura

pode ter um outro efeito: a procura, nos espaços de reunião que sobram, da realização de um convívio que contribua para o sentido de pertença, alivie tensões, facilite a amizade e a empatia mútua, numa palavra, funcione como contrapeso da solidão profissional decorrente do isolamento. Isto significa que nos espaços formais das reuniões e, sobretudo, nos espaços informais da sala de professores ou dos convívios e festas escolares, os professores procuram construir uma interacção assente muito mais na constituição de espaços de afetividade do que na construção racional de perspetivas comuns de ensino,

sendo, por isso, necessária, por parte da gestão e das lideranças, a criação de oportunidades para a realização de partilhas, aprendizagens e do autêntico trabalho colaborativo.

Oposta à cultura do individualismo, a cultura colaborativa promove a participação, envolvimento e comprometimento de todos os seus membros na consecução dos objetivos definidos. Neste sentido, e atendendo que com a publicação, em 22 de abril de 2008, do Decreto-Lei n.º 75/2008, o diretor concentra em si o poder de decisão na gestão administrativa e pedagógica da escola, e que numa escola democrática se perspetiva que as tomadas de decisão decorram de processos comunicativos que envolvam a participação e o comprometimento dos vários agentes educativos, este, enquanto gestor e líder principal da organização escolar, assume um papel crucial no assegurar das condições necessárias à sua concretização. Assim, e considerando que segundo Lieberman e Miller (2005, p. 157),

sustentando-se na visão de Hutchinson (2003), “os professores, tal como os estudantes, precisam de oportunidades para se envolverem ativamente na sua própria aprendizagem, mais do que lhes digam o que devem fazer” e que segundo Fullan (2016, p. 18), “fazer a diferença na vida dos estudantes requer cuidado, comprometimento, e paixão assim como o *know-how* intelectual para fazer algo a respeito”, o modelo/tipo de liderança desenvolvido configura-se determinante para a consecução destes objetivos. Compreendendo que segundo Costa et al. (2013, pp. 85-88), modelos de gestão/liderança *políticos* “tendem a focar-se mais na atividade de grupos do que na instituição como um todo”; que os *subjetivos* enfatizam “a importância dos objetivos individuais”, negando-se “a existência de objetivos gerais”; que os *ambíguos*, traduzem-se na falta de clareza sobre os objetivos da escola conduzindo a possíveis mal entendidos sobre os processos nela desenvolvidos e que os *culturais*, embora conduzam ao desenvolvimento de “normas e significados partilhados”, centram no diretor a responsabilidade máxima pela difusão dos valores e crenças a seguir, uma liderança distribuída por todos “os professores que pretendam fazer a diferença nas suas escolas” (Freitas & Grave-Resendes, 2018, p. 43, sustentando-se em Harris & Lambert, 2003) e que contribuam efetivamente para a sua melhoria, poderá fazer a diferença. Neste contexto, e entendendo uma cultura de colaboração como a construção e/ou desenvolvimento de uma comunidade que se mobiliza para a sua própria aprendizagem e melhoria, que faz “emergir a inteligência colectiva, um valor colectivo superior à soma dos valores individuais” (Meirinhos & Osório, 2006, p. 1), é através da liderança dos professores, *peças principais do puzzle educativo*, que se pode perspetivar a verdadeira inovação e mudança. Assim e, considerando que segundo Freitas e Grave-Resendes (2018, p. 45, suportando-se em Muldorf, 2006) “a liderança nas escolas ditas de sucesso é distribuída pela equipa administrativa e pelos professores”, a reinvenção da escola e da construção de uma nova realidade educativa passa efetivamente pela construção de “uma cultura flexível, colegial ou colaborativa onde a mudança possa acontecer de forma responsável e sustentada.” (Fialho & Sarroeira, 2012, p. 2). Nesta perspetiva, o trabalho colaborativo não deve ser imposto, correndo o risco de se promover uma cultura de colegialidade artificial (Hargreaves, 1994), que ao contrário de uma cultura de colaboração centra-se nos resultados em detrimento dos processos. Por se constituir um trabalho previsível e mecânico, na medida em que os tempos, os espaços e as ações a desenvolver são pré-definidos, a colegialidade artificial para além de condicionar a autonomia e individualidade dos professores pressupõe uma imposição de

visões, de projetos e programas, correndo-se o risco de se promover uma “falsa cultura de colaboração” (Fialho & Sarroeira, 2012, p. 6). Para além disto, esta contraria o princípio da colaboração, que por ser voluntária, espontânea e imprevisível assenta na confiança, corresponsabilidade e respeito mútuo, que se constituem como condições necessárias a uma autêntica colegialidade e colaboração.

Embora o individualismo se tenha consolidado como uma condição natural de se exercer a função docente, os professores, quer movidos por afinidades, interesses, valores e ideologias comuns quer pela própria estrutura organizacional que ao dividi-los por departamentos e grupos disciplinares incita a esta mesma divisão, criam dentro da instituição escolar os seus próprios grupos, dando lugar à construção de subculturas na mesma instituição. E, embora o trabalho colaborativo possa coexistir, o mesmo fica muitas vezes circunscrito ao subgrupo criado, abrindo, deste modo, portas para o desenvolvimento de uma cultura a que Hargreaves (1994) designa de cultura balcanizada. Para este autor, neste tipo de culturas, os professores pertencem, geralmente, a um único grupo, o que os distancia de outros professores e condiciona a sua comunicação e, conseqüentemente, o trabalho colaborativo em grande escala. Neste contexto, e considerando que os departamentos e grupos disciplinares são liderados por elementos que, muitas vezes, avaliam e/ou exercem influência sobre o processo de avaliação dos professores com impacto na sua vida profissional e pessoal, uma cultura de balcanização para além de condicionar a inovação pedagógica, pode ser considerada prejudicial às aprendizagens dos alunos, na medida em que as ideias de uns podem prevalecer sobre os conhecimentos de outros, conduzindo os seus membros a seguir as decisões do líder e/ou da maioria, que por sua vez podem não corresponder às necessidades concretas dos primeiros. Ao cingirem-se a um único grupo, esta divisão condiciona, ainda, a comunicação com outros professores, o que dificulta a articulação vertical, a visão e compreensão do trabalho desenvolvido ao longo dos vários ciclos de ensino, a partilha de conhecimentos e o desenvolvimento em tempo útil de estratégias de melhoria.

Para além dos aspetos referidos, Hargreaves (1994, p. 242) refere que estas culturas são propícias ao fomento de uma “compleição política”, em que as ações a desenvolver visam responder a interesses próprios, podendo provocar, desta forma, conflitos entre professores. Questões como o *status* de pertencer a um determinado grupo disciplinar e/ou ciclo de ensino pode aludir a uma ideia de superioridade em relação aos restantes, resultando

na iniquidade na distribuição de recursos e na falta de comunicação. Para este autor, as dinâmicas daí resultantes “determinam de modo importante a maneira como os docentes se comportam como comunidade” (p. 242), que ao ser entendida como um todo, neste tipo de cultura, este último torna-se “menos do que a soma das suas partes” (p. 255).

Refletindo que segundo Hargreaves (1994, p. 186), “as culturas dos professores, as suas relações com os seus colegas, figuram entre os aspectos mais significativos da sua vida e do seu trabalho”, na medida em que potenciam “um contexto vital para o desenvolvimento do professor e para a forma como este ensina”, compreende-se a importância da liderança distribuída na construção e desenvolvimento de culturas colaborativas nas escolas. Com o foco na aprendizagem e constante melhoria, uma cultura de colaboração abre portas ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores dentro da própria profissão, onde o “espaço escolar” (físico ou virtual) é transformado em comunidades de aprendizagem. Através da experimentação, da partilha, do trabalho colaborativo, da reflexão individual e conjunta na e sobre a ação reúnem-se as condições necessárias à mudança e à inovação pedagógica.

Atendendo que este último processo implica mudanças estruturais na cultura organizacional da escola, isto é, na forma como se organiza e desenvolve toda a sua ação e no próprio ato educativo e que de acordo com Barroso (2005, p. 182) “os professores desconfiam das mudanças” sendo, por esse motivo, “difícil apelar ao entusiasmo, ao profissionalismo, à dedicação (...), sem dar garantias efectivas que não se lhes está, de novo, a *oferecer presentes envenenados* ou a querer que sejam *cúmplices da sua própria exploração*”, torna-se fundamental devolver aos professores e, através destes, aos alunos, a sua voz no processo educativo. Garantir a sua participação e envolvimento nas tomadas de decisão e que influenciam a sua ação. Neste sentido, a abertura e apoio para a implementação de medidas organizadas e desenvolvidas pelos professores, sobretudo, por aqueles que insistem em fazer a diferença, podem revelar-se potenciadores de uma nova forma de fazer educação.

1.4. Políticas de promoção do sucesso educativo e combate ao abandono escolar: programas de apoio

Perspetivando a educação como um poderoso instrumento contra ciclos contínuos de pobreza e perante a constatação de que o fenómeno do insucesso e abandono escolares atinge

sobretudo alunos oriundos de minorias étnicas e de contextos socioeconómicos desfavorecidos, dá-se início nos finais da década de 50 e inícios da de 60 nos Estados Unidos da América (EUA) a um sério investimento em programas e projetos de educação compensatória. Entendendo a pobreza como sinónimo de ausência e/ou privação de cultura com forte impacto no desempenho escolar, as medidas implementadas compreenderam essencialmente atividades de desenvolvimento cultural, apoios de aconselhamento e orientação e a prestação de serviços de saúde, de apoio alimentar e de apoio às famílias socialmente vulneráveis (Gomes, 1987; Formosinho & Machado, 2012; Ferraz et al., 2018). Nos finais da década de 60, na Grã-Bretanha, e após a publicação do *Relatório Coleman*, nos EUA, em 1966, e do *Relatório Plowden*, em 1967, na Inglaterra, que permitiram constatar que por viverem em áreas socialmente desfavorecidas os alunos mais pobres viviam num processo contínuo de desigualdade, criam-se as “áreas de educação prioritária”, que através da aposta em políticas de discriminação positiva se procurava tornar as escolas inseridas nestes contextos menos desiguais e, desta forma, mais justas (Gomes, 1987; Power, 2018). Inspirados nestas iniciativas e numa incessante procura pela garantia da igualdade e justiça escolar, vários países da Europa desenvolvem, nas décadas seguintes, medidas semelhantes, como “as zonas de educação prioritária”, assistindo-se assim ao início do movimento da educação compensatória. Refletindo que na perspetiva de Bernstein (1971, p. 192, citado por Power, 2018, p. 25),

The concept ‘compensatory education’ implies that something is lacking in the family, and so in the child. As a result the children are unable to benefit from schools.

It follows then that the school has to ‘compensate’ for the something which is missing in the family and the children become little deficit systems,

compreende-se que ao colocar o contexto familiar no centro da problemática das desigualdades e ao não se agir sobre os processos que as desencadeiam, embora as medidas desenvolvidas possam contribuir para atenuar o processo, não o evitam, acabando, na perspetiva de Barroso (2003, p. 76) “por ter um efeito essencialmente *paliativo*” e atribuindo às escolas a difícil “tarefa de *pacificação* escolar e social.” Contudo, e apesar da escola não poder compensar as desigualdades construídas pela sociedade, na visão de Reay (2011, p. 2, cit., Bernstein, 1970), “schools that aspire to be *incubators of democracy* have a moral duty to try.” E é precisamente sob este pressuposto e pelo facto do insucesso e abandono escolares afetarem principalmente os alunos social e culturalmente mais desfavorecidos que na

perspetiva de Lima et al. (2019, p. 176) se reconhece “que faz todo o sentido apoiar essas políticas, pois, de outro modo, os setores mais vulneráveis da população escolar ficariam votados à indiferença, ao abandono, à discriminação e à marginalização escolar e social.”

No nosso país, o investimento em políticas de promoção do sucesso educativo e de combate ao abandono escolar assume maior relevância a partir da aprovação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, artigo 2.º, ponto 2) que a par do alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos, estabelece como “especial responsabilidade do Estado” a promoção da “democratização do ensino”, assente no princípio da igualdade de oportunidades no acesso à escola e ao sucesso escolar. Para o efeito, aposta-se na implementação de um conjunto de apoios sociais e educativos como a ação social escolar para os alunos mais carenciados e atividades de apoio e complemento educativos, aos quais acrescem os apoios a alunos com “necessidades escolares específicas” (artigo 7.º, alínea j) Em 1987, com o foco na melhoria da qualidade da educação e na redução do insucesso escolar é aprovado a 10 de dezembro na Presidência de Conselho de Ministros o primeiro grande programa de intervenção do estado português no combate ao insucesso escolar (Diário da República, II Série, n.º 17, 21 de janeiro, 1988). Com principal incidência no 1.º ciclo do ensino básico e com a definição de metas específicas na redução das taxas de insucesso escolar, o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar (PIPSE) foi inicialmente desenvolvido em zonas do país social e culturalmente desfavorecidas e gradualmente expandido à escala nacional. Apresentando como ações prioritárias a prestação de apoios socioeducativos (saúde; alimentação; transportes e subsídios de apoio às famílias) e pedagógicos (reforço de professores de educação especial; apoio pedagógico e didático), e a mobilização da comunidade no apoio às escolas, embora, na perspetiva de Afonso (1997, p. 147) tenha, em alguns casos, resultado “em importantes experiências pedagógicas e em inovações concretas levadas a efeito por professores”, o mesmo

não conseguiu inverter significativamente as tendências relativas ao insucesso e abandono escolares, nem deixou estruturas capazes de garantir a continuidade das políticas que se haviam mostrado adequadas, ou as pedagogias e experiências que estavam a dar resultados positivos e a que muitos professores e outros agentes educativos desejavam dar continuidade. (pp.147-148).

Para Pires (1994, p. 86), embora os objetivos não tenham sido alcançados, a implementação do programa constituiu-se como uma mais-valia quer “pela tomada de

consciência da extensão e gravidade do problema”, quer “pela procura sistemática, racionalizada e operativa das medidas de acção política, administrativa, pedagógica e social que se tornaria necessário desenvolvendo a uma escala generalizável e sob formas enquadradas na organização escolar normal.”

No seu seguimento e na sequência das recomendações da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em Jomtien, em 1990, são criados: o Programa Educação para Todos, em 1991, que através do incentivo à criação de redes de parceria visou a mobilização das escolas e da sociedade civil na delineação de estratégias de prevenção do insucesso escolar e do cumprimento da escolaridade obrigatória; o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) criado em 1996, e que se encontra atualmente na quarta fase de implementação, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e, paralelamente do sucesso educativo, assim como combater processos de indisciplina e de abandono escolar precoce, através da aposta na “articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo” (CNE, 2016, p. 12); o Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI), em 1998 e o Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI) que o sucedeu em 2004. Numa crescente lógica de descentralização e de territorialização de políticas públicas, as ações desenvolvidas conduziram à criação de importantes parcerias com diferentes instituições locais (públicas e privadas), contribuindo, por um lado, para o combate da exploração do trabalho infantil e para o cumprimento da escolaridade obrigatória e, por outro lado, para a inclusão educativa e social de crianças e jovens, onde as taxas de insucesso e abandono se revelavam mais preocupantes.

Ainda no período de início de implementação da LBSE uma importante medida de combate ao insucesso e abandono escolar consistiu na aprovação, em 1992, de um novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico, que instituiu entre outras medidas a obrigatoriedade de desenvolvimento de planos de recuperação “através do estabelecimento ou do reforço de medidas de apoio educativo” (Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de julho, ponto 38). No ano subsequente, e com o foco no apoio às aprendizagens dos alunos e no sucesso educativo, o Despacho n.º 178/A/ME/93, de 30 de julho vem estabelecer a reorganização do quadro normativo respeitante à modalidade das medidas de apoio educativo. Numa clarificação do conceito de apoio pedagógico, através do presente normativo legal todo e qualquer aluno com dificuldades de aprendizagem “em qualquer área

curricular” (artigo 1.º, ponto 3) passa a poder beneficiar de atividades de apoio. Entre outras medidas de recuperação e/ou adequação do processo de ensino e de aprendizagem, as estratégias de apoio passam a compreender o “ensino diferenciado”, dentro do grupo-turma; a criação de grupos “de nível de carácter temporário”; a construção de “currículos alternativos”; os “programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno” e os “programas de compensação e actualização no início do ano escolar, nomeadamente no início de um novo ciclo” (artigo 3.º, ponto 8). Apesar de se constituírem na perspectiva de Álvares e Calado (2014, p. 8) num “esforço visível de focalização das iniciativas de política educativa nos processos de ensino-aprendizagem, e o estabelecimento das bases para aplicação de metodologias de pedagogia diferenciada”, o facto de não ter sido previsto um crédito horário adicional para o seu desenvolvimento, em escolas com um elevado número de professores abrangidos pelo artigo 79.º do Estatuto da Carreira Docente que reduz o crédito de horas na medida em que as reduções previstas na componente letiva são subtraídas em metade do crédito global atribuído, e com um número reduzido de turmas, sobretudo na zona interior do país, a sua implementação tem sido limitada. Atendendo ainda que as disciplinas de Português e de Matemática se têm mantido como determinantes na transição/aprovação dos alunos nos três ciclos do ensino básico e que por serem avaliadas externamente pelos resultados escolares (*rankings* de escolas, avaliação externa), as escolas têm direcionado as atividades de apoio na recuperação de aprendizagens destas disciplinas, para além do investimento em outras iniciativas ficar condicionado, são os professores destas áreas do saber os mais requisitados para o seu desenvolvimento, inviabilizando, desta forma, uma melhor gestão de recursos.

Não obstante o referido, as medidas tomadas até então tiveram um impacto significativo quer no combate ao fenómeno da exploração do trabalho infantil que em 2009 se encontrava praticamente erradicado, quer no cumprimento da escolaridade obrigatória, tendo no ano letivo de 1996/1997 sido cumprida a meta de 100% de escolarização aos 14 anos. Em 2009, com a aprovação da Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto que estabelece o alargamento da idade do cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade, perante um público alargado de alunos, novos desafios são lançados às escolas na garantia da equidade, eficiência e qualidade educativas. No mesmo ano, como medida de apoio ao desenvolvimento de projetos de escola na melhoria dos resultados e sucesso escolares e na redução de situações de abandono no ensino básico é lançado pelo Ministério da Educação,

através do *Edital Mais Sucesso Escolar*, o Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE). Subdividido em três tipologias: Turma Mais, Fénix e Híbrida, o seu desenvolvimento compreende a contratualização de um crédito horário anual e a definição de taxas de sucesso a atingir com o Ministério de Educação, ficando a sua continuidade dependente desse mesmo cumprimento. Envolvendo metodologias organizacionais singulares, como a formação temporária de grupos de alunos do mesmo ano de escolaridade com dificuldades de aprendizagem a determinadas disciplinas, sendo previsto o seu regresso às turmas de origem, é potenciado um apoio mais dirigido na recuperação e/ou desenvolvimento das suas aprendizagens. Embora com fases de desenvolvimento diferentes, segundo a DGE (2011, p. 2) “verificou-se que, em média, as escolas envolvidas no PMSE apresentaram um sucesso histórico de 84,7%, para o quadriénio 2005/2009, tendo este sucesso evoluído no ano letivo 2009/2010 para 92,1% e no ano letivo 2010/2011 para 94,3%, o que representa um ganho global de cerca de 9,6% no sucesso atingido.”

Com base no princípio de que são as escolas e respetivas comunidades educativas quem melhor conhece o seu contexto e que por esse motivo são quem melhor se encontra preparado para encontrar soluções locais adequadas à sua realidade, em 2016, as mesmas são desafiadas a construir planos de ação estratégica que em estreita relação com os respetivos projetos educativos se perspectiva promover um ensino de qualidade para todos os alunos e através deste a igualdade de oportunidades. Para o efeito, é criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril, o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) que prevê a intervenção do Ministério da Educação na disponibilização de formação contínua para a conceção e implementação dos planos de cada escola, assim como dos recursos necessários à sua execução e respetivo apoio, através da criação de uma *Estrutura de Missão* “de natureza científica e de acompanhamento e proximidade aos estabelecimentos de ensino básico e secundário” (ponto 6).

Colocando as escolas no centro do poder de decisão, na perspectiva de Verdasca (2019, prefácio p. xii), o desenvolvimento deste programa para além de ter servido de inspiração para o encontro de

soluções locais criativas ancoradas em lógicas de ação *bottom-up*, induziu o desenvolvimento de culturas escolares de cooperação e colaboração territorialmente comprometidas, deu espaço e sentido estratégico ao estabelecimento de redes e parcerias, vinculando escolas e autarquias locais a compromissos de convergência

escolar e alinhamento nas metas educativas a alcançar.

Com um impacto significativo na redução das taxas de retenção e de abandono escolar precoce, segundo o mesmo autor registaram-se no ano letivo de 2017/2018 “os valores mais baixos de sempre” (p. xii). No seu seguimento implementaram-se outras medidas de política educativa que têm desafiado as escolas e respetivos gestores na procura de respostas educativas que inscrevam o sucesso educativo de todos os alunos como condição natural da escola, nomeadamente, o ATE (Despacho Normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho), como medida de apoio a alunos com um historial de retenções no seu percurso escolar e objeto de estudo da presente investigação; o PASEO (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho), que se constitui como o referencial nacional para a escolaridade obrigatória e a Autonomia e Flexibilidade Curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), que a par da instituição de princípios orientadores da educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho) incentiva as escolas à construção de processos flexíveis de organização e gestão do currículo adequados aos contextos dos alunos, permitindo-lhes, desta forma, alcançar as competências previstas no PASEO e, através da sua aquisição, garantir a sua inclusão escolar, educativa e social.

Neste sentido, e atendendo que segundo Torres, (2018, p. 171) “mais do que reprodutoras de orientações externas, as organizações escolares recriam e reinventam quotidianamente a sua cultura, numa constante dialética entre o fora e o dentro, entre o imposto e o desejado, entre a norma e a ação”, o estudo das dinâmicas que se estabelecem aquando da implementação de medidas e programas de promoção do sucesso educativo e combate ao abandono escolar e respetivo impacto na melhoria da eficácia e eficiência da escola, torna-se crucial para o encontro de respostas que vão ao encontro do cumprimento da missão da escola.

1.5. Apoio Tutorial Específico

Assumida histórica e culturalmente pela comunidade educativa como parte integrante da cultura escolar, a retenção, apesar de decretada desde 2012 como uma medida de carácter excecional tem-se formalizado como uma medida pedagógica privilegiada na criação de novas oportunidades para a recuperação e melhoria das aprendizagens dos alunos, constatando-se, em 2015, que no nosso país mais de 150 000 alunos são retidos anualmente no mesmo ano de escolaridade (CNE, 2015). Considerando que de acordo como o CNE

(2016, p. 4) “o abandono escolar é justificado em parte pelo insucesso ou retenção ao longo do percurso escolar”, e que segundo os dados do PISA 2012, “cerca de 35% dos jovens portugueses com 15 anos tinham já sido retidos pelo menos uma vez, contra a média OCDE de 13%, e mais de 7,5% apresentam no seu percurso mais de uma retenção” (CNE, 2015, p. 3), verificando-se, ainda, da análise dos resultados destes alunos nestas provas que os mesmos são significativamente inferiores aos daqueles que nunca ficaram retidos, compreende-se que a repetência, contrariamente à ideia que lhe é subjacente, não conduz a uma melhoria do desempenho escolar.

No sentido de reverter esta situação, e perante um cenário de inquestionável iniquidade do sistema educativo no acesso ao sucesso educativo, é criado, em 2016, através da publicação do Despacho Normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho, entretanto revogado pelo Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho, o ATE. Constituindo-se como uma medida de proximidade com alunos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico que ao longo do seu percurso escolar acumulem duas ou mais retenções tem como objetivo a redução do insucesso e abandono escolar precoce e a promoção do sucesso educativo.

Entendida a tutoria, na perspetiva de Topping (2000, p. 6) como um processo em que alguém “ajuda e apoia a aprendizagem de um outrem de uma forma interativa, intencional e sistemática” e segundo Alarcão e Simões (2008, p. 7, sustentando-se em Gay, 1994), “como um dos mais complexos, embora importantes, apoios que é possível *oferecer* ao ser em desenvolvimento”, ao ser dirigida a alunos com um historial de retenções, muitas vezes associado a contextos socioeconómicos e culturais vulneráveis, que para além de dificuldades de aprendizagem podem apresentar comportamentos de indisciplina, baixa autoestima, desmotivação face à aprendizagem e à escola, a concretização dos objetivos ambicionados está dependente de uma intervenção estratégica que evoca o envolvimento e comprometimento de vários agentes educativos. Com o foco no desenvolvimento pessoal dos alunos e na promoção de um maior envolvimento no seu processo de aprendizagem, a ação tutorial visa, na perspetiva de Rosário (Rosário, 2021, DGE, Jornadas 21|23 Escola +), trabalhar a forma como estes identificam os seus objetivos e as suas dificuldades, a reflexão sobre o que pode ajudar a explicar o seu percurso e o ponto em que se encontram e, ainda, o apoio na construção de estratégias que os ajudem a melhorar e/ou alterar as circunstâncias em que inicialmente se encontravam. Caracterizada por Sanchez (1985, p. 10) como uma “*accion de ayuda u orientação al aluno que el professor puede realizar ademas y en paralelo*

a sua própria ação como docente”, para que a mesma se constitua como uma medida de qualidade e com um impacto positivo no processo de aprendizagem dos alunos é fundamental por parte dos professores tutores a realização de formação específica (Cunha et al., 2022). Atendendo que a ação tutorial envolve a construção de uma relação de proximidade e confiança e que segundo Walberg (2000, prefácio, p. 3) é crucial que “os tutores tenham plena noção da forma como podem ajudar, e como não”, compreende-se a importância da capacitação dos professores que vão iniciar funções diferentes daquelas para as quais foram inicialmente formados. Assim, e de acordo com Cunha et al. (2022, p. 4, suportando-se em Burlew, 1991), um programa de formação em tutoria deve incidir em dois aspetos fundamentais: “o papel do tutor” e “o modelo teórico que guia a prática da tutoria”. Beneficiando de um crédito adicional para o seu desenvolvimento, a ação tutorial compreende o acompanhamento de um grupo de 10 alunos por cada professor tutor a quem são atribuídas quatro horas semanais para sua implementação. Das ações por si a desenvolver, e numa perspetiva *top-down*, estão previstas as seguintes:

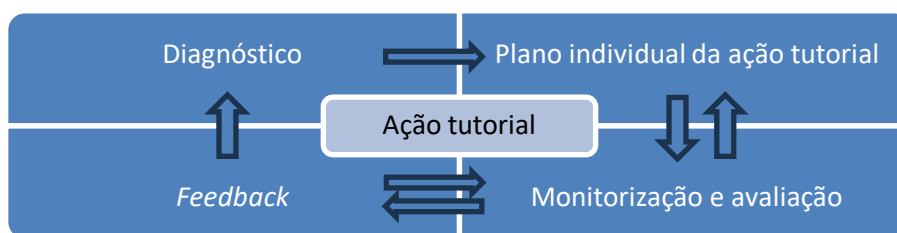
- a) Reunir nas horas atribuídas com os alunos que acompanha;
- b) Acompanhar e apoiar o processo educativo de cada aluno do grupo tutorial;
- c) Facilitar a integração do aluno na turma e na escola;
- d) Apoiar o aluno no processo de aprendizagem, nomeadamente na criação de hábitos de estudo e de rotinas de trabalho;
- e) Proporcionar ao aluno uma orientação educativa adequada a nível pessoal, escolar e profissional, de acordo com as aptidões, necessidades e interesses que manifeste;
- f) Promover um ambiente de aprendizagem que permita o desenvolvimento de competências pessoais e sociais;
- g) Envolver a família no processo educativo do aluno;
- h) Reunir com os docentes do conselho de turma para analisar as dificuldades e os planos de trabalho destes alunos. (Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho, artigo 12.º).

Para além destas e numa abordagem oposta (*bottom-up*), encontra-se previsto no mesmo normativo legal a abertura para o desenvolvimento de outras iniciativas que melhor respondam às necessidades de cada aluno, permitindo às escolas uma apropriação singular da medida. Dada a complexidade e exigência do processo tutorial, segundo Alarcão e Simões

(2008, p. 30, Simões & Alarcão, pp. 445-446, 2009, p. 21), o perfil do professor tutor deve compreender as competências “do ser”, “do saber” e do “saber-fazer”. No que às primeiras diz respeito, são identificadas por estes autores a “motivação”, a “paciência”, a “perseverança”, a “disponibilidade”, a “flexibilidade” e a “organização”. Apresentadas, todavia, como características intrínsecas dos professores, neste âmbito, estas assumem um valor acrescentado, na medida em que “para fazer face a dificuldades e retrocessos que podem surgir num percurso que é muito feito de avanços e recuos, ensaios e erros” e que os poderá levar à frustração, torna-se necessário criar mecanismos internos que lhes permita dar continuidade ao processo e ultrapassar as barreiras encontradas (Simões & Alarcão, 2008, pp. 445-447; Simões & Alarcão, 2009). Apontando a *flexibilidade* como a capacidade de saber ouvir, de aceitar outros pontos de vista e de dar respostas adequadas a diversos intervenientes da comunidade escolar e educativa, a Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP, 2016) acrescenta, ainda, a empatia, a capacidade de gerir conflitos e o desenvolvimento de competências de liderança. Com a mesma visão dos autores anteriormente referidos, no que à *paciência* diz respeito, a OPP (2016, p. 9) salienta a capacidade de respeitar o “ritmo de desenvolvimento e de mudança de cada aluno/a em particular e a tomada de consciência da morosidade destes processos” como condições essenciais à ação tutorial. Associada a *organização* com a capacidade de saber realizar registos adequados em tempo útil, esta torna-se numa tarefa fundamental na medida em que permite agregar informações relevantes que permitam reestruturar o plano de ação e adequar as estratégias às necessidades dos alunos. Relativamente às “competências do saber”, Simões e Alarcão (2008, 2009) referem que a par de um conhecimento sólido sobre os objetivos, o modo de funcionamento da tutoria e funções que lhe são inerentes, torna-se necessário conhecer o *currículo* que o aluno está a realizar e/ou que lhe é proposto, assim como a comunidade onde a escola se encontra inserida, acrescentando, também, o ampliar dos seus conhecimentos sobre o meio profissional para o qual o aluno pretende seguir, no caso de estar e/ou pretender frequentar uma modalidade de ensino profissionalizante, permitindo, desta forma, prestar uma orientação adequada aos seus interesses e necessidades. Às “competências do saber-fazer”, os mesmos autores associam as competências comunicativas, como o desenvolvimento de processos de escuta ativa e de diálogo com o outro, que a par do “saber ser complementar” e do “saber negociar” (Simões & Alarcão, 2009, pp. 21-22) permitem recolher e gerar informações novas, identificar necessidades e

possíveis caminhos que conduzam ao processo de melhoria e de sucesso individual de cada aluno.

Ao abranger uma dimensão multidimensional e multidisciplinar, para além do desenvolvimento de competências sociais, emocionais, de autocuidado, de cooperação e académicas, a ação tutorial tem-se consolidado como um importante recurso para a promoção da “capacidade de autorregulação” (Resolução do Conselho de Ministros 90/2021, de 7 de julho, p. 61). Compreendendo este último conceito como o processo que envolve por parte do aluno a autorreflexão, monitorização e avaliação da sua própria aprendizagem (Zimmerman & Moylan, 2009), o papel do professor tutor é fundamental na mobilização dos meios e recursos que a potenciem. Considerando que segundo Walberg (2000, p. 3), a eficácia da ação tutorial está dependente do desenvolvimento de um processo “bem pensado, bem estruturado e cuidadosamente monitorizado” e perante a revisão da literatura sobre a tutoria e o exposto nos Relatórios realizados pela IGEC (2018, 2019, 2020, 2023), estrutura responsável pelo acompanhamento e avaliação da medida, compreende-se que o trabalho a desenvolver engloba quatro fases fundamentais e que podem ser compreendidas no esquema seguinte:



Fases para a implementação da ação tutorial (esquema criado pela autora da investigação)

Partindo do diagnóstico de dificuldades, interesses e potencialidades dos alunos, o qual pode ser realizado através do preenchimento de questionários, de reuniões in(formais) com os alunos, encarregados de educação, diretores de turma, professores de anos letivos anteriores do aluno e outros profissionais que o tenham acompanhado, o professor tutor procede à definição de objetivos, atividades e estratégias a desenvolver mediante a construção de um plano de ação individual em articulação, embora com diferentes graus de implicação, com várias estruturas da comunidade escolar e da educativa, que para além dos alunos e respetivas famílias e os vários membros dos conselhos de turma, podem envolver os seguintes: os assistentes operacionais; o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO); psicólogos externos à instituição escolar; a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação

Inclusiva (EMAEI); equipas de prevenção e mediação de conflitos e de promoção da disciplina; o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF); a equipa do Projeto de Educação para a Saúde (PES); membros da Direção do Agrupamento e dos serviços administrativos da escola; a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ); a Autarquia; a Equipa Multidisciplinar de Assessoria aos Tribunais (EMAT); o Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP); a Cruz Vermelha, entre outros profissionais e/ou estruturas, considerados essenciais ao apoio ao aluno (Simões & Alarcão, 2008; OPP, 2016; Verdasca et al., 2022). Suportando-se em registos sobre as dificuldades sentidas e os progressos alcançados ao longo do processo, a par de uma articulação contínua e sistemática com os vários intervenientes é realizada a monitorização e avaliação das aprendizagens desenvolvidas, que para além de permitirem, sempre que necessário, a definição de novas estratégias e atividades e a verificação da consecução dos objetivos criados, potenciam um *feedback* útil e significativo aos alunos sobre o seu desempenho e a partir do qual estes últimos refletem e compreendem em que ponto se encontram e qual o caminho que têm de percorrer, adotando, sob a orientação do professor tutor, estratégias para atingir os seus objetivos. Por sua vez, o *feedback* dado pelos próprios alunos e por outros elementos envolvidos permite o diagnóstico de novas situações que necessitem da intervenção de outros agentes educativos e/ou de novas estratégias que não haviam sido previstas no plano de ação inicialmente traçado.

Muito embora numa recomendação efetuada pela OPP (2016, p. 2), o ATE deva ser priorizado “como uma intervenção de carácter preventivo e promocional” e cujo fundamento fora também evidenciado nos princípios orientadores do PNPSE que ressaltam a promoção de ações preventivas “em detrimento de um enfoque em estratégias remediativas” (Verdasca et. al, 2019, p. 39, alínea d), o enquadramento legal organizativo não sofreu até à presente data qualquer alteração, limitando à sua frequência os alunos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico que tenham tido ao longo do seu percurso escolar duas ou mais retenções. Não obstante o referido, a partir do ano letivo de 2020/2021, o ATE assume um lugar de destaque enquanto medida de apoio à recuperação de aprendizagens e no combate ao insucesso e abandono escolares, tendo sido estipulado o seu alargamento no quadriénio de 2020 a 2024 aos alunos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário que ficaram retidos no ano letivo anterior, assim como a sua inclusão enquanto ação específica 1.6.1, no domínio 1.3 + Inclusão e Bem-estar, do eixo 1. Ensinar e Aprender no ano letivo de 2021/2022, estendida

aos anos letivos 2022/2023 e 2023/2024 no âmbito dos Planos 21|23 e 23|24 Escola +. Em 2024, previsto no plano de organização do ano letivo 2024/2025, este alargamento volta a ser estendido sob as mesmas condições.

Segundo o estudo realizado pelo CNE (2021) *Educação em tempo de pandemia/ Problemas, respostas e desafios das escolas*, à data do encerramento destas últimas (medida decretada pelo Governo em março de 2020, numa tentativa de contenção e prevenção da Covid-19), 50,2% das escolas em Portugal desenvolviam este programa. Dos diretores de escolas inquiridos, 69% consideram a adoção de tutorias como uma medida importante para fazer face às desigualdades provocadas pelo encerramento das escolas, dada a possibilidade de organizar os alunos em grupos de pequena dimensão, permitindo a realização de um trabalho de proximidade e de diferenciação. Apesar do ATE ter sido implementado desde 2016 no nosso país são escassos os estudos e investigações sobre a sua implementação, constituindo os relatórios da IGEC (2018, 2019, 2020, 2023), os documentos que melhor caracterizam e avaliam o impacto da medida. Incidindo sobre os anos letivos 2016/2017; 2017/2018; 2018/2019 e 2021/2022, a ação da IGEC compreendeu um total de 241 escolas de regiões do país diversificadas, onde o ATE apresentou uma maior expressão. Partindo da análise documental, entrevistas, observação do contexto de tutoria e a recolha de dados, foram analisados, entre outros, dados relativos ao número de professores que possuem formação adequada, à assiduidade às sessões de tutoria, ao comportamento, aos resultados escolares e ao grau de satisfação dos alunos que beneficiaram da medida. Assim, constatou-se que o número de professores tutores com formação específica permaneceu muito reduzido nos quatro ciclos avaliativos, o que poderá ser associado a um acesso limitado de formação especializada acreditada neste âmbito e/ou à ausência de oferta da mesma. Excluindo o ano letivo de 2016/2017 em que a DGE em articulação com a Universidade do Minho promoveu um curso de capacitação de professores tutores na modalidade *Massive Open Online Courses* (MOOC), e que ainda assim se verificou que o número de professores que a realizaram e estavam a desempenhar funções de tutoria era muito limitado, nos restantes anos letivos até à atualidade o mesmo não voltou a ser disponibilizado.

Relativamente à assiduidade às sessões de tutoria o relatório de 2023 refere ter existido uma evolução positiva em relação ao ano letivo de 2018/2019, sendo, contudo, o comportamento, o indicador em que a ação tutorial tem sido mais significativa nos vários anos letivos e os resultados escolares o indicador com o menor impacto. No que a este último

diz respeito, de acordo com os dados da DGEEC (2024), dos 14 661 alunos que beneficiaram de ATE no ano letivo 2022/2023, dos quais 3 754 frequentaram o 2.º ciclo; 9 354, o 3.º e 1 553 o secundário, verificou-se que 78,7% do 2.º ciclo; 78,3% do 3.º e 83,6% do secundário transitaram/concluíram o ano de escolaridade em que se encontravam a frequentar. Ainda longe do cumprimento do princípio em que nenhum aluno fica para trás, de acordo com autores como Dubois et al. (2002), Grossman e Rhodes (2002), e Nuñez et al. (2013), só após um período de intervenção significativo, geralmente de 6 a 9 meses, e um contacto regular entre tutor e tutorando, é que se torna possível promover as melhorias ambicionadas, pelo que para alguns alunos um ano letivo que conta com várias interrupções e outras situações não previstas (doença, encerramento da escola, feriados nacionais, entre outros), poderá não ser suficiente. Outros fatores que poderão contribuir para que não se consiga que todos melhorem os seus resultados escolares incidem sobre o facto de se verificarem em várias escolas do nosso país dificuldades no envolvimento das famílias, tendo-se constatado, também, que nem todas envolveram os assistentes operacionais e/ou não promoveram as condições necessárias para a articulação entre os vários intervenientes e embora se tenha verificado uma melhoria nestes dois últimos aspetos, acresce, ainda, a falta de formação adequada necessária a uma ação tutorial de qualidade (IGEC, 2023).

Em relação à perceção dos alunos sobre as atividades desenvolvidas nas sessões de tutoria, regista-se no ano letivo de 2021/2022, tal como em anos anteriores, um elevado nível de satisfação, tendo-se constatado que em 2018/2019 o grau de satisfação global (níveis satisfeito e muito satisfeito) fora de 92%. Outros aspetos relevantes que se puderam apurar prendem-se com a criação do cargo de coordenador de ATE que passou de 2018/2019 a 2021/2022 de 46% para 86%, com o envolvimento das equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva que desenvolveram, na sua maioria, ações de triangulação de informação sobre cada aluno “no sentido de circunstanciar as formas de intervenção mais ajustadas e para analisar as possibilidades de articulação com outras medidas promotoras da inclusão” (IGEC, 2023, p. 14) e com a criação por parte dos professores tutores em todas as escolas intervencionadas de um ambiente relacional adequado à promoção de atitudes de mudança dos alunos, tendo-se registado um aumento significativo no envolvimento dos alunos na definição de objetivos para o seu percurso escolar.

Considerando que segundo a IGEC (2020, p. 25), a implementação do ATE, “a julgar pelos contextos socioeconómicos de muitos dos jovens abrangidos” pela medida, “exige uma

ação concertada dos professores tutores, dos diretores de turma, dos técnicos envolvidos e das equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva, em articulação, quando necessário, com outras entidades da comunidade”, compreende-se que o seu desenvolvimento desafia as escolas a promover mudanças na sua organização. E é precisamente neste contexto de desenvolvimento de uma cultura de colaboração e cooperação, baseada na participação, envolvimento e comprometimento de vários agentes educativos e com o foco no apoio aos alunos e na melhoria das suas aprendizagens que a presente investigação visa analisar de que forma a implementação do ATE contribui ou não para o processo de melhoria da qualidade de uma escola do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico do concelho de Odivelas⁶, distrito de Lisboa.

⁶ Para a divulgação do nome do concelho foi solicitada a respetiva autorização do Presidente da Câmara e que pode ser consultada no anexo VIII.

Capítulo II

METODOLOGIA

2.1. Contextualização do estudo

Definida a pergunta de partida e as questões de investigação torna-se necessário selecionar o método de pesquisa que melhor se adequa ao propósito do estudo. Atendendo que este último visa compreender o modo de implementação do ATE numa determinada escola pública do nosso país e em que medida este processo contribui para a melhoria da qualidade da organização escolar e, conseqüentemente, para a promoção do sucesso educativo, o estudo de caso, por envolver, na perspetiva de Rios (2021, p. 15), sustentando-se em Cohen et al. (2018) e Branski et al. (2010), o “uso de dados oriundos de uma realidade específica e real, com o fim de explicar, explorar ou descrever fenômenos atuais em um contexto específico” foi o método de pesquisa adotado. Segundo Matos e Pedro (2011, pp. 585-586), esta metodologia apresenta como vantagens o facto de os resultados serem “mais facilmente compreendidos”; o permitir captar “características únicas do fenómeno” e “retratar a realidade”, podendo, ainda, ser “articulado e construir-se sobre acontecimentos não previstos.”

Considerando que a investigação envolve a participação de sujeitos com diferentes graus de implicação, podendo dar origem a diferentes perspetivas sobre a implementação e impacto da medida, o estudo de caso, por envolver, segundo Rios (2021, p.15), suportando-se em Rosa (2013),

a busca por descobrir aspetos encobertos de um fenómeno, dar ênfase ao contexto envolvido e interpretá-lo a partir de vozes consonantes ou mesmo dissonantes, sobre determinados aspetos envolvidos, e buscar diversas fontes de informação a fim de apresentar diferentes experiências a que um ou alguns estão envolvidos, permitindo, desta forma, realizar generalizações analíticas,

revela-se determinante para a análise rigorosa do objeto de estudo.

Assim, e considerando, ainda, que segundo Yin (1994, p. 21), este método de pesquisa, “contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”, de forma a garantir a confiabilidade do estudo, optou-se pela utilização de técnicas de recolha de dados distintas, nomeadamente: a análise documental, o inquérito por entrevista; a entrevista em *focus group* e dois inquéritos por

questionário. Muito embora, o estudo de caso se constitua como um método de pesquisa qualitativa, a recolha e análise dos resultados envolverá, também, dados quantitativos.

2.2. Fundamentos metodológicos da investigação

Para a presente investigação propomo-nos a utilizar uma abordagem mista de recolha e análise de dados, recorrendo a técnicas e instrumentos de carácter quantitativo e qualitativo. Na perspectiva de L. Santos et al. (2019, p. 128), esta “combinação de métodos possibilita ao investigador ter acesso a um conhecimento mais alargado e aprofundado, permitindo-lhe compreender vários aspetos do fenómeno analisado”. Segundo os mesmos autores, suportando-se em Creswell e Clark (2006), Creswell (2009) e Costa et. al. (2013),

a pesquisa quantitativa permite ao investigador a generalização de resultados e fornece informação relativamente padronizada. Enquanto a estratégia qualitativa é mais adequada para captar o contexto em que as pessoas falam e agem, fazendo sobressair dimensões culturais e contextuais, o que significa que a combinação de metodologias favorece uma compreensão mais holística, mas sobretudo pode contribuir decisivamente para aumentar a validade dos resultados, através da verificação da convergência ou discrepância entre os dados obtidos pelos diferentes métodos. (p. 128).

2.3. Técnicas e instrumentos de coleta de dados

Para a recolha de dados foram utilizados a análise documental, a entrevista semiestruturada, o *focus group* e o inquérito por questionário.

Segundo Sá-Silva et al. (2009, citados por Junior et al., 2021, p. 42), a análise documental “propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenómenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos”. Assim, e para dar resposta à questão de investigação: “De que forma o ATE está articulado com (e tem contribuído para) a estratégia de desenvolvimento do Agrupamento?”, com recurso a uma grelha de análise documental, analisámos o “Projeto Educativo”, o qual se encontra articulado com o respetivo “Plano de Ação de Melhoria” (PAM), a que também tivemos acesso. Para além deste último documento tivemos, ainda acesso, ao “Regimento Interno” (RI) do ATE da escola em estudo. Com o mesmo propósito e com vista ao encontro de respostas para as questões de investigação: “Que mudanças se têm observado na cultura

organizacional da escola e qual a sua relação com a aplicação do ATE?” e “Em que medida a implementação do ATE contribui para a promoção do sucesso educativo?” foi selecionada a entrevista semiestruturada, a qual foi aplicada ao Diretor da escola. Na perspetiva de Batista et al. (2021, p. 18), sustentando-se em Morgado (2013), a entrevista permite “fornecer ao investigador informação detalhada e profunda sobre determinadas perceções ou representações em relação a um dado tópico ou realidade social, de forma a contribuir para a compreensão de conceções, sentidos e significados que os sujeitos possam atribuir às suas ações”. Refletindo que segundo Hill (2014, citado por Batista et. al., 2021, p. 20), a entrevista semiestruturada permite ao investigador “dispor de um conjunto de perguntas-guia, relativamente flexíveis, com as quais pretende orientar a recolha de informação do entrevistado, tendo inclusivamente liberdade em recorrer ou não a todas as questões que formulou e em seguir a ordem que determinou previamente”, a escolha da entrevista prende-se com o facto desta flexibilidade permitir a reorientação e melhor adequação ao caminho traçado, possibilitando, em simultâneo, e na ótica de Batista et. al. (2021, p. 20), sustentando-se em Cohen et al. (2007) a construção do conhecimento “por e entre os participantes”.

A fim de melhor compreender a forma como o ATE é interpretado e implementado pelos professores tutores e de que forma a sua implementação promove mudanças na cultura organizacional da escola e promove o sucesso educativo dos alunos foi escolhido o *focus group*. Esta decisão prende-se ao facto desta técnica de recolha de dados permitir a focalização da discussão do tema e subtemas entre professores tutores, agentes principais do desenvolvimento da ação tutorial, podendo, ainda, as ideias emergentes ser complementadas e/ou contrariadas pelos participantes do grupo, conduzindo, assim, a um conhecimento mais aprofundado do objeto do estudo (P. Silva & Fortunato, 2021). Muito embora, segundo P. Silva e Fortunato (2021), suportando-se em Breen (2006), Guest, Namey, Taylor, Eley e McKenna (2017), e Luke e Goodrich (2019), se corra o risco de alguns elementos do grupo se sentirem influenciados pelas respostas de outro(s) participante(s) e/ou se sentirem pouco à vontade para exprimir a sua opinião, na perspetiva de I. Silva et al. (2014), o *focus group* apresenta, entre outras, a vantagem de poder ser realizada em diferentes fases da investigação (inicial, intermédia, final), de ser flexível e de poder ser combinado com outras técnicas de recolha de dados, permitindo, assim, aferir a consistência da informação obtida. Atendendo que a investigadora exerce funções docentes na escola em estudo, das quais se destacam as de professora tutora e de diretora de turma, de forma a evitar eventuais constrangimentos

e/ou exercer qualquer tipo de influência no decurso da conversa, a investigadora, na qualidade de moderadora, seguiu os passos indicados pelas autoras I. Silva e Fortunato (2021), que partindo de uma revisão da literatura, sugerem os seguintes: i) não interromper os participantes e certificar-se que os mesmos concluíram a sua resposta; ii) promover o aprofundamento da discussão em torno de uma ideia e/ou tema importante; iii) manter-se imparcial, evitando qualquer tipo de *feedback* (verbal e não verbal), e assumindo sempre uma postura tranquila aquando do registo de notas.

A fim de encontrar respostas complementares às dadas pelo Diretor da escola em estudo e pelos professores tutores relativamente às questões de investigação: “Que mudanças se têm observado na cultura organizacional da escola e qual a sua relação com a aplicação do ATE?” e “Em que medida a implementação do ATE contribuiu para a promoção do sucesso educativo?” foi aplicado um inquérito por questionário fechado dirigido aos diretores de turma. Com o foco na última questão de investigação e na comparação de informações obtidas através das técnicas de recolha de dados anteriormente referidas, foi, ainda, realizado um questionário fechado aos alunos que beneficiam desta medida. A opção por este instrumento e técnica de recolha de dados prende-se com o facto de na perspetiva de Álvares (2021, p. 9), este constituir-se como a opção “mais acertada em situações de pesquisa em que existe já alguma informação exploratória” e “em que a intenção é descrever um fenómeno”. Partindo do enquadramento teórico e da análise aos dados recolhidos através dos vários instrumentos e técnicas de recolha de dados perspetivou-se triangular a informação recolhida e dar resposta à pergunta de partida.

2.4. Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos participantes na investigação são o Diretor da escola, agora denominada de escola A, os professores tutores, os diretores de turma e os alunos que beneficiam de ATE.

Atendendo que a implementação do ATE é facultativa e que a forma como se encontra organizada está dependente da visão estratégica do Diretor e dos elementos que compõe a respetiva equipa optámos por entrevistar o Diretor e os professores tutores a fim de compreendermos as suas motivações para a sua aplicação e de que forma este é interpretado e desenvolvido. Pretendemos, também, aferir, na sua perspetiva, sobre a existência de eventuais mudanças na cultura organizacional da escola e qual a sua relação com o desenvolvimento da ação tutorial, assim como, compreender de que forma a sua aplicação

contribui para a promoção do sucesso educativo dos alunos. Em relação ao Diretor, ambicionamos, ainda, compreender de que forma esta medida se encontra articulada com a estratégia de desenvolvimento do Agrupamento.

Em relação os diretores de turma, a nossa opção prende-se ao facto de, por um lado, representarem o elo de ligação entre os vários professores do conselho de turma e os encarregados de educação, os alunos e os professores tutores e, por outro lado, por serem, também, professores de outros conselhos de turma, aumentando, assim, a probabilidade de terem um conhecimento sólido e opinião formada sobre o processo tutorial. Para além do referido, o facto de pertencerem a ciclos de ensino e grupos disciplinares diferentes, isto permite-nos identificar de forma fiável a cultura e/ou subculturas dominantes na escola.

Por fim, decidimos inquirir os alunos que beneficiam de ATE, na medida em que por serem os principais envolvidos e representarem todos aqueles a quem se dirige esta medida, a sua opinião é crucial para o entendimento sobre a eficácia da mesma. Para além de pretendermos identificar as ações desenvolvidas durante a ação tutorial, visamos confrontá-las com as informações recolhidas através da inquirição aos sujeitos acima referidos e, ainda, compreendermos qual a sua perceção sobre o impacto desta medida na promoção do seu sucesso educativo.

Através da triangulação dos dados recolhidos, pretendemos, dar resposta às questões de investigação e através destas à pergunta de partida.

2.5. Métodos previstos para o tratamento e análise de dados

Para a análise documental, a entrevista e o *focus group* foi realizada a técnica de análise de conteúdo. Segundo Ferreira e Loguecio (2014, p. 34), a análise de conteúdo apresenta-se como uma excelente técnica de investigação, sobretudo quando revela “a sistematização de conteúdos para o uso exploratório na interpretação e na inferência de significados, bem como na compreensão das suas condições de produção de recepção”. Para Sousa e Santos (2020, p. 1397), sustentando-se em Bardin (2004, 2010, 2011), a análise de conteúdo visa “analisar o que foi dito (...) construindo e apresentando concepções em torno de um objeto de estudo”.

Relativamente aos inquéritos por questionário, a sua elaboração e aplicação online foi realizada através da plataforma *Google Forms*. Para a análise e tratamento dos dados recorreremos ao *Microsoft Excel*, tendo a apresentação dos dados sido realizada através da análise estatística descritiva. Para J. Santos e Henriques (2021, pp. 13-14), e após a

realização de um pré-teste, o recurso ao inquérito por questionário permite ao investigador realizar a análise das “relações entre as variáveis envolvidas no estudo que está a ser realizado através do seu tratamento estatístico”, “desenvolver um modelo de comparação de resultados”, assim como “obter informação qualitativa para contextualizar e complementar a informação quantitativa”. Assim, e no que ao pré-teste diz respeito, o inquérito por questionário dirigido aos alunos e o dirigido aos diretores de turma foram enviados a dois estudantes a frequentar o presente curso e a duas professoras a exercer funções em escolas públicas portuguesas distintas da escola onde foi realizado o estudo. Após a sua validação, tanto os inquéritos por questionários como os guiões da entrevista e do *focus group* foram enviados à Direção-Geral de Educação (DGE), através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), que após submissão a apreciação foi concedida autorização para a sua aplicação.

Após a aplicação dos vários instrumentos de recolha de dados realizou-se a comparação e análise dos resultados obtidos, de forma a cumprir o objetivo principal da presente investigação.

2.6. Aspetos éticos

Todo e qualquer processo de investigação deve ser orientado por um conjunto de normas e princípios que garantam a imparcialidade, a objetividade e a construção de conhecimento científico, assim como os direitos individuais dos seus intervenientes. Tomando como ponto de partida o referido, para dar início à presente investigação, a investigadora divulgou o projeto de investigação ao Diretor da escola onde se perspectivou realizar o estudo, fornecendo-lhe informações sobre os objetivos, a metodologia, resultados dos processos da investigação e sobre a forma como estes vão ser usados e divulgados, e a quem foi, ainda, pedida autorização para a sua concretização (anexo VIII).

Em relação à entrevista e ao *focus group*, para além do pedido de colaboração e de autorização para a sua gravação, em relação à primeira, foi enviado ao Diretor o respetivo guião (anexo II), assim como foram prestados esclarecimentos aos vários participantes. O local, data e hora a realizar foram decididos por mútuo-acordo, de forma a assegurar o bem estar e a integridade dos vários intervenientes.

Relativamente à realização dos inquéritos (anexos IX e X), a investigadora prestou as informações supracitadas aos encarregados de educação, aos diretores de turma e aos alunos,

assim como foi solicitada a autorização aos primeiros (anexo VIII) para o seu preenchimento por parte dos seus educandos.

A todos os inquiridos foi dado a assinar o documento: “Consentimento Informado” (anexo VIII), solicitada a sua cooperação e dada a garantia do cumprimento do direito à sua privacidade, discrição e anonimato, assegurando-lhes de que “a sua identidade não será conhecida a partir da informação facultada” (Álvares, 2021, p. 21), assim como foram informados do seu direito de desistência.

De forma a podermos revelar o nome do concelho onde a escola se encontra inserida, solicitámos a respetiva autorização ao Presidente da Câmara Municipal.

2.7. Aspetos inovadores do estudo

A construção de um novo paradigma de escola implica mudanças na sua estrutura e organização, a par de uma autêntica articulação e abertura de portas entre os vários agentes educativos. Dada a complexidade deste processo, o presente estudo apresenta uma abordagem inovadora em torno da implementação do ATE, visando contribuir pelo seu exemplo para o desenvolvimento de novas dinâmicas e relações interpessoais que promovam o desenvolvimento de uma autêntica cultura de colaboração nas escolas e através desta a garantia de que nenhum aluno fica efetivamente para trás e que o seu sucesso educativo é garantido.

Capítulo III

ESTUDO EMPÍRICO

O presente capítulo encontra-se organizado da seguinte forma:

- i) breve caracterização do concelho onde a escola, denominada de escola A, se encontra inserida e respetivo contexto histórico, seguida de uma breve análise aos resultados escolares dos alunos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico do concelho de Odivelas nos últimos anos;
- ii) apresentação da estrutura e organização da escola, nomeadamente: o número de professores e respetivos departamentos e grupos disciplinares; o número de diretores de turma, de professores tutores e de alunos que beneficiam de ATE e análise às taxas de retenção da última década;
- iii) apresentação e análise documental do Projeto Educativo;
- iv) apresentação, tratamento e discussão dos dados obtidos através da entrevista, do *focus group* e dos inquéritos por questionário.

3.1. Caracterização do concelho

A presente investigação é realizada no concelho de Odivelas, distrito de Lisboa, pertencente à NUT II da Área Metropolitana de Lisboa, da Região Centro do país. A escolha deste concelho prende-se com o facto do mesmo ser conhecido pela sua diversidade cultural, lançando às escolas importantes desafios em termos de inclusão e promoção do sucesso educativo.

O concelho de Odivelas é bastante antigo existindo indícios de presença humana que remontam a pré-história, tal como comprovam vários vestígios arqueológicos encontrados ao longo dos anos e dos quais se destacam monumentos funerários megalíticos do tipo anta. Identificadas nos finais do século XIX e inícios do século XX, das antas de Triache, Batalhas e Pedras Grandes, apenas esta última perdura, tendo sido, em 1944, classificada como Monumento Nacional e podendo ser visitada no Bairro do Casal Novo, em Caneças. Para além desta, o Castro da Amoreira situado na freguesia da Ramada, os vestígios romanos identificados na freguesia de Póvoa de Santo Adrião, a par dos achados árabes encontrados no subsolo da Paiã, freguesia da Pontinha, comprovam, também, a sua presença nesta região (Câmara Municipal de Odivelas, CMO, 2024). Não obstante o referido é a partir do século

XIII, durante o reinado de D. Dinis, aquando da construção por sua ordem, do Mosteiro de São Dinis e São Bernardo e onde se encontra sepultado, que Odivelas se desenvolve e se torna numa região atrativa. Constituindo-se uma região com solos férteis, abundante em água e localizada perto da grande cidade, rapidamente se mandaram construir várias quintas e palácios, atraindo para a região vários membros da realeza. Com o crescente êxodo rural, na segunda metade do século XX, estes últimos dão lugar a loteamento de terrenos, criando-se as primeiras urbanizações (Jurze, 2014). Segundo a Rede Social de Odivelas (RSO, 2017), entre a década de 50 e 70 a população residente passou de 6 772 para 51 395, tendo Odivelas sido elevada a vila em 1964 e a cidade em 1990. A par do crescente êxodo rural, o terramoto de 1975 em Lisboa, apesar da destruição também visível em Odivelas, levou a que muitas pessoas procurassem refúgio nesta região, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento (M. Silva, 2013). Com o crescente índice populacional este município torna-se bastante apelativo para a compra por parte de alguns grupos económicos de terrenos e construção de bairros e urbanizações.

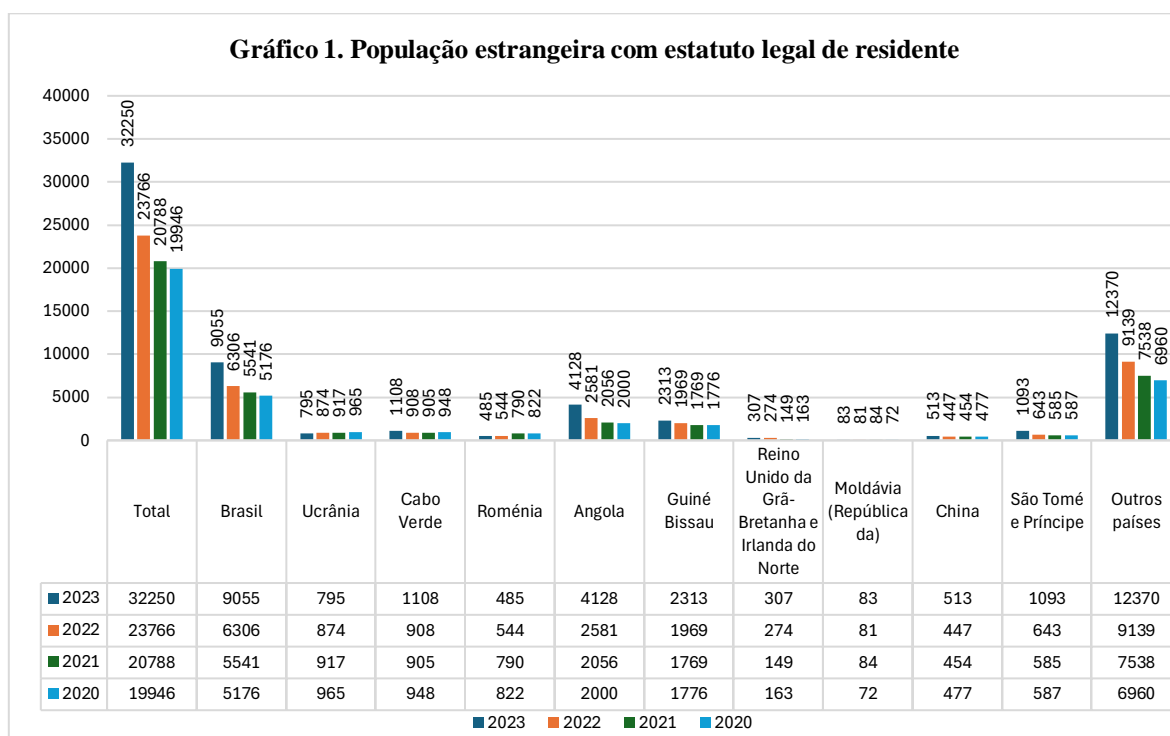
Em 1997, em defesa do reconhecimento da cidade como um município, um grupo de cidadãos criou o chamado “Movimento Odivelas a Concelho”, tendo o mesmo conseguido que fosse aprovada pela Assembleia da República a 19 de novembro de 1998 a sua criação (RSO, 2017, p. 27). Com os preços crescentes ao nível da habitação em Lisboa e inacessíveis a muitos cidadãos, esta cidade tem ao longo dos tempos servido de habitação para várias pessoas que trabalham na capital.

Atualmente, o concelho ocupa uma área de 27 km² e é composto pela freguesia de Odivelas, União das freguesias de Famões e Pontinha, União das freguesias da Póvoa de Santo Adrião e Olival Basto e União das freguesias de Caneças e Ramada.



Mapa de Odivelas (CMO, 2024)

Segundo os dados do PORDATA (2024) residem no município 153 708 pessoas, das quais 32 250 são estrangeiras.



Fonte: INE – Instituto Nacional de Estatística (2024, adaptado)

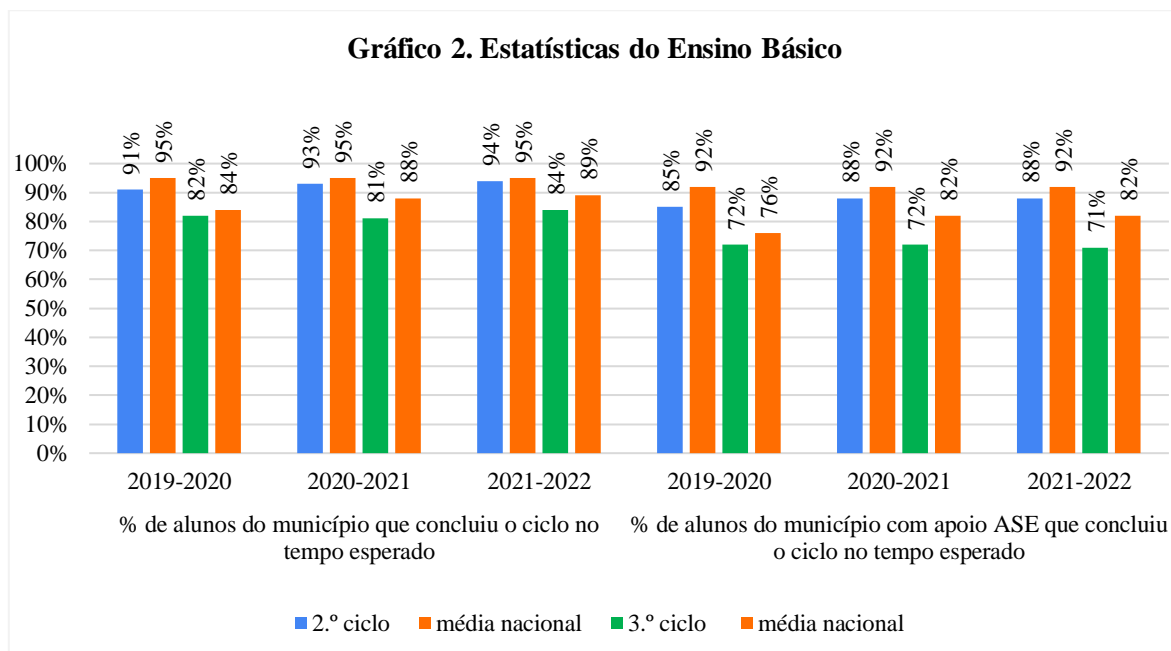
De acordo com o gráfico acima representado são identificados cidadãos oriundos de vários países diferentes, sendo os provenientes do Brasil, seguidos dos de Angola, Guiné-Bissau, de Cabo Verde e de São Tomé e Príncipe os que têm maior expressão no concelho.

No que à frequência de escolas públicas diz respeito e, de acordo com o Infoescolas (2024), no ano letivo 2019/2020 frequentaram as escolas do concelho 8 064 alunos. Destes, 3 242 frequentaram o 2.º ciclo e 4 822, o 3.º. Do total de alunos, 1 225 são de nacionalidade estrangeira, sendo que cerca de 454 frequentaram o 2.º ciclo e 771, o 3.º. No final do ano letivo, verificou-se uma taxa de retenção de 3,5% no 2.º ciclo e de 7,7% no 3.º, o que corresponde a um total de cerca de 484 alunos retidos.

No ano letivo 2020/2021 encontravam-se a frequentar o 2.º e 3.º ciclos 8 039 alunos, sendo que 3 301 frequentaram o 2.º e 4 738, o 3.º. Da totalidade de alunos, 1 206 são de nacionalidade estrangeira, tendo frequentado o 2.º ciclo 495 alunos e 711, o 3.º. No final do ano letivo ficaram retidos cerca de 4,5% dos alunos no 2.º ciclo e 9,0% no 3.º, o que perfaz cerca de 576 alunos retidos. Apesar do número de alunos ter diminuído, assiste-se a uma subida nas taxas de retenção em ambos os ciclos.

Em relação ao ano letivo de 2021/2022, o número de alunos sobe para 8 236 , sendo que 3 357 corresponde ao número de alunos a frequentar o 2.º ciclo e 4 879, o 3.º. Destes, 1 400 são de nacionalidade estrangeira, tendo frequentado o 2.º ciclo 571 e 829, o 3.º. No que às taxas de retenção diz respeito, e segundo a mesma fonte, ficaram retidos, no 2.º ciclo cerca de 3,5% e no 3.º, 8,0%, correspondendo o seu total a cerca de 510 alunos. Comparativamente ao ano letivo anterior, apesar do número de alunos inscritos ter aumentado, a taxa de retenção baixou em ambos os ciclos.

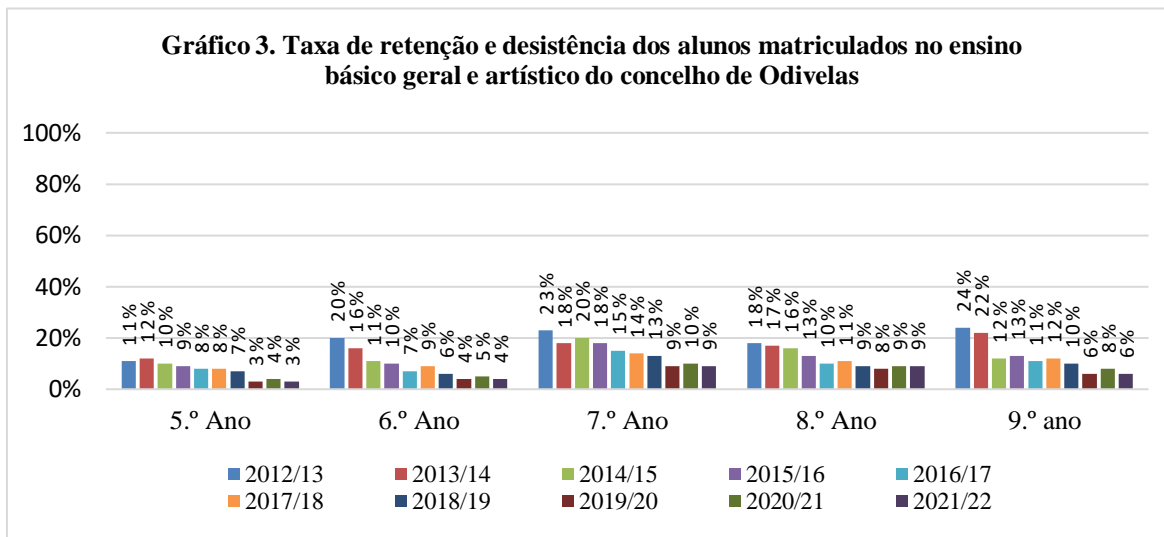
No que à percentagem de alunos do município que concluem o 2.º e 3.º ciclos dentro do tempo previsto diz respeito (dois e três anos, respetivamente), segundo os dados do Infoescolas (2024), constata-se uma evolução nos três anos letivos no número de alunos do 2.º ciclo e uma oscilação entre os do 3.º e que pode ser observado no gráfico seguinte:



Fonte: Infoescolas, 2024, adaptado)

Relativamente ao número de alunos total do município, a par do número de alunos com apoio ASE de ambos os ciclos, constata-se que estes encontram-se abaixo da média nacional, nos três anos letivos indicados. Não obstante o referido, e atendendo que pelo facto do número de alunos em cada ano letivo não ser sempre o mesmo e que por esse motivo a leitura dos dados poderá corresponder a diferentes interpretações, numa análise às taxas de retenção da última década, constata-se um padrão consistente de diminuição das mesmas, verificando-se, apenas, em situações pontuais pequenas oscilações. Pelos dados

apresentados no gráfico três constatamos, ainda, que os anos letivos 2012/2013, 2013/2014 e 2014/2015 correspondem aos que taxas mais elevadas apresentam e o ano letivo de 2021/2022, as mais baixas.



Fonte: Infoescolas (2024, adaptado)

3.2. Caracterização da escola

A escola A é composta por alunos do segundo e terceiro ciclos, tendo nos inícios do século XXI passado a ser constituída a Agrupamento. De acordo com o respetivo Projeto Educativo (2021-2024) para além do ATE a escola tem as seguintes estruturas de apoio às aprendizagens dos alunos: SPO; Biblioteca Escolar; Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF); Equipa de Promoção da Disciplina (EPD); Sala de Apoio ao Aluno (SAA); Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA); EMAEI e Equipa da Educação Especial. Organizada em cinco departamentos curriculares, cada departamento é representado por um coordenador com assento no Conselho Pedagógico.

O quadro um é representativo do corpo docente da escola.

Quadro 1 - Corpo docente da Escola A			
Departamento	Códigos / Grupos Disciplinares	Número de professores	Situação Profissional
Departamento de Línguas	220 - Português e Inglês	5	QA (5)
	300 - Português	5	QA (5)
	320 - Francês	4	QA (3) QZP (1)
	330 - Inglês	2	QA (1) Contratado (1)

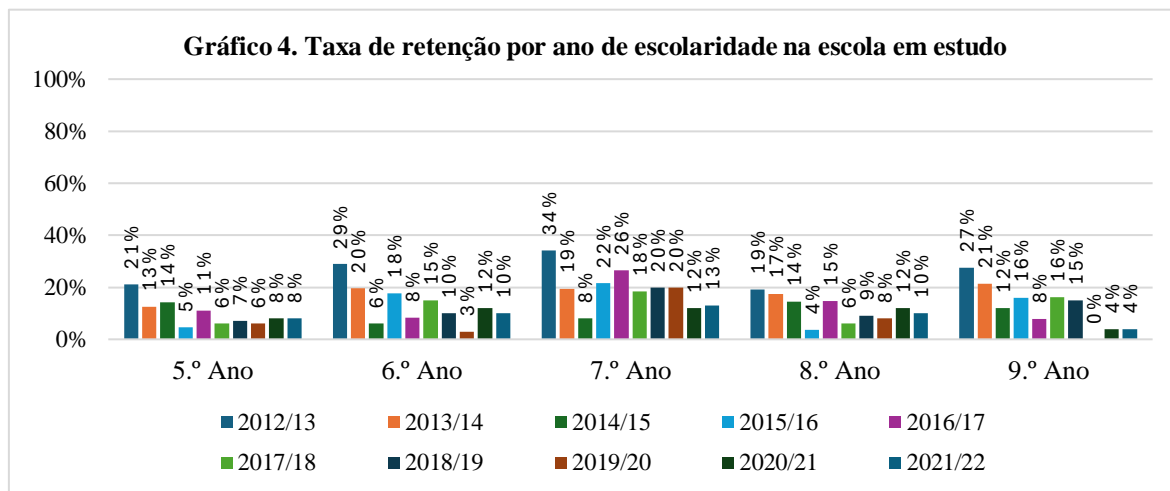
Matemática e Ciências Experimentais	230 - Matemática e Ciências Naturais	5	QA (2) Contratado (3)
	500 - Matemática	4	QA (3) QZP (1)
	510 - Física e Química	3	QZP (1) Contratados (2)
	520 - Biologia e Geologia	3	QA (2) QZP (1)
	550 - Informática	3	Contratados (3)
Ciências Sociais e Humanas	200 - Português e Estudos Sociais/História	2	QA (2)
	400 - História	3	QA (3)
	420 - Geografia	2	QA (1) QZP (1)
Departamento das Expressões	240 - Educação Visual e Tecnológica	4	QA (1) QZP (1) Contratados (2)
	250 - Educação Musical	2	QA (1) Contratado (1)
	260 - Educação Física	3	QA (2) QZP (1)
	600 - Artes Visuais	2	QA (2)
	610 - Música	1	Contratado (1)
	620 - Educação Física	4	QA (1) Contratado (3)
Departamento de Educação Especial	910 - Educação Especial	3	QA (2) QZP (1)

Fonte: Listagem de professores disponibilizada pelos serviços administrativos da escola (2024)

Pelos dados acima levantados, constatou-se que no ano letivo de 2023/2024, o corpo docente da Escola A é formado por 60 elementos. Destes, 36 são do quadro do agrupamento (QA), 8 são de quadro de zona pedagógica (QZP) e 16 são contratados. No que ao cargo de diretor de turma diz respeito, 28 professores desempenham esta função e são, na sua maioria, professores do quadro do agrupamento e/ou de zona pedagógica. Em relação ao cargo de professor tutor, o mesmo é desempenhado por sete professores, sendo a maioria professores contratados.

Da análise às listagens dos professores apurámos, ainda, que 43 são do género feminino e 17 do género masculino, existindo, assim, uma elevada taxa de feminização. Da realizada à listagem de alunos que usufruem de ATE e disponibilizada pelo Diretor da escola, constatámos que se encontram abrangidos por esta medida 83 alunos.

No que às taxas de insucesso dos alunos do 2.º e 3.º ciclos diz respeito, a análise estatística aos dados da última década disponibilizados pelo Infoescolas (2024) e constantes no gráfico quatro, permite-nos verificar uma elevada taxa de retenção em ambos os ciclos de ensino e nos vários anos de escolaridade nos anos letivos 2012/2013 e 2013/2014, indo ao encontro do constatado na análise realizada às taxas de insucesso dos alunos das várias escolas do concelho. Embora, com oscilações e com uma tendência de decréscimo, constata-se que o terceiro ciclo é onde se verifica, nos anos letivos apresentados, um maior número de retenções. O único ano de escolaridade em que se verificou uma taxa de sucesso de 100% foi o do 9.º ano, no ano letivo de 2019/2020, altura em que as provas finais de ciclo foram canceladas devido à situação pandémica vivida (Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril, artigo 6.º). Muito embora no ano letivo subsequente esta medida tenha sido mantida (Decreto-Lei n.º 22-D/2021, de 22 de março, artigo 3.º), voltam a verificar-se situações de insucesso. Pelo exposto, constamos que na escola em estudo as taxas de retenção têm sido significativas, o que poderá estar na base da implementação do ATE na escola.



Fonte: Infoescolas (2024, adaptado)

3.3. Análise documental

Com o objetivo de obtermos uma visão abrangente sobre o plano estratégico do Diretor para o desenvolvimento do Agrupamento e desta forma darmos resposta à questão de investigação – “De que forma o ATE está articulado com (e tem contribuído para) a estratégia de desenvolvimento do Agrupamento?”, analisámos o Projeto Educativo do Agrupamento da escola A. Para o efeito, definimos a seguinte categorização:

Quadro 2 - Categorização do conteúdo da análise documental	
Categorias	Subcategorias
Sentido estratégico	Sucesso educativo
	Iniciativas
Cultura profissional docente	Trabalho colaborativo
Plano de ação de Melhoria	Pontos fortes
	Áreas de melhoria

As unidades de dados recolhidas durante a análise documental encontram-se organizados em quadros disponibilizados no anexo I.

De acordo com os dados levantados, o Agrupamento tem como principal missão o “sucesso educativo” (A1, p. 17), o qual passa, na visão do Diretor, pela “inclusão” de todos os alunos, conseguida através do respeito pela diferença e pela “oferta formativa” adequada às “necessidades reais dos alunos” (A3, p. 17) e, ainda, pela “formação de pessoas responsáveis, autónomas e solidárias, as quais conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros” (A2, p. 17). Para o efeito, estão previstas, entre outras, um conjunto de ações estratégicas que envolvem uma autêntica articulação entre as estruturas internas da escola com estruturas/entidades externas à mesma, nomeadamente: o desenvolvimento de “atividades de mentoria entre pares, com o apoio do SPO, do ATE e do GAAF” (A4, p. 19); o apoio na “construção de projetos de vida que potenciem desenvolvimento de competências de autorregulação (ATE)” (A5, p. 19); a articulação “com a família, CPCJ e/ou com os serviços do Ministério Público, em casos de grave falta de assiduidade e/ou risco de abandono” (A6, p. 21) e a promoção de “métodos de trabalho colaborativo, criando hábitos de discussão e de argumentação” (A7, p. 23), entre os alunos.

Com o foco na “promoção do sucesso escolar e” na “qualidade das aprendizagens dos alunos”, a cultura colaborativa assume um papel preponderante na vida da escola (A7, p. 19). Para o seu desenvolvimento estão previstas no Projeto Educativo a implementação de medidas que envolvam uma maior articulação entre os vários elementos da comunidade escolar, designadamente: “os docentes dos conselhos de ano/turma, EMAEI, SPO, EEsp, GAAF, alunos” (A7, p. 19), em estreita ligação com as famílias destes últimos. Estão previstas, ainda, a melhoria da “articulação entre ciclos, no sentido de garantir uma efetiva sequencialidade das aprendizagens” (A8, p. 19); o trabalho colaborativo entre professores, diretores de turma, SPO e GAAF na monitorização de situações que envolvem “alunos em

risco de abandono escolar (docentes em articulação com os DT, SPO, GAAF)” (A9 p. 21) e o desenvolvimento da diferenciação pedagógica, através da criação de “parcerias pedagógicas e trabalho entre pares” (A10, p. 23).

Apontados como pontos fortes a “Segurança e acompanhamento prestado aos alunos” (A11, pp. 15-16), promovidos pelas várias valências da escola, este aspeto mostra-nos uma eficaz gestão de recursos internos tanto na prevenção de situações que possam conduzir ao insucesso como na promoção do sucesso educativo. Muito embora, o contexto cultural, pelo exposto no enquadramento teórico, possa ser considerado como um fator que contribui para a dificuldade de adaptação à cultura escolar e ao acesso ao sucesso educativo, na visão do Diretor da escola A, a “Multiculturalidade dos alunos” (A12, p. 16), a par da “Integração e inclusão de todos os alunos” (A13, p. 16) são identificados, também, como pontos fortes do Agrupamento, o que nos indica que são desenvolvidas internamente ações que tornam estes aspetos em potencialidades na promoção do sucesso educativo. Das mesmas são identificadas no Projeto Educativo o estabelecimento de “Parcerias e cooperação com instituições da comunidade local, regional e nacional” (A14, p. 16). No seu inverso, são apontados como pontos condicionantes do sucesso educativo a existência de um “Elevado número de alunos estrangeiros com fraco domínio funcional da língua portuguesa” (A15, p. 16), que a par da “Falta de hábitos e métodos de estudo e de trabalho da maioria dos alunos” (A16, p. 16), tornam necessário implementar ações que dotem os alunos das competências e capacidades essenciais que os conduzam ao seu desenvolvimento e conseqüente sucesso. Por sua vez, e indo ao encontro ao constatado pelo estudo desenvolvido pela DGEEC em 2016 sobre *Desigualdades e Resultados Escolares* no 2.º e 3.º ciclos, é verificada que a “Baixa escolarização dos Encarregados de Educação”, embora possa ser associada, ainda, a outros aspetos, dificulta o acompanhamento e apoio na “vida escolar dos respetivos educandos” (A18, p. 16), o que agravado e/ou interligado a um “Fraco envolvimento de um número significativo de famílias no processo educativo dos alunos” (A19, p. 16), se constitui um autêntico desafio na promoção do sucesso educativo. Muito embora, identificado em apenas “alguns alunos” é apontada como uma área a necessitar de melhoria o aprender a cumprir “regras básicas de civismo dentro e fora da sala de aula” (A17, p. 16).

3.4. Análise, tratamento e discussão dos dados da entrevista ao Diretor

A entrevista ao Diretor da Escola A foi realizada na sala do Diretor, espaço escolhido

pelo próprio e teve uma duração aproximada de 70 minutos. Depois de gravada, a mesma foi transcrita e entregue ao entrevistado a fim deste dar a sua opinião e concordância sobre a transcrição realizada. Solicitou-se a realização da entrevista para o mês de maio, contudo, por motivos de agenda, esta apenas foi possível, no mês de junho.

Na parte inicial da entrevista foram explicados os objetivos do estudo, a importância da sinceridade das respostas, assim como a necessidade de autorização para a sua gravação. No final da entrevista foram prestados agradecimentos pela disponibilidade demonstrada.

A entrevista foi tratada e triangulada com o Projeto Educativo. Após a sua realização recolhemos um conjunto de dados que sistematizamos e categorizamos, utilizando a metodologia proposta por Bogdan e Biklen (1994). Para o efeito, definimos um conjunto de categorias e códigos de análise. De acordo com estes autores (1994, p. 221) “As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos” recolhidos, “de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados. Algumas das categorias de codificação” surgirão “à medida que” os dados forem sendo recolhidos. Sobre a forma de tratar os dados Bogdan e Biken (1994, p. 232) referem que: “As técnicas de trabalhar mecanicamente com os dados são inestimáveis porque dão uma direcção aos seus esforços após o trabalho de campo, e, por isso, tomam manejável algo de potencialmente complexo. Ter um esquema é crucial; não importa o esquema particular que escolher.” Ainda, segundo os mesmos autores “Os códigos devem englobar tópicos para os quais haja muito material, bem como tópicos que quer explorar.” “Os códigos principais são mais gerais e abrangentes”, enquanto os “subcódigos dividem os códigos principais em categorias mais pequenas.” (p. 234).

Partindo destes pressupostos e com vista ao encontro de respostas para as três questões de investigação, construímos as seguintes categorias de codificação:

- Categoria de codificação 1 – Perfil pessoal e percurso académico e profissional do entrevistado;
- Categoria de codificação 2 – Motivações e sentido estratégico;
- Categoria de codificação 3 – Perceção do entrevistado sobre os principais fatores de insucesso escolar/educativo;
- Categoria de codificação 4 – Perceção do entrevistado sobre a eficácia do ATE.

As categorias de codificação supracitadas incluem unidades de dados recolhidas durante a entrevista e que foram organizadas nos quadros que se encontram em anexo (anexo

III) com as respetivas codificações. Codificamos, também o entrevistado, passando a ser identificado como D1. No decurso da entrevista foram colocadas questões que não estavam previstas no respetivo guião de forma a melhor compreendermos a sua perspetiva sobre os assuntos tratados.

3.4.1. Categoria de Codificação 1 - Perfil pessoal e percurso académico e profissional do entrevistado

De acordo com os dados levantados constatamos que o Diretor da Escola A tem cinquenta e seis anos (D1: E1) e faz parte do quadro da escola há mais de sete anos (D1: E4). Tirou uma “Licenciatura em Geologia; profissionalização, em serviço, no grupo disciplinar de Biologia e Geologia” e um “Mestrado em Administração Escolar (D1: E2). No âmbito do ATE tirou um “Curso online de formação livre *intensive open course*, (...) promovido pela Universidade do Minho” (D1: E3). Ao longo da sua carreira profissional exerceu outros cargos de gestão, nomeadamente: “Vogal numa Comissão Administrativa Provisória” e “Adjunto” numa outra escola (D1: E5).

3.4.2. Categoria de Codificação 2 - Motivações e sentido estratégico

Segundo o entrevistado, o ATE foi implementando no ano letivo 2016-2017 (D1, E6), altura em que foi publicado o Despacho Normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho, o qual regula a sua organização. Atuar de acordo com a lei é um imperativo e esta foi uma das razões que motivou a aplicação desta medida (D1: E7).

Na sua perspetiva, o ATE constitui-se como um processo que envolve a “resiliência”, a “confiança” e a “empatia” e cujos resultados apenas são perceptíveis no final do ano letivo (D1: E7, E8). Esta constatação vai ao encontro do referido por Simões e Alarcão (2008, 2009) sobre o perfil do professor tutor e do exposto por Dubois et al. (2002), Grossman e Rhodes (2002) e Nuñez et al. (2013), que nos indicam que são necessários 6 a 9 meses para a referida perceção.

“Atualmente”, o entrevistado considera que faz cada vez mais sentido continuar a sua implementação, na medida em que este dá resposta às necessidades dos alunos, incluindo os estrangeiros que enfrentam dificuldades “muitas vezes” associadas ao seu contexto familiar (D1: E9). Por este motivo decidiu manter a sua implementação ao longo dos anos.

Relativamente ao contexto socioeconómico e cultural dos alunos, este é caracterizado

pelo entrevistado como “baixo” (D1, E10) e constitui-se também como uma motivação para a aplicação do ATE. Na sua opinião, os pais, por não reunirem condições económicas suficientes dedicam grande parte do seu tempo a trabalhar, não podendo, por este motivo, dar apoio aos filhos, o que a par de possuírem baixas qualificações provoca nos seus educandos desmotivação para a aprendizagem (D1, E11).

No que ao impacto do ATE sobre a concretização dos objetivos definidos no PAM diz respeito, na sua perspetiva, a ação tutorial tem contribuído para a mesma. Subdividido em quatro domínios: “a comunicação”, “a gestão de recursos internos”, “a articulação de ensino e aprendizagem” e “a prevenção e resolução da indisciplina” (PAM, 2023, p. 4), tem sido, através da articulação entre professores tutores e vários agentes educativos (internos e externos à escola) que se têm desenvolvido dinâmicas colaborativas que permitem, por um lado, apoiar os alunos e respetivas famílias, em várias vertentes, e por outro lado, promover uma maior colaboração e comunicação entre as várias estruturas educativas (D1: E12, E13, E14). O ponto mais frágil apontado pelo entrevistado prende-se com a falta de professores e respetiva mobilidade provocada pelo concurso de professores que dificulta a atribuição do cargo de professor tutor a professores que apesar de terem, na sua perspetiva, o perfil indicado para esta função têm de assegurar a lecionação de disciplinas. Por sua vez, esta mobilidade leva também a que seja atribuída esta função a professores que nem sempre correspondem às expetativas, ou seja, não possuem o perfil indicado para o seu exercício (D1: E13).

Para aferirmos de que forma é desenvolvido o trabalho colaborativo entre professores tutores e professores dos conselhos de turma e em que medida a ação tutorial contribui para a melhoria das práticas pedagógicas perguntámos diretamente que ações foram desenvolvidas neste âmbito. Segundo o entrevistado, para além da entrega de um relatório de atividades por parte do professor tutor ao diretor de turma, é através do “feedback” por parte do primeiro aos professores dos conselhos de turma que estes adequam as estratégias de ensino às necessidades dos alunos (D1, E16, E17). A fim de promover a articulação e colaboração entre professores, o Diretor atribuiu uma hora no horário de cada professor, a qual sendo flexível pode ser realizada no tempo decidido entre as partes. Para além desta, segundo o entrevistado, alguns professores dedicam mais tempo do que o dado para realizarem este trabalho colaborativo (D1, E19).

De acordo com o entrevistado qualquer elemento da Direção pode, também, intervir

e/ou colaborar no desenvolvimento da ação tutorial, sendo esse trabalho colaborativo realizado, sobretudo, entre Diretor e coordenadora da medida (D1, E20).

Relativamente às metas definidas no Projeto Educativo para o ATE, as mesmas têm sido atingidas, o que reflete na perspectiva do entrevistado o sucesso da medida (D1, E21). Como constrangimento à sua concretização é salientado uma vez mais a instabilidade do corpo docente, provocada pela falta de professores e respetiva mobilidade (D1, E22).

No que à organização de grupos de alunos diz respeito e respetiva organização de tempos letivos (4), de acordo com o entrevistado estas são realizadas segundo as necessidades dos alunos, não existindo, por isso, a definição de um critério à priori. Desta forma, compreende-se que alguns alunos podem usufruir de uma hora ou mais, assim como, de sessões em grupo e/ou individuais (D1, E23).

Em relação ao perfil do professor tutor, na opinião do entrevistado são consideradas fundamentais as seguintes características: “grande capacidade de empatia” e “de relacionamento com os alunos e com os colegas”; “capacidade de ouvir, de falar, de explicar; de saber gerir as emoções”; capacidade de comunicação e articulação fácil com os seus pares; capacidade de dar “*feedback*, sempre no sentido de ajudar a que estes alunos vão superar as suas dificuldades, os seus medos, os seus anseios” (D1, E24).

Especificamente à coordenadora do ATE, o entrevistado referiu-a como uma peça “fundamental para unir os elementos que constituem” (D1, 25) a equipa, sobretudo quando o número de professores tutores é significativo. Na sua opinião é quem coordena as práticas da ação tutorial e os conduz a trabalhar em equipa. Não obstante o referido, o entrevistado considera que caso o número de professores tutores reduza substancialmente, estes poderão articular entre si, deixando de fazer sentido a existência de um coordenador (D1, E25).

Para além dos professores tutores fazem parte da equipa uma representante da Educação Especial, uma representante dos assistentes operacionais e uma psicóloga (RI, p. 6). No que concerne a estes elementos, pelos dados levantados, constatamos que estes se constituem como um importante complemento à ação tutorial. Se por um lado, a psicóloga orienta os professores tutores a lidarem com situações para as quais não foram preparados aquando da sua formação inicial, a professora da Educação Especial orienta para a mobilização de medidas não previstas inicialmente, ajudando, deste modo, não só a fazer a ponte entre professores tutores e professores do conselho de turma como na sensibilização para necessidades específicas dos alunos (D1, E26). Por sua vez, a representante dos

assistentes operacionais para além de articular com os seus colegas na partilha de informações e modos de atuação, presta *feedback* aos professores tutores sobre as necessidades dos alunos, assim como da sua postura durante os intervalos. Estes elementos colaboram, ainda, no apoio direto aos alunos durante os momentos referidos. A partilha constante de informações entre os vários elementos da equipa conduzem, de acordo com o entrevistado, a “equipa a ajustar ou a refletir melhor sobre o processo que está a decorrer com aquele aluno específico ou com aquele grupo de alunos” (D1, E27).

Em relação à monitorização e avaliação da ação tutorial esta é, segundo o entrevistado, realizada pela DGEEC, através do envio de informações solicitadas por esta estrutura e pelo preenchimento de um inquérito relativo aos indicadores que a IGEC se serve para a avaliação desta medida (D1, E28, E29). É, ainda, desenvolvida internamente, pela coordenadora do ATE “em articulação com a Direção” (D1, E28) e pelo “Conselho Pedagógico” (D1, E30).

3.4.3. Categoria de Codificação 3 – Perceção do entrevistado sobre os principais fatores de insucesso escolar/educativo

Relativamente aos fatores que mais contribuem para o insucesso dos alunos, na perspetiva do entrevistado, este último deve-se a fatores externos e internos à escola (D1, E31). Sobre os primeiros, o insucesso é associado ao contexto familiar, social, económico e cultural dos alunos. Como anteriormente salientado pelo entrevistado, o facto de os pais terem de dedicar, por necessidades económicas, o seu tempo ao trabalho, não conseguem apoiar os filhos a vários níveis, para além do que, por terem baixas qualificações escolares, não se constituem, na sua perspetiva, como modelos a seguir, provocando nos seus educandos desmotivação em relação à aprendizagem (D1, E11, E31). Por seu turno, os fatores culturais, na ótica do entrevistado constituem-se, também, como barreiras à adaptação à cultura escolar (“meio”) e ao desenvolvimento de amizades na escola, dificultando, assim, a sua integração e sentimento de pertença à mesma (D1, E32). Enquanto fatores internos, o entrevistado identifica a falta de ofertas formativas adequadas ao perfil dos alunos (D1, E31). Muito embora, este aspeto conste no Projeto Educativo como parte integrante da missão do Agrupamento, constatamos que o mesmo não está ainda a ser conseguido.

3.4.4. Categoria de Codificação 4 – Percepção do entrevistado sobre a eficácia do ATE

Para darmos resposta à pergunta de partida, pretendemos compreender de que forma a aplicação do ATE se encontra articulado com (e tem contribuído para) a estratégia de desenvolvimento do Agrupamento, assim como identificar eventuais mudanças na cultura organizacional da escola e qual a sua relação com o ATE. Segundo o entrevistado, a partir do momento em que o ATE foi implementado na escola é notória uma maior colaboração entre vários elementos da comunidade escolar e da comunidade educativa, contribuindo, para além de uma maior colaboração entre si, para a transformação da cultura da escola (D1, E34, E37). Esta constatação sobre o processo de mudança e melhoria da escola vai ao encontro do previsto no Projeto Educativo que prevê “uma maior articulação entre os docentes dos conselhos de ano/turma, EMAEI, SPO, EEsp, GAAF, alunos e famílias” na promoção do sucesso escolar e da qualidade das aprendizagens dos alunos, assim como a melhoria da “articulação entre ciclos, no sentido de garantir uma efetiva sequencialidade das aprendizagens” (PE, p. 19).

Pelo exposto ao longo de toda a entrevista e pela resposta do entrevistado sobre o contributo do ATE no processo de melhoria da escola, este último conclui que a aplicação do ATE contribui e vai continuar a “contribuir para um melhor relacionamento entre os colegas (...) para a motivação dos alunos (...) para um processo educativo todo ele muito mais fluído, com melhores resultados” (D1, E35), compreendemos que, na sua perspetiva, a implementação do ATE tem contribuído para a melhoria da cultura organizacional da escola, a qual passa por uma maior articulação e envolvimento dos vários membros da escola e da comunidade onde esta se encontra inserida na promoção do sucesso educativo dos alunos e com vista à sua constante melhoria.

A fim de identificarmos eventuais fragilidades do ATE perguntámos ao entrevistado quais as principais na sua opinião. De acordo com o mesmo, a imposição de dez alunos para cada professor tutor e o número de horas atribuídas (quatro) para cada grupo de alunos deveriam ser mais flexíveis e direcionadas às necessidades específicas de cada aluno. Para além destas, na sua perspetiva, esta medida deveria compreender o 1.º ciclo. Para além de várias situações que têm ocorrido no Agrupamento e que os fez sentir essa necessidade, o entrevistado acrescenta o número de alunos estrangeiros que tem recebido na escola, que para além da barreira língua, a sua situação socioeconómica por ser desfavorecida contribui também para a sua desmotivação logo à entrada na escola. Por estes motivos, o entrevistado

é da opinião que o quadro legal deveria sofrer alterações nestes três aspetos (D1, E36). Neste sentido, compreendemos que o entrevistado, tal como a OPP (2016, p. 2) considera que esta medida deveria funcionar “como uma intervenção de carácter preventivo e promocional”, atuando desde o momento em que se identificam as primeiras barreiras à aprendizagem.

Na parte final da entrevista perguntámos ao entrevistado qual o balanço que faz da implementação do ATE na sua escola. Segundo o mesmo, o seu desenvolvimento “tem sido bastante positivo, começando pelo sucesso escolar de todos os alunos”. Para além deste ponto fulcral da missão da escola, acrescenta a melhoria ao nível de atitudes. Atendendo que no Projeto Educativo o “Incumprimento, por parte de alguns alunos, de regras básicas de civismo dentro e fora da sala de aula” (PE, p. 16) foi identificado como um ponto a melhorar, esta sua afirmação mostra-nos que a ação tutorial tem também contribuído para a melhoria a este nível. Por fim, o entrevistado faz referência, uma vez mais, ao trabalho colaborativo entre todos os elementos da comunidade educativa (D1, E37).

3.5. Análise, tratamento e discussão dos dados do *focus group*

A entrevista em grupo foi realizada a seis professores tutores, dos sete que fazem parte da equipa. Atendendo que a investigadora exerce funções de professora tutora na escola, o universo de professores tutores a considerar passa a ser seis. De forma a garantir o seu anonimato passamos a designá-los por: PT1; PT2; PT3; PT4; PT5 e PT6.

Embora a entrevista estivesse prevista para o mês de maio, a pedido da maioria dos professores tutores, a mesma passou para o mês de julho, momento após as reuniões de avaliação.

A escolha do local foi realizada por um dos professores tutores, tendo todos os participantes concordado com o mesmo. Assim, a entrevista foi realizada numa sala da escola A e teve a duração de cerca de 1h45 minutos.

No início da mesma foram prestados esclarecimentos sobre os objetivos do estudo, a importância da sinceridade nas suas respostas, assim como a necessidade de autorização para a sua gravação. No final da entrevista foram prestados agradecimentos pela disponibilidade demonstrada. Depois de gravada, a mesma foi transcrita e entregue aos professores tutores a fim destes darem a sua opinião e concordância sobre a transcrição realizada.

O *focus group* foi tratado e triangulado com a entrevista ao Diretor. Para a análise e tratamento dos dados, partimos, uma vez mais, da análise sobre o desenvolvimento das

categorias de codificação realizada por Bogdan e Biklen (1994). As categorias de codificação definidas incluem unidades de dados recolhidas durante o *focus group* e encontram-se organizadas nos quadros, que podem ser consultados no anexo (anexo VI), com as respetivas codificações.

Assim e, com vista a compreendermos a forma como o ATE é interpretado e implementado pelos professores tutores e darmos resposta às questões de investigação: *Que mudanças se têm observado na cultura organizacional da escola e qual a sua relação com a aplicação do ATE?* e *Em que medida a implementação do ATE contribui para a promoção do sucesso educativo*, definimos as seguintes categorias de codificação:

- Categoria de codificação 5 – Perfil pessoal e percurso académico e profissional dos entrevistados;
- Categoria de codificação 6 – Desafios e motivações;
- Categoria de codificação 7 – Perfil do professor tutor;
- Categoria de codificação 8 – Perspetiva dos entrevistados sobre os principais fatores de insucesso educativo;
- Categoria de codificação 9 – Processo de implementação do ATE;
- Categoria de codificação 10 – Trabalho colaborativo;
- Categoria de codificação 11 – Perceção dos professores tutores sobre a eficácia do ATE.

Ao longo da entrevista por considerarmos que algumas das questões previstas no respetivo guião foram sendo respondidas optámos por não as colocar. Por sua vez, colocámos outras para uma melhor compreensão das respostas dadas e/ou para aprofundarmos os assuntos desenvolvidos.

3.5.1. Categoria de Codificação 5 – Perfil pessoal e percurso académico e profissional dos entrevistados

De acordo com os dados levantados a média de idades dos professores tutores é de 47 anos de idade, estando as mesmas compreendidas entre os 35 e os 59 anos.

Relativamente a habilitações académicas, três possuem uma licenciatura profissionalizante para o exercício das suas funções docentes (PT2, F8, PT3, F9, PT4, F10) e um possui uma licenciatura que lhe confere habilitação própria para a docência da disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação (PT6, F12). Dois professores

tutores possuem um mestrado na área da educação (PT1, F7, PT5, F11).

Relativamente a formação especializada no âmbito das tutorias, apenas um dos professores tutores é detentor da mesma, tendo esta sido realizada há cerca de cinco anos (PT4, F16).

Em termos de experiência profissional, três professores tutores contam com uma vasta experiência profissional, exercendo funções docentes há cerca de vinte anos (PT2, F20, PT3, F21, PT4, F22). Três professores tutores têm uma menor experiência neste âmbito (PT1, F19, PT5, F23, PT6, F24), dois dos quais lecionaram no ensino público pela primeira vez no presente ano letivo (2023/2024), (PT5, F23, PT6, F24).

Em relação ao tempo de serviço prestado na escola A, três professores tutores encontram-se a lecionar na mesma pela primeira vez e esta é também a primeira vez que exercem a função de professores tutores (PT1, F25, F31, PT5, F29, F35, PT6, F30, F36). Dois professores referem exercer funções docentes na escola A há três anos (PT2, F26, PT3, F27) e um há sete (PT4, F28). Destes últimos apenas um referiu ser também a primeira vez que exerceu a função de professor tutor (PT2, F32). Um professor tutor exerce esta função há três anos (PT3, F33) e outro há quatro (PT4, F34).

3.5.2. Categoria de Codificação 6 – Desafios e motivações

Quando convidados para integrar a equipa de ATE os professores tutores referem, de uma forma geral, ter sentido nervosismo, ansiedade e preocupação, encarando esta nova etapa com um grande sentido de responsabilidade. Dois professores tutores acrescentam que revelaram contentamento pelo facto de poderem acumular mais horas no seu horário (PT3, F39, PT5, F41) e um professor tutor referiu, ainda, ter sentido entusiasmo por poder trabalhar com um grupo menor de alunos e, assim, conseguir ajudá-los melhor a ultrapassar as suas dificuldades (PT6, F42). A perspetiva deste último é compartilhada pelos Diretores inquiridos no estudo levado a cabo pelo CNE (2021) que consideram esta oportunidade em trabalhar com um número reduzido de alunos como uma forma de fazer face às desigualdades, pelo facto de permitir desenvolver uma ação pedagógica mais dirigida e diferenciada.

Muito embora, a maioria refira que ao longo do tempo, vão desenvolvendo mais confiança no desenvolvimento do seu trabalho, o sentido de responsabilidade, de sentirem que realizam tudo o que está ao seu alcance ou simplesmente o facto de não conseguirem ou

sentirem que não conseguem ajudar todos os alunos leva a que os sentimentos acima referidos se mantenham (PT1, F43, PT2, F44, PT3, F45, PT4, F46, PT5, F47). Neste contexto, um professor tutor faz referência à importância da formação, funcionando como um suporte ou guia para enfrentar os desafios com que se vão deparando (PT4, F46), indo, desta forma, ao encontro do exposto nos relatórios da IGEC (2018, 2020, 2023) que salientam a sua relevância para o desenvolvimento deste processo. Dos seis professores tutores apenas um refere que a preocupação inicial se foi “desvanecendo” quando percebeu que não tinha de ter sempre as respostas preparadas para os “problemas” dos alunos, sendo o saber ouvir uma das suas principais funções para que pudesse preparar as sessões seguintes com estratégias que os ajudasse a superar as dificuldades apresentadas (PT6, F48).

Relativamente aos principais desafios da ação tutorial quatro professores tutores salientam a dificuldade em articular e/ou conseguir a colaboração de alguns professores da escola e de alguns encarregados de educação, que por cansaço, desistência dos alunos e/ou no caso específico dos professores que devido ao seu próprio perfil não se envolvem no processo da ação tutorial (PT3, F51, PT4, F52, PT5, F53). Na sua perspetiva estes aspetos constituem-se como uma barreira ao trabalho desenvolvido nas sessões e ao cumprimento dos objetivos definidos. Não obstante o referido, um professor tutor faz referência à existência de “muitos outros” professores e encarregados de educação que se envolvem no processo de procura de estratégias e no plano traçado para os alunos (PT6, F54). Ainda relativamente a esse assunto, um professor tutor identifica o estabelecimento de uma relação com os alunos e dificuldade em compreender os fatores que os levaram a ter insucesso como o seu principal desafio, relacionando-o com o facto de ser a primeira vez que leciona na escola (PT1, F49). Um outro professor tutor identifica a motivação de alguns alunos em serem assíduos às sessões de tutoria. Na sua perspetiva, este fator prende-se sobretudo com o facto de o horário das sessões ser em contra horário ao do curricular, provocando, assim, desmotivação pelo seu cumprimento (PT2, F50). De acordo com o quarto relatório da IGEC (2023), apesar de se terem sentido melhorias a este nível, a assiduidade às sessões de tutoria, nas várias escolas intervencionadas por parte desta estrutura, continua a ser um aspeto a necessitar de melhorias.

Por fim, um professor tutor acrescenta a dificuldade em estabelecer uma relação de confiança com alunos que por se encontrarem na fase da adolescência sentem, na sua opinião, mais dificuldades em partilhar o que sentem (PT5, F53).

3.5.3. Categoria de codificação 7 – Perfil do professor tutor

Relativamente às características consideradas pelos professores tutores como essenciais ao exercício da sua função foram apontadas as seguintes: a “paciência” (PT1, F55), a “disponibilidade” (PT2, F56), a “empatia” (PT3, F57, PT4, F58, PT5, F59, PT6, F60) e/ou o saber colocar-se no lugar do aluno (PT1, F55); o “não julgar” (PT4, F58, PT5, F59), o ser capaz de “criar uma boa relação com” os alunos (PT3, F57); o saber ouvir (PT4, F58) e a capacidade de gerir conflitos (PT6, F60). Um professor tutor refere ainda a capacidade de fazer o aluno falar sobre os seus problemas de forma a que reflita sobre os mesmos e assim consiga encontrar uma resposta adequada para os mesmos (PT6, F60).

Quando questionados sobre a possibilidade de qualquer professor ter perfil e/ou poder exercer a função de professor tutor, apenas um professor tutor considera que sim (PT5, F65). De acordo com um professor tutor para além da empatia, a disponibilidade para manter o foco no apoio ao aluno são condições para se poder exercer esta função (PT6, F66). Segundo um outro professor tutor, é necessário ter o perfil indicado para o fazer (PT4, F64). A análise aos dados levantados mostra-nos que as respostas dadas pelos professores tutores vão ao encontro da perspetiva do Diretor no que ao perfil do professor tutor diz respeito, assim como ao facto de nem todos os professores serem detentores do mesmo.

3.5.4. Categoria de codificação 8 – Perspetiva dos entrevistados sobre os principais fatores de insucesso educativo

Relativamente a esta categoria de codificação, “o contexto socioeconómico” foi o fator referido pela totalidade dos professores tutores, que seguido do contexto familiar representam o maior obstáculo ao sucesso educativo (PT2, F68, PT3, F69, PT4, F70, PT5, F71, PT6, F72). Também referido pela maioria dos professores tutores, o aluno em si, a sua falta de motivação para a aprendizagem (PT1, F67, PT2, F68, PT3, F69,) assim como a falta de “objetivos concretos” por parte dos mesmos, a par da falta de apoio dos professores e dos diretores de turmas que na perspetiva de um professor tutor contribuem para acentuar a desmotivação já existente (PT2, F68). Um professor tutor faz referência, ainda, ao número elevado de alunos por turma como um fator de insucesso educativo (PT6, F72) e um outro à relação estabelecida entre professor e aluno (PT3, F69). Muito embora, na sua maioria, os professores tutores, tal como o Diretor durante a entrevista, coloquem a tónica do insucesso no aluno e no seu contexto, estes dirigem a sua atenção à ação dos professores, na relação

pedagógica com os alunos, no seu envolvimento na recuperação e desenvolvimento de aprendizagens, a par da responsabilidade do sistema educativo na imposição de um número de alunos por turma que, por ser elevado, torna-se prejudicial às aprendizagens dos alunos. São imposições como esta última, que associadas a outras como a imposição de uma determinada carga letiva dirigida a cada disciplina, distribuída por um horário fixo e/ou pouco flexível que na ótica de autores como Barroso (1995) e Formosinho e Machado (2012), têm conduzido a que se perpetue o mesmo modelo de ensino, que determinado pelo princípio da igualdade e da homogeneidade tem levado a ação pedagógica a centrar-se na aprendizagem dos alunos em detrimento da do aluno.

3.5.5. Categoria de codificação 9 – Processo de implementação do ATE

De acordo com as informações dadas pelos professores tutores, à exceção de um que dedica os quatro tempos semanais às sessões com os alunos (PT6, F78), os restantes dedicam uma das quatro horas ao contacto com os encarregados de educação, apoio individual e/ou para a articulação com professores. Na sua maioria, os alunos são agrupados por turmas, idades, características e/ou dificuldades semelhantes.

A análise aos dados apresentados mostra-nos, também, que na sua maioria os professores tutores acompanham mais de dez alunos (número indicado pelo Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho) e que apenas um acompanha um grupo de dez (PT6, F84). Um professor tutor faz, ainda, referência a um aluno em situação de abandono escolar (PT5, F83). Atendendo que os resultados da ação tutorial, apenas são visíveis após um período de desenvolvimento de 6 a 9 meses (Dubois et al., 2002; Grossman & Rhodes, 2002; Nuñez et al., 2013), compreendemos que a mesma não tenha tido tempo para prevenir e/ou combater esta situação.

Quanto ao processo de implementação do ATE e, de acordo com os professores tutores, o mesmo tem o seu início com a consulta dos processos individuais dos alunos, a fim de ser realizada a análise dos respetivos percursos escolares e através desta fazer o levantamento de necessidades específicas. Concluído este processo reúnem com os diretores de turmas e com os encarregados de educação (PT4, F88). De seguida, dão-se a conhecer ao aluno com quem realizam atividades que envolvem: “a avaliação diagnóstica” (PT3, F87, PT5, F89); “a reflexão” (PT1, F85); “a autorreflexão” (PT2, F86), a “autorregulação das aprendizagens” (PT4, F88); “a autoavaliação” (PT2, F92, PT5, F95); a identificação de

dificuldades, a delimitação de objetivos e de estratégias para ultrapassar essas dificuldades e alcançar os objetivos delineados (PT3, F87, PT4, F94) e a análise de resultados (PT4, F94, PT6, F96), suportando-se para o seu desenvolvimento em documentos próprios. A partir do *feedback* que vão recebendo do próprio aluno e das estruturas com quem vão contactando e articulando, desenvolvem estratégias que promovam a consecução dos objetivos traçados. Ao longo do processo “dão voz aos alunos” e procuram apoiá-los de acordo com as necessidades que estes manifestam (PT6, F90).

Quando questionados sobre os documentos que na sua opinião são fundamentais para o desenvolvimento da ação tutorial, os professores tutores referiram “o documento 3” (P4, F94), que se trata de uma ficha onde os alunos definem os seus objetivos e estratégias para os alcançar; “a ficha do progresso do tutorando” (PT3, F93, PT4, F94, PT5, F95) que é preenchida pelos professores dos conselhos de turma e objeto de análise e reflexão com os tutorandos e a “ficha de autoavaliação” (PT2, F92, PT5, F95).

Tanto os passos referidos pelos professores tutores para o desenvolvimento da ação tutorial como as ações desenvolvidas neste âmbito vão ao encontro do referido no enquadramento teórico sobre as quatro fases para a implementação da ação tutorial, que de acordo com o esquema apresentado nos indica que esta parte de uma fase de diagnóstico para o desenho de um plano para cada aluno, o qual vai sendo ao longo do tempo (re)estruturado de acordo com a monitorização e avaliação dos progressos alcançados, que, por sua vez, são concretizadas através do *feedback* dos vários intervenientes, dos quais se destacam os alunos e os professores dos conselhos de turma.

No que à participação de outros elementos no processo de desenvolvimento da ação tutorial diz respeito, pelas respostas dadas pelos professores tutores, compreendemos que qualquer elemento da comunidade educativa pode ser convidado a intervir, tendo sido referidos pelos mesmos os seguintes: “Promoção da disciplina” (PT1, F97); “encarregados de educação” (PT2, F98, PT5, F101; PT6, F102); “alunos da turma”, “professores do conselho de turma”; “GAAF”; “SPO” (PT2, F98); “Direção” (PT2, F98, PT3, F99, PT4, F100); diretores de turma (PT5, F101); “técnicos superiores”; “CPCJ”; “o tribunal”, “a EMAT”; “Conselho de turma”; “toda a comunidade educativa” (PT4, F100); “assistentes operacionais” (PT2, F98, PT6, F102). Esta abertura da escola para a articulação e colaboração tanto com as estruturas internas como as externas à escola, mostra-nos a existência de um grande espírito de união na procura de respostas educativas que vão

encontro das necessidades dos alunos.

Quanto à importância da figura de um coordenador do ATE, a opinião dos professores tutores vai ao encontro à do Diretor, na medida em que a consideram fundamental. Segundo a sua opinião é quem os orienta a seguir na mesma direção e apoia em várias vertentes ao longo do processo. (PT1, F103, PT2, F104, PT3, F105, PT4, F106, PT5, F107, PT6, F108). Este papel assume maior relevância, e de acordo com as afirmações prestadas, pelo facto de não ter sido disponibilizada formação no âmbito do ATE (PT6, F108).

3.5.6. Categoria de Codificação 10 – Trabalho colaborativo

Relativamente à colaboração com os vários intervenientes na ação tutorial, os professores tutores afirmam, de uma forma geral, que a desenvolvem presencialmente e por telefone, dependendo de cada situação. Com os professores dos conselhos de turma é essencialmente durante os intervalos que este trabalho é desenvolvido, dado que nas reuniões presenciais/de conselho de turma afirmam não haver tempo suficiente para falar aprofundadamente sobre cada aluno (PT2, F110, PT4, F112).

Relativamente à questão sobre eventuais mudanças no trabalho colaborativo e na cultura da escola, responderam os dois professores tutores que exercem esta função há mais tempo na escola A. Na sua perspetiva, esta “mudou bastante” (PT4, F115), notando-se uma maior colaboração entre os professores, quer para a delimitação de estratégias quer para o apoio aos alunos na promoção do seu sucesso educativo (PT3, F114).

Para compreendermos o impacto do ATE no trabalho colaborativo entre professores perguntámos diretamente se este era perceptível antes da implementação desta medida, ao que três professores tutores referem “não” (PT1, F116, PT2, F117, PT3, F118). Um professor tutor refere que este último “tem sido crescendo” (PT4, F119), na medida em que na fase inicial a procura pelo envolvimento dos professores era encarado com desconfiança e atualmente são os próprios professores e os assistentes operacionais que procuram os professores tutores para os ajudar (PT2, F117, PT3, F118, PT4, F119). Com a mesma perspetiva, o Diretor, durante a entrevista, confirma esta situação, referindo que “Desde a implementação do ATE” têm “notado uma maior colaboração” (D1, E34).

3.5.7. Categoria de codificação 11 - Percepção dos professores tutores sobre a eficácia do ATE

Caracterizado como “uma ponte” e um trabalho “em rede” para alcançar o sucesso educativo dos alunos, na perspectiva de um professor tutor o ATE contribui para o processo de melhoria da escola, na medida em que promove o sucesso educativo dos alunos. Na sua perspectiva o sucesso desta medida deve-se ao facto de envolver a colaboração e a “união” entre as várias estruturas da comunidade educativa (PT4, F123). Três professores tutores concordaram com as afirmações prestadas por este último (PT1, F120, PT2, F121, PT3, F122) e dois não se pronunciaram sobre o assunto, sendo perceptível o cansaço físico, provocado não apenas pelo tempo da entrevista, mas também por se encontrarem no final do ano letivo.

Relativamente aos principais constrangimentos do ATE, apenas dois professores tutores se pronunciaram sobre esta questão, referindo que o ATE surge mais como uma medida remediativa do que preventiva. Neste sentido, acreditam que o mesmo deveria estar previsto desde o Jardim de Infância, evitando a desmotivação e futuras retenções escolares. De acordo com os mesmos não faz sentido ter de se aguardar que os alunos sejam retidos para poderem usufruir deste apoio (PT4, F126, PT6, F127).

Com uma perspectiva semelhante o Diretor refere que com a implementação do ATE “Em termos de cultura de escola”, esta “acaba por ser uma cultura muito mais colaborativa e uma até cultura transformativa (...)” e que através da articulação dos vários “membros que fazem parte da vida diária dos alunos (...) acaba por ter resultados bastante significativos em toda a organização” (D1, E34). Em relação aos constrangimentos e/ou fragilidades do ATE o Diretor, embora não tenha feito referência ao Jardim de Infância, referiu que o mesmo deveria ser aberto ao 1.º ciclo do ensino básico, funcionando como uma medida preventiva.

Relativamente ao balanço final da ação tutorial, constata-se que dos oitenta e três tutorandos, sessenta e oito transitaram/foram aprovados, dezoito encontram-se em processo de avaliação, isto é, aguardam os resultados das provas finais de ciclo e sete não transitaram ou não foram aprovados. Para aferirmos o cumprimento das metas previstas no Projeto Educativo perguntámos se as conseguiram atingir ao que um professor tutor respondeu que as mesmas foram ultrapassadas em ambos os ciclos (PT4, F131), revelando satisfação pela sua concretização. Muito embora, a ação tutorial tenha surtido efeito no sucesso escolar/educativo da maioria dos alunos, constata-se que alguns não o atingiriam. Aspectos

como a dificuldade em articular e/ou envolver determinados professores e encarregados de educação na ação tutorial, conseguir chegar a todos e a implementação tardia desta medida foram referenciados ao longo do *focus group* como dificuldades na garantia do sucesso educativo dos alunos. Por seu turno, os professores tutores salientaram a importância do apoio dado, da articulação, envolvimento e união entre os vários elementos da comunidade educativa na promoção do sucesso educativo dos alunos.

3.6. Análise, tratamento e discussão dos dados dos questionários aos diretores de turma

3.6.1. Caracterização dos inquiridos

O questionário foi distribuído a vinte e sete professores que exercem a função de diretores de turma, tendo o mesmo sido respondido durante o mês de maio por todos os inquiridos. Tendo em conta que, como anteriormente referido, a investigadora é também professora tutora e diretora de turma na escola em estudo, o mesmo não foi preenchido pela mesma. Para o seu preenchimento, os diretores de turma assinaram o documento “consentimento informado” (anexo VIII).

Com o objetivo de responder às questões de investigação: *Que mudanças se têm observado na cultura organizacional da escola e qual a sua relação com a aplicação do ATE?*, e *Em que medida a implementação do ATE contribui para a promoção do sucesso educativo?*, o questionário foi tratado e triangulado com a entrevista ao Diretor e com o *focus group* realizado com os professores tutores.

Dividido em quatro partes, a primeira reporta-se à caracterização pessoal e profissional dos inquiridos; a segunda aos fatores que mais contribuem para o insucesso escolar/educativo; a terceira à cultura profissional dos professores da escola A e a quarta à implementação do ATE, na ótica dos diretores de turma.

Na parte I do questionário, a análise realizada mostra-nos que a média de idades dos inquiridos é de 48 anos, estando as mesmas compreendidas entre os 30 e os 65 anos. O quadro três apresenta a sua caracterização:

Quadro 3 – Idade média dos inquiridos	
	Diretor(a) de Turma
Média	48
Moda	49
Total	27

No que à análise ao género diz respeito, constatou-se que os inquiridos são na sua maioria do género feminino. O quadro quatro mostra-nos que dos vinte e sete inquiridos apenas quatro são do género masculino.

Quadro 4 – Caracterização por género		
	N.º	%
Feminino	23	85,2
Masculino	4	14,2
Total	27	100

Relativamente à formação académica, a maioria dos inquiridos tirou uma licenciatura, tendo seis realizado, ainda, um mestrado. O quadro cinco apresenta a análise dos dados realizada.

Quadro 5 – Caracterização da formação académica		
	N.º	%
Licenciatura	21	77,8
Mestrado	6	22,2
Total	27	100

O Quadro seis indica-nos que mais de cinquenta por cento dos inquiridos pertence ao quadro da escola A, sendo os restantes do quadro de zona pedagógica e contratados.

Quadro 6 – Caracterização da situação profissional		
	N.º	%
Quadro de Escola /Agrupamento	14	51,9
Quadro de Zona pedagógica	8	29,6
Contratado(a)	5	18,5
Total	27	100

Do total dos inquiridos, 10 são diretores de turma do 2.º ciclo e 17 do 3.º, tal como se encontra apresentado no quadro sete.

Quadro 7 – Caracterização do ciclo de ensino		
	N.º	%
2.º ciclo	10	37,04
3.º ciclo	17	62,96

Total	27	100
-------	----	-----

No que à representatividade dos grupos disciplinares diz respeito constatou-se que para além dos professores do grupo 910 que por não serem responsáveis pela lecionação de uma disciplina não lhes é possível ser atribuído o cargo de diretor de turma, dos 18 grupos, 5 não exerce esta função, sendo os mesmos, professores dos grupos disciplinares do 250, 260, 550, 600 e 620. Acresce, ainda, que dos 12 professores que os representam, apenas 4 são quadro de escola/agrupamento, sendo os 8 restantes professores contratados. O quadro oito é representativo da análise realizada.

Quadro 8 – Caracterização dos grupos disciplinares		
Código / Grupo disciplinar	N.º	%
200 – Estudos Sociais /História	2	7,4
220 – Português e Inglês	3	11,1
230 – Matemática e Ciências Naturais	4	14,5
240 – Educação Visual e Tecnológica	1	3,7
300 - Português	2	7,4
320 - Francês	1	3,7
330 - Inglês	1	3,7
400 - História	1	3,7
420 - Geografia	2	7,4
500 - Matemática	3	11,1
510 – Física e Química	2	7,4
520 – Biologia e Geologia	3	11,1
620 – Educação Física	2	7,4
Total	27	100

No que concerne o tempo de serviço dos diretores de turma no sistema educativo, o quadro nove indica-nos que a maioria tem uma experiência profissional significativa. Dos 27 inquiridos, 23 têm mais de 10 anos de tempo de serviço. Apenas um dos inquiridos tem entre zero a três anos de serviço, o que poderá indicar por parte deste último um conhecimento pouco significativo da cultura escolar, assim como da cultura da escola A. Atendendo que de acordo com Schein (2022, p. 5) esta última pode ser entendida como um processo de “aprendizagem acumulada e compartilhada (...)” e que se pretende identificar “Que mudanças se têm observado na cultura organizacional da escola e qual a sua relação com a aplicação do ATE?”, foi solicitado aos inquiridos o tempo de serviço ininterrupto na

escola. Assim, pela leitura do mesmo quadro, constata-se que 6 dos inquiridos, têm mais de 10 anos de tempo de serviço prestado na escola A e 9 têm até 10 anos, o que nos mostra que mais de cinquenta por cento tem um conhecimento sólido do funcionamento da escola e respetiva cultura. A análise aos dados apresentados, permite-nos, ainda, constatar que 10 dos inquiridos têm entre 1 a 3 anos de serviço prestado na escola, o que nos poderá indicar que nos últimos três anos houve alguma mobilidade de professores nesta última.

Quadro 9 – Tempo de serviço em anos dos inquiridos				
No sistema educativo			Na escola A	
	N.º de DT	%	N.º de DT	%
Mais de 31 anos	4	14,8	0	0
De 21 a 30 anos	11	40,7	4	14,8
De 11 a 20 anos	8	29,6	2	7,4
Até 10 anos	2	7,4	9	33,3
Até 5 anos	1	3,7	2	7,4
Até 3 anos	1	3,7	10	37
Média	27	100	27	100

Para nos certificarmos que todos os inquiridos se encontram a trabalhar com alunos que beneficiam de ATE e/ou, em última instância, já tinham trabalhado em anos anteriores com alunos que beneficiaram desta medida, constituindo-se, por um lado, como intervenientes no processo de desenvolvimento desta medida e por outro lado, como conhecedores deste processo, apresentámos quatro questões aos inquiridos que nos permitiram aferir que dos 27, 25 são diretores de turma de alunos que beneficiam desta medida e 26 têm alunos em outras turmas que usufruem da mesma. Apenas 1 dos inquiridos refere não ter alunos de outras turmas com ATE no ano letivo de 2023/2024. Em relação a anos letivos anteriores, 21 referem ter sido diretores de turma de alunos com ATE e 23 terem sido professores de alunos abrangidos por esta medida, o que nos indica que os inquiridos, na sua maioria, já trabalham com alunos abrangidos por esta medida há mais de um ano letivo. Pela leitura do quadro dez, podemos, ainda, constatar que todos os inquiridos já trabalharam com alunos com ATE, o que nos mostra que têm conhecimento desta medida.

Quadro 10 – Trabalho desenvolvido com alunos que beneficiam de ATE		
	N.º	%
Diretor de turma de alunos com ATE no ano letivo 2023/2024	25	92,6
Professor de alunos com ATE no ano letivo 2023/2024	26	96,3

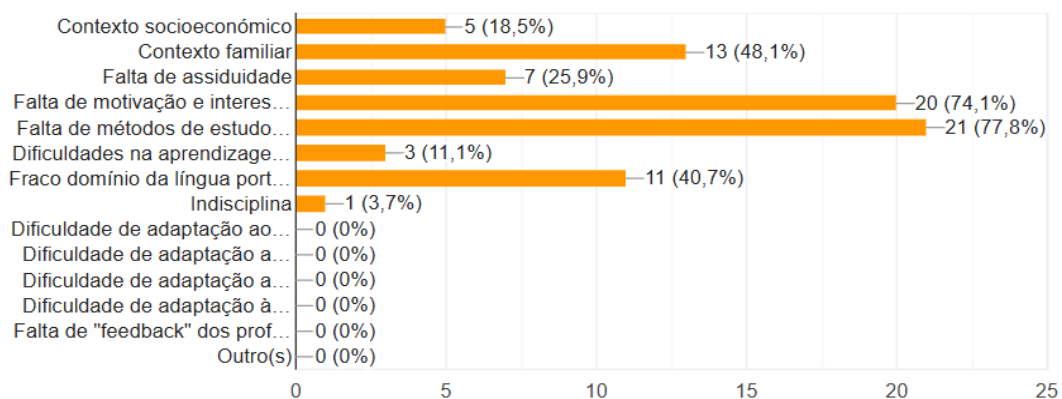
Diretor de turma de alunos com ATE em anos letivos anteriores	21	77,8
Professor de alunos com ATE em anos letivos anteriores	23	85,2
Professor que nunca teve alunos com ATE	0	0
Total	27	100

3.6.2. Perceção dos diretores de turma sobre os fatores que mais contribuem para o insucesso escolar/educativo dos alunos

Na parte II do questionário, com o objetivo de compreender quais os fatores, na perspetiva dos diretores de turma, que mais contribuem para o insucesso escolar/educativo, elaborámos um conjunto de opções representativas do exposto no enquadramento teórico sobre este fenómeno, de forma a que pudéssemos confrontar as respostas dadas com o mesmo e com as dadas pelo Diretor e pelos professores tutores. Deixámos, ainda, em aberto, a possibilidade de serem dadas outras respostas, o que, no entanto, não se verificou.

Pela análise ao gráfico cinco, verifica-se que na sua maioria, os inquiridos apontam a falta de métodos de estudo e de trabalho, seguida da falta de motivação e interesse pela escola e do contexto familiar como os três fatores de insucesso mais significativos. Para além destes, consideram, também, a falta de domínio da língua portuguesa como importantes fatores preditores de insucesso. Com uma percentagem menor, os inquiridos apontam a falta de assiduidade, seguida do contexto socioeconómico. As dificuldades de aprendizagem e a indisciplina surgem como as apontadas com menor expressão, mas, ainda, assim, reconhecidas por alguns como fatores de insucesso. Pela análise às respostas dadas verifica-se que todos os diretores de turma tal como o Diretor e os professores tutores centram no aluno e no seu contexto o principal fator de insucesso, excluindo, os primeiros, com zero respostas, a adaptação às rotinas da escola e à sua estruturação por ciclos de ensino. Colocam, também, de parte a falta de *feedback* dos professores, desresponsabilizando, desta forma, a ação da escola e o processo de ensino no insucesso dos alunos, tal como aconteceu na década de 1960 e de 1970 com as teorias *dos dons e/ou dotes* e com a do *handicapt sociocultural*. Não obstante o referido, as respostas dadas vão ao encontro do constatado pelos estudos desenvolvidos em Portugal em 2016 e 2021 referidos no enquadramento teórico que apontam o contexto socioeconómico e o familiar como questões centrais na problemática do insucesso.

Gráfico 5. Fatores de insucesso escolar/educativo



3.6.3. Perceção dos diretores de turma sobre a cultura profissional dos professores da escola A

No que diz respeito às partes III e IV do questionário, as mesmas compreendem uma totalidade de 37 itens descritivos numa escala tipo *Likert* que contemplam o “Concordo totalmente”, “Concordo”, “Não Concordo” e o “Discordo totalmente”, e à qual atribuímos valores de 1 a 4. À mesma, incluímos, ainda, um elemento neutro a que nomeamos de “Não concordo nem discordo”. A decisão sobre a sua inclusão no questionário prendeu-se com o facto de existirem diretores de turma a exercer funções na escola A há menos de três anos e que, por esse motivo, podem não ter, ainda, uma opinião formada sobre os assuntos tratados. Para além disso, poderão existir ainda outros que por terem uma cultura mais individualista, poderão, também, não ter a sua opinião formada sobre a cultura profissional da maioria dos seus colegas e/ou sobre o processo de implementação do ATE e, por esse motivo, terem preferido assinalar este item. A análise às respostas dadas a este parâmetro foi realizada nos casos em que a percentagem da frequência foi igual ou superior a 25%, por considerarmos este valor considerável, podendo exercer influência na análise da cultura profissional docente e do impacto da implementação do ATE no processo de melhoria da escola e no sucesso educativo dos alunos. De forma a obtermos médias que facilitem e conduzam a uma melhor compreensão dos resultados, a análise supramencionada será realizada separadamente.

Assim, para a análise dos dados realizámos a escala que se encontra representada no quadro se segue:

Quadro 11 – Escala de opinião	
Valores	Itens
4	Concordo totalmente
3	Concordo
2	Não concordo
1	Discordo totalmente
33	Não concordo nem discordo

Nesta parte III do questionário, definimos um conjunto de itens descritores das categorias que nos permitem identificar o(s) tipo(s) de cultura(s) profissional/profissionais existente(s) e predominante(s) dos professores da escola A. Para o efeito, agrupámos os itens em quatro grupos dirigidos a cada tipo de cultura profissional docente. Para aferir o grau de concordância dos inquiridos calculámos a percentagem da frequência relativa acumulada das opções de resposta: “Concordo totalmente” e “Concordo” e que se encontram representadas nos Quadros 11, 12, 13 e 14.

Relativamente ao individualismo, o quadro doze mostra-nos que apesar da maioria dos professores centrar a sua atenção nas necessidades dos alunos das suas turmas, característica própria deste tipo de cultura (Hargreaves, 1994), o trabalho desenvolvido no colmatar de dificuldades e/ou no desenvolver aprendizagens que conduzam os alunos ao sucesso educativo é efetuado em conjunto e/ou em colaboração com outros professores.

Quadro 12 – Cultura profissional: individualismo				
Categorias/Itens	%	Média	Moda	Desvio-padrão
optam por trabalhar sozinhos	22,2	2,15	2	0,67
dispensam opiniões e/ou conselhos sobre o seu trabalho com os alunos	18,5	2,00	2	0,84
preferem a autorreflexão em detrimento da reflexão conjunta	14,8	2,19	2	0,54
centram a sua atenção nas necessidades dos alunos das suas turmas	88,9	3,33	3	0,48

Em relação à cultura profissional docente balcanizada, muito embora mais de 50% dos diretores de turma reconheçam que o trabalho em equipa é desenvolvido entre professores do mesmo grupo disciplinar, a partilha de conhecimentos e de práticas pedagógicas, a par da recetividade para receber conselhos e opiniões sobre o seu trabalho com os alunos saem da

esfera do mesmo. De acordo com o quadro treze, podemos, igualmente, constatar que um número significativo de diretores de turma, considera, também, que existem alguns elementos da escola que agem de acordo com os seus próprios interesses, o que associado às respostas dadas ao trabalho realizado em equipa, nos permite constatar que na escola A existe um número significativo de professores cuja cultura se identifica como balcanizada.

Quadro 13 – Cultura profissional: balcanização				
Categorias/Itens	%	Média	Moda	Desvio-padrão
o trabalho em equipa é realizado entre professores do mesmo grupo disciplinar	74,1	2,84	3	0,62
organizam-se de acordo com os seus próprios interesses.	40,7	2,55	2	0,74
a partilha de conhecimentos e de práticas pedagógicas é realizada apenas entre professores do mesmo grupo disciplinar	14,8	2,05	2	0,60
apenas admitem de colegas do seu grupo disciplinar opiniões e/ou conselhos sobre o seu trabalho com os alunos	3,7	1,83	2	0,49

Na análise aos dados sobre a cultura profissional colegialidade artificial, o quadro catorze mostra-nos que um número pouco significativo de professores considera que o trabalho colaborativo apenas se desenvolve quando imposto, sendo a moda das respostas dadas correspondente em todos os parâmetros ao item “Não concordo”. Esta análise, permite-nos, ainda, constatar que nenhum diretor de turma considera a promoção do trabalho em equipa na sua escola como uma forma de controlo.

Quadro 14 – Cultura profissional: colegialidade artificial				
Categorias/Itens	%	Média	Moda	Desvio-padrão
trabalham em equipa apenas quando o mesmo lhes é imposto	18,5	2,21	2	0,59
Apenas trabalham em equipa quando têm marcado no seu horário o tempo e o espaço para esse efeito	11,1	1,75	2	0,68
o trabalho em equipa é percecionado pelos professores como uma forma de controlo	0	1,65	2	0,49
apenas admitem opiniões e/ou conselhos sobre o seu trabalho com os alunos para evitar conflitos	3,7	1,95	2	0,39

Em relação à colaboração, o quadro quinze mostra-nos que dos quatro itens categorizados, todos apresentam uma média aproximada ou superior ao valor 3, o que nos indica que este é o tipo de cultura predominante na escola em estudo. Dos mesmos, os itens que maior concordância obteve correspondem ao trabalho colaborativo realizado de forma livre e espontânea entre todos os professores da escola e à partilha de conhecimentos e de práticas pedagógicas entre si, independentemente da disciplina e do ciclo de ensino que lecionam, o que nos mostra que a maioria dos diretores de turma percebe a escola como um todo, desenvolvendo ações que envolvem o crescimento profissional de todos.

Quadro 15 – Cultura profissional: colaboração				
Categorias/Itens	%	Média	Moda	Desvio-padrão
desenvolvem de forma livre e espontânea projetos que envolvem professores de disciplinas e ciclos de ensino diferentes	81,5	3,04	3	0,46
partilham entre si conhecimentos e práticas pedagógicas, independentemente do seu grupo disciplinar e/ou ciclo de ensino	85,2	3,08	3	0,49
preferem trabalhar em equipa	51,8	2,83	3	0,51
decidem livremente quando, onde e com quem querem trabalhar	48,1	2,65	3	0,78

Fazendo agora a análise dos itens que apresentaram maior concordância em cada subcultura, a leitura ao quadro dezasseis permite-nos constatar que embora na sua maioria a cultura profissional docente assente na colaboração, o trabalho desenvolvido entre docentes continua, ainda, muito centrado, nos alunos das turmas de cada professor e no trabalho em equipa entre membros do mesmo grupo disciplinar. Permite-nos, também, constatar que no seio da organização escolar existem professores com culturas características dos quatro tipos de cultura profissional docente apresentados no enquadramento teórico, constituindo a colegialidade artificial a que apresenta menor expressão.

Quadro 16 – Subculturas com maior grau de concordância					
Subculturas	Categorias/Itens	%	Média	Moda	Desvio-padrão
Individualismo	centram a sua atenção nas necessidades dos alunos das suas turmas	88,9	3,33	3	0,48
Balkanização	o trabalho em equipa é realizado entre professores do mesmo	74,1	2,84	3	0,62

	grupo disciplinar				
Colegialidade Artificial	trabalham em equipa apenas quando o mesmo lhes é imposto	18,5	2,21	2	0,59
Colaboração	partilham entre si conhecimentos e práticas pedagógicas, independentemente do seu grupo disciplinar e/ou ciclo de ensino	85,2	3,08	3	0,49

No que aos itens sem opinião formada diz respeito, o quadro dezassete indica-nos que em relação à cultura profissional docente: individualismo existe um número elevado de diretores de turma que apresentou alguma relutância em responder à questão relacionada com a autorreflexão e reflexão conjunta. Atendendo que a autorreflexão se constitui na perspetiva de Hargreaves (1994) como um processo individual importante para o desenvolvimento profissional de cada professor e que esta é uma questão muito pessoal consideramos que este último poderá ser o motivo pelo qual 40,7% dos inquiridos não se tenha sentido confiante e/ou confortável em dar outra resposta. Relativamente à opção “preferem trabalhar sozinhos” por se encontrar interligada à questão anterior, este facto poderá ter tido algum peso na opção escolhida.

Em relação à cultura profissional docente: balcanização, atendendo que menos de 15% dos inquiridos considera que a “partilha de conhecimentos e de práticas pedagógicas é realizada apenas entre professores do mesmo grupo disciplinar” e que mais de 80% dos mesmos considera que esta partilha é realizada entre os professores “independentemente do seu grupo disciplinar e/ou ciclo de ensino” (cultura profissional: colaboração), consideramos que a opção pela resposta “Não concordo nem discordo” poderá estar relacionada, por um lado, com a sua própria cultura profissional e/ou, por outro lado, pelo tempo que desempenham funções na escola, que ao ser, ainda, diminuto não lhes permite, ainda, ter uma opinião formada sobre o assunto. O facto de o mesmo número de inquiridos ter optado por não exprimir a sua opinião ao item relativo à admissão de opiniões ou conselhos de colegas apenas para evitar conflitos, a par das questões relacionadas com o descritor “optam por trabalhar sozinhos”, levanta a hipótese de existir algum desconhecimento por parte deste número de inquiridos sobre a forma de agir e de pensar dos seus colegas.

Relativamente ao item “preferem trabalhar em equipa”, consideramos que, atendendo ao facto de 81,5% dos inquiridos ter considerado que os professores da sua escola “desenvolvem de forma livre e espontânea projetos que envolvem professores de disciplinas

e ciclos de ensino diferentes” e que 74,1% são da opinião que “o trabalho em equipa é realizado entre professores do mesmo grupo disciplinar”, o facto desta questão se encontrar em aberto, isto é, não especificar elementos ou grupos concretos poderá ter levado os inquiridos a preferir não responder a esta questão.

Quadro 17 – Sem opinião formada: cultura profissional docente			
Subculturas	Categorias/Itens	N.º	%
Individualismo	optam por trabalhar sozinhos	7	25,9
	preferem a autorreflexão em detrimento da reflexão conjunta	11	40,7
Balcanização	a partilha de conhecimentos e de práticas pedagógicas é realizada apenas entre professores do mesmo grupo disciplinar	7	25,9
Colegialidade Artificial	apenas admitem opiniões e/ou conselhos sobre o seu trabalho com os alunos para evitar conflitos	7	25,9
Colaboração	preferem trabalhar em equipa	9	33,3

3.6.4. Perceção dos diretores de turma sobre o trabalho desenvolvido no âmbito do ATE e respetivo impacto no processo de melhoria da escola

Nesta parte IV do questionário, definimos um conjunto de itens descritores das categorias que nos permitem verificar a forma de organização e implementação do ATE, assim como do impacto desta medida no processo de melhoria da escola e, paralelamente, no sucesso educativo dos alunos.

Para aferir o grau de concordância dos inquiridos calculámos a percentagem da frequência relativa acumulada das opções de resposta: “Concordo totalmente” e “Concordo” e que se encontra representada no quadro dezoito. Da análise realizada constatamos que a implementação do ATE na escola A envolve a participação e colaboração de vários elementos da comunidade educativa, nomeadamente: professores dos conselhos de turma, do GAAF, do SPO, da EPD, dos assistentes operacionais, dos membros da Direção, dos encarregados de educação e de várias estruturas/entidades externas à escola, como a CPCJ; a EMAT; entre outras. Constatamos, ainda, que o professor tutor, nem sempre é um elemento do conselho de turma, não sendo, por isso, professor do aluno tutorado. Contudo, sempre que lhe é possível participa nas reuniões do conselho de turma a que o tutorando pertence.

Quadro 18 – Intervenientes na ação tutorial				
Categorias/Itens	%	Média	Moda	Desvio-padrão
A ação tutorial compreende a participação e a colaboração dos professores do conselho de turma.	96,3	3,41	3	0,57
A ação tutorial envolve a colaboração do GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família) no apoio aos alunos e respetivas famílias.	96,3	3,54	4	0,51
A ação tutorial envolve a colaboração do SPO (Serviço de Psicologia e Orientação), no apoio aos alunos e/ou na delineação de estratégias de superação de dificuldades.	85,1	3,43	3	0,51
A ação tutorial envolve a colaboração da Equipa da Promoção da Disciplina, no desenvolvimento de ações promotoras de comportamentos e atitudes adequadas ao contexto escolar.	88,8	3,46	3	0,51
A ação tutorial envolve a colaboração dos assistentes operacionais no desenvolvimento de ações promotoras de comportamentos e atitudes adequadas ao contexto escolar.	77,7	3,32	3	0,57
As ações desenvolvidas no âmbito do ATE envolvem a colaboração dos membros da Direção.	59,2	3,22	3	0,81
A ação tutorial envolve a colaboração de estruturas/entidades externas à escola (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens; Equipa Multidisciplinar de Apoio a Tribunais; entre outras).	59,2	3,41	4	0,62
A ação tutorial compreende a participação e colaboração dos encarregados de educação.	96,3	3,65	4	0,49
O(A) professor(a) tutor(a) participa, sempre que possível, nas reuniões de conselho de turma.	100	3,81	4	0,40

Relativamente aos itens sem opinião salientam-se a participação dos elementos da Direção e de estruturas/entidades externas à escola como os que obtiveram uma maior percentagem sem resposta. A opção dos inquiridos poderá, por um lado, relacionar-se por desconhecimento da sua participação e envolvimento na ação tutorial ou, atendendo que estes elementos foram mencionados pelo Diretor e pelos professores tutores, pelo facto de enquanto diretores de turma não terem tido, ainda, necessidade de recorrer aos mesmos.

Quadro 19 – Sem opinião formada: intervenientes na ação tutorial		
Categorias/Itens	N.º	%
As ações desenvolvidas no âmbito do ATE envolvem a colaboração dos membros da Direção.	9	33,3
A ação tutorial envolve a colaboração de estruturas/entidades externas à escola (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens; Equipa Multidisciplinar de Apoio a Tribunais; entre outras).	10	37

Relativamente ao impacto da implementação do ATE no processo de melhoria da escola A, constatamos que, pelos dados apresentados no quadro vinte, as ações desenvolvidas neste âmbito têm contribuído para uma maior colaboração e envolvimento entre os vários elementos da comunidade educativa na procura de respostas que conduzam os alunos ao seu sucesso educativo, indo, desta forma ao encontro da perspetiva do Diretor e dos professores tutores. Constatamos, ainda, que uma percentagem considerável de diretores de turma considera que o trabalho desenvolvido no âmbito do ATE tem “contribuído para a promoção da partilha de informações relevantes entre professores para o processo de melhoria das aprendizagens dos alunos”, assim como “para a promoção da articulação entre professores de estratégias promotoras do sucesso educativo dos alunos”, o que nos indica que esta medida se tem constituído como um forte instrumento para o desenvolvimento de uma cultura de escola colaborativa, promotora do sucesso educativo dos alunos.

Quadro 20 – Impacto do ATE no processo de melhoria da escola				
Categorias/Itens	%	Média	Moda	Desvio-padrão
As ações desenvolvidas no âmbito do ATE têm contribuído para a promoção da partilha de informações relevantes entre professores para o processo de melhoria das aprendizagens dos alunos.	77,7	3,36	3	0,58
As ações desenvolvidas no âmbito do ATE têm contribuído para a promoção da articulação entre professores de estratégias promotoras do sucesso educativo dos alunos.	77,8	3,08	3	0,58
A implementação do ATE na escola tem contribuído para a promoção de um maior envolvimento e responsabilização dos encarregados de educação pelo percurso escolar dos seus educandos.	29,6	3,29	3	0,56

As ações desenvolvidas no âmbito do ATE têm contribuído para a promoção de um maior envolvimento da comunidade escolar no encontro conjunto de respostas educativas para as necessidades dos alunos.	18,5	3,14	3	0,47
As ações desenvolvidas no âmbito do ATE têm contribuído para a promoção do cumprimento do dever de assiduidade dos alunos.	40,7	3,35	3	0,56
As ações desenvolvidas no âmbito do ATE têm contribuído para a promoção de um maior envolvimento dos alunos nas atividades escolares.	29,6	3,24	3	0,52
As ações desenvolvidas no âmbito do ATE têm contribuído para a promoção do desenvolvimento de atitudes e comportamentos adequados na relação dos alunos com os outros.	33,3	3,26	3	0,53
As ações desenvolvidas no âmbito do ATE têm contribuído para a promoção do desenvolvimento de competências de autocuidado, por parte dos alunos.	22,2	3,17	3	0,48
No âmbito do ATE são disponibilizados documentos/recursos que promovem o "feedback" aos alunos sobre a sua prestação nas várias disciplinas.	63	3,65	4	0,49
As ações desenvolvidas no âmbito do ATE têm contribuído para a promoção do sucesso educativo dos alunos.	25,9	3,21	3	0,51

Dos itens sem opinião sobre o impacto do ATE no processo de melhoria da escola, não se verificou nenhuma percentagem igual ou superior a 25%, o que reforça o constatado anteriormente. De uma forma geral, o ATE tem tido um impacto positivo no processo de melhoria da escola, o qual passa pelo envolvimento, articulação e colaboração de vários elementos da comunidade educativa na promoção do sucesso educativo dos alunos.

De forma a aferir se o trabalho colaborativo entre professores tutores e professores do conselho de turma seria, de algum modo, imposto ou forçado entre estes elementos questionámos os diretores de turma sobre a possibilidade de existirem horas previstas no horário dos professores para esse efeito e se o mesmo era desenvolvido de forma espontânea e voluntária. Os dados do quadro vinte e um tornam claro que a grande maioria considera que o trabalho é desenvolvido de forma colaborativa.

Quadro 21 – Trabalho colaborativo				
Categories/Itens	%	Média	Moda	Desvio-padrão
Está prevista uma hora no horário dos professores para a partilha de informações e delineação de estratégias com os professores tutores.	7,4	1,68	1	0,85
O trabalho colaborativo entre professores tutores e professores do conselho de turma é desenvolvido de forma espontânea e voluntária.	88,9	3,25	3	0,44

No que ao número de respostas sem opinião diz respeito, o número de inquiridos que optou por não responder às duas questões levantadas não é significativo, pelo que não procedemos à respetiva análise.

3.7. Análise, tratamento e discussão dos dados dos questionários aos alunos

3.7.1. Caracterização dos inquiridos

Dos oitenta e três alunos que se encontravam abrangidos pelo ATE, não foi possível obter a autorização de dois alunos e a dos respetivos encarregados de educação para o preenchimento do inquérito por não se encontrarem naquele momento a frequentar a escola (um por abandono escolar e outro por se encontrar de atestado médico). Um terceiro aluno, optou por não responder ao questionário. Assim, responderam ao questionário oitenta tutorandos, o qual foi distribuído aos mesmos durante o mês de maio.

O questionário foi tratado e triangulado com a entrevista ao Diretor, o *focus group* realizado com os professores tutores e os inquéritos realizados aos diretores de turma. O mesmo encontra-se dividido em quatro partes. A primeira diz respeito à caracterização pessoal dos inquiridos; a segunda ao seu percurso escolar e aos fatores que mais contribuíram para o seu insucesso escolar/educativo; a terceira às sessões de ATE e a quarta ao perfil do professor tutor.

Na parte I do questionário, a análise realizada mostra-nos que a média de idades dos inquiridos é de 15 anos, estando as mesmas compreendidas entre os 11 e os 18 anos. 67,5% são do género masculino e 32,5% do feminino. Os gráficos seis e sete são representativos desta sua caracterização:

Gráfico 6. Idade dos tutorandos

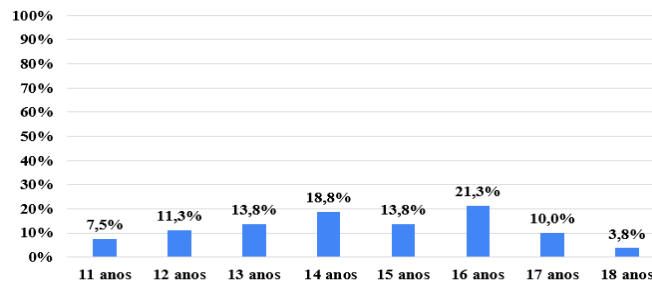
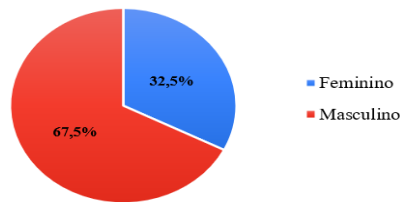
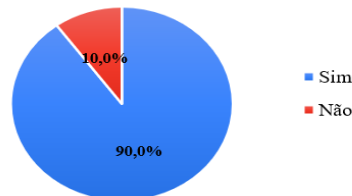


Gráfico 7. Caracterização por género



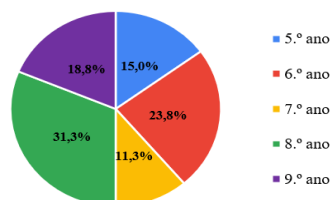
De acordo com o gráfico oito, 90% dos tutorandos têm o português como língua materna e 10% têm-no como língua estrangeira. As línguas referidas por estes últimos no questionário como sendo a sua língua materna são: o hindi; o urdu; o português do brasil; o crioulo e o inglês.

Gráfico 8. Português como língua materna



Do número total de inquiridos, e de acordo com os dados do gráfico nove, 31 tutorandos frequentam o 2.º ciclo e 49 o 3.º. Os anos de escolaridade onde se verifica um maior número de alunos a beneficiar de ATE são o 6.º e o 8.º ano.

Gráfico 9. Ano de escolaridade



Para aferir o contexto familiar, perguntámos aos inquiridos com quem vivem. A análise às respostas dadas mostra-nos que um número significativo de tutorandos vive com a mãe, mas não com o pai. Mostra-nos, ainda, que num número considerável de tutorandos,

o número de elementos que constituem cada agregado familiar é elevado. Os gráficos dez e onze mostram-nos que para além dos progenitores, o agregado familiar compreende, em vários casos o padrasto, os tios, os avós e os primos. A madrasta, sobrinhos e “o filho da madrasta”, também foram referidos como parte do agregado familiar, embora com menor expressão.

Gráfico 10. Agregado Familiar

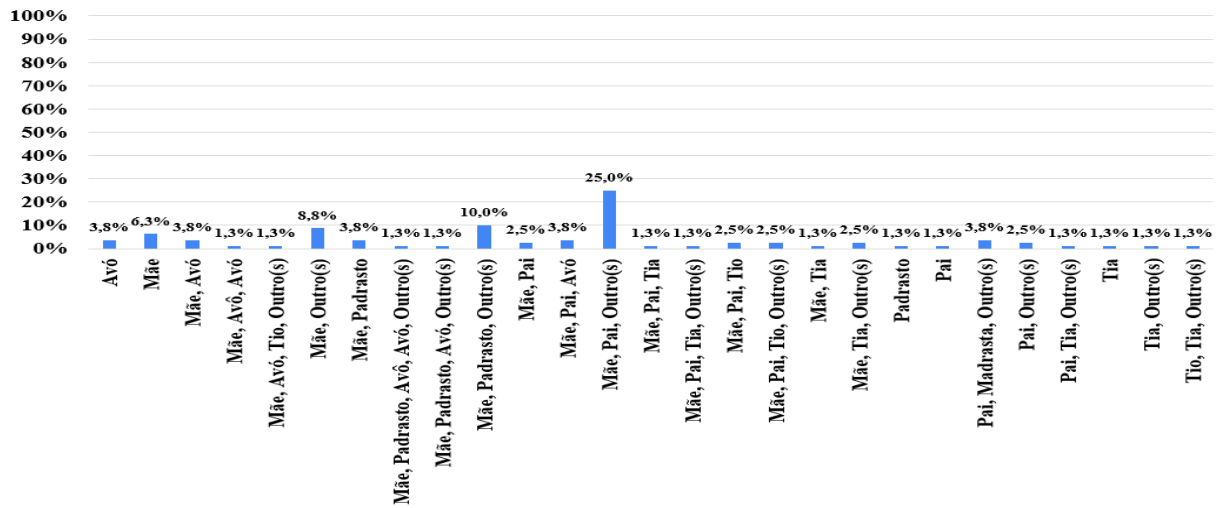
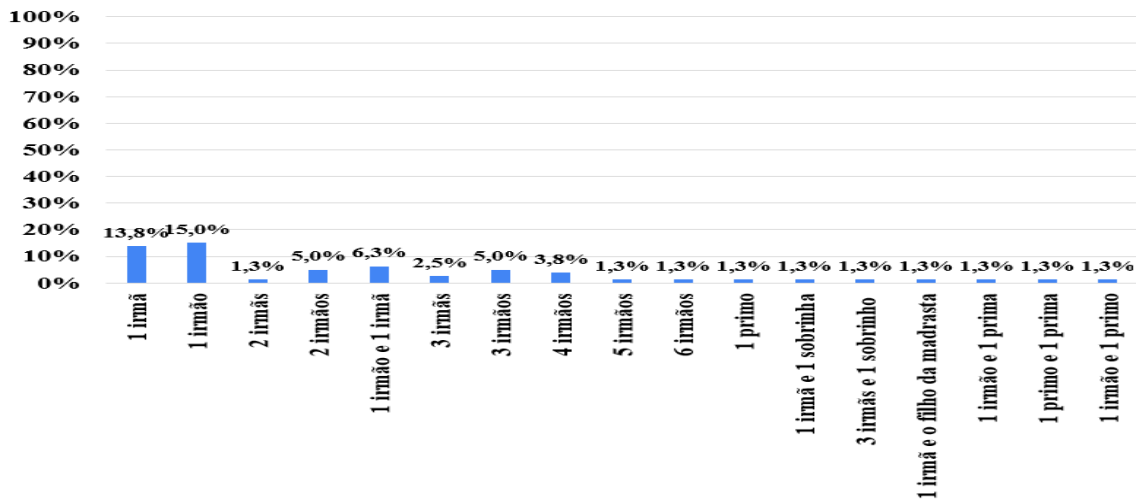
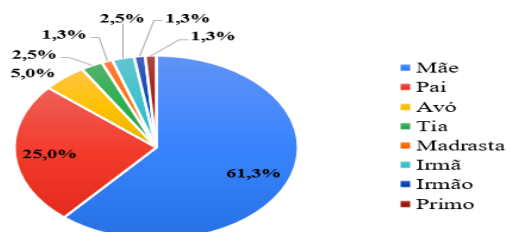


Gráfico 11. Agregado Familiar – Outro(s)



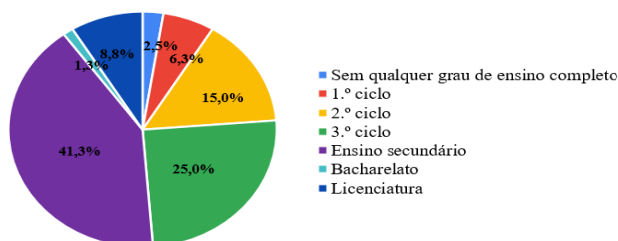
Quando questionados sobre quem representa o papel de encarregado de educação, constata-se que na sua esmagadora maioria este é representado por uma pessoa do género feminino. O gráfico doze, indica-nos que dos oitenta tutorandos cerca de 61,3% respondeu a “mãe” e 25%, o “pai”. 13,7% dos tutorandos referiram outras pessoas como o seu representante, nomeadamente: a avó, a tia, a madrasta, a irmã, o irmão e o primo.

Gráfico 12. Encarregado(a) de Educação



Relativamente à formação académica dos encarregados de educação, o gráfico treze mostra-nos que apenas 10% dos mesmos tem um curso de ensino superior (8,8% é licenciado e 1,3% tem um bacharelato), 41,3% concluiu o ensino secundário e 25% o terceiro ciclo. Pela análise aos dados apresentados contactamos que uma percentagem relevante de encarregados de educação tem baixas qualificações. Cerca de 15% concluiu apenas o segundo ciclo, 6,3% o primeiro e 2,5% não tem qualquer grau de ensino completo.

Gráfico 13. Formação académica do(a) Encarregado(a) de Educação



Segundo os gráficos catorze e quinze, 40% dos inquiridos usufrui de ASE. Destes, cerca de 75% usufrui de escalão A e 21,9% de escalão B. Apenas 3,1% deste universo de tutorandos usufrui de escalão C.

Gráfico 14. Ação Social Escolar

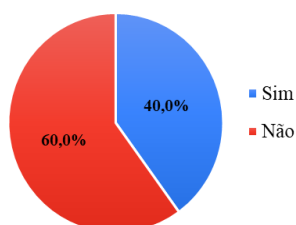
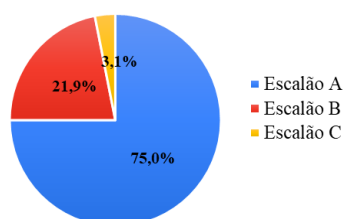


Gráfico 15. Tipo de Escalão



Atendendo que os inquiridos foram alvo de uma ou mais retenções durante o seu percurso escolar e que de acordo com o estudo realizado pela DGEEC (2016, p. 2) existe em Portugal uma relação “muito forte” entre o desempenho escolar dos alunos e o meio

socioeconómico da respetiva família, sendo mais propícios à retenção e/ou abandono escolar, alunos cujas famílias apresentem baixos rendimentos, os quais estão geralmente associados a baixas qualificações escolares, limitando segundo Lima et al. (2019) e a Eurydice (2020) as oportunidades de integração e participação na sociedade, consideramos que o facto dos encarregados de educação apresentarem, de uma forma geral, baixas qualificações escolares poderá ter tido peso no insucesso educativo destes alunos. Esta constatação vai, também, de encontro ao exposto pelo Diretor durante a entrevista que considera este fator como uma desmotivação por parte dos alunos para a aprendizagem, na medida em que não veem a família como um modelo a seguir. Por sua vez, o facto de pertencerem a um agregado familiar extenso, pode levar, segundo Formosinho (1987a, p.17), a que os alunos sejam sujeitos a pressões para a sua integração rápida no mercado de trabalho, o que poderá, igualmente, contribuir quer para a sua desmotivação quer para a perda do foco na sua aprendizagem. Tal como referido no estudo levado a cabo pela DGEEC (2016), foram reconhecidos casos em que alunos oriundos de contextos desfavorecidos obtiveram bons resultados, deixando em aberto outras explicações para o fenómeno do insucesso. No presente estudo, constatamos, também, o inverso, alunos cujos pais são detentores de qualificações escolares altas e cujos filhos ficaram retidos no(s) ano(s) de escolaridade em que se encontravam.

Para aferirmos o tipo de apoio disponibilizado aos tutorandos pela família, perguntámos se tinham alguém que os ajudasse ao nível do estudo fora da escola e quem é que o providenciava. Pelos dados constantes nos gráficos dezasseis e dezassete constatamos que 38,8% dos tutorandos não tem ninguém que os apoie a este nível. Dos 61,3% que responderam “sim” constatamos que na sua maioria é a “mãe” quem os apoia. Com um número menos significativo surgem a figura do “irmão” e o do “centro de estudos” como os elementos que o providenciam. Relativamente a outros, com o mesmo valor apresentado para a “irmã”, os inquiridos responderam “uma amiga da mãe”, “primo”, “amigo” e “padrasto”.

Gráfico 16. Apoio ao estudo fora da escola

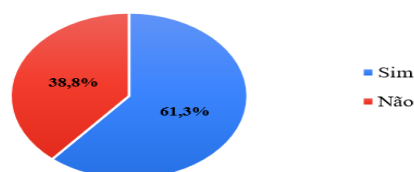
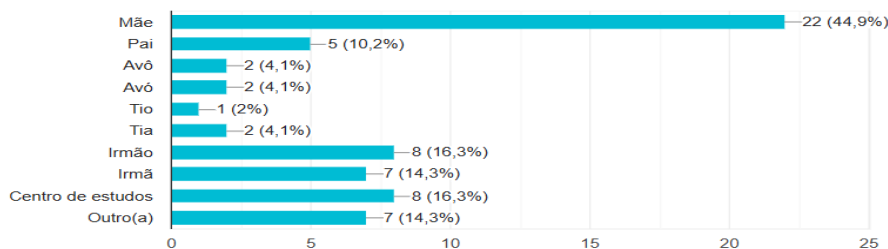


Gráfico 17. Elementos que prestam apoio ao nível do estudo



Para além de apoios prestados fora da escola perguntámos aos tutorandos se beneficiavam de outras medidas de apoio na escola. Os gráficos dezoito e dezanove indicam-nos que dos oitenta tutorandos 36,3% usufruem de medidas de apoio na escola, sendo o apoio dado pela Educação Especial o que envolve mais tutorandos.

Gráfico 18. Apoio na Escola A

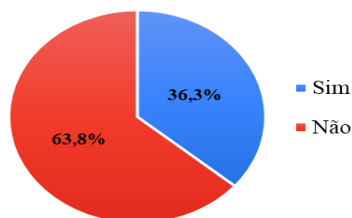
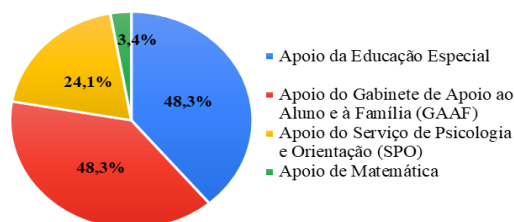


Gráfico 19. Medidas de Apoio na Escola A

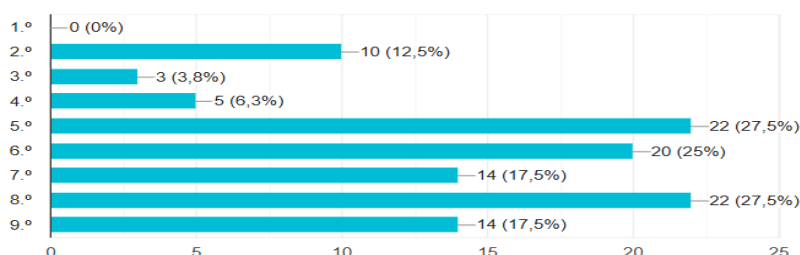


3.7.2. Percurso escolar

Na parte II do questionário questionámos os tutorandos sobre o número de retenções que tinham tido durante o seu percurso escolar, respetivos anos de escolaridade em que as mesmas ocorreram e os motivos, na sua perspetiva, que contribuíram para o seu insucesso escolar.

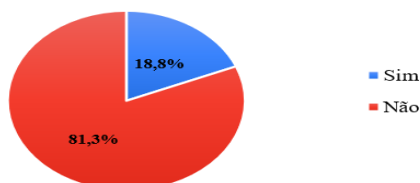
De acordo com o gráfico vinte constatamos que o 5.º e o 8.º ano correspondem aos anos de escolaridade com o maior número de retenções.

Gráfico 20. Anos de escolaridade em que os tutorandos ficaram retidos



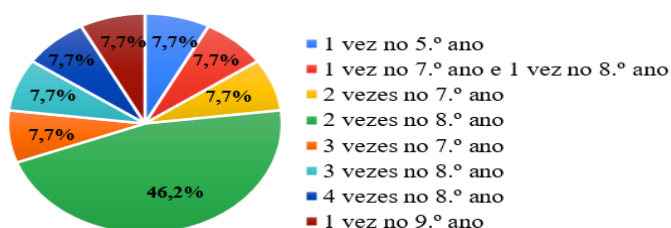
Para aferirmos se existiam casos de retenção no mesmo ano de escolaridade perguntámos aos tutorandos se haviam ficado retidos mais do que uma vez no mesmo ano de escolaridade. Os dados constantes no gráfico vinte e um mostram-nos que cerca de 18,8% dos inquiridos responderam “sim” a esta questão.

Gráfico 21. Mais do que uma retenção no mesmo ano de escolaridade



De acordo com o gráfico vinte e dois, apuramos que o 8.º ano, seguido do 7.º foram os anos de escolaridade onde mais retenções seguidas ocorreram.

Gráfico 22. Anos de escolaridade onde os alunos ficaram retidos/não foram aprovados

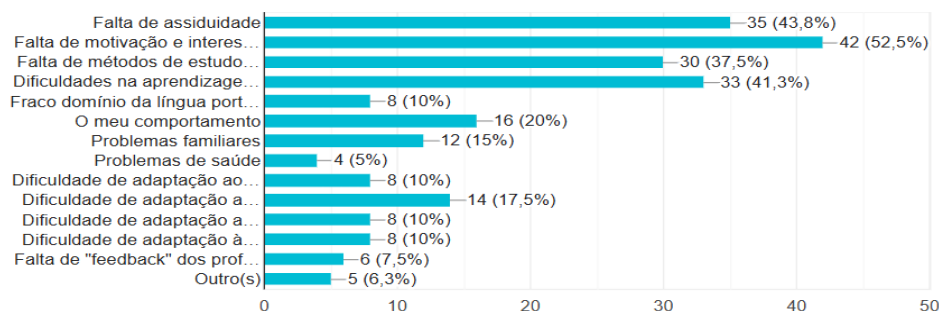


3.7.3. Perceção dos alunos sobre os fatores que mais contribuíram para o seu insucesso escolar/educativo

Na opinião dos alunos e, segundo os dados constantes no gráfico vinte e três, os fatores que mais contribuíram para que tivessem ficado retidos foram a falta de motivação e de interesse pela escola, seguida da falta de assiduidade e de dificuldades na aprendizagem de conteúdos de determinadas disciplinas. Também com uma percentagem significativa foram apontadas a falta e métodos de estudo e de trabalho e o seu próprio comportamento. Em relação a outros motivos não listados nas opções dadas, cinco alunos referiram a entrada tardia na escola. A análise aos dados levantados mostra-nos que todos os participantes no estudo são unânimes no reconhecimento da desmotivação pela aprendizagem como fator de insucesso e que, contrariamente aos restantes inquiridos, alguns alunos identificam a dificuldade em adaptar-se ao horário escolar, a professores diferentes, a um novo ciclo de

ensino e à escola. Em concordância com o Diretor e com os diretores de turma, 10% dos alunos refere, ainda, a falta de domínio da língua portuguesa como um fator de insucesso.

Gráfico 23. Fatores de insucesso escolar/educativo

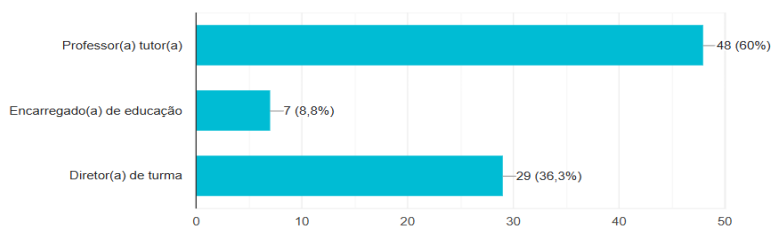


3.7.4. Perceção dos alunos sobre as sessões de ATE

A parte III do questionário é dirigida às sessões de ATE e respetivo impacto no sucesso educativo dos alunos. Para melhor compreendermos este processo elaboramos um conjunto de questões que no nosso entendimento nos ajudam a compreender o processo de implementação do ATE na escola A e a responder à questão de investigação: *Em que medida a implementação do ATE contribui para a promoção do sucesso educativo?*

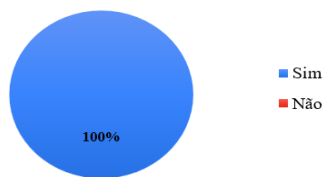
Assim, começámos por perguntar aos tutorandos quem é que os informou sobre as sessões de ATE. Segundo os dados levantados e disponibilizados no gráfico vinte e quatro, apuramos que na sua maioria foi o professor tutor a dar-lhes essa informação, indo ao encontro das informações dadas pelos professores tutores sobre a fase inicial deste processo.

Gráfico 24. Informação sobre as sessões de ATE



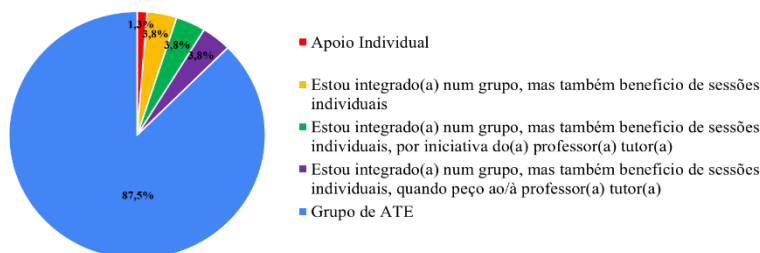
De seguida, perguntámos se lhes foram explicados os objetivos do ATE. De acordo o gráfico vinte e cinco a totalidade de tutorandos confirmou que “sim”.

Gráfico 25. Objetivos do ATE



De acordo com o artigo 12.º do Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho, a cada professor tutor são atribuídas quatro horas semanais para o acompanhamento de dez tutorandos. Para aferir a forma como são organizados os alunos, perguntámos aos inquiridos se estavam integrados em grupos e/ou se tinham um acompanhamento individual. Os dados constantes no gráfico vinte e seis indica-nos que na sua maioria os alunos foram integrados num grupo, contudo, alguns beneficiam, ainda, de acompanhamento individual. A análise realizada mostra-nos, também, que alguns tutorandos, para além das sessões marcadas, têm sessões individuais, quer por sua iniciativa quer por iniciativa do professor tutor. Um tutorando beneficia de apoio individual. Esta análise permite-nos, ainda, constatar, que o número de horas com os tutorandos varia consoante as suas necessidades. As informações recolhidas vão de encontro às dadas quer pelo Diretor quer pelos professores tutores no que à organização das sessões e do agrupamento de alunos diz respeito, verificando-se, assim, a existência de uma gestão que procura ir ao encontro das necessidades específicas dos alunos.

Gráfico 26. Organização de grupos de ATE



Atendendo à importância da criação de uma relação baseada, entre outros aspetos, na confiança e respeito mútuo, perguntámos aos tutorandos como avaliam a sua relação com o professor tutor e como caracterizam o ambiente das sessões. O gráfico vinte e sete mostra-nos que na sua maioria os tutorandos avaliam a sua relação com o respetivo professor tutor como “muito boa”, existindo apenas dois que avaliam a mesma como “suficiente”. Em relação às sessões e, de acordo com o gráfico vinte e oito nenhum aluno fez referência a um aspeto negativo, caracterizando-o como assente em “confiança” e/ou “respeito mútuo”.

Constituindo-se a “confiança” como um aspeto fundamental para o desenvolvimento da ação tutorial, e muito embora, segundo um professor tutor este tenha sentido alguma dificuldade em estabelecê-la, pelas respostas dadas, consideramos que este aspeto foi bem sucedido.

Gráfico 27. Relação tutor-tutorando

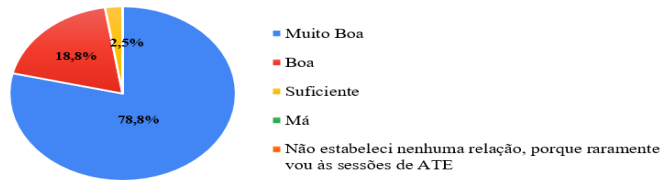
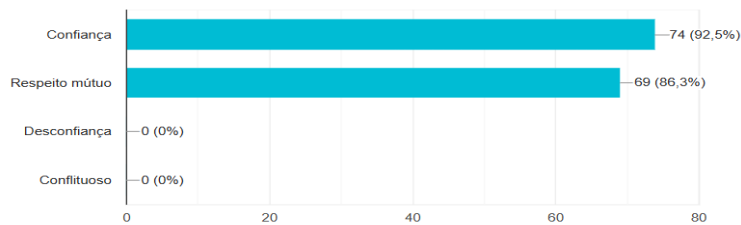
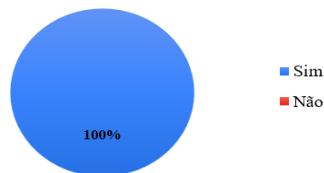


Gráfico 28 – Ambiente das sessões de ATE



Quando questionados sobre o estabelecimento de objetivos nas sessões de ATE para o ano escolar em que se encontram, os tutorandos foram unânimes na resposta afirmativa a esta questão. O gráfico vinte e nove é representativo das respostas dadas.

Gráfico 29. Estabelecimento de objetivos



Em relação à reflexão sobre as suas dificuldades e progressos alcançados. De acordo com o gráfico trinta, 100% dos tutorandos afirmaram que refletiam sobre as primeiras e, segundo o gráfico trinta e um, 98,8% sobre os segundos.

Gráfico 30. Reflexão sobre dificuldades

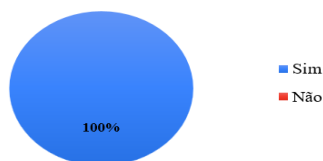
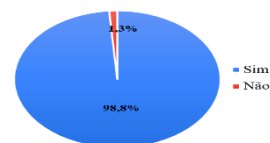
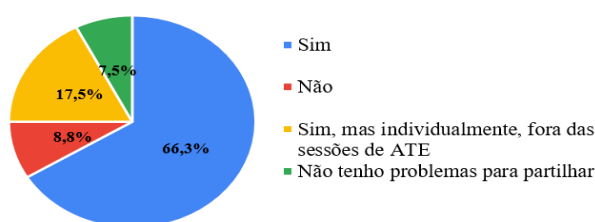


Gráfico 31. Reflexão sobre progressos



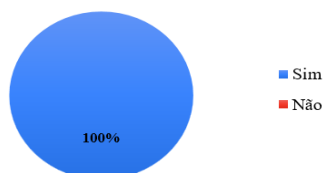
De forma a compreendermos se nas sessões de ATE são discutidos assuntos de ordem pessoal e/ou se nas mesmas está prevista essa possibilidade, perguntámos aos tutorandos se partilham os seus problemas com o professor tutor. Segundo o gráfico trinta e dois, a grande maioria partilha-os com o mesmo. Dos oitenta tutorandos, apenas 7,5% refere não ter problemas para partilhar e 8,8% afirma que “não”.

Gráfico 32. Partilha de problemas de ordem pessoal



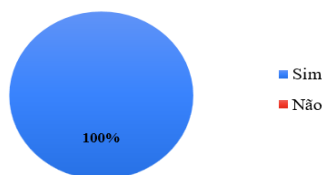
Quando questionados sobre a discussão, nas sessões de ATE, de estratégias para a concretização dos seus objetivos e superação das suas dificuldades, os tutorandos foram unânimes na resposta “sim” a esta questão, tal como pode ser comprovado pelos dados constantes no gráfico trinta e três.

Gráfico 33. Delineação de estratégias



No que ao *feedback* diz respeito, perguntámos aos tutorandos se eram partilhadas com os mesmos informações sobre a sua prestação nas várias disciplinas. Segundo os dados constantes no gráfico trinta e quatro, 100% dos inquiridos respondeu “sim”.

Gráfico 34. Feedback

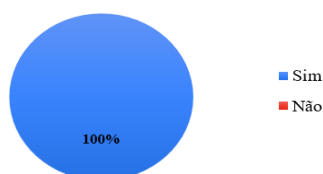


A análise a estes últimos dados permite-nos constatar que tal como referido no

enquadramento teórico sobre o processo de ação tutorial e pela análise às informações dadas pelos professores tutores, este último, na escola A, compreende o desenvolvimento de ações que envolvem a reflexão, a identificação de dificuldades, a delineação de estratégias para as ultrapassar, a criação de objetivos e a reflexão sobre os progressos alcançados, sendo também dado aos alunos o *feedback* da sua prestação nas várias disciplinas.

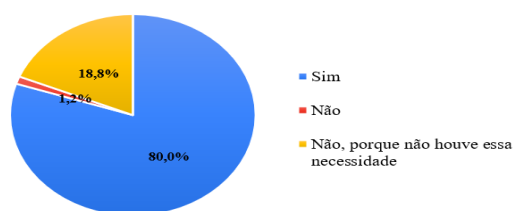
Considerando que “a falta de métodos de trabalho e de estudo” é, geralmente, apontado como um fator de insucesso escolar, questionámos os tutorandos se estes eram discutidos nas sessões. Segundo o gráfico trinta e cinco, todos os tutorandos referem que este é um assunto desenvolvido nas mesmas.

Gráfico 35. Métodos de trabalho e de estudo



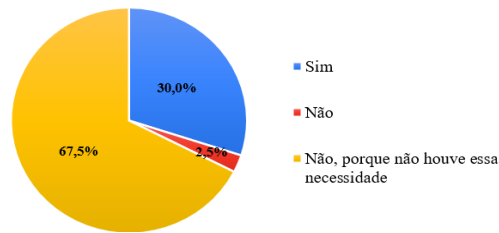
Perspetivando o comportamento e/ou a postura em sala de aula como um fator importante para o sucesso educativo dos alunos, perguntámos se estes assuntos eram desenvolvidos nas sessões de ATE. Segundo os dados do gráfico trinta e seis, 80% refere que “sim” e 18,8% refere não ter havido essa necessidade. Apenas um tutorando afirma que “não”.

Gráfico 36. Comportamento e/ou postura em sala de aula



Quando confrontados com a questão sobre o seu comportamento e/ou postura durante os intervalos, as respostas dadas indicam-nos que na sua maioria estes assuntos não foram abordados por não ter havido essa necessidade, ou seja, contrariamente à questão anterior, os tutorandos têm, de um modo geral, um comportamento adequado a este contexto. Ainda, assim e, de acordo com o gráfico trinta e sete, um número relevante de tutorandos responde “sim” e apenas dois respondem que “não”.

Gráfico 37. Comportamento e/ou postura durante os intervalos



Para aferirmos se nas sessões de ATE são discutidos os resultados escolares dos alunos e a importância do cumprimento do dever de assiduidade e de pontualidade, realizámos estas duas questões aos tutorandos. Os dados dos gráficos trinta e oito e trinta e nove, mostram-nos unanimidade nas respostas a estas duas perguntas, confirmando a sua discussão. Atendendo que os objetivos do ATE para além da promoção do sucesso educativo, prendem-se com a prevenção de situações de abandono escolar precoce, para além do desenvolvimento da responsabilidade nos alunos pelos resultados escolares alcançados, compreendemos que sejam desenvolvidas ações que os responsabilizem pelo cumprimento do horário escolar, o qual também tem implicações no desenvolvimento das suas aprendizagens.

Gráfico 38. Discussão sobre resultados escolares

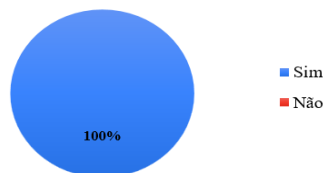
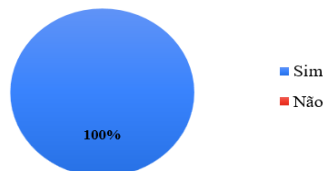


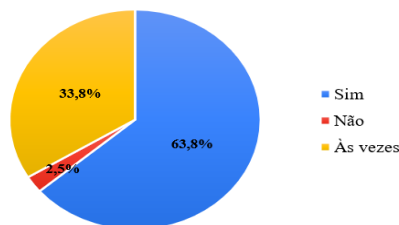
Gráfico 39. Discussão sobre a importância do cumprimento da assiduidade e da pontualidade



Para compreendermos se no ATE são dedicadas sessões no apoio ao estudo de conteúdos de disciplinas onde os alunos sentem maiores dificuldades, levantámos esta questão aos tutorandos, ao que o gráfico quarenta indica que 63,8% afirma que “sim” e 33,8% afirma “às vezes”. Muito embora, a ação tutorial não se constitua como um espaço

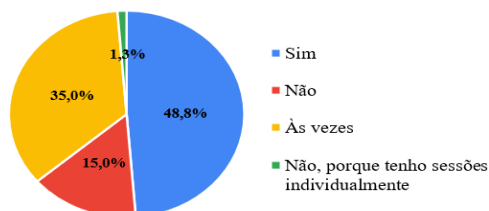
de apoio ao estudo, compreendemos que pelo contexto da maioria dos tutorandos, este seja, também, desenvolvido, de forma a dar resposta às necessidades dos alunos.

Gráfico 40. Apoio no estudo de conteúdos de determinadas disciplinas



De forma a aferirmos a existência de trabalho colaborativo e/ou interagida entre os tutorandos durante as sessões de ATE, perguntámos se estes apoiavam os seus colegas na superação das suas dificuldades. A análise aos dados levantados e constantes no gráfico quarenta e um indica-nos que a maioria responde “sim” e “às vezes”, o que nos leva a concluir que para além do professor tutor é construída uma relação de proximidade e entrelaçada entre pares.

Gráfico 41. Apoio entre tutorandos

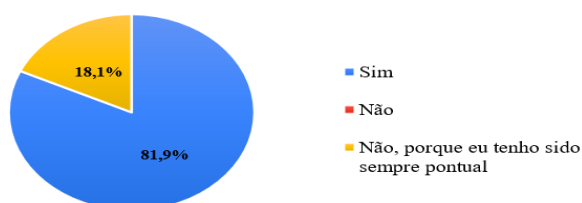


Quando questionados sobre o impacto do ATE na melhoria da sua assiduidade e da sua pontualidade, de acordo com os gráficos quarenta e dois e quarenta e três, a maioria respondeu que o trabalho desenvolvido tem ajudado a melhorar nestes dois aspetos.

Gráfico 42. Melhoria ao nível da assiduidade



Gráfico 43. Melhoria ao nível da pontualidade



Em relação à melhoria do comportamento e da postura em contexto de sala de aula, de acordo com os gráficos quarenta e quatro e quarenta e cinco, a maioria afirma que a ação tutorial tem tido um impacto positivo nestes aspetos, sendo o da postura em contexto de ensino e de aprendizagem, o mais significativo.

Gráfico 44. Melhoria ao nível do comportamento



Gráfico 45. Melhoria ao nível da postura em sala de aula



Considerando o empenho do aluno na superação das suas dificuldades, assim como no estudo e na sua própria aprendizagem como condição fundamental ao sucesso educativo questionámos os tutorandos se as ações desenvolvidas no âmbito do ATE os ajudaram a melhorar a estes níveis. Segundo os dados do gráfico quarenta e seis, 100% dos tutorandos considerou que a ação tutorial os tem ajudado a empenharem-se mais na superação das suas dificuldades. No que ao estudo e à sua aprendizagem diz respeito, e de acordo com o exposto no gráfico quarenta e sete, apenas 3% dos tutorandos afirmam que a ação tutorial não ajudou neste aspeto, pelo facto de se terem empenhado desde o início do ano letivo.

Gráfico 46. Empenho na superação de dificuldades

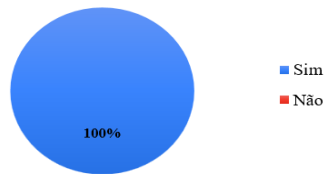


Gráfico 47. Empenho no estudo e na sua aprendizagem



Para percebermos o impacto do ATE na melhoria da relação dos tutorandos com os seus professores e com os seus pares, perguntámos se as ações desenvolvidas ajudaram a melhorar a sua relação com estes elementos. A análise aos dados recolhidos e constantes nos gráficos quarenta e oito e quarenta e nove permitiu-nos perceber que o ATE tem tipo um impacto positivo em ambas as situações.

Gráfico 48. Melhoria na relação com os professores



Gráfico 49. Melhoria na relação com os colegas de turma e/ou da escola



Constituindo a desmotivação um fator de insucesso escolar, questionámos os tutorandos se a ação tutorial os ajudou a ser mais confiantes. Segundo o gráfico cinquenta, 85% dos tutorandos afirma que “sim” e 14% refere que “não”, considerando-se como pessoas já confiantes. Apenas 1,3% dos tutorandos afirma que a ação tutorial não teve

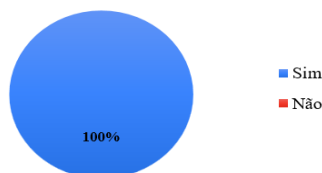
qualquer impacto neste âmbito.

Gráfico 50. Melhoria na autoconfiança



No que ao grau de satisfação sobre o trabalho desenvolvido nas sessões de ATE diz respeito, o gráfico cinquenta e um mostra-nos que 100% dos tutorandos afirmou estar “satisfeito”, indo ao encontro do exposto pela IGEC (2023), que refere que, na sua grande maioria, os alunos revelam um elevado nível de satisfação face às atividades desenvolvidas.

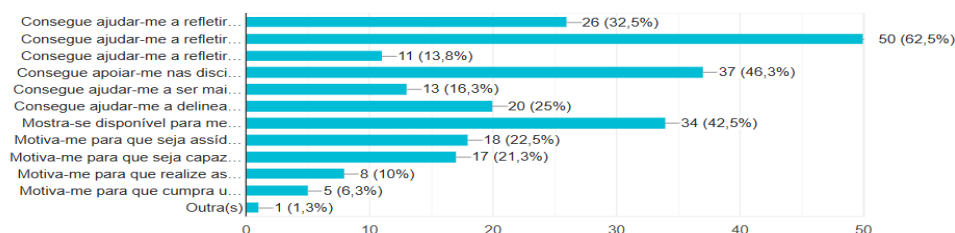
Gráfico 51. Grau de satisfação sobre a ação tutorial



3.7.5. Perceção dos alunos sobre o perfil do professor tutor

A parte IV do questionário é composta por uma única pergunta dirigida ao perfil do professor tutor. Na perspetiva dos tutorandos, as três características mais importantes dos seus professores tutores são: o facto de os ajudar a refletir sobre as suas dificuldades, seguida do apoio nas disciplinas em que revelam mais dificuldades e do se mostrarem disponíveis para os ouvir. Da lista de possibilidades disponibilizada aos tutorandos, um tutorando acrescentou o facto de o “ajudar a lidar melhor com os” seus “problemas familiares”. Pelo exposto, consideramos que tal como os professores tutores indicaram a capacidade em ouvir os alunos, esta revela-se importante tanto na sua perspetiva como na perspetiva dos alunos, sendo também a partir desta partilha que se torna possível a reflexão sobre o percurso escolar dos alunos e a delineação de ações estratégicas para alcançar os objetivos ambicionados.

Gráfico 52. Perfil do professor tutor



CONCLUSÕES

A garantia do direito à educação de todas as crianças e jovens tem conduzido à implementação de várias medidas de política educativa, cujo plano de ação evoca a intervenção e compromisso da comunidade com a escola na procura conjunta de respostas que garantam a igualdade de oportunidades no acesso ao sucesso educativo. Das mesmas, destacamos o objeto do nosso estudo: o ATE, que através do trabalho colaborativo entre as várias estruturas da escola e da comunidade onde se encontra inserida, são desenvolvidas um conjunto de ações estratégicas no combate ao abandono escolar precoce e na promoção do sucesso educativo. Muito embora se encontre enquadrado num normativo legal que impõe, por um lado, algumas linhas orientadoras que condicionam a autonomia da escola na tomada de decisões sobre o número de alunos a atribuir a cada professor tutor e ao ciclo de ensino a que o mesmo deve ser dirigido, por outro lado, deixa semiaberto a sua organização e modo de implementação.

Atendendo que o processo de melhoria da escola se encontra interligado com o tipo de relações, interações e formas de trabalho desenvolvidos pelos seus vários membros dentro da instituição escolar com impacto na promoção do sucesso educativo dos alunos, formulámos a pergunta de partida: *Como têm os agentes escolares interpretado o (ou se apropriado do) ATE e em que medida a sua aplicação contribui para o processo de melhoria da qualidade da escola?*. Para a sua compreensão, analisámos o Projeto Educativo e recolhemos a opinião de vários elementos interventivos na ação tutorial, nomeadamente: o Diretor, os professores tutores, os diretores de turma e os alunos que beneficiam de ATE na escola em estudo sobre os fatores que mais contribuem para o insucesso escolar/educativo e em que medida é que a ação tutorial promove o sucesso educativo.

De acordo com a análise realizada aferimos que na perspetiva de todos os inquiridos a falta de motivação e interesse pela escola e pela aprendizagem constitui-se como um fator impulsionador de insucesso. Para além deste, é identificada pelos diretores de turma, professores tutores e alunos a falta de métodos de estudo e de trabalho. Na perspetiva dos diretores de turma, professores tutores e do Diretor, o contexto familiar também se constitui como um importante fator de insucesso. No que ao contexto socioeconómico diz respeito, este foi, também, referido pela maioria dos professores tutores e pelo Diretor. Para além destes, o Diretor refere, ainda, fatores culturais e a falta de ofertas formativas adequadas ao perfil dos alunos. Pelas respostas dadas pelos vários sujeitos, compreendemos que todos

concordam que o aluno e o seu contexto são o principal motor de insucesso, desresponsabilizando, na sua grande maioria a ação pedagógica, a ausência de *feedback* e/ou *feedback* insuficiente aos alunos, a transição entre ciclos e o processo de avaliação referidos no enquadramento teórico como fatores potenciadores de insucesso.

Com o foco no processo de aprendizagem do aluno e na promoção do seu sucesso educativo, segundo os professores tutores e os alunos, são desenvolvidas na ação tutorial atividades que permitem a estes últimos identificar as suas dificuldades, traçar objetivos e delinear estratégias para os atingir. Segundo os professores tutores é através da reflexão e autorreflexão sobre o seu percurso, desenvolvidas através da avaliação diagnóstica, do *feedback* dado pelos professores dos conselhos de turma quer através do preenchimento de um documento intitulado “a ficha do progresso do tutorando” quer pelo prestado pelos professores tutores, que é promovida a autorregulação das aprendizagens, a qual tem como objetivo a análise do ponto em que cada aluno se encontra e a tomada de decisões sobre o caminho a seguir. O desenvolvimento deste trabalho vai de encontro ao referido por Rosário (2021) que nas Jornadas 21|23 Escola +, promovidas pela DGE refere que a ação tutorial visa trabalhar a forma como estes identificam os seus objetivos e as suas dificuldades, a reflexão sobre o que pode ajudar a explicar o seu percurso e o ponto em que se encontram e, ainda, o apoio na construção de estratégias que os ajudem a melhorar e/ou alterar as circunstâncias em que inicialmente se encontravam. Vai, ainda, ao encontro do exposto na Resolução de Conselho de Ministros 90/2021, de 7 de julho que refere que o ATE tem-se consolidado como um importante recurso para a promoção da “capacidade de autorregulação” (2021. p. 61), assim como, ao referido por Zimmerman e Moylan (2009) que entendem este conceito como um processo que envolve por parte do aluno a autorreflexão, monitorização e avaliação da sua própria aprendizagem. Neste sentido, compreendemos que os alunos são envolvidos e responsabilizados pelo seu próprio percurso, assim como motivados à sua constante melhoria. Para além do apoio direto ao aluno e/ou grupo de alunos, o ATE é perçecionado pelo Diretor, diretores de turma e professores tutores como uma medida que envolve e promove o trabalho colaborativo entre vários elementos da comunidade educativa na promoção do sucesso educativo dos alunos. Da comunidade escolar são reconhecidos por estes elementos, os membros da Direção, o SPO, o GAAF, a Promoção da Disciplina, os professores dos conselhos de turma e os assistentes operacionais. Da educativa, os encarregados de educação, a CPCJ e a EMAT foram os referidos. Esta

união de esforços no encontro de respostas educativas que vão ao encontro das necessidades e potencialidades dos alunos entre os vários elementos da escola e da comunidade envolvente vai ao encontro da visão de Simões e Alarcão (2008), da OPP (2016), de Verdasca et al. (2022) e da IGEC (2020) sobre os elementos que podem ser chamados a intervir na ação tutorial e da importância da mesma para a concretização dos objetivos definidos.

Refletindo que, de acordo com os diretores de turma, as ações desenvolvidas no âmbito do ATE têm contribuído para a promoção da partilha de informações relevantes entre professores para o processo de melhoria das aprendizagens, assim como para a promoção da articulação entre professores de estratégias promotoras do sucesso educativo dos alunos e que de acordo com o Diretor e os professores tutores o trabalho colaborativo tem sido mais perceptível após a implementação do ATE, isto mostra-nos que a implementação desta medida não só tem contribuído para a promoção do trabalho colaborativo entre professores como vai ao encontro do estipulado no Projeto Educativo da escola que visa, entre outros objetivos, impulsionar uma maior colaboração entre estes elementos.

Atendendo que de acordo com os diretores de turma e os alunos a ação tutorial tem contribuído, no que aos alunos diz respeito, para a melhoria da sua assiduidade, pontualidade, comportamento e postura em meio escolar, assim como no seu empenho no ultrapassar das suas dificuldades e no empenho ao nível do estudo e da sua aprendizagem, e que de acordo com os professores tutores as metas definidas para a ação tutorial foram ultrapassadas em ambos os ciclos de ensino, compreendemos que as ações desenvolvidas contribuem efetivamente para o sucesso educativo dos alunos. Apresentando, contudo, como condicionante, na perspetiva do Diretor e dos professores tutores o facto de apenas poder ser implementado após um processo de retenção do aluno e de não ser dirigido também a alunos do Jardim de Infância e do 1.º ciclo do ensino básico, funcionando com um instrumento preventivo, é nesta colaboração e envolvimento dos vários elementos da escola e na sua abertura à participação da comunidade que a cultura da escola, na perspetiva do Diretor, se tem transformado e tornado verdadeiramente colaborativa. E, embora a ação tutorial seja essencialmente dirigida a um grupo específico de alunos e que nem todos os intervenientes se envolvam de forma efetiva nas ações a desenvolver, ao longo do processo e do tempo abrem-se portas para a criação de novas rotinas, novas formas de pensar, de trabalhar e de atuar, exercendo influência no modo como é concretizada a ação pedagógica e contribuindo, desta forma, para a sua constante melhoria.

Pelo exposto, consideramos ter dado resposta às questões de investigação e à pergunta de partida.

Não obstante o referido, constatamos que nem todos os alunos que beneficiaram de ATE obtiveram o sucesso ambicionado, pelo que seria importante analisar os motivos que os impediu de o atingir. Tanto na perspetiva do Diretor como na dos professores tutores nem todos os professores têm o perfil indicado para exercer a função de professor tutor, sendo a capacidade de desenvolver a confiança, de comunicar com os pares, de ouvir e não julgar, de criar empatia, de gerir conflitos, de ter paciência e disponibilidade, fundamentais para o sucesso da ação tutorial. A resiliência referida pelo Diretor constitui-se também como um aspeto crucial num processo que de acordo com os professores tutores e os autores Simões e Alarcão (2008, p. 445, 2009) é marcado de “dificuldades e retrocessos (...) de avanços e recuos, ensaios e erros” e que lhes poderá provocar desmotivação e frustração. Estas características apontadas como fundamentais para o exercício da função de professor tutor pelo Diretor e pelos professores tutores vão ao encontro ao exposto por Simões e Alarcão (2008, 2009) e pela OPP (2016) sobre as competências “do ser”, “do saber” e do “saber-fazer”. E embora, os alunos reconheçam a capacidade dos seus professores tutores em os ajudar a refletir sobre as suas dificuldades, seguida do apoio nas disciplinas em que revelam mais dificuldades e do se mostrarem disponíveis para os ouvir, seria importante perceber se todos têm as características supramencionadas e qual o impacto da falta de alguma delas no processo de apoio ao aluno. Neste sentido, sugerimos que numa futura investigação se realizem entrevistas aos alunos que beneficiaram de ATE e que ficaram retidos no ano de escolaridade em que se encontravam.

Atendendo que os encarregados de educação e os assistentes operacionais são envolvidos no processo da ação tutorial e que pela sua ação podem contribuir para o (in)sucesso da implementação do ATE com repercussões no (in)sucesso dos alunos, o facto de não termos realizado entrevistas a estes elementos constitui-se, na nossa perspetiva, uma limitação ao presente estudo. E, muito embora, a sua não realização se tenha prendido, sobretudo por questões de tempo e de espaço, na medida em que recolhemos um avultado número de informações a tratar, consideramos, também, que a sua concretização poderia ter aberto portas não só para o aprofundar de conhecimentos sobre esta medida como para a análise dos processos de mudança da cultura organizacional da escola. Por este motivo, sugerimos que num futuro estudo se realizem, também, estas entrevistas.

Sugerimos, por fim, que se faça trabalho de campo na escola, na observação de algumas sessões desenvolvidas com os alunos e dos procedimentos que envolvem a ação tutorial, de forma a complementar a informação anteriormente recolhida.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2005, dezembro 2). *As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico*. Revista Interacções 1 (1) 25-53. <https://doi.org/10.25755/int.281>
- Afonso, A. J. (1997). *Para a configuração do estado-providência na educação em Portugal, 1985-1995*. *Educação, Sociedade & Culturas*, 7, 131-156. <https://ojs.up.pt/index.php/esc-cie/article/view/1338/649>
- Alarcão, M., & Simões, F. (2008). *Tutal - metodologia de intervenção com alunos e alunas promovida por professores tutores: tutoria em meio escolar*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/tutorias_tutal_manual_1.pdf
- Álvares, M., & Calado, A. (2014). *Insucesso e abandono escolar precoce – Os programas de apoio*. In M. L. R. (Org.), *40 anos de políticas em Educação em Portugal, vol. I - A Construção do Sistema Democrático* (1-25). Almedina. https://www.researchgate.net/publication/296648198_Insucesso_e_Abandono_Escolar_Precoce_-_Os_programas_de_apoio
- Álvares, M. (2021). *Introdução à investigação quantitativa e análise SPSS*. Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstreams/95b2914d-aaeb-4fde-97a4-cbe0d413f527/download>
- Barroso, J. J. (1995). *Os liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. (1). Junta Nacional Científica e Fundação Calouste Gulbenkian https://www.researchgate.net/publication/315771345_BARROSO_Joao_1995_Os_Liceus_organizacao_pedagogica_e_administracao_1836_1960_Lisboa_Fundacao_Calouste_Gulbenkian_e_Junta_Nacional_de_Investigacao_Cientifica_2_volumes
- Barroso, J. J. (2001). *O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito*. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & J. Barroso (Eds.), *O século da escola: Entre a utopia e a burocracia* (pp. 63-94). Edições ASA. https://www.researchgate.net/publication/316973874_BARROSO_Joao_2001_O_seculo_da_escola_do_mito_da_reforma_a_reforma_de_um_mito_In_Eduardo_Terren_Daniel_Hameline_e_Joao_Barroso_O_seculo_da_escola_-_entre_a_utopia_e_a_burocracia_Porto_Edicoes_ASA_pp_63
- Barroso, J. J. (2003, abril). *Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução*. *Educação & Sociedade*, 24 (82), 63-92. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313720004>
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Universidade Aberta.
- Barroso, J. J. (2007). *A história das instituições escolares: A escola como objecto de estudo*. In J. Pintassilgo, L., A. Alves, L. G. Correia., M. L. Felgueiras (Org.), *A história da educação em Portugal. Balanço e Perspectivas* (pp. 147-177). Edições ASA. https://www.researchgate.net/publication/317044936_BARROSO_Joao_2007_A_historia_das_instituicoes_escolares_a_escola_como_objecto_de_estudo_In_Joaquim_Pintassilgo_Luis_Alves_Luis_Correia_Margarida_Felgueiras_org_A_Historia_da_Educao_em_Portugal_Balan

- Batista, B., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). *Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista?* In Sá, P., Costa, A. & Moreira, A. (Coords.), *Reflexões em torno de metodologias de investigação: recolha de dados*, 2 (13-36). UA Editora.
https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30772/3/Metodologias%20investigacao_Vol2_Digital.pdf
- Benavente, A. (1990). *Insucesso escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas*. *Análise Social*, XXV (108-109), 715-733.
<https://www.yumpu.com/pt/document/read/12768466/insucesso-escolar-no-contexto-portugues-analise-social->
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Bourdieu, P., & Passeron, J-C. (1964). *Les étudiants et la culture*. Les Editions de la Minuit.
- Câmara Municipal de Odivelas (2024). *Conhecer Odivelas. História*. <https://www.cm-odivelas.pt/conhecer-odivelas/historia>
- Charlot, B., Gomes, C., Gusso, D., Carvalho, L., Fernandes, M., Ennafaa, R., Garcia, W., & Ireland, V. (Coords.).(2007). *Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151253>
- Charlot, B. (2009, fevereiro 12). *A escola e o trabalho dos alunos*. *Sísifo/Revista de Ciências de Educação*, 10, 89-96.
https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_8_4_pol_educ_curriculares/384_1_3_escola_bcharlot.pdf
- Chiavenato, I. (2009). *As pessoas e as organizações*. In *Recursos humanos: o capital humano das organizações* (pp. 79-93). Elsevier Editora.
- Conselho Nacional de Educação (2015). *Recomendação. Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário*. CNE. <https://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/990-recomendacao-sobre-retencao-escolar-no-ensino-basico-e-secundario>
- Conselho Nacional de Educação (2016). *Parecer. Organização da escola e promoção do sucesso escolar*. CNE.
https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Parecer_Organizacao_da_escola_e_promocao_o_do_sucesso_escolar_2016_final.pdf
- Conselho Nacional de Educação (2021). *Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade*. CNE.
 CNE. <https://www.dgae.medu.pt/download/institucional/estudo-assembleiarepublica-efeitos-da-pandemia-covid-19.pdf>
- Conselho Nacional de Educação (2021). *Estudos. Educação em tempo de pandemia / Problemas, respostas e desafios das escolas*. CNE.
<https://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1673-educacao-em-tempo-de-pandemia-problemas-respostas-e-desafios-das-escolas>
- Conselho Nacional de Educação (2023). *Estado da Educação 2022*. CNE.
https://www.cnedu.pt/content/EE_2022/EE2022_publicacao_integral.pdf

Costa, A., Figueiredo, S., Castanheira, P. (2013). *Liderança educacional em Portugal: meta-análise sobre produção científica*. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 13, 83-105. <https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/3390>

Cunha, J., Martins, J., Pereira, A., Lopes, S., Muñoz, S., & Rosário, P. (2022, março 22). *Programa de formação online em tutorias autorregulatórias: impacto em variáveis do tutor*. Revista de Educação PUC-Campinas, 27 (22541), 1-16. <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/5411/3553>

Direção-Geral de Educação (2011). *Relatório de Avaliação Anual do Programa Mais Sucesso Escolar 2010/2011*. DGE. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/relatorioanualpmse_2010_2011_vs.final.pdf

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2024). *Questionário Apoio Tutorial Específico: Escolas públicas da rede do Ministério da Educação – Ano letivo 2022/2023*. DGECC. <https://www.dgeec.medu.pt/pesquisa/Apoio%20Tutorial%20Espec%20C3%ADflico>

DuBois, D., Holloway, B., Valentine, J., & Cooper, H. (2002, abril). *Effectiveness of Mentoring Programs for Youth: A Meta-Analytic Review*. American Journal of Community Psychology, 30 (2), 157-197. https://www.researchgate.net/publication/11369218_Effectiveness_of_Mentoring_Programs_for_Youth_A_Meta-Analytic_Review

Etzioni, A. (1984). *Modern organizations* [Organizações modernas]. Livraria Pioneira Editora.

Fialho, I., & Sarroeira, L. (2012). *Cultura profissional dos professores numa escola em mudança*. Educação. Temas e problemas, 1-20. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/8187>

Fernandes, A. S. (1991). *Efeitos socioeducacionais. O insucesso escolar*. In A Construção social da educação escolar (pp. 187-213). Edições ASA.

Fernandes, D. (2009). *Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, (9) 87-100. <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/5540>

Fernandes, D. (2021a). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica no âmbito do Projeto MAIA*. Texto de apoio à formação – Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/TextoApoio1_Para%20uma%20Fundamentac%CC%A7a%CC%83o%20e%20Melhoria%20das%20Pra%CC%81ticas%20de%20Avaliac%CC%A7a%CC%83o%20Pedago%CC%81gica.pdf

Fernandes, D. (2021b). *Diversificação dos processos de recolha de informação (fundamentos)*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-05/Folha%207_Diversifica%20C3%A7C3%A3o%20dos%20Processos%20de%20Recolha%20de%20Informa%20C3%A7C3%A3o%20%28Fundamentos%29.pdf

- Ferreira, M., & Loguecio, R. (2014, dezembro 9). *A análise de conteúdo como estratégia de pesquisa interpretativa em educação em ciências*. Revilli – Revista de Educação, Linguagem e Literatura, 6 (2), 33-49. <https://www.revista.ueg.br/index.php/revilli/article/view/3006>
- Formosinho, J. (1987a). *A educação informal da família*. In *O insucesso escolar em questão* (pp. 17-22). Cadernos de Análise Social da Educação. Área de Análise Social e Organização da Educação. Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1991). *Efeitos socioeducacionais. A igualdade em educação*. In *A construção social da educação escolar* (pp. 169-186). Edições ASA.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008, janeiro). *Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica*. Currículo sem fronteiras, 8 (1), 5-16. https://www.researchgate.net/publication/228982878_Currículo_e_Organizacao_As equipas educativas como modelo de organizacao pedagogica
- Formosinho, J., & Machado, J. (2012, janeiro 1). *Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação*. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 11, 23-43. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3344>
- Formosinho, J., & Machado (2018, Julho 25). *Do ensino primário à educação básica: a progressiva extensão da lógica uniformizadora (1997-2018)*. Mediações 6 (1) 5-29. <https://doi.org/10.60546/mo.v6i1.199>
- Freitas, A. I., & Grave-Resendes, L. (2018). *Lideranças na escola*. In Grave-Resendes, G. Bastos & I. Oliveira (Orgs.), *Lideranças e inovação em contextos educativos*, (42-59). Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7396>
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Gabinete de Estratégia e Estudos (2024). *Estatísticas Regionais*. <https://gee.gov.pt/pt/publicacoes/estatisticas-tematicas/estatisticas-regionais>
- Grossman, J., & Rhodes, J. E., (2002, abril). *The test of time: predictors and effects of duration in youth mentoring relationships*. American Journal of Community Psychology, 30 (2), 199- 219. https://www.researchgate.net/publication/11369219_The_Test_of_Time_Predictors_and_Effects_of_Duration_in_Youth_Mentoring_Relationships
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers changing times* [Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna]. Mc Graw-Hill.
- Infoescolas (2024). *Estatísticas do Ensino Básico. Base de dados*. <https://infoescolas.medu.pt/>
- Inspeção-Geral de Educação e Ciência (2020). *Apoio Tutorial Específico – Relatório Final 2018-2019*. IGEC. https://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BtreeID=03/02&treeID=03/02/00/03&auxID=
- Inspeção-Geral de Educação e Ciência (2023). *Apoio Tutorial Específico – Relatório Final 2021-2022*. IGEC. https://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BtreeID=03/02&treeID=03/02/00/03&auxID=

Instituto Nacional de Estatística (2024, setembro 17). *População estrangeira com estatuto legal de residente (N.º) por local de residência (NUTS - 2013) e nacionalidade; anual*. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&contecto=pi&indOcorrCod=0000256&selTab=tab0

Junior, E., Oliveira, G., Santos, A., & Schnekenberg, G. (2021, abril 7). *Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa*. In *Cadernos da Fucamp*, 20 (44), 36-51. Editora Fucamp. <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>

Jurze, R. (2014). *Odivelas e os desafios do século XXI. Revitalização estratégica do seu núcleo histórico*. (Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação, Portugal). <https://core.ac.uk/download/pdf/48583109.pdf>

Lemos, W. (2017). *Os desafios da escolaridade obrigatória*. In *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e prospetiva – Volume I* (pp. 403-411). Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/outras_publicacoes/af_lei_de_bases_vol-i.pdf

Lieberman, A., & Miller, L. (2005). *Teachers as leaders*. *The Educational Forum*, 69 (2), 155-161. https://www.researchgate.net/publication/233435707_Teachers_as_Leaders.

Lima, L. C., Afonso, A. J., & Gomes, C., A. (2019). *Posfácio: Possibilidades e limites de políticas e práticas socioeducativas de educação*. In F. Antunes (Org.), *Remar contra as desigualdades em educação: práticas, vozes, percursos* (pp. 165-179). Humús. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/62552>

Matos, J., & Pedro A. (2011). *O estudo de caso na investigação em educação – em direção a uma recontextualização*. XI Congresso da SPCE, (583-587). Sociedade portuguesa de ciências da educação. <http://hdl.handle.net/10451/9678>

Meirinhos, M., & Osório, A. (2006). *Colaboração e comunidades de aprendizagem*. Universidade de León. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/398>

Mestre, C., & Baptista, J. (2016, fevereiro). *Desigualdades e Resultados Escolares II – 3º Ciclo do Ensino Básico Público Geral*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. [https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/316/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=607&fileName=DesigualdadesResultadosEscolares.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/316/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=607&fileName=DesigualdadesResultadosEscolares.pdf)

Mestre, C., & Baptista, J. (2016, outubro). *Desigualdades e Resultados Escolares II – 2º Ciclo do Ensino Básico Público Geral*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. [https://www.dgeec.mec.pt/np4/353/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=722&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2016_Desigualdades2_CEB.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/353/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=722&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2016_Desigualdades2_CEB.pdf)

Nóvoa, A. (1995a). *Para uma análise das instituições escolares*. In A. Nóvoa (Coord.), *As organizações escolares em análise* (pp. 13-43). Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1995b). *Prefácio*. In J. Barroso, *Os liceus. Organização pedagógica e administração* (1836-1960). Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.

Núñez, J., Rosário, P., Vallejo, G., & González-Pienda, J. (2013). *A longitudinal assessment of the effectiveness of a school-based mentoring*. *Contemporary Educational*

Psychology, 38 (1), 11-21.

[file:///C:/Users/andre/Downloads/A_longitudinal_assessment_of_the_effecti%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/andre/Downloads/A_longitudinal_assessment_of_the_effecti%20(1).pdf)

Ordem dos psicólogos Portugueses (2016). *Promoção do sucesso educativo: Medida “Apoio Tutorial Específico”- Contributo da OPP.*

https://recursos.ordemos psicologos.pt/files/artigos/medida_apoio_tutorial_es.pdf

Pacheco, J. (1995). *Análise curricular da avaliação.* In J. Pacheco & M. Zabalza (Orgs.), *Actas do Colóquio sobre Questões Curriculares*, 1, 39-49.

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8891>

Pires, E. L. (1994). *Promovendo o sucesso educativo em Portugal.* *Aberto*, 64, 77-94. <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2305/2044>

Power, S. (2008). *How Should we respond to the continuing failure of compensatory education?.* *Orbis Scholae*, 2 (2), 19-38.

<https://www.semanticscholar.org/reader/0498ee0267ed9ad8bf7f0d218e91afde46699666>

Reay, D. (2011, abril). *Schooling for Democracy: A Common School and a Common University? A Response to “Schooling for Democracy”.* *Democracy & Education*, 19 (1), 1-4. <https://democracyeducationjournal.org/home/vol19/iss1/6/>

Rede Social de Odivelas (2007). *Diagnóstico nacional do concelho de Odivelas.* Câmara Municipal de Odivelas.

https://www.cmodivelas.pt/cmodivelas/uploads/document/file/414/diagnostico_social.pdf

Rios, Juan (2021). *Estudo de caso: método de pesquisa qualitativa ou método qualitativo de pesquisa?.* In Moreira, A., Sá, P. & Costa, A. (Coords.), *Reflexões em torno de metodologias de investigação: métodos*, 1 (13-31). UA Editora.

https://www.academia.edu/92725308/Reflex%C3%B5es_em_torno_de_Metodologias_de_Investiga%C3%A7%C3%A3o_m%C3%A9todos

Rosário, P. (2021). *Jornadas 21/23 Escola +. Tema 8: Apoio tutorial específico.* Direção-Geral de Educação. https://www.youtube.com/watch?v=Z6Vwi_jANcc

Sanchez, S. (1985). *La tutoria en los centros docentes. Manual del professor tutor.* Editorial Escuela Española, S. A.

Santos, A. (2003). *Orientação sexual em Portugal: para uma emancipação.* In B. S. Santos (Org.), *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural* (335-379). Civilização Brasileira.

https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/79774/1/Orienta%C3%A7%C3%A3o%20sexual%20em%20Portugal_para%20uma%20emancipa%C3%A7%C3%A3o.pdf

Santos, J., & Henriques, S. (2021). *Inquérito por questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos.* Universidade Aberta. <https://doi.org/10.34627/3s9s-k971>

Santos, L., Lima, J., Garcia, F., Monteiro, F., Silva, N., Silva, J., Santos, R., Afonso, C., & Piedade, J. (2019, janeiro). *Orientações metodológicas para a elaboração de trabalhos de investigação.* In *Cadernos de Pesquisa do IUM*, 8 (2). Instituto Universitário Militar. https://www.iuim.pt/files/publicacoes/Cadernos/8/Cadernos_IUM_8_Orientacoes_Metodologicas_TI_2Ed.pdf

Sarmiento, J. (1994). *A vez e a voz dos professores. Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto Editora.

Sarmiento, M. J. (2019). *Vicissitudes do ofício de aluno: de novo, o insucesso escolar em questão*. In A. J. Afonso & J. A. Palhares (Orgs.), *Entre a escola e a vida: A condição do jovem para além do ofício de aluno* (31-48). Fundação Manuel Leão. <https://hdl.handle.net/1822/66517>

Sergiovanni, T. J. (2004). *Leadership for the schoolhouse [Novos caminhos para a liderança escolar]*. Edições ASA.

Shein, E. (2022). *Organization culture and leadership [Cultura organizacional e liderança]*. Atlas.

Silva, I., S., Veloso, A., L., & Keating, J., B. (2014, agosto). *Focus group: Considerações teóricas e metodológicas*. Revista Lusófona de Educação. Edições Universitárias Lusófonas, 26 (26), 175-190. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/32357>

Silva, M. (2013). *Construir no construído: cidade de Odivelas. Regeneração e revitalização alargada através da reabilitação de infraestruturas antigas*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Arquitetura, Portugal). <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/11876>

Silva, P., & Fortunato, M. (2021). *Moderar, Observar, Escutar e Focar-te – Uma Reflexão Crítica*. In Sá, P., Costa, A. & Moreira, A. (Coord.), *Reflexões em torno de metodologias de investigação: recolha de dados*, 2 (37-51). UA Editora. <https://doi.org/10.34624/ka02-fq42>

Simões, F., & Alarcão, M. (2008). *Crescer, entre a escola e a família. O papel do professor tutor na promoção do percurso formativo de jovens alunos*. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2 (1), 439-448. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/36420>

Simões, F., & Alarcão, M. (2009). *Ser tutor e fazer tutoria em meio escolar: Pistas para a intervenção*. https://www.researchgate.net/profile/Francisco-Simoies/publication/307924890_Ser_tutor_e_fazer_tutoria_em_meio_escolar_Pistas_para_a_intervencao/links/57d1d28d08ae601b39a20b9d/Ser-tutor-e-fazer-tutoria-em-meio-escolar-Pistas-para-a-intervencao.pdf

Sousa, J., & Santos, S. (2020, dezembro 31). *Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer*. Pesquisa e debate em educação, 10 (2), 1396-1416. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559>

Topping, K. (2000). *Tutoring*. International Academy of Education. UNESCO. <https://orientation94.org/uploaded/MakalatPdf/Manchurat/prac05e.pdf>

Torres, L. L. (2018, janeiro7). *Culturas de escola e excelência: entre a integração de todos e a distinção dos melhores*. Revista de Sociología de la Educación (RASE), 11 (1), 167-185. <https://hdl.handle.net/1822/51019>

UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report Summary 2020: Inclusion and education: all means all [Relatório de Monitoramento Global da Educação – resumo, 2020: Inclusão e educação: todos, sem exceção]*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por

- Verdasca, J. (2019). *Prefácio. In Relatório PNPSE 2016-2018: Escolas e comunidades tecendo políticas educativas com base em evidências*. PNPSE/DGE. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/25940/1/Escolas%20e%20Comunidades%20otecendo%20Pol%C3%ADticas%20Educativas%20com%20base%20em%20Evid%C3%Aancias%20%28Relat%C3%B3rio%20PNPSE%202016-2018%29.pdf>
- Verdasca, J., Neves, A, Fonseca, H., Fateixa, J., Procópio, M., & Magro-C, T. (2019). *Relatório PNPSE 2016-2018: Escolas e comunidades tecendo políticas educativas com base em evidências*. PNPSE/DGE. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/25940/1/Escolas%20e%20Comunidades%20otecendo%20Pol%C3%ADticas%20Educativas%20com%20base%20em%20Evid%C3%Aancias%20%28Relat%C3%B3rio%20PNPSE%202016-2018%29.pdf>
- Walberg, H. (2000). *Series preface*. In *Tutoring*. International Academy of Education. UNESCO. <https://orientation94.org/uploaded/MakalatPdf/Manchurat/prac05e.pdf>
- Yin, R. (1994). *Study reasearch: design and methods* [Estudo de caso: planejamento e métodos]. Artmed Editora.
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). *Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect*. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 299–315). Taylor & Francis. <https://ssrlsig.org/wp-content/uploads/2017/11/routledgehandbooks-9780203876428-chapter16-zimmerman.pdf>

Legislação

Assembleia da República (1982). *Lei Constitucional n.º 1/82: Primeira revisão da Constituição*. In Diário da República, I Série, n.º 227, de 30 de setembro. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei-constitucional/1-1982-375254>

Assembleia da República (1986). *Lei n.º 46/86: Lei de Bases do Sistema Educativo*. In Diário da República, I Série, n.º 237, de 14 de outubro. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>

Presidência de Conselho de Ministros (1988). *Conselho de Ministros. Resolução*, In Diário da República, II Série, n.º 17, de 21 de janeiro. <https://files.diariodarepublica.pt/gratuitos/2s/1988/01/2S017A0000S00.pdf>

Assembleia da República (2012). *Deliberação n.º 1-PL/202*, In Diário da Assembleia da República, II Série-A, n.º 131, de 12 de maio. <https://www.parlamento.pt/Documents/2021/maio/DAR-II-A-131-Suplemento.pdf>

Ministério da Educação (1992). *Despacho Normativo n.º 98-A/92*, In Diário da República, Série I-B, n.º 140, de 20 de junho. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1992/06/140b01/00020005.pdf>

Ministério da Educação (1993). *Despacho n.º 178-A/ME/93*, In Diário da República, II Série, n.º 177, de 30 de julho. <https://files.diariodarepublica.pt/gratuitos/2s/1993/07/2S177A0000S02.pdf>

Ministério da Educação (1998). *Resolução de Conselho de Ministros*, In Diário da República, Série II, n.º 17, de 21 de janeiro. <https://files.diariodarepublica.pt/gratuitos/2s/1988/01/2S017A0000S00.pdf>

Ministério da Educação (2008). *Decreto-Lei n.º 75/2008*, In Diário da República, Série I, n.º 79, de 22 de abril. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>

Ministério da Educação (2009). *Lei n.º 85/2009*, In Diário da República, 1.ª Série, n.º 166, de 27 de agosto. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2009/08/16600/0563505636.pdf>

Ministério da Educação (2012). *Decreto-Lei n.º 176/2012*, In Diário da República, Série I, n.º 149, de 2 de agosto. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2012-115653798>

Ministério da Educação (2016). *Resolução de Conselho de Ministros n.º 23/2016*, 1.ª Série, n.º 70, de 11 de abril. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2016/04/07000/0119501196.pdf>

Ministério da Educação (2016). *Despacho Normativo n.º 4-A/2016*, In Diário da República Série II, n.º 114, de 16 de junho. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/4-a-2016-74717238>

Ministério da Educação (2017). *Despacho n.º 5907/2017*, In Diário da República, 2.ª Série, n.º 128, de 5 de julho. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2017/07/128000000/1388113890.pdf>

Ministério da Educação (2017). *Despacho n.º 6478/2017*, In Diário da República Série II, n.º 143, de 26 de julho. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

Ministério da Educação (2018). *Despacho Normativo n.º10-B/2018*, Série II, n.º 129, de 6 de julho. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/10-b-2018-115652972>

Ministério da Educação (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018*, In Diário da República, Série I, n.º 129, de 6 de julho. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Ministério da Educação (2018). *Decreto-Lei n.º 55/2018*, In Diário da República, Série I, n.º 129, de 6 de julho. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Ministério da Educação (2019). *Lei n.º 116/2019*, In Diário da República, Série I, n.º 176, de 13 de setembro. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/116-2019-124680588>

Ministério da Educação (2020). *Decreto-Lei n.º 14-G/2020*, In Diário da República, 1ª Série, n.º 72, de 13 de abril. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/14-g-2020-131393158>

Ministério da Educação (2021). *Decreto-Lei n.º 22-D/2021*, In Diário da República, 1ª Série, n.º 56, de 22 de março. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/22-d-2021-159869158>

Presidência do Conselho de Ministros (2021). *Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021*, In Diário da República, Série I, n.º 130, de 7 de julho. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/90-2021-166569087>

Bibliografia

- Afonso, A. J. (1998). *Insucesso, socialização escolar e comportamentos divergentes: uma abordagem introdutória*. Revista Portuguesa de Educação, 1 (2), 41-51.
- Azevedo, J. (2012, janeiro 25). *Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores*. In *Ciclo de Seminários de Aprofundamento em Administração e Organização Escolar: Sucesso Escolar, Indisciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. <http://hdl.handle.net/10400.14/22381>
- Bourdieu, P., & Passeron, J-C. (1970). *La reproduction*. Les editions de minuit.
- Bourdieu. P. (1998). *Escritos de educação*. Editora Vozes.
- Brunet, L. (1988). *Climat et culture d'école*. Communication présentée à la IV rencontre des directeurs d'établissement scolaire. Université de Mons Hainaut.
- Eurydice (2020, dezembro). *A equidade na educação escolar na Europa: estruturas, políticas e desempenho dos alunos*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/657c3ebb82f5f78146aae407>
- Fernandes, D. (2006). *Para uma teoria da avaliação formativa*. Revista Portuguesa de Educação, 19 (2), 21-50. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5495/1/Para%20uma%20teoria%20da%20avaliac%cc%a7a%cc%83o%20formativav19n2a03%283%29.pdf>
- Fernandes, D. (2021c). *Avaliação Sumativa*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/202104/Folha%20Avaliac%CC%A7a%CC%83o%20Sumativa.pdf>
- Ferraz, H., Neves, T., & Nata, G. (2018). *A eficácia dos programas de educação compensatória nos resultados escolares: análise do programa nacional português de educação compensatória ao longo de 13 anos*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 100 (26), pp. 1058-1083. Fundação CESGRANRIO. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601036>
- Formosinho, J. (1987b). *O currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único*. In *O insucesso escolar em questão* (pp. 41-56). Cadernos de Análise Social da Educação. Área de Análise Social e Organização da Educação. Universidade do Minho.
- Gomes, C. (1987). *Políticas de combate ao insucesso escolar*. In *O insucesso escolar em questão* (pp. 74-76). Cadernos de Análise Social da Educação. Área de Análise Social e Organização da Educação. Universidade do Minho.
- Guerra, M. (2000). *A escola que aprende*. Edições Asa.
- Inspeção-Geral de Educação e Ciência (2018). *Apoio Tutorial Específico – Relatório Final 2016-2017*. IGEC. https://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BtreeID=03/02&treeID=03/02/00/03&auxID=

Inspecção-Geral de Educação e Ciência (2019). *Apoio Tutorial Específico – Relatório Final 2017-2018*. IGEC.

https://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BtreeID=03/02&treeID=03/02/00/03&auxID=

Lemos, W. (2013). *Políticas públicas de educação. Equidade e sucesso escolar*. Sociologia, Problemas e Práticas, 73, 151-169.

<https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/2030?mode=full>

Machado, J. (2010). *Escola, igualdade e diferenças*. Revista interdisciplinar sobre o desenvolvimento humano. 1, 39-44. <http://hdl.handle.net/10400.14/13051>

Machado, J. (2013). *A escola e a promoção do sucesso educativo*. In A. P. Vilela (Coord.) *Promoção de mais sucesso escolar. Projetos organizacionais* (13-29). Cadernos, Escola e Formação.

https://alvarovelho.net/presentations/fenix/Promocao_de_Mais_Sucesso_Escolar.pdf

Pacheco, J. A. G. (1997). *Contributo para o estudo do insucesso escolar*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Economia e Gestão, Lisboa, Portugal). <http://hdl.handle.net/10400.5/12468>

Pires, E. L. (1987). *Não há um, mas vários insucessos*. In *O insucesso escolar em questão* (pp. 11-15). Cadernos de Análise Social da Educação. Área de Análise Social e Organização da Educação. Universidade do Minho.

PORDATA (2023, junho 30). *Taxa de retenção e desistência no ensino básico: total e por ano de escolaridade*. https://www.pordata.pt/sites/default/files/2024-06/Portugal_Taxa_de_retencao_e_desistencia_no_ensino_basico_total_e_por_ano_de_escolaridade.xlsx

PORDATA (2024, outubro 31). *Estatísticas: população residente por sexo e grupo etário*. <https://www.pordata.pt/pt/estatisticas/populacao/populacao-residente/populacao-residente-por-sexo-e-grupo-etario>

PORDATA (2024, novembro 18). *Estatísticas: população estrangeira com estatuto legal de residente por nacionalidade*. <https://www.pordata.pt/pt/estatisticas/migracoes/populacao-estrangeira/populacao-estrangeira-com-estatuto-legal-de-residente>

Roazzi, A., & Almeida, L. (1998). *Insucesso escolar: insucesso do aluno ou do sistema escolar?*. Revista Portuguesa de Educação, 1 (2), 53-60. <https://hdl.handle.net/1822/3326>

Sanches, M., & Torres (2015). *A (re)construção da cultura organizacional em mega-agrupamentos de escolas: tensões e contradições*. Atas do II Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação. Instituto de Educação da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/40010>

Saraiva, D. M., & Almeida, A. A. (2017). *Distinguir cultura organizacional e clima organizacional*. Revista Portuguesa de Gestão & Saúde, 22, 24-31. https://spgsaude.pt/website/wp-content/uploads/2018/01/rpgs022_24-31.pdf

SPCE (2020). *Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação*. Lisboa: SPCE. <https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>

Torres, L. L. (2013, julho). *Liderança singular na escola plural: as culturas da escola perante o processo de avaliação externa*. Revista Lusófona de Educação, 23, 51-76. <https://hdl.handle.net/1822/27063>

Verdasca, J., Neves, A., Fonseca, H., Fateixa, J. João, M., Procópio, M., & Magro-C, T. (2022). *A ação estratégica das escolas portuguesas no desenvolvimento pessoal, social e comunitário dos alunos durante a pandemia de COVID-19*. Ministério da Educação - Estrutura de Missão do Programa Nacional de Promoção do Sucesso. <https://aepl.edu.pt/sites/default/files/kcfinder/files/publicacoes/estudos/RelatorioPDPSC20.21.pdf>

Anexo I
Análise de conteúdo do Projeto Educativo

Categoria: Sentido estratégico		
Subcategorias	Unidades de Registo	Referência
Sucesso educativo	“O sucesso educativo, a realização pessoal e o exercício dos valores de cidadania dos nossos alunos continuam a ser os grandes objetivos e metas a estabelecer no Projeto Educativo...” (p. 17).	A1
	“Visamos contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas e solidárias, as quais conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros.” (p. 17)	A2
	“Ambicionamos garantir a inclusão, respeitando a identidade das várias culturas ou grupos sociais, ajustando a oferta formativa de acordo com as reais necessidades dos alunos...” (p. 17)	A3
Iniciativas	“Desenvolver atividades de mentoria entre pares, com o apoio do SPO, do ATE e do GAAF” (p. 19)	A 4
	“Apoiar a construção de projetos de vida que potenciem desenvolvimento de competências de autorregulação (ATE)” (p. 19)	A5
	“Articular com a família, CPCJ e/ou com os serviços do Ministério Público, em casos de grave falta de assiduidade e/ou risco de abandono” (p. 21)	A6
	“Promover, nos alunos, métodos de trabalho colaborativo, criando hábitos de discussão e de argumentação” (p. 23)	A7

Categoria: Cultura profissional docente		
Subcategoria	Unidades de Registo	Referências
Trabalho colaborativo	“Consolidar a implementação de medidas de promoção do sucesso escolar e da qualidade das aprendizagens, incidindo numa maior articulação entre os docentes dos conselhos de ano/turma, EMAEI, SPO, EEsp, GAAF, alunos e famílias” (p. 19)	A7
	“Melhorar a articulação entre ciclos, no sentido de garantir uma efetiva sequencialidade das aprendizagens” (p. 19)	A8
	“Monitorizar continuamente os alunos em risco de abandono escolar (docentes em articulação com os DT, SPO, GAAF)” (p. 21)	A9
	“Dinamizar métodos de ensino ativos e diversificados com parcerias pedagógicas e trabalho entre pares” (p. 23).	A10

Categoria: Plano de Ação de Melhoria		
Subcategorias	Unidades de Registo	Referências
Pontos fortes	“Segurança e acompanhamento prestado aos alunos (Sala de Apoio ao Aluno - SAA, Centro de Apoio à Aprendizagem - CAA, Hora de DTa, Apoio psicopedagógico, Antecipação e reforço das aprendizagens SPO, BE, GAAF, Equipa de Promoção da Disciplina, Apoio Tutorial Específico - ATE, trabalho desenvolvido no âmbito da EEsp, entre outros)” (pp. 15-16);	A11
	“Multiculturalidade dos alunos” (p. 16);	A12
	“Integração e inclusão de todos os alunos” (p. 16);	A13

	“Parcerias e cooperação com instituições da comunidade local, regional e nacional” (p. 16).	A14
Áreas de melhoria	“Elevado número de alunos estrangeiros com fraco domínio funcional da língua portuguesa, o que condiciona as aprendizagens nas várias disciplinas” (p. 16);	A15
	“Falta de hábitos e métodos de estudo e de trabalho da maioria dos alunos, especialmente dos 2.º e 3.º ciclos” (p. 16);	A16
	“Incumprimento, por parte de alguns alunos, de regras básicas de civismo dentro e fora da sala de aula” (p. 16);	A17
	“Baixa escolarização dos Encarregados de Educação e dificuldade em acompanhar e apoiar a vida escolar dos respetivos educandos” (p. 16);	A18
	“Fraco envolvimento de um número significativo de famílias no processo educativo dos alunos, mais evidente nos 2.º e 3.º ciclos”. (p. 16)	A19

Anexo II

Guião da entrevista ao Diretor

Tema: Apoio Tutorial Específico: um caminho para o sucesso educativo

Objetivos gerais:

- Compreender de que forma o ATE tem sido interpretado e apropriado pelo Diretor do Agrupamento;
- Compreender em que medida a implementação do ATE contribui para o processo de melhoria da escola;
- Compreender em que medida as ações desenvolvidas no âmbito do ATE contribuem para a promoção do sucesso educativo dos alunos que beneficiam da medida.

Destinatário: Diretor do Agrupamento

Legitimação da entrevista:

- Informar sobre o tema e objetivos do estudo;
- Solicitar a colaboração do entrevistado, salientando a importância da sinceridade nas respostas dadas;
- Garantir o anonimato e informação sobre o resultado da investigação;
- Disponibilizar o esclarecimento de dúvidas;
- Agradecer pela disponibilidade e colaboração;
- Solicitar autorização para gravar a entrevista.

Temas	Objetivos Específicos	Questões
Perfil pessoal e percurso académico e profissional	<ul style="list-style-type: none">- Caracterizar o entrevistado;- Saber qual a sua formação académica;- Conhecer a sua experiência profissional;- Saber se possui formação específica no âmbito do ATE.	<ol style="list-style-type: none">1. Quantos anos tem?2. Qual a sua formação académica?3. Há quantos anos exerce o cargo de diretor nesta escola?4. Que cargos desempenhou antes de assumir a Direção desta escola?5. Possui formação específica no âmbito do ATE?

<p>Visão estratégica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o processo de adesão ao programa; - Identificar fatores de insucesso escolar/educativo na perspectiva do Diretor <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a visão estratégica do Diretor sobre a articulação do ATE com as ações de melhoria do Agrupamento; - Identificar ações estratégicas para a promoção do trabalho colaborativo; - Saber em que medida os membros da Direção colaboram no desenvolvimento da ação tutorial; - Compreender em que medida a ação tutorial contribui para o sucesso escolar dos alunos e identificar eventuais constrangimentos; - Conhecer a visão estratégica do Diretor sobre a gestão do crédito horário atribuído; 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Quando foi iniciada a implementação do ATE na sua escola? 7. O que o motivou a implementar esta medida? 8. Na sua opinião quais são os fatores que mais contribuem para o insucesso escolar dos alunos? 9. O Plano de Ação de Melhoria apresenta quatro domínios: a comunicação, a gestão de recursos internos, a articulação de ensino e aprendizagem e a prevenção e resolução da indisciplina. De que forma a ação tutorial contribui para o seu desenvolvimento? 10. Um dos objetivos do Projeto Educativo diz respeito à promoção da “articulação e cooperação entre os docentes, a fim de melhorar as estratégias e práticas pedagógicas”. Que ações foram desenvolvidas para promover esta articulação e cooperação entre a equipa de ATE e professores dos conselhos de turma e em que medida a ação tutorial se encontra articulada com o mesmo? 11. Em algum momento foi solicitada a sua colaboração ou de outro elemento da Direção neste processo? Se sim, em que circunstâncias? 12. No Projeto Educativo encontram-se definidas taxas de sucesso para os alunos que beneficiam de ATE. Na sua opinião quais são os principais fatores que contribuem para a sua concretização e quais os principais constrangimentos? 13. O Despacho Normativo n.º10-B/2018, de 6 de junho estabelece a atribuição de 4 horas letivas
--------------------------	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar características do perfil da coordenadora do ATE e dos professores tutores; - Compreender a visão estratégica do Diretor na constituição da equipa do ATE; - Compreender de que forma são realizadas a monitorização e a avaliação das ações desenvolvidas; - Identificar os responsáveis pela monitorização e avaliação do ATE. 	<p>para o desenvolvimento da ação tutorial. Como se encontram organizadas?</p> <p>14. Quais foram os critérios para a nomeação da coordenadora do ATE e dos professores tutores?</p> <p>15. Para além da coordenadora, integrou na equipa do ATE uma psicóloga escolar, uma representante da Educação Especial e uma representante dos assistentes operacionais. Em que medida é que a integração destes elementos contribui para o sucesso do Programa?</p> <p>16. De que forma e por quem são realizadas a monitorização e a avaliação do trabalho desenvolvido no âmbito do ATE?</p> <p>17. De que forma é realizada esta monitorização por parte da tutela?</p>
<p>Eficácia das ações desenvolvidas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar eventuais mudanças na cultura organizacional da escola aquando da implementação do ATE; - Compreender a articulação do ATE com o processo de melhoria da escola; - Identificar eventuais fragilidades do ATE; - Compreender a eficácia das ações desenvolvidas. 	<p>18. Verifica alguma alteração na cultura organizacional na escola desde a implementação do ATE? Se sim, qual?</p> <p>19. Considera que a implementação do ATE contribui para o processo de melhoria da escola?</p> <p>20. Na sua opinião quais são as principais fragilidades desta medida?</p> <p>21. Que balanço faz da implementação do ATE na sua escola?</p>

Anexo III

Análise de conteúdo da entrevista ao Diretor

Categoria de Codificação 1 – Perfil pessoal e percurso académico e profissional do entrevistado	
Unidade de subcodificação 1.1. – Perfil pessoal	
Referências	Descrição dos dados
E1	“Cinquenta e seis.”

Categoria de Codificação 1 – Perfil pessoal e percurso académico e profissional do entrevistado	
Unidade de subcodificação 1.2. – Percurso académico	
Referências	Descrição dos dados
E2	“Licenciatura em Geologia; profissionalização, em serviço, no grupo disciplinar de Biologia e Geologia. Fiz Mestrado em Administração Escolar.”
E3	“Sim. Em 2016, tirei a formação: Curso online de formação livre <i>intensive open course</i> , de 12 horas, promovido pela Universidade do Minho.”

Categoria de Codificação 1 – Perfil pessoal e percurso académico e profissional do entrevistado	
Unidade de subcodificação 1.3. – Percurso profissional	
Referências	Descrição dos dados
E4	“Há mais de sete.”
E5	“Já fui Vogal numa Comissão Administrativa Provisória, numa CAP, num Agrupamento de Escolas e Adjunto em outro Agrupamento de Escolas.”

Categoria de Codificação 2.1. – Motivações e sentido estratégico	
Unidade de subcodificação 2.1. – Motivação para a implementação do ATE	
Referências	Descrição dos dados
E6	“Em 2016-2017.”
E7	“A primeira coisa foi a parte legal, nós temos a parte legislativa... Portanto, a legislação que saiu no ano de 2016, nomeadamente, o 4-A que depois veio a ser atualizado pelo 10-B de 2018, também se inclui no 54 de 2018. A parte da legislação, portanto, foi o primeiro passo sem a legislação nós também não conseguíamos pensar em motivações se não estivéssemos abrangidos pela lei. Uma vez estando, claro!... que foi... uma grande... motivação essa parte, porque vamos de encontro aos meninos que tinham duas retenções na altura. Isso (...) Foi uma grande ajuda! Conseguimos logo implementar medidas de apoio, de tutorias a estes alunos com dupla retenção ou mais. Portanto, foi um ano muito atípico para os professores tutores, porque na altura estávamos a tirar a formação e (...) e outros não tinham mesmo formação alguma. E nós sabemos como é tudo isto funciona (...) todo o mecanismo que funcionava, não foi fácil na altura. Mas, começámos, com o tempo (...) Com o avançar do tempo, neste ano letivo, esta medida não é uma medida que se note alguma diferença num primeiro contacto com os alunos, num segundo... num terceiro... é um processo. É um processo que começamos a ver resultados quase para o fim do ano, ou seja, temos de ter aqui alguma resiliência e aguardar por ver resultados, não desistir e arranjar forma também de eles não desistirem.”
E8	“Porque não se criou ainda confiança, empatia suficiente para os alunos estarem à vontade com o tutor... enfim, para falar dos seus problemas, podemos dizer assim, que os levam a estar desmotivados e não verem na escola algo para a sua vida que os motive. Esse grau de confiança é fundamental e só é conseguido muitas vezes ao fim de algum tempo, de algumas sessões, se assim se pode dizer.”
E9	“Atualmente, também, a manutenção da medida cada vez faz mais sentido e isso também me motiva cada vez mais a ter implementado esta

	<p>medida. Com a vinda também de alunos, que sempre vieram, do estrangeiro, na altura da língua portuguesa não materna, dos PLNM... Mas de origem de outros países que, cada vez mais, nos estão a chegar isso também é uma forma de ir de encontro a estes alunos que não veem sentido de pertença neste país que está a acolhê-los. Portanto, esta é uma forma, também, de os ajudar a superarem os seus problemas, as suas dificuldades, que muitas vezes estão associados a aspetos familiares destes alunos.”</p>
--	--

Categoria de Codificação 2 – Motivações e sentido estratégico	
Unidade de subcodificação 2.2. – Contexto socioeconómico e cultural da escola	
Referências	Descrição dos dados
E10	“De uma forma geral, é baixo.”
E11	“(…) influencia, sendo um contexto socioeconómico, de uma forma geral, baixo, os pais também têm que... os pais, a família tem que trabalhar mais, mais tempo, logo menos apoio a todos os níveis dão aos seus filhos, aos seus educandos e isso acaba por os meninos também não sentirem da parte dos pais apoio, apoio que necessitam para verem na escola um sentido para a vida, que seja importante, um dia, para a vida. E a própria formação dos pais, também. Os pais não tendo formação eles também não veem ali como um exemplo a seguir.”

Categoria de Codificação 2 – Motivações e sentido estratégico	
Unidade de subcodificação 2.3. – Articulação do ATE com as ações de melhoria do Agrupamento	
Referências	Descrição dos dados
E12	“Contribui nestes domínios todos, sem dúvida que o Apoio Tutorial Específico tem contributos fundamentais em qualquer um destes 4 domínios. (...) Na articulação entre os docentes, sem dúvida, tem sido um grande contributo, isto porque um professor do Apoio Tutorial Específico, naturalmente, tem que articular com os professores do conselho de turma e principalmente com os diretores de turma para fazer

	<p>aqui uma ponte de toda a situação de como é que as coisas estão a decorrer. Há uma articulação, também, entre os próprios professores do ATE, portanto, com reuniões formais e outras informais, mas há aqui quase uma reunião diária que eles fazem e essa colaboração é fundamental. Depois é a proximidade com as famílias: há uma maior articulação também entre os professores do ATE com a própria família, portanto, ou seja, para as famílias também vão sentir este apoio. Há uma articulação com outras dinâmicas que nós temos na escola, esta que falámos agora da promoção da disciplina está, naturalmente, associada a esta articulação, também com esta dinâmica que nós temos e entre outras como: o Plano da Saúde Escolar ou o Plano de Educação para a Saúde, com o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, a articulação tem sido bastante grande também, naturalmente, e para se fazer pontes, quando isso seja necessário, quando acontece, também com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens e os Serviços de Psicologia e Orientação, sem dúvida. Portanto, ou seja, está sempre muito ligado, aqui, não pode, de forma alguma, acho que não se consegue desligar desta articulação entre estas dinâmicas que nós temos. É desta reunião de esforços que conseguimos muitas vezes chegar não só aos alunos, mas às suas famílias. Portanto e a escola tem de ser..., não pode estar isolada. Tem de ser sempre escola-família (...) ou seja, é a comunidade educativa a funcionar. Tem de haver esta articulação para que tudo funcione.”</p> <p>E13 “Em termos da gestão de recursos docentes, atualmente, tem sido uma dificuldade, porque nós gostaríamos de ter, logo desde o início do ano, professores afetos, logo, de acordo com a lei, a grupos de alunos, logo no início do ano. Nós, muitas vezes, não conseguimos, podemos não conseguir ter esses grupos logo afetos aos professores que nós gostaríamos, “gostaríamos” no sentido de acharmos que eles também têm mais perfil para estar com os alunos ou porque entraram agora, outros não conhecemos tão bem, ou achamos que são pessoas que têm perfil para executar outras dinâmicas e não aquelas. Portanto, na gestão</p>
--	--

	<p>dos recursos humanos há sempre uma dificuldade no início e com alterações a nível do corpo docente, que varia de ano para ano, e no próximo, sendo um ano de concurso, é outra dificuldade acrescida a gerir e a falta de professores também não ajuda porque muitos professores que são de áreas disciplinares em que há falta de docentes e que tinham perfil para estar aqui no Apoio Tutorial acabam por estar a dar a parte curricular e isso também perturba aqui um pouco, bastante, o ritmo deste processo que é o ATE, que não deveria ser quebrado.”</p>
E14	<p>“(…) A nível dos recursos internos há aqui uma articulação sempre, também não só entre os docentes do ATE, mas também com a colaboração das outras equipas que falámos há pouco, acrescentando a tudo isso a articulação também com as assistentes operacionais tem sido um fator fundamental porque são eles que estão sempre presentes com os alunos nos intervalos e que nos dão muito <i>feedback</i> e também apoiam os alunos em algumas fragilidades. São eles, também, que dão o suporte e essa parte é também um recurso. As assistentes operacionais fazem parte do nosso horário educativo é uma peça fundamental em todo este mecanismo colaborativo com as várias dinâmicas que nós temos, quer com o GAAP, que dão informações ao GAAP, ou dão informações à promoção da disciplina e aos professores do ATE para ajudar em todo este processo.”</p>
E15	<p>“(…) havendo esta boa comunicação entre todos estes atores certamente que vai fluir muito melhor em todo o processo e vai-se agilizar e vai-se antecipar, possivelmente, algumas situações.”</p>

Categoria de Codificação 2 – Motivações e sentido estratégico	
Unidade de subcodificação 2.4. – Trabalho colaborativo	
Referências	Descrição dos dados
E16	<p>“Os professores da tutoria fazem um balanço, fazem um relatório que fazem chegar aos diretores de turma e dão-nos a informação de como está o seu processo, ou seja, como está a sua motivação e também recebem <i>feedback</i> dos diretores de turma de como é que está a decorrer</p>

	a sua aprendizagem (...) e vamos ver se estamos a ter progressos, se não estamos a ter progressos a todos os níveis. Portanto, a nível do seu sucesso escolar.”
E17	É neste <i>feedback</i> que dão, que o professor tutor dá ao conselho de turma e os professores depois ajustam de acordo com as necessidades que o professor de tutoria deu ao conselho de turma.”
E18	“Creio que esta articulação é feita regularmente, terá de ser feita regularmente para as estratégias estarem sempre a ser implementadas.” “É um processo quase diário, toda esta articulação, lá está com reuniões até informais, nos seus intervalos.”
E19	“Em termos de gestão dos horários, nós temos sempre uma hora não letiva para todos os docentes e essa hora serve, justamente, para as pessoas poderem articular, poderem colaborar. É uma hora que está marcada no horário, mas é uma hora flexível, portanto, ou seja, pode ser utilizada e às vezes, sei que, é mais do que essa hora que é utilizada por parte de alguns docentes para fazerem essa mesma articulação.”

Categoria de Codificação 2 – Motivações e sentido estratégico	
Unidade de subcodificação 2.5. – Colaboração dos membros da Direção	
Referências	Descrição dos dados
E20	“Neste processo temos uma articulação sempre presente, mais comigo; entre coordenadora do ATE e comigo, falamos e articulamos (...) mas qualquer outro elemento também pode estar presente.”

Categoria de Codificação 2 – Motivações e sentido estratégico	
Unidade de subcodificação 2.6. – Concretização de metas definidas no PE: constrangimentos e potencialidades	
Referências	Descrição dos dados
E21	“(...) havia maior estabilidade em 2016 a nível do corpo docente e ultimamente essa estabilidade já não é tão regular e isso é uma condicionante, quer queiramos quer não, (...) quebra ali um pouco o ritmo e estes alunos precisam de uma continuidade e esta quebra pode

E22	<p>de alguma forma vir a influenciar. Certamente influencia sempre, pode é influenciar de forma significativa ou menos significativa, portanto esses são os constrangimentos. Contudo, na maior parte dos casos temos conseguido, por enquanto, e vamos acreditar que daqui para o futuro também vamos sempre conseguir dar este apoio contínuo aos alunos porque tem se mostrado uma mais-valia no sucesso dos alunos que estão sinalizados para terem o Apoio Tutorial Específico, ou seja, os níveis de sucesso desses alunos têm vindo a aumentar.”</p> <p>“Temos conseguido atingir as metas, vamos acreditar que este ano ainda vamos conseguir atingir mais sucesso que no ano anterior. Felizmente sim, é sinal que a medida tem sido fundamental em todo este processo que é o sucesso escolar dos nossos alunos.”</p>
-----	---

Categoria de Codificação 2 – Motivações e sentido estratégico	
Unidade de subcodificação 2.7. – Gestão do crédito horário atribuído	
Referências	Descrição dos dados
E23	<p>“As 4 horas, os professores podem distribuir pelos alunos conforme as suas necessidades, conforme vejam as suas necessidades. Portanto, cada caso é um caso, cada aluno é um aluno, há alunos que podem precisar que o professor tutor esteja mais tempo com esses mesmos alunos, pode ser individualizado, pode ser em pequenos grupos é essa a distribuição que tem estado a ser feita com os alunos. Contudo não há um critério, se nós tivermos um grupo de alunos pode esse grupo até se manter ao longo do ano, se estiver a funcionar bem ou a determinado momento pode ser necessário reestruturar e ter algumas situações mais individualizadas, porque à medida que se vai criando empatia e confiança entre o professor tutor e os alunos podem surgir necessidades de se adaptar e flexibilizar essa mesma distribuição de horário.”</p>

Categoria de Codificação 2 – Motivações e sentido estratégico	
Unidade de subcodificação 2.8. – Perfil da coordenadora e dos professores tutores	
Referências	Descrição dos dados
E24	<p>“Quando falamos em perfil de um docente, lá está, tem que ter uma grande capacidade de empatia, de relacionamento com os alunos e também com os colegas, é fundamental para se articular bem; ter esta capacidade de ouvir, de falar, de explicar; de saber gerir as emoções também, muitas vezes dos alunos, que não é fácil aguentar porque temos aí situações muito complicadas, nós sabemos e saber gerir essa carga emocional, estar preparado também para isso é fundamental para os alunos e depois ser uma pessoa também que, neste caso um docente que comunique e que articule facilmente com os colegas e dê <i>feedback</i>, sempre no sentido de ajudar a que estes alunos vão superar as suas dificuldades, os seus medos, os seus anseios...”</p>
E25	<p>“A figura de um coordenador é fundamental para unir os elementos que constituem esta equipa. Estamos a falar, aqui no nosso caso, de um grupo alargado ainda de docentes que têm Apoio Tutorial Específico. Uma coisa é termos um grupo, dois grupos falamos de vinte alunos, outra coisa é falarmos de cem alunos, isso implica termos dez docentes e estes dez docentes têm de alguma forma trabalhar em equipa e trabalhar de forma uniforme e sob o seu modo de atuação. Portanto, ou seja, é necessário, é fundamental ter alguém que centralize toda esta informação e coordene estas práticas para que tudo funcione de igual forma. Portanto, tudo isto, depende de cada caso. Neste Agrupamento vimos essa necessidade, por enquanto. Se daqui a uns tempos não houver necessidade de ter tantos grupos ou serem só dois grupos quase que não há a necessidade de ter um coordenador pois os dois elementos poderão coordenar-se entre si para articularem.”</p>

Categoria de Codificação 2 – Motivações e sentido estratégico	
Unidade de subcodificação 2.9. – Equipa do ATE	
Referências	Descrição dos dados
E26	“Naturalmente, aqui a parte da psicologia ajuda naturalmente a orientar certas situações que o professor tutor não tem, por motivos óbvios, portanto... essa não é a especialidade desse professor, portanto e a psicóloga aqui pode e ajuda, certamente, em todo este processo. A Educação Especial também tem formas (...) de atuar a sensibilidades diferentes. Estão focadas também nas necessidades, de acordo também e até com o Decreto-Lei n.º 54 de 2018 e acabam por ter aqui uma sensibilidade também de eventualmente ajudar a canalizar este aluno para ter alguma medida adaptativa, para além de uma Medida até Universal.”
E27	“Uma representante dos Assistentes Operacionais, como falámos, recolhe informações dos alunos, andam aqui no espaço da escola e na sua observação diária observam, portanto, e as outras, também, certamente, que passam essas mensagens. As colegas passam-lhe essas informações de como é que a situação com um grupo de alunos ou com aquele aluno, especificamente, como é que as coisas estão a acontecer nos relacionamentos desse aluno, como é que ele se está a sentir no espaço escolar, se ele anda motivado ou se não anda, se anda agressivo, se anda calmo... Portanto, tudo isto vai ajudar a equipa a ajustar ou a refletir melhor sobre o processo que está a decorrer com aquele aluno específico ou com aquele grupo de alunos.”

Categoria de Codificação 2 – Motivações e sentido estratégico	
Unidade de subcodificação 2.10. – Monitorização e avaliação da ação tutorial	
Referências	Descrição dos dados
E28	“Ora bem, esta monitorização tem sido feita pela coordenadora e em articulação com a Direção e com a DGEEC”.
E29	“Numa primeira fase e a DGEEC solicita-nos o envio de informações, como o tempo de implementação do ATE; o número de professores

E30	<p>tutores; o número de alunos que beneficiam desta medida, quantos transitaram, não transitaram. E numa segunda fase, é pedido aos professores tutores o preenchimento de um inquérito sobre o trabalho desenvolvido com cada aluno e respetivo impacto em indicadores como a assiduidade, o comportamento e os resultados escolares.”</p> <p>“Internamente com reuniões que fazem. O grupo faz essas reuniões e veem como é que está o processo a decorrer e avaliam. No final de cada semestre os professores tutores redigem um relatório sobre as atividades desenvolvidas e que é objeto de análise por parte do Conselho Pedagógico.”</p>
-----	--

Categoria de Codificação 3 – Perceção do entrevistado sobre os principais fatores de insucesso escolar/educativo	
Unidade de subcodificação 3.1. – Fatores de insucesso escolar/educativo	
Referências	Descrição dos dados
E31	<p>“(…) Temos estes fatores externos, que têm a ver com as famílias e a sua condição económica, social... É uma parte fundamental, porque os alunos não se reveem nas suas famílias ou não têm ali um exemplo de vida, muitas vezes, de sucessos a vários níveis e isso é um fator que pode contribuir para o insucesso. A nível interno, sendo alunos, muitos deles, que estão desmotivados, o interesse deles nas atividades também acaba por ser muito reduzido. Ou nós temos uma oferta educativa muito diversificada que vá de encontro a todas estas necessidades...; torna-se, também, muito difícil para as escolas em termos da sua gestão curricular chegar a todos, e todos porque cada caso é um caso, mas essa poderá ser: a falta de alguma oferta formativa por parte da escola e atividades extracurriculares (...)”.</p>
E32	<p>“Poderá, também, haver aqui alguma falta de empatia, às vezes, entre uns e outros, que nós vivemos aqui num mundo muito... com muita diversidade e alguns alunos que podem não se adaptar ao meio por questões culturais, não se reveem nos seus colegas, não veem ali amigos, não conseguem nos primeiros tempos, muitas vezes, encontrar</p>

E33	<p>aqui um espaço em que eles se sintam bem, se sintam confortáveis e isso poderá também ser, sim.”</p> <p>“(…) Felizmente temos aqui um excelente grupo de docentes a nível do Agrupamento e agora especificamente a nível da escola do 2.º e 3.º ciclos, temos grupos de docentes muito empenhados no sucesso dos seus alunos e isso tem sido um grande contributo, uma grande ajuda para resolver esta parte, não só como profissionais a nível pedagógico, mas também pessoas como seres humanos muito empáticos que chegam até aos alunos.”</p>
-----	--

Categoria de Codificação 4 – Perceção do entrevistado sobre a eficácia do ATE	
Unidade de subcodificação 4.1 – Cultura organizacional da escola	
Referências	Descrição dos dados
E34	<p>“Claro que sim. Desde a implementação do ATE que temos notado uma maior colaboração. Colaboração mesmo, não é conversas de outros assuntos, uma maior colaboração entre os docentes, pessoal técnico, técnicos superiores e assistentes operacionais. Esta colaboração é uma partilha de situações que estão a vivenciar com os alunos que são, muitas vezes, comuns, e isso obriga as pessoas a ir sempre, a querer saber mais, o que é que cada um está a fazer. Portanto, ou seja, isto acaba por as pessoas falarem mais tempo, de mais assuntos e, lá está, sair daquilo que era só a sua parte curricular. Em termos de cultura de escola, acaba por ser uma cultura muito mais colaborativa e uma até cultura transformativa, porque uma pessoa fala com outros colegas que não tinham tanto esta forma de atuar, mas que acabam por vir de encontro até às nossas dinâmicas e àquilo que nós queremos chegar e por isso tem sido uma grande ajuda todo este trabalho, quer com os técnicos superiores, como já falámos há pouco que estão presentes no SPO e no GAAF, e também com as assistentes operacionais. Tem sido muito bom a esse nível também esta articulação entre todos estes membros que fazem parte da vida diária dos alunos, que depois acaba</p>

	por ter resultados bastante significativos em toda a organização, esta dinâmica colaborativa.”
--	--

Categoria de Codificação 4 – Percepção do entrevistado sobre a eficácia do ATE	
Unidade de subcodificação 4.2 – Processo de melhoria da escola	
Referência	Descrição dos dados
E35	“Sem dúvida!” (Sorri) “Sem dúvida... Vai contribuir para um melhor relacionamento entre os colegas, vai contribuir para a motivação dos alunos, sem dúvida que vai contribuir para um processo educativo todo ele muito mais fluído, com melhores resultados, sem dúvida.

Categoria de Codificação 4 – Percepção do entrevistado sobre a eficácia do ATE	
Unidade de subcodificação 4.3. – Fragilidades do ATE	
Referências	Descrição dos dados
E36	“O que está definido na lei são 4 horas por grupos de 10 alunos, mas muitas vezes cada caso é um caso e nós às vezes gerimos estes 10 alunos, para alguns grupos ou aumentamos o número de horas ou reduzimos o número de alunos, depende dos casos. (...) E temos essa flexibilidade, há casos em que um professor podia ter cinco ou 6 alunos para o tipo de dificuldades ou necessidades que eles apresentam e não 10, essa seria uma. Ou então, o professor aí nesse caso no lugar de ter as 4 horas podia ter 6 e não tinha 10 alunos, mas isso tem de ser visto caso a caso. Portanto esse poderá ser um ajuste, uma flexibilidade que numa atualização da lei, na minha opinião, poderia estar prevista e poderia ajudar. No 1.º ciclo não está previsto o Apoio Tutorial Específico, está previsto, sim, outros tipos de apoio, mas cada vez mais e nos últimos dois, três anos temos estado a notar essa necessidade e seria bom que, de alguma forma, pudéssemos canalizar também alguns docentes para o 1.º ciclo. Têm vindo também, como falámos há pouco, muitos alunos que acabam por vir do estrangeiro, também de meios socioeconómicos bastantes desfavorecidos e desmotivados logo neste

	início de ciclo, desde a sua entrada na escola. O normativo poderia contemplar, também, estas situações.”
--	---

Categoria de Codificação 4 – Percepção do entrevistado sobre a eficácia do ATE	
Unidade de subcodificação 4.4. – Balanço da implementação do ATE	
Referência	Descrição dos dados
E37	“Até agora tem sido bastante positivo todo este balanço, começando pelo sucesso escolar de todos os alunos. E tem contribuído também para melhorar algumas atitudes disruptivas, também tem sido muito importante. Se calhar não temos mais, temos algumas, continuamos a ter, mas não temos mais, porque alguns alunos estão no ATE e acabam por ter outra forma de ver a escola e ter outras motivações que os levam a estar mais atentos, mais concentrados e a não terem situações que os desviam do foco principal. E depois o trabalho colaborativo entre todos os elementos aqui da comunidade educativa. Todos os elementos que falámos, naturalmente, dos professores, dos técnicos superiores, dos assistentes operacionais e dos encarregados de educação.”

Anexo IV
Transcrição da entrevista ao Diretor

Bloco A – Legitimação

- Informar sobre o tema e objetivos do estudo;
- Solicitar a colaboração do entrevistado, salientando a importância da sinceridade nas respostas dadas;
- Garantir o anonimato e informação sobre o resultado da investigação;
- Disponibilizar o esclarecimento de dúvidas;
- Agradecer pela disponibilidade e colaboração;
- Solicitar autorização para gravar a entrevista.

E.: Quantos anos tem?

D.: 56

E.: Qual a sua formação académica?

D.: Licenciatura em Geologia; profissionalização, em serviço, no grupo disciplinar de Biologia e Geologia. Fiz Mestrado em Administração Escolar.

E.: Há quantos anos exerce o cargo de Diretor nesta escola?

D.: Há mais de 7.

E.: Que cargos desempenhou antes de assumir a Direção desta escola?

D.: Já fui Vogal numa Comissão Administrativa Provisória, numa CAP, num Agrupamento de Escolas e Adjunto em outro Agrupamento de Escolas.

E.: Possui formação específica no âmbito do ATE?

D.: Sim.

E.: Qual?

D.: Em 2016, tirei a formação: Curso online de formação livre *intensive open course*, de 12 horas, promovido pela Universidade do Minho.

E.: Quando foi iniciada a implementação do ATE na sua Escola?

D: Em 2016-2017.

E.: O que o motivou a implementar esta medida?

D.: Bom... A primeira coisa foi a parte legal, nós temos a parte legislativa... Portanto, a legislação que saiu no ano de 2016, nomeadamente, o 4-A que depois veio a ser atualizado pelo 10-B de 2018, também se inclui no 54 de 2018. A parte da legislação, portanto, foi o primeiro passo sem a legislação nós também não conseguíamos pensar em motivações se não estivéssemos abrangidos pela lei. Uma vez estando, claro!... que foi... uma grande... motivação essa parte porque vamos de encontro aos meninos que tinham duas retenções na altura. Isso era... seria uma grande ajuda. Foi uma grande ajuda! Conseguimos logo implementar medidas de apoio, de tutorias a estes alunos com dupla retenção ou mais. Portanto, foi um ano muito atípico para os professores tutores, porque na altura estávamos a tirar a formação e não tínhamos e outros não tinham mesmo formação alguma. E nós sabemos como é tudo isto funciona não... todo o mecanismo que funcionava, não foi fácil na altura. Mas, começámos, com o tempo isto, o Apoio Tutorial, não é... (interrupção)

Com o avançar do tempo, neste ano letivo, esta medida não é uma medida que se note alguma diferença num primeiro contacto com os alunos, num segundo... num terceiro... é um processo. É um processo que começamos a ver resultados quase para o fim do ano, ou seja, temos de ter aqui alguma resiliência e aguardar por ver resultados, não desistir e arranjar forma também de eles não desistirem.

E.: E porque é que não se consegue logo numa fase inicial?

D.: Porque não se criou ainda confiança, empatia suficiente para os alunos estarem à vontade com o tutor... enfim, para falar dos seus problemas, podemos dizer assim, que os levam a estar desmotivados e não verem na escola algo para a sua vida que os motive. Esse grau de confiança é fundamental e só é conseguido muitas vezes ao fim de algum tempo, de algumas sessões, se assim se pode dizer.

A.: Para além da legislação há mais algum motivo?

D.: Sim. Atualmente, também, a manutenção da medida cada vez faz mais sentido e isso também me motiva cada vez mais a ter implementado esta medida. Com a vinda também de alunos, que sempre vieram, do estrangeiro, na altura da língua portuguesa não materna, dos PLNM... Mas de origem de outros países que, cada vez mais, nos estão a chegar isso também é uma forma de ir de encontro a estes alunos que não veem sentido de pertença neste país que está a acolhê-los. Portanto, esta é uma forma, também, de os ajudar a

superarem os seus problemas, as suas dificuldades, que muitas vezes estão associados a aspetos familiares destes alunos.

E.: Esta escola, como é que é o contexto socioeconómico e cultural?

D.: De uma forma geral, é baixo.

A.: E isso influenciou de alguma forma a implementação desta medida?

D.: Influencia, influencia, sendo um contexto socioeconómico, de uma forma geral, baixo, os pais também têm que... os pais, a família tem que trabalhar mais, mais tempo, logo menos apoio a todos os níveis dão aos seus filhos, aos seus educandos e isso acaba por os meninos também não sentirem da parte dos pais apoio, apoio que necessitam para verem na escola um sentido para a vida, que seja importante, um dia, para a vida. E a própria formação dos pais, também. Os pais não tendo formação eles também não veem ali como um exemplo a seguir.

A.: Na sua opinião, quais são os fatores que mais contribuem para o insucesso escolar dos alunos?

D.: Bem, quase que acabámos de o dizer. Temos estes fatores externos, que têm a ver com as famílias e a sua condição económica, social... É uma parte fundamental, porque os alunos não se reveem nas suas famílias ou não têm ali um exemplo de vida, muitas vezes, de sucessos a vários níveis e isso é um fator que pode contribuir para o insucesso. A nível interno, sendo alunos, muitos deles, que estão desmotivados, o interesse deles nas atividades também acaba por ser muito reduzido. Ou nós temos uma oferta educativa muito diversificada que vá de encontro a todas estas necessidades...; torna-se, também, muito difícil para as escolas em termos da sua gestão curricular chegar a todos, e todos porque cada caso é um caso, mas essa poderá ser: a falta de alguma oferta formativa por parte da escola e atividades extracurriculares e... Esta parte de extracurriculares temos o Desporto Escolar que, com vários grupos de equipa e tem sido fundamental para cativarmos os alunos, por outro lado, temos ainda noção que podemos não chegar a todos. Portanto, vamos tentar até provavelmente por aí, por outro grupo de equipa, já éramos para o fazermos este ano, mas vamos ver também agora as necessidades e também é um ano de concurso e vamos ver os professores que vamos ter e pedimos para chegar também a todos os alunos e isso poderá ser um grande contributo para os motivar e reduzir, no entanto, o insucesso escolar.

E.: A nível interno, ocorre-lhe mais alguma situação? O que é que poderá contribuir para o insucesso escolar dos alunos?

D.: Poderá, também, haver aqui alguma falta de empatia, às vezes, entre uns e outros, que nós vivemos aqui num mundo muito... com muita diversidade e alguns alunos que podem não se adaptar ao meio por questões culturais, não se reveem nos seus colegas, não veem ali amigos, não conseguem nos primeiros tempos, muitas vezes, encontrar aqui um espaço em que eles se sintam bem, se sintam confortáveis e isso poderá também ser, sim.

E.: E em termos de cultura de escola? De cultura profissional de professores poderá este ser ou não um fator para o insucesso?

D.: Poderá ser, poderá acontecer. Felizmente temos aqui um excelente grupo de docentes a nível do Agrupamento e agora especificamente a nível da escola do 2.º e 3.º ciclos, temos grupos de docentes muito empenhados no sucesso dos seus alunos e isso tem sido um grande contributo, uma grande ajuda para resolver esta parte, não só como profissionais a nível pedagógico, mas também pessoas como seres humanos muito empáticos que chegam até aos alunos.

E.: O Plano de Ação de Melhoria apresenta 4 domínios: a comunicação, a gestão dos recursos internos, a articulação do ensino-aprendizagem, a prevenção e a resolução da indisciplina. De que forma a ação tutorial contribui para o seu desenvolvimento?

D.: Contribui nestes domínios todos, sem dúvida que o Apoio Tutorial Específico tem contributos fundamentais em qualquer um destes 4 domínios. Presentemente são estes 4 domínios, mas estamos em fase de ver se se mantêm ou se se alteram, mas seja como for a nível deste PAM tem contribuído de forma bastante positiva em vários aspetos. Na articulação entre os docentes, sem dúvida, tem sido um grande contributo, isto porque um professor do Apoio Tutorial Específico, naturalmente, tem que articular com os professores do conselho de turma e principalmente com os diretores de turma para fazer aqui uma ponte de toda a situação de como é que as coisas estão a decorrer. Há uma articulação, também, entre os próprios professores do ATE, portanto, com reuniões formais e outras informais, mas há aqui quase uma reunião diária que eles fazem e essa colaboração é fundamental. Depois é a proximidade com as famílias: há uma maior articulação também entre os professores do ATE com a própria família, portanto, ou seja, para as famílias também vão sentir este apoio. Há uma articulação com outras dinâmicas que nós temos na escola, esta que falámos agora da promoção da disciplina está,

naturalmente, associada a esta articulação, também com esta dinâmica que nós temos e entre outras como: o Plano da Saúde Escolar ou o Plano de Educação para a Saúde, com o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, a articulação tem sido bastante grande também, naturalmente, e para se fazer pontes, quando isso seja necessário, quando acontece, também com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens e os Serviços de Psicologia e Orientação, sem dúvida. Portanto, ou seja, está sempre muito ligado, aqui, não pode, de forma alguma, acho que não se consegue desligar desta articulação entre estas dinâmicas que nós temos. É desta reunião de esforços que conseguimos muitas vezes chegar não só aos alunos, mas às suas famílias. Portanto e a escola tem de ser..., não pode estar isolada. Tem de ser sempre escola-família, portanto, ou seja, é a comunidade educativa a funcionar. Tem de haver esta articulação para que tudo funcione.

E.: E em termos de gestão de recursos, facilita ou não?

D.: Em termos da gestão de recursos docentes, atualmente, tem sido uma dificuldade, porque nós gostaríamos de ter, logo desde o início do ano, professores afetos, logo, de acordo com a lei, a grupos de alunos, logo no início do ano. Nós, muitas vezes, não conseguimos, podemos não conseguir ter esses grupos logo afetos aos professores que nós gostaríamos, “gostaríamos” no sentido de acharmos que eles também têm mais perfil para estar com os alunos ou porque entraram agora, outros não conhecemos tão bem, ou achamos que são pessoas que têm perfil para executar outras dinâmicas e não aquelas. Portanto, na gestão dos recursos humanos há sempre uma dificuldade no início e com alterações a nível do corpo docente, que varia de ano para ano, e no próximo, sendo um ano de concurso, é outra dificuldade acrescida a gerir e a falta de professores também não ajuda porque muitos professores que são de áreas disciplinares em que há falta de docentes e que tinham perfil para estar aqui no Apoio Tutorial acabam por estar a dar a parte curricular e isso também perturba aqui um pouco, bastante, o ritmo deste processo que é o ATE, que não deveria ser quebrado.

E.: Mas de que forma é que o ATE pode contribuir ou contribui para uma melhor gestão de recursos?

D.: Da gestão dos docentes... A nível dos recursos internos há aqui uma articulação sempre, também não só entre os docentes do ATE, mas também com a colaboração das outras equipas que falámos há pouco, acrescentando a tudo isso a articulação também com as assistentes operacionais tem sido um fator fundamental porque são eles que estão sempre

presentes com os alunos nos intervalos e que nos dão muito feedback e também apoiam os alunos em algumas fragilidades. São eles, também, que dão o suporte e essa parte é também um recurso. As assistentes operacionais fazem parte do nosso horário educativo é uma peça fundamental em todo este mecanismo colaborativo com as várias dinâmicas que nós temos, quer com o GAAF, que dão informações ao GAAF, ou dão informações à promoção da disciplina e aos professores do ATE para ajudar em todo este processo.

E.: Esta questão remete-nos, também, para o ponto da comunicação.

D.: Certo, havendo esta boa comunicação entre todos estes atores certamente que vai fluir muito melhor em todo o processo e vai-se agilizar e vai-se antecipar, possivelmente, algumas situações.

E.: Um dos objetivos do Projeto Educativo diz respeito à “promoção da articulação e cooperação entre os docentes a fim de melhorar as práticas pedagógicas”. Há bocado falamos da colaboração entre os professores, mas não falámos das práticas pedagógicas. Que ações foram desenvolvidas para promover esta articulação e cooperação entre equipa de ATE e professores dos conselhos de turma e em que medida a ação tutorial se encontra articulada com o mesmo?

D.: Os professores da tutoria fazem um balanço, fazem um relatório que fazem chegar aos diretores de turma e dão-nos a informação de como está o seu processo, ou seja, como está a sua motivação e também recebem *feedback* dos diretores de turma de como é que está a decorrer a sua aprendizagem, certamente e vamos ver se estamos a ter progressos, se não estamos a ter progressos a todos os níveis. Portanto, a nível do seu sucesso escolar. Não sei se era esta a questão...

E.: Centrava-me mais nas práticas pedagógicas, em que forma é que a ação tutorial pode melhorar a prática pedagógica dos professores, de que forma é que contribui?

D.: É neste *feedback* que dão, que o professor tutor dá ao conselho de turma e os professores depois ajustam de acordo com as necessidades que o professor de tutoria deu ao conselho de turma.

E.: Mas definem estratégias comuns, não definem? É apenas nessas reuniões que este processo que se dá?

D.: Não, creio que esta articulação é feita regularmente, terá de ser feita regularmente para as estratégias estarem sempre a ser implementadas. Não podemos estar à espera de uma reunião ou de uma reunião intercalar ou de final de ano... Não, isto é um processo que

não para. É um processo quase diário, toda esta articulação, lá está com reuniões até informais, nos seus intervalos.

E.: E que medidas é que o Senhor Diretor tomou para dar apoio para que haja esta colaboração entre professores, em termos de gestão?

D.: Em termos de gestão dos horários, nós temos sempre uma hora não letiva para todos os docentes e essa hora serve, justamente, para as pessoas poderem articular, poderem colaborar. É uma hora que está marcada no horário, mas é uma hora flexível, portanto, ou seja, pode ser utilizada e às vezes, sei que, é mais do que essa hora que é utilizada por parte de alguns docentes para fazerem essa mesma articulação.

E.: E em relação aos professores tutores, eles têm algum tempo a mais para além desse? Porque como também são professores também têm essa hora. Para a tutoria, para fazerem este trabalho colaborativo é-lhes atribuído algum tempo para este trabalho?

D.: Algum tempo extra?

E.: Dentro das 4 horas.

D.: Deixe-me ver aqui o horário do professor, mas sim é atribuída mais uma hora para fazer essa articulação e mais não podemos fazer porque não temos crédito horário para irmos mais além, era bom, mas já não dá para mais.

E.: Em algum momento foi solicitada a sua colaboração ou a de outro elemento da direção neste processo? Se sim, em que circunstâncias?

D.: Neste processo temos uma articulação sempre presente, mais comigo; entre coordenadora do ATE e comigo, falamos e articulamos. Sim com a direção e mais comigo, mas qualquer outro elemento também pode estar presente.

E.: A minha questão é: na ação tutorial foi alguma vez solicitado o seu apoio na conversa com algum aluno, com pais? A sua colaboração ou a de algum dos seus colegas da sua equipa?

D.: Sim, já tem acontecido este processo colaborativo, sim, entre nós e os professores ou, eventualmente, encarregados de educação e que seja necessário para este processo.

E.: No Projeto Educativo encontram-se definidas taxas de sucesso para os alunos que beneficiam de ATE. Na sua opinião, quais são os principais fatores que contribuem para a sua concretização e quais são os principais constrangimentos? Já falou da colocação de professores, que pode ser considerado um constrangimento.

D.: Bom sem dúvida que era um processo fluído ao longo do ano, havia maior estabilidade em 2016 a nível do corpo docente e ultimamente essa estabilidade já não é tão regular e isso é uma condicionante, quer queiramos quer não, mas quebra ali um pouco o ritmo e estes alunos precisam de uma continuidade e esta quebra pode de alguma forma vir a influenciar. Certamente influencia sempre, pode é influenciar de forma significativa ou menos significativa, portanto esses são os constrangimentos. Contudo, na maior parte dos casos temos conseguido, por enquanto, e vamos acreditar que daqui para o futuro também vamos sempre conseguir dar este apoio contínuo aos alunos porque tem se mostrado uma mais-valia no sucesso dos alunos que estão sinalizados para terem o Apoio Tutorial Específico, ou seja, os níveis de sucesso desses alunos têm vindo a aumentar.

E.: Têm conseguido atingir as metas?

D.: Temos conseguido atingir as metas, vamos acreditar que este ano ainda vamos conseguir atingir mais sucesso que no ano anterior. Felizmente sim, é sinal que a medida tem sido fundamental em todo este processo que é o sucesso escolar dos nossos alunos.

E.: O Despacho Normativo 10-B estabelece a atribuição de 4 horas letivas para o desenvolvimento da ação tutorial, como é que se encontram organizadas na escola?

D.: As 4 horas os professores podem distribuir pelos alunos conforme as suas necessidades, conforme vejam as suas necessidades. Portanto, cada caso é um caso, cada aluno é um aluno, há alunos que podem precisar que o professor tutor esteja mais tempo com esses mesmos alunos, pode ser individualizado, pode ser em pequenos grupos é essa a distribuição que tem estado a ser feita com os alunos. Contudo não há um critério, se nós tivermos um grupo de alunos pode esse grupo até se manter ao longo do ano, se estiver a funcionar bem ou a determinado momento pode ser necessário reestruturar e ter algumas situações mais individualizadas, porque à medida que se vai criando empatia e confiança entre o professor tutor e os alunos podem surgir necessidades de se adaptar e flexibilizar essa mesma distribuição de horário.

E.: Portanto, existem alunos que podem ter um horário, um tempo ou dois ou os que forem necessários, individual. Correto?

D.: Correto.

E.: Aquela hora que falou há pouco para a colaboração com os professores e com as várias estruturas pode, também, ser canalizada para apoio ou não? Está previsto ou não?

D: Essa hora, sim podem utilizá-la, se assim o entenderem, para ajudar o aluno para conversar com o aluno, enfim... Sim.

E.: Quais foram os critérios para a nomeação da coordenadora do ATE e dos professores tutores?

D.: Bom, há pouco quase que falámos desta questão, não é?. Quando falamos em perfil de um docente, lá está, tem que ter uma grande capacidade de empatia, de relacionamento com os alunos e também com os colegas, é fundamental para se articular bem; ter esta capacidade de ouvir, de falar, de explicar; de saber gerir as emoções também, muitas vezes dos alunos, que não é fácil aguentar porque temos aí situações muito complicadas, nós sabemos e saber gerir essa carga emocional, estar preparado também para isso é fundamental para os alunos e depois ser uma pessoa também que, neste caso um docente que comunique e que articule facilmente com os colegas e dê *feedback*, sempre no sentido de ajudar a que estes alunos vão superar as suas dificuldades, os seus medos, os seus anseios...

E.: Que importância é que tem para esta equipa ter a figura de um coordenador?

D.: A figura de um coordenador é fundamental para unir os elementos que constituem esta equipa. Estamos a falar, aqui no nosso caso, de um grupo alargado ainda de docentes que têm Apoio Tutorial Específico. Uma coisa é termos um grupo, dois grupos falamos de vinte alunos, outra coisa é falarmos de cem alunos, isso implica termos dez docentes e estes dez docentes têm de alguma forma trabalhar em equipa e trabalhar de forma uniforme e sob o seu modo de atuação. Portanto, ou seja, é necessário, é fundamental ter alguém que centralize toda esta informação e coordene estas práticas para que tudo funcione de igual forma. Portanto, tudo isto, depende de cada caso. Neste Agrupamento vimos essa necessidade, por enquanto. Se daqui a uns tempos não houver necessidade de ter tantos grupos ou serem só dois grupos quase que não há a necessidade de ter um coordenador pois os dois elementos poderão coordenar-se entre si para articularem.

E.: Para além do coordenador da equipa do ATE, integrou na equipa uma psicóloga, uma representante da Educação Especial e uma representante dos Assistentes Operacionais. Em que medida a integração destes elementos contribuiu para o sucesso do Programa?

D.: Naturalmente, aqui a parte da psicologia ajuda naturalmente a orientar certas situações que o professor tutor não tem, por motivos óbvios, portanto... essa não é a especialidade desse professor, portanto e a psicóloga aqui pode e ajuda, certamente, em todo este

processo. A Educação Especial também tem formas também de atuar a sensibilidades diferentes. Estão focadas também nas necessidades, de acordo também e até com o Decreto-Lei n.º 54 de 2018 e acabam por ter aqui uma sensibilidade também de eventualmente ajudar a canalizar este aluno para ter alguma medida adaptativa, para além de uma Medida até Universal.

E.: E a representante dos Assistentes Operacionais, em que medida é que este novo elemento pode contribuir para o sucesso da tutoria?

D.: Uma representante dos Assistentes Operacionais, como falámos, recolhe informações dos alunos, andam aqui no espaço da escola e na sua observação diária observam, portanto, e as outras, também, certamente, que passam essas mensagens. As colegas passam-lhe essas informações de como é que a situação com um grupo de alunos ou com aquele aluno, especificamente, como é que as coisas estão a acontecer nos relacionamentos desse aluno, como é que ele se está a sentir no espaço escolar, se ele anda motivado ou se não anda, se anda agressivo, se anda calmo... Portanto, tudo isto vai ajudar a equipa a ajustar ou a refletir melhor sobre o processo que está a decorrer com aquele aluno específico ou com aquele grupo de alunos.

E.: De que forma e por quem são realizadas a monitorização e avaliação do trabalho desenvolvido no âmbito do ATE?

D.: Ora bem, esta monitorização tem sido feita pela coordenadora e em articulação com a Direção e com a DGEEC. Não sei se está a falar desta monitorização.

E.: Estou a falar da interna. Internamente, como é que é realizada esta monitorização?

D.: Bom... Internamente com reuniões que fazem. O grupo faz essas reuniões e veem como é que está o processo a decorrer e avaliam. No final de cada semestre os professores tutores redigem um relatório sobre as atividades desenvolvidas e que é objeto de análise por parte do Conselho Pedagógico.

E.: E de que forma é realizada esta monitorização por parte da tutela?

D.: Numa primeira fase e a DGEEC solicita-nos o envio de informações, como o tempo de implementação do ATE; o número de professores tutores; o número de alunos que beneficiam desta medida, quantos transitaram, não transitaram. E numa segunda fase, é pedido aos professores tutores o preenchimento de um inquérito sobre o trabalho desenvolvido com cada aluno e respetivo impacto em indicadores como a assiduidade, o comportamento e os resultados escolares.

E.: Verifica alguma alteração na cultura organizacional da escola desde a implementação do ATE?

D.: Claro que sim. Desde a implementação do ATE que temos notado uma maior colaboração. Colaboração mesmo, não é conversas de outros assuntos, uma maior colaboração entre os docentes, pessoal técnico, técnicos superiores e assistentes operacionais. Esta colaboração é uma partilha de situações que estão a vivenciar com os alunos que são, muitas vezes, comuns, e isso obriga as pessoas a ir sempre, a querer saber mais, o que é que cada um está a fazer. Portanto, ou seja, isto acaba por as pessoas falarem mais tempo, de mais assuntos e, lá está, sair daquilo que era só a sua parte curricular. Em termos de cultura de escola, acaba por ser uma cultura muito mais colaborativa e uma até cultura transformativa, porque uma pessoa fala com outros colegas que não tinham tanto esta forma de atuar, mas que acabam por vir de encontro até às nossas dinâmicas e àquilo que nós queremos chegar e por isso tem sido uma grande ajuda todo este trabalho, quer com os técnicos superiores, como já falámos há pouco que estão presentes no SPO e no GAAF, e também com as assistentes operacionais. Tem sido muito bom a esse nível também esta articulação entre todos estes membros que fazem parte da vida diária dos alunos, que depois acaba por ter resultados bastante significativos em toda a organização, esta dinâmica colaborativa.

E.: Então, considera que a implementação do ATE contribui para o processo de melhoria da Escola?

D: Sem dúvida! (Sorri) Sem dúvida... Vai contribuir para um melhor relacionamento entre os colegas, vai contribuir para a motivação dos alunos, sem dúvida que vai contribuir para um processo educativo todo ele muito mais fluído, com melhores resultados, sem dúvida.

E.: Na sua opinião, já há pouco me falou uma das fragilidades desta medida que está relacionada com a colocação de professores, encontra mais algum fator que possa vir a condicionar um melhor desempenho dos professores ou a que a medida tenha sucesso?

D.: O que está definido na lei são 4 horas por grupos de 10 alunos, mas muitas vezes cada caso é um caso e nós às vezes gerimos estes 10 alunos, para alguns grupos ou aumentamos o número de horas ou reduzimos o número de alunos, depende dos casos. E às vezes,.. E temos essa flexibilidade, há casos em que um professor podia ter cinco ou 6 alunos para o tipo de dificuldades ou necessidades que eles apresentam e não 10, essa seria uma. Ou então, o professor aí nesse caso no lugar de ter as 4 horas podia ter 6 e não tinha 10 alunos,

mas isso tem de ser visto caso a caso. Portanto esse poderá ser um ajuste, uma flexibilidade que numa atualização da lei, na minha opinião, poderia estar prevista e poderia ajudar. No 1.º ciclo não está previsto o Apoio Tutorial Específico, está previsto, sim, outros tipos de apoio, mas cada vez mais e nos últimos dois, três anos temos estado a notar essa necessidade e seria bom que, de alguma forma, pudéssemos canalizar também alguns docentes para o 1.º ciclo. Têm vindo também, como falámos há pouco, muitos alunos que acabam por vir do estrangeiro, também de meios socioeconómicos bastantes desfavorecidos e desmotivados logo neste início de ciclo, desde a sua entrada na escola. O normativo poderia contemplar, também, estas situações.

E.: O que quer dizer é que deveria ir além das retenções, é isso? Ou seja, não deveria ser necessário, se eu percebi bem, o aluno ter retenções para poder beneficiar desta medida?

D.: Sim, bastava apresentar bastantes dificuldades de integração também para ter esta ajuda, de um professor tutor, para evitar possíveis retenções porque elas também existem no primeiro ciclo.

E.: Portanto, desde o 1.º até para a frente...

D.: Sim e ajudava também se um aluno está desmotivado logo também é mais indisciplinado, ou seja, iria ajudar duplamente os alunos. Nós temos problemas de indisciplina no 1.º ciclo, nos últimos tempos, que não tínhamos há 4 ou 5 anos e estamos a tê-los agora e está em crescendo, ou seja, esta seria uma boa ajuda, também, para a parte motivacional dos alunos, para a sua motivação.

E.: Por fim, qual é o balanço que faz da implementação do ATE, na sua escola?

D.: Bom... Até agora tem sido bastante positivo todo este balanço, começando pelo sucesso escolar de todos os alunos. E tem contribuído também para melhorar algumas atitudes disruptivas, também tem sido muito importante. Se calhar não temos mais, temos algumas, continuamos a ter, mas não temos mais, porque alguns alunos estão no ATE e acabam por ter outra forma de ver a escola e ter outras motivações que os levam a estar mais atentos, mais concentrados e a não terem situações que os desviam do foco principal. E depois o trabalho colaborativo entre todos os elementos aqui da comunidade educativa. Todos os elementos que falámos, naturalmente, dos professores, dos técnicos superiores, dos assistentes operacionais e dos encarregados de educação.

E.: Senhor Diretor basta-me apenas agradecer a sua disponibilidade e a sua colaboração para que eu possa fazer este estudo.

D.: Muito obrigada, também, pelo convite e desejo-lhe que corra tudo pelo melhor durante o seu estudo, desta fase até ao final.

E.: Muito obrigada.

Anexo V

Guião do *focus group*

Objetivos Específicos:

- Compreender de que forma o ATE tem sido interpretado e apropriado pelos professores tutores;
- Compreender em que medida a implementação do ATE contribui para o processo de melhoria da escola;
- Compreender em que medida as ações desenvolvidas no âmbito do ATE contribuem para a promoção do sucesso educativo dos alunos que beneficiam da medida.

Destinatários: Professores tutores

Preparação	<ul style="list-style-type: none">- Informar sobre os objetivos da investigação;- Informar sobre o tempo de duração (cerca de 90 minutos)- Mostrar disponibilidade para esclarecer dúvidas;- Relembrar o tema e os objetivos do estudo;- Registo do local, data e hora;- Solicitar autorização para gravar a sessão.
Moderação	<ul style="list-style-type: none">- A investigadora/moderadora presta as seguintes recomendações:<ul style="list-style-type: none">- Durante a nossa conversa devem manter os telemóveis desligados e não se deverão interpelar, de forma a permitir a conclusão do discurso de todos os participantes;- Não existem respostas certas ou erradas, por isso, sintam-se à vontade para expressar a vossa opinião e perspetiva.
Exemplos de questões	
<ol style="list-style-type: none">1. Quantos anos têm?2. Qual é a vossa formação académica?3. Possuem formação específica ou similar no âmbito das tutorias?4. Há quantos anos dão aulas?5. E nesta escola, há quanto tempo exercem funções?6. Há quanto tempo exercem o cargo de professores tutores?7. Como se sentiram ao serem convidados/desafiados para assumir o papel de professores tutores?8. Esse sentimento manteve-se ao longo do ano?9. Na vossa opinião quais são os fatores que mais contribuem para o insucesso educativo dos alunos?10. Quais são os principais desafios que enfrentam enquanto professores tutores?11. Que características e/ou competências são essenciais para exercer as funções de professor tutor?12. Quantos alunos acompanham?13. Como são organizadas as sessões de tutoria?14. Quem intervém ou pode ser chamado a intervir na ação tutorial?15. Que ações são desenvolvidas no âmbito do ATE?	

<p>16. Na vossa escola existem documentos estruturantes para o desenvolvimento da ação tutorial. Quais são, na vossa opinião, os mais revelantes e porquê?</p> <p>17. Qual a importância da existência de um coordenador para o desempenho das vossas funções?</p> <p>18. Como é desenvolvido o trabalho colaborativo entre os vários intervenientes?</p> <p>19. Existe alguma diferença no trabalho colaborativo entre professores desde a implementação desta medida?</p> <p>20. Consideram que a implementação do ATE contribui para o processo de melhoria da escola? Se sim, em que medida?</p> <p>21. Em que medida é que a ação tutorial contribui para a promoção do sucesso educativo dos alunos?</p> <p>22. Qual balanço que fazem do trabalho desenvolvido até ao momento?</p> <p>23. Na vossa opinião, quais são os principais constrangimentos desta medida?</p>	
<p>Agradecimentos</p>	<p>- Serão feitos os agradecimentos aos participantes pela sua colaboração e disponibilidade em participarem neste <i>focus group</i>, assim como pelo tempo que despenderam com o mesmo.</p>

Anexo VI

Análise de conteúdo do *focus group*

Categoria de Codificação 5 – Perfil pessoal e percurso académico e profissional dos entrevistados		
Unidade de subcodificação 5.1. – Perfil pessoal		
Código dos sujeitos	Descrição dos dados	Referências
PT1	“Trinta e seis.”	F1
PT2	“Cinquenta e nove.”	F2
PT3	“Cinquenta e seis.”	F3
PT4	“Quarenta e quatro.”	F4
PT5	“Quarenta e nove.”	F5
PT6	“Trinta e cinco.”	F6

Categoria de Codificação 5 – Perfil pessoal e percurso académico e profissional dos entrevistados		
Unidade de subcodificação 5.2. – Percurso académico		
Código dos sujeitos	Descrição dos dados	Referências
PT1	“Mestrado em 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico.”	F7
PT2	“Licenciatura em Línguas Modernas, Português, Francês.”	F8
PT3	“Licenciatura em 2.º Ciclo e de Matemática e Ciências.”	F9
PT4	“Licenciatura na variante de Português e Inglês, 2.º Ciclo.”	F10
PT5	“Mestrado no ensino da música.”	F11
PT6	“Licenciatura em Engenharia Eletrónica Telecomunicações e Computadores e Licenciatura em Teatro, Ramo de atores.”	F12

Categoria de Codificação 5 – Perfil pessoal e percurso acadêmico e profissional dos entrevistados		
Unidade de subcodificação 5.3. – Formação especializada no âmbito do ATE ou similar		
Código dos sujeitos	Descrição dos dados	Referências
PT1	“Não.”	F13
PT2	“Não.”	F14
PT3	“Não.”	F15
PT4	“Sim. Tutoria em Meio Escolar . Fiz uma formação há 5 anos, mais ou menos.”	F16
PT5	“Não.”	F17
PT6	“Não.”	F18

Categoria de Codificação 5 – Perfil pessoal e percurso acadêmico e profissional dos entrevistados		
Unidade de subcodificação 5.4. – Percurso profissional		
Código dos sujeitos	Descrição dos dados	Referências
PT1	“Quatro (...).”	F19
PT2	“Vinte e três.”	F20
PT3	“Vinte.”	F21
PT4	“Vinte.”	F22
PT5	“Há vinte, mas sem ser neste ensino regular (...). No ensino regular é o primeiro.	F23
PT6	“É o primeiro ano.”	F24

Categoria de Codificação 5 – Perfil pessoal e percurso acadêmico e profissional dos entrevistados		
Unidade de subcodificação 5.5. – Tempo de serviço na escola A		
Código dos sujeitos	Descrição dos dados	Referências
PT1	“É este ano presente.”	F25
PT2	“Há três.”	F26
PT3	“Três.”	F27
PT4	“Sete.”	F28
PT5	“É o primeiro ano.”	F29
PT6	“É o primeiro ano.”	F30

Categoria de Codificação 5 – Perfil pessoal e percurso acadêmico e profissional dos entrevistados		
Unidade de subcodificação 5.6. – Cargo de professor tutor		
Código dos sujeitos	Descrição dos dados	Referências
PT1	“É este ano presente.”	F31
PT2	“Este ano, também.”	F32
PT3	“Três.”	F33
PT4	“Quatro.”	F34
PT5	“É o primeiro ano.”	F35
PT6	“Este ano.”	F36

Categoria de Codificação 6 – Desafios e motivações		
Unidade de subcodificação 6.1. – Desafios e motivações na fase inicial		
Código dos sujeitos	Descrição dos dados	Referências
PT1	“Nervosa, ansiosa (...) Porque era uma experiência nova, nunca tinha estado neste contexto e era completamente fora da minha zona de conforto.”	F37

PT2	“Senti também alguma preocupação. Não sabia se estava à altura do cargo, e pronto, mas pensei vai ser uma experiência nova, logo se vê como é que corre, mas sim, senti alguma preocupação, sim, alguma ansiedade.”	F38
PT3	“Primeiro fiquei feliz, porque tinha mais umas horas” (Sorri) “a juntar às que me faltavam... e ao mesmo tempo preocupada e ansiosa, com receio de não conseguir corresponder às expetativas que eram exigência deste cargo tão importante.”	F39
PT4	“Fiquei na expetativa, também curiosa, com alguma ansiedade para perceber..., não é? Queria corresponder às expetativas também dos miúdos, ajudá-los e com o tempo vão-se fazendo reflexões e vamos tentando aperfeiçoar o nosso trabalho com os erros também que vamos cometendo.”	F40
PT5	“Eu, por desconhecimento do que é que era (...) inicialmente também fiquei contente, porque eram mais umas horitas (...) e depois há medida que fui entrando no processo (...) é que fui tendo noção do que é que realmente se tratava e ainda não estou... não me sinto ainda totalmente capacitado para isso.”	F41
PT6	“Bem, eu senti-me muito contente e depois um bocadinho preocupado, porque eu não acredito que a escola esteja a servir todos os alunos como devia e então com o desafio do ATE eu pensei, olha que boa oportunidade de apoiar os alunos que são engolidos pela onda das turmas gigantes. Estes grupos pequenos, é possível chegar aos alunos e perceber o que é que lhes faz falta, perceber quais são as barreiras que eles precisam de ultrapassar e aí eu senti que podia ter uma ação muito mais produtiva naquilo que é o trabalho do professor. Na minha ideia, o trabalho do professor é	F42

	ajudar os alunos e, então fiquei entusiasmado com isso e preocupado com os desafios que não fazia ideia quais seriam, mas estou entusiasmado na mesma, não sei porquê...” (Sorri).	
--	--	--

Categoria de Codificação 6 – Desafios e motivações		
Unidade de subcodificação 6.2. – Desafios e motivações ao longo do processo		
Código dos sujeitos	Descrição dos dados	Referências
PT1	“A mim foi-se mantendo, até porque no início, no grupo, criar aquela proximidade foi mais difícil, demorou mais tempo e então isso provocou ansiedade, porque eu não sabia se estava a fazer bem se estava a fazer mal. Depois ao longo do ano havia momentos altos e depois, dependendo de cada um, não é, e daquilo que nós íamos trabalhando lá vinha um bocadinho do nervosismo e de ansiedade, mas melhorou. Eu fui ganhando mais confiança.”	F43
PT2	“Em parte, sim, mas também foi melhorando, porque ia tendo <i>feedback</i> de alguns grupos (...) e sentia que alguns estavam motivados e conseguia motivá-los e que não desistissem. E por outro lado há sempre aqueles que achava que não estava a conseguir chegar e essa ansiedade e essa preocupação manteve-se e acho que ainda hoje a tenho, portanto...” (Sorri). “Aquele medo e aquela angústia que eu tinha inicialmente em relação a alguns manteve-se porque achei que não consegui chegar, não é? Agora, aos outros, sim, (...) por isso, melhorou ligeiramente, mas, esse sentimento de achar que..., de insegurança ou de achar que se calhar não fiz tudo o que estava ao alcance.”	F44

PT3	“A preocupação foi sempre constante (...), porque eu senti-me sempre preocupada em tentar conseguir o melhor que podia para os alunos conseguirem atingir um sucesso, mas, pronto, vai-se dissipando aos poucos, mas, assim, mais no final.”	F45
PT4	“É assim, a pouco e pouco vamos ganhando mais experiência e tendo mais confiança no nosso trabalho, não é, mas de qualquer forma não conseguimos chegar a todos sempre e há alunos que são mais fáceis de chegar e outros mais difíceis e a reflexão constante e pedir ajuda quando foi necessário, foi importante para não sentir tanto essa ansiedade de não estar a conseguir chegar, mas sim, com o tempo e com a experiência, acho que é mais fácil esta função, mas a parte da formação, termos formação nesta área seria fundamental para nos ajudar a resolver alguns problemas que vamos tendo ao longo do ano.”	F46
PT5	“No geral, a ansiedade foi-se desvanecendo, no geral, aos bocadinhos, mas depois durante o ano, há medida que as situações vão aparecendo, em cada caso, ela está sempre presente, não é? Mas, no aspeto geral, foi-se desvanecendo e na certeza de ser ter mais confiança com os alunos e de ir trabalhando com eles, mas é como eu digo, foram sempre acontecendo situações novas de..., para..., que nos coloca sempre essa ansiedade, sempre ali um picosinho há medida que elas vão acontecendo.”	F47
PT6	“Bem, a minha preocupação que eu senti ao princípio foi-se desvanecendo um bocadinho, porque eu ao princípio acho que tentava preparar-me para tudo e qualquer situação, o que se revelou só cansativo e inútil, porque era impossível preparar-me para tudo. Ao ponto em que eu percebi que as sessões de ATE não careciam de	F48

	<p>preparação para os problemas que os miúdos traziam, mas apenas de disponibilidade para ouvir os problemas que eles traziam. Então, a minha preparação foi muito de perceber com o <i>feedback</i> que eles davam todas as semanas o que é que eu precisava de sugerir na próxima reunião para melhorar o plano de estudos que estávamos a preparar ao longo das sessões e o resto era simplesmente só estar disponível para eles e isso aliviou-me um bocadinho, porque já não tinha que pensar como é que eu ia responder a tudo e muitas vezes eu também percebi que não é preciso responder a tudo, às vezes é só preciso ouvir, compreender e ter alguma empatia com a dor e as dificuldades que eles sentem. Não tanto ter as respostas no bolso, mas dizer, olha, realmente a tua situação é complicada, não sei o que é que fazia nesse papel, mas pronto olha, tens-me aqui ao teu lado para ir desabafando e no que eu puder ajudar, vou fazendo. Não tanto, há, a solução disto é isto, chave na mão, isso é impossível e então a preocupação foi, foi-se dissipando.”</p>	
--	---	--

Categoria de Codificação 6 – Desafios e motivações		
Unidade de subcodificação 6.3. – Principais desafios da ação tutorial		
Código dos sujeitos	Descrição dos dados	Referências
PT1	<p>“Para mim, como tutora, é a parte de criar a ligação. Começamos pelos alunos, ir ver, conhecer e experimentando. Aquele compasso de conhecê-los, não é? Compreender, perceber. Eu não os conhecia. Há colegas que já cá estão há mais tempo e que conhecem alguns alunos, para mim foi tudo novo, completamente.</p>	F49

	Não conhecia a escola, os alunos e a parte, do perceber o porquê do insucesso anterior.”	
PT2	“Motivar alguns alunos para virem à tutoria, para considerarem que realmente a tutoria iria ajudá-los, que poderia ser uma mais-valia para eles. Não sei se motivados pelo facto da hora do ATE ser em contra horário. E foi isso que me disseram várias vezes.”	F50
PT3	“Eu senti sempre dificuldade, ou um desafio (...) como professora tutora é, eu, por vezes não consigo ouvir sem os chamar a atenção e trato-os como se fossem meus filhos e às vezes chamo-os à atenção na medida em que quero que eles façam o melhor para o seu sucesso. Também senti dificuldade na..., em chegar a alguns pais em os fazer perceber que têm de os ajudar (...), sentá-los, ouvi-los, pelo menos ouvi-los.” (Sorri). “Eu disse a alguns pais: sente-os enquanto faz o jantar ao pé de si e eles que leiam, pelo menos que leiam, para os ajudar, pelo menos fica lá qualquer coisa e senti essa dificuldade em chegar a alguns pais. E não tanto este ano, mais no ano passado, em chegar a alguns colegas.”	F51
PT4	“Os maiores desafios foram encontrar novas estratégias para envolver os alunos, para envolver os pais, para envolver os colegas, portanto, para trabalharmos todos em conjunto, portanto, nem sempre as coisas correram bem, não é? Às vezes sinto que os próprios professores também já acham que os alunos são um caso perdido, os próprios pais também já desistiram dos filhos e isso foi para mim, que tive alguns casos desses, principalmente um aluno em que a própria mãe já tinha desistido do filho (...) e depois dizia que ia fazer, acionar determinada estratégia para tentar ajudá-lo e nós víamos que era <i>bluff</i> , que nada foi feito e isto cria	F52

	<p>desmotivação e a pessoa pergunta: O que é que eu posso fazer mais, não é? E é difícil, porque não podes desistir do aluno, não deves desistir do aluno, mas sentes que todas as pessoas à tua volta estão a arrastar-te para aí e eu senti isso este ano.”</p>	
PT5	<p>“Eu subscrevo o que foi dito já aqui em relação a alguns colegas, professores que, em relação ao <i>feedback</i> que dão.”</p> <p>Tem a ver um bocadinho com o perfil de cada professor em relação à sua individualidade, da forma como vê o ensino, de verem as coisas também..., de verem para dentro, de partilharem só para dentro e fecharem-se um bocadinho no processo de ensino, por assim dizer. E, não digo que não apreciem o trabalho colaborativo ou se isso tem só a ver com o ATE. Não consigo também nesse ponto ter uma opinião formada sobre isso. Em termos de colaboração com os colegas ou se é especificamente com o ATE. E também a questão dos pais, dos encarregados de educação, também senti essa dificuldade de chegar. Por mais que às vezes dissessem que sim senhora que iam colaborar, mas na prática não se sentia essa ajuda e esse interesse. E também uma das coisas que mais senti tem a ver com o aluno, não com o déficite do aluno, mas de ter, de sentir a confiança de o aluno confiar em mim, para, às vezes poder abrir aquilo que são os principais problemas deles e senti um bocadinho de dificuldade também penso que pela faixa etária dos alunos que estava, que estão na adolescência, não é, que começam a ter outros... Começam a fechar-se mais. A não ter esse à vontade para falar sobre certas coisas. Senti um bocadinho dificuldade em se abrirem.”</p>	F53

PT6	<p>“Bem, eu subscrevo esta questão de nem sempre ser fácil conseguir ter o apoio dos pais, dos encarregados de educação, que há situações em que não são os pais os encarregados de educação, mas também senti alguma dificuldade, muitas vezes, na colaboração de alguns colegas. Quando se tenta criar um entendimento, em alguma situação complicada, alguma estratégia para apoiar algum aluno que está com mais dificuldades em manter-se concentrado e a trabalhar nas aulas, nota-se que já existe um certo cansaço e uma desistência também da parte de alguns colegas professores que dificulta a implementação de novas estratégias para tentar recuperar o comportamento de alguns alunos. Portanto, eu diria que as principais dificuldades são estas, é alguma articulação nas estratégias com os encarregados de educação de modo a garantir que o trabalho que é concretizado nas sessões de ATE tem continuidade em casa e muitas vezes conseguir garantir que alguns colegas possam também participar ativamente neste desenvolvimento. Ao mesmo tempo que aponto estas duas situações, também consigo perceber que existem muitos outros colegas que estão realmente empenhados nesta atividade e nesta procura por novas estratégias, portanto, cada caso será um caso e cada colega é um colega. E com os encarregados de educação idem aspas, aspas, temos encarregados de educação muito ativos e que estão interessados e que participam ativamente nesses planos de estudo desenvolvidos e temos outros que não e, pronto, são as dificuldades maiores que eu encontro.”</p>	F54
-----	--	-----

Categoria de Codificação 7 – Perfil do professor tutor		
Unidade de subcodificação 7.1. – Características e competências do professor tutor		
Código dos sujeitos	Descrição dos dados	Referências
PT1	“Paciência, também acho que é importante, porque às vezes uma pessoa fica um bocado bloqueada ou frustrada mesmo e manter sempre a calma e compreensão também e o colocar no lugar do aluno, na perspectiva dele, acho que são importantes também.”	F55
PT2	“Disponibilidade, mostrar-nos disponíveis para ajudar no que for necessário até para falar com os professores ou seja o que for, no que eles precisarem, qualquer tipo de ajuda, de apoio. Mostrar-nos disponíveis, é isso.”	F56
PT3	“Empatia.” “Criar uma boa relação com eles, é importante. Se houver choque é difícil depois chegar até..., ter a confiança deles.”	F57
PT4	“Ser um bom ouvinte, não julgar, e dar o seu melhor, não é e ter consciência que é um trabalho importante para a vida dos alunos e que temos que estar abertos a falar com todas as pessoas, com os pais, portanto, é um trabalho complexo e que temos de ter essa noção, não é? Que podemos fazer a diferença na vida dos nossos alunos. Portanto, a empatia é importante, a preocupação com eles, mais do que... não são só os resultados, mas também todo o processo até chegar aos resultados.”	F58
PT5	“Sim, ter também... A empatia é importante. Ser empático, em relação a eles, mas também isso tem a ver um bocado com o conhecimento, que tanto da parte deles, que vai evoluindo, em relação ao professor e do professor em relação ao aluno. Esse crescimento vai,	F59

	<p>independentemente da forma de ser da pessoa que às vezes pode ser um entrave, não é? Mas o conhecimento mútuo vai desfazendo um bocadinho certas barreiras e isso é importante. E a questão de não julgar também é muito importante nesse processo.”</p>	
PT6	<p>“Bem eu acho que é preciso uma grande capacidade de resolução de conflitos porque, de certo modo, as dificuldades que os alunos muitas vezes apresentam advém de um conflito que eles têm: que não se relacionam com as matérias ou que não estão integrados nas turmas ou não conseguem acompanhar o que está a ser lecionado. E portanto, essa capacidade de se abstrair, não de um ponto de vista emocional. Nós temos de ter a parte empática muito bem trabalhada, mas encontrar um lugar neutro onde se pode falar sobre o problema sem o julgar ou criticar porque à partida o julgamento será um veneno que destrói a confiança entre o tutor e o tutorando. Portanto, é preciso uma grande capacidade de, pronto, lá está, de nos colocarmos numa posição imparcial porque o nosso primeiro instinto será sempre o de dizer o que eles fizeram mal ou dizer como é que eles tinham que fazer bem e eu estou convencido que o primeiro passo é tentar perceber as emoções que os levaram a não estar bem. E mais à frente começar a falar, ou melhor, fazer o tutorando falar sobre o problema para ele próprio perceber o que é que ele pode fazer. Portanto, eu vejo uma característica essencial do tutor é saber encaminhar o aluno pelo processo emocional que ele viveu de modo a que se possa chegar a uma solução.”</p>	F60

Categoria de Codificação 7 – Perfil do professor tutor		
Unidade de subcodificação 7.1. – Professor vs. Professor tutor		
Código dos sujeitos	Descrição dos dados	Referências
PT1	“Não.”	F61
PT2	“Não, nem pensar.”	F62
PT3	“Eu acho que não.”	F63
PT4	“Depende da necessidade do aluno se calhar, não digo nos cem por cento, mas se calhar alguns tutores aparentemente até não têm o perfil, mas se calhar aquele aluno até precisava de um tutor com aquele perfil. Mas é difícil, de uma forma geral, acho que não. Nem todas as pessoas têm a capacidade, têm perfil, aliás, para serem tutores, mas, sei lá, casos mais específicos se calhar determinados alunos até precisavam de um tutor porque se calhar podem ter algumas lacunas até a nível familiar e precisavam ali de um outro tipo de orientação, mais rígida e, portanto... Mas de uma forma geral não, tem que ter um determinado perfil, não quer dizer que seja cem por cento, uma coisa cem por cento fiável esta ideia... fechada, mas depende das necessidades do tutorando.”	F64
PT5	“Qualquer pessoa poder pode, não é? Nós é que associamos sempre isso àquilo que será o resultado. Estamos a pensar é no resultado, não é? O que é que o trabalho como professor, que nós temos uma ideia, pré-concebida pode não ser a mais correta, mas que a temos, que a temos, temos sempre a nossa imagem do que é que isso poderia resultar ou não, ser positivo ou ser negativo. Aparentemente, temos, posso dizer que alguns colegas que não achavam que pudessem ser uma boa solução para isso, mas nesse aspeto não gosto nunca de ter as	F65

	<p>coisas fechadas. Às vezes, nunca sabemos o que pode surgir, não é? Em termos de... Agora, lá está, não podemos, às vezes, estar a dizer que os colegas têm ideias pré-concebidas em relação aos alunos e nós também temos em relação aos colegas, não é? Mas a primeira reação é um bocado a imagem que temos de alguns colegas, é dizermos: olha este, este serviria, entre aspas não é, este não. Mas é sempre um caso subjetivo.”</p>	
PT6	<p>“Não.”</p> <p>À partida tem a ver sempre com a quantidade de trabalho que o professor ou professora já tem, a capacidade que esse professor tem ou não de se conectar com pessoas que, à partida, podem até ter circunstâncias com as quais esse professor não se revê. Tem que ter esta capacidade empática para apoiar alguém que fez alguma coisa errada sem julgar, isto é difícil para uma pessoa que esteja já ou sobrecarregada de trabalho ou que não consegue abstrair-se dos seus próprios ideais para encontrar uma ponte de compreensão. Portanto, acho que à partida é preciso uma pessoa com uma capacidade de lidar, talvez a melhor maneira seja mesmo dizer: O foco no objetivo. O objetivo é explicar que o aluno esteve mal? Ou é ajudá-lo a compreender as suas circunstâncias para que o aluno encontre o seu caminho? Se a pessoa é altamente focada em ajudar o aluno e não em resolver os problemas que vão aparecendo eu acho que a pessoa pode criar uma base para aquele aluno florescer por si próprio. Para além desta capacidade de foco no objetivo é também esta capacidade empática, sem a qual não se consegue cumprir o primeiro aspeto que eu mencionei.”</p>	F66

Categoria de Codificação 8 – Perspetiva dos entrevistados sobre os principais fatores de insucesso educativo		
Unidade de subcodificação 8.1. – Fatores de insucesso educativo		
Código dos sujeitos	Descrição dos dados	Referências
PT1	<p>“O socioeconómico.”</p> <p>“(…) o próprio aluno em si. Às vezes eles têm..., eles próprios põem entraves, assim, obstáculos. O, eu não consigo. Eu tive casos em Matemática, não dá, não vou fazer, não me vou esforçar, porque eu não consigo. Não tentam, acho que eles próprios acham que não são capazes e não fazem. Foi a sensação que eu tive.”</p>	F67
PT2	<p>“O socioeconómico.”</p> <p>“A falta de motivação e a falta de objetivos, mas sobretudo a falta de motivação. Senti isso, se eles não estão motivados e se não conseguirmos motivá-los, vai ser muito difícil eles conseguirem envolver-se no seu processo de ensino e de aprendizagem.”</p> <p>“(…) Se está muitas vezes relacionado com os problemas em casa, pode estar, sim, não digo que não, mas aquele miúdo se não estiver motivado e se não se sentir motivado, ele, desiste. Falei também na falta de objetivos, muitas vezes não têm objetivos, se eles tivessem quando, por exemplo, no nono ano, o meu grupo era basicamente, tirando o do quinto, eram do nono ano, se eles não tiverem objetivos concretos é mais complicado depois sentirem-se mais motivados e quando eles encontram um objetivo é mais fácil envolverem-se.”</p> <p>“Os encarregados de educação, também, se não tiverem o apoio e a cooperação e sentir que os encarregados de educação também... e o apoio também dos professores, eu acho, do diretor de turma, de todos os que fazem parte. Se</p>	F68

	<p>eles não sentirem que estão todos do lado deles, não é, que estão todos para o ajudarem, eles também se sentem perdidos e desmotivados.”</p> <p>“(…) Para eles é muito importante, sentirem que o professor não desistiu dele e que continua a acreditar e que o motiva e puxa por ele. Dando <i>feedback</i>, é dizendo, olha ainda não conseguiste, mas continua a tentar pode ser que... e eu acho que alguns alunos da tutoria, pelo menos foi o que me disseram no final que, agradeceram-me por nunca ter desistido deles, por ter, pronto, “A professora nunca me deixou desistir” e é isso que faz falta se calhar a cada um de nós enquanto professores, não só do professor tutor, não é?”</p>	
PT3	<p>“O socioeconómico.”</p> <p>“Para além de tudo o que já foi dito, o meio familiar, o meio socioeconómico são fatores que ajudam o aluno a não ter o sucesso escolar e educativo. Também o facto de eles não se sentirem motivados, para alguma situação ou mesmo alguma disciplina, mas também acho que o facto de o aluno não..., não haver uma empatia entre o professor e o aluno e o aluno e o professor também ajuda a alguns alunos a não conseguir esse tal sucesso educativo. Este ano tive um caso de um aluno que poderia ser um excelente aluno e teve muitas dificuldades numa disciplina.”</p>	F69
PT4	<p>“O contexto familiar.”</p> <p>“O socioeconómico.”</p> <p>“É assim, o contexto socioeconómico e o contexto familiar influenciam a autoestima do aluno, não é? A vontade com que ele vem para a escola, portanto são barreiras que depois...”</p> <p>“Se o aluno tiver apoio em casa, tiver um contexto familiar normal não é preciso ser excecional, normal, tem uma base</p>	F70

	<p>mental, tem uma estrutura mental que o ajuda a ultrapassar os desafios, não é? Se o aluno não tiver ajuda, se for para casa e se sentir frustrado, triste, se não tiver condições de estudo também vai ser mais difícil ele alcançar o sucesso educativo.”</p>	
PT5	<p>“O contexto familiar que está muito ligado também à parte socioeconómica. A ação do encarregado de educação, o interesse em relação ao desempenho do filho na escola, que é muito importante. Estou a fazer uma ligação das duas coisas, embora não sei se é considerada uma ou duas diferentes. O conselho de turma também acho que é importante. Os professores do aluno e a ligação que tem com..., também aquilo que já foi dito, no caso de..., que tem a ver com o se ligarem ou não, mas também parte muito dos professores esse, o interesse, aquilo que se ouve às vezes, muitas vezes os professores dizerem que não vale a pena, não vale a pena apostar, que não vale a pena, quer dizer, que o aluno já não vai conseguir, não é? E às vezes ouvimos um bocadinho isso. E a individualidade do aluno também tem peso, de às vezes não se querer expor, timidez, essas coisas. Tudo isso, também tem peso.”</p>	F71
PT6	<p>“Eu acho que há dois fatores que já quase todos os colegas referiram que são impossíveis de evitar, não é? Portanto, o contexto socioeconómico e o contexto familiar do aluno. No entanto, o terceiro, portanto não vou falar muito desses que já toda a gente falou, mas há um aspeto que para mim é fulcral que é o facto de... As turmas na escola são demasiado grandes e isso propõe dois cenários que é o aluno que tem dificuldades e não consegue acompanhar a matéria e vai-se esconder, tentando tornar-se invisível e não consegue partilhar as suas dificuldades e o outro cenário é o aluno que em contrapartida não se tenta</p>	F72

	<p>esconder, mas tenta brincar com a situação, começa a distrair os colegas, começa a comportar-se de maneira a tentar aproveitar aquele tempo em que não consegue lidar com a frustração de não acompanhar a matéria. Assim sendo, é pá, eu sinto que o ATE também dá resposta a isto, não é? Porque quando estamos num grupo pequeno, eu vejo que mesmo assim alguns têm dificuldades em partilhar as suas dificuldades para nós podermos responder. Porque uma vez que a dificuldade está em cima da mesa podem-se definir estratégias para a combater. Enquanto o aluno se esconde atrás de uma turma, não dá. Outra coisa que eu também reparei, eu tinha um grupo não interessa qual, em que tinha quatro alunos, cinco alunos, peço desculpa, esse grupo conseguiu criar uma unidade que se apoiava ao passo que nas turmas eles não conseguem criar essa unidade ou estão muito inseridos num grupo que vai para uma espécie de hierarquia social que nada tem a ver com o seu desenvolvimento escolar ou perdem-se. Ao passo que com grupos pequenos eles criam uma unidade em que se há um que fica para trás os outros vão buscá-lo. É pá, anda lá, que tu ainda não fizeste este exercício, faz lá aqui comigo. Isto numa turma de trinta, mesmo de vinte e cinco é impensável. Portanto, este fator também é, um bocadinho na medida do que falei há pouco, a escola não está a conseguir corresponder, obviamente por dificuldades financeiras do nosso país, por falta de estrutura do sistema educacional do nosso país, mas a escola não responde às necessidades que muitas crianças em dois mil e vinte e quatro.”</p>	
--	---	--

Categoria de Codificação 9 – Processo de implementação do ATE		
Unidade de subcodificação 9.1. – Organização das sessões de ATE		
Código dos sujeitos	Descrição dos dados	Referências
PT1	<p>“Eu tenho um grupo que é formado por alunos de duas turmas diferentes, mas com características e dificuldades similares, dentro das mesmas características para passar a redundância. Depois tinha um grupo só de alunos de uma turma e outro só de outra porque depois também são diferentes anos, níveis de ensino, diferentes maturidades e de crescimento pessoal (...).”</p> <p>“Inicialmente tinha uma hora para organizar o que fosse necessário, contactos com os colegas e encarregados de educação. Mais tarde essa hora foi ocupada. Houve uma reorganização do horário para ajudar um menino do oitavo ano, ou seja, essa hora era sempre reajustável àquilo que fosse necessário.”</p>	F73
PT2	<p>“Eu também tenho um tempo por semana para cada grupo, três grupos e um quarto que será para organizar e para fazer alguns contactos, quando necessário (...).”</p>	F74
PT3	<p>“Por turmas, pelas idades. Eu tenho organizado por turmas, três tempos para as três turmas. Tenho um tempo para cada turma e um tempo para algum aluno que precise de orientação individual ou então também para falar com os encarregados de educação.”</p>	F75
PT4	<p>“Portanto, eu tive um grupo de doze alunos, numa fase inicial depois uma aluna foi transferida, em três turmas diferentes e, portanto, desenvolvi, em três sessões com três turmas diferentes, as sessões e no quarto tempo foi para contactar os encarregados de educação, conversar com os alunos, também sempre que necessário. O apoio também é dado, muitas vezes, nos intervalos não é só durante aquelas</p>	F76

	aulas, não é? Encontro o aluno, nós perguntámos sempre se está tudo bem, se precisa de alguma coisa, como é que correu o teste, se já recebeu. Pronto, ou outras situações mais privadas, também e vamos acompanhando essas situações, falando com os colegas nos intervalos e articulando.”	
PT5	“Dois dos grupos coincidiam de alunos da mesma turma e o outro, também devido às dificuldades e aos constrangimentos de horários teve de se juntar três turmas, um deles era só um aluno de uma turma, num dos grupos. E a outra hora, para além dos contactos com os encarregados de educação e colegas, também chegou, às vezes, a ser preenchida quando alguns faltavam nos grupos anteriores nessa semana. Às vezes, quando os alunos estavam cá na escola ou quando não vinham nessa semana, ou anterior, iam aí, compensavam.”	F77
PT6	“Bem, eu tive sempre as quatro horas ocupadas, sendo que a divisão dos meus alunos foi por turma. Sendo que na quarta hora tinha uma aluna, que tinha a quarta hora inteira para ela, para poder suprimir, não só... Pronto, para podermos concretizar o plano de estudos. E pronto, adotar às circunstâncias dela, também, com outras questões a nível social e de integração, que ela precisava desse espaço sozinha para ela poder falar do que precisava e assim a quarta hora foi preenchida desta maneira.”	F78

Categoria de Codificação 9 – Processo de implementação do ATE		
Unidade de subcodificação 9.2. – Número de alunos por professor tutor		
Código dos sujeitos	Descrição dos dados	Referências
PT1	“Doze.	F79

PT2	“Eram doze.”	F80
PT3	“Doze, inicialmente, depois houve uma transferência no início do ano, fiquei com onze e um deles como esteve de atestado desde o início do ano... Acabei por acompanhar, no fundo, dez, mas cheguei a acompanhar esse aluno no início, até à apresentação do atestado médico.”	F81
PT4	“Onze.” “Quinze” (...).”	F82
PT5	“Eram doze, mas acabaram por ser onze por causa de um abandono escolar, de um aluno está em abandono escolar a partir, sensivelmente, do final do primeiro semestre. Mas, entretanto, foi substituído por um aluno que veio assistir às sessões e, portanto, seriam doze.”	F83
PT6	“Eu inicialmente deveria começar com dez, mas com uma transferência que aconteceu antes de começarmos fiquei com nove, mas depois passei a dez.”	F84

Categoria de Codificação 9 – Processo de implementação do ATE		
Unidade de subcodificação 9.3. – Ação tutorial		
Código dos sujeitos	Descrição dos dados	Referências
PT1	“Reflexão.” “O primeiro passo foi apresentar-me ao aluno e depois...” “E depois o preenchimento da ficha.” “Ao longo das sessões vai sendo alvo de reflexão.”	F85
PT2	“Falamos com os alunos, vemos se precisam de conversar, de desabafar sobre algum problema que estejam a passar naquele momento e que esteja a ser impeditivo de ter sucesso naquele momento e se for necessário, se eles precisarem. Eu começo por aí, por	F86

	<p>perguntar se está tudo bem com eles, como é que foi a semana, se correu tudo bem e depois fazemos essa avaliação, nesse documento. Eles fazem a autorreflexão se cumpriram ou não as estratégias delineadas por eles e a partir daí depois pergunto se precisam de apoio para fazer algo. Alguns, autonomamente, dizem-me logo: “Oh professora, hoje eu tenho um trabalho para terminar. Podemos fazer? Podemos concluir? Tenho de enviar hoje.” E eu: “Com certeza, vamos lá fazer isso.” Acho que, também, isso é importante para eles, saber que podem fazer e que podem contar connosco, também, para ajudar. E a partir daí também é, um bocadinho, orientá-los no estudo: se têm testes, se já estudaram, se não estudaram, como é que estão a orientar o estudo deles, nesse sentido também.”</p>	
PT3	<p>“A avaliação diagnóstica. Perceber as necessidades...”</p> <p>“Conversamos com ele sobre as dificuldades que ele tem, os interesses.”</p> <p>“Preenchemos sempre a ficha de dificuldades, de objetivos que eles queiram atingir, ou no final desse ano ou na vida, das estratégias que eles se propõem a alcançar e em todas as sessões eles avaliam se conseguiram ou não cumprir essas estratégias a que se propuseram. E conversamos sempre um bocadinho sobre esse passo.”</p>	F87
PT4	<p>“A autorregulação, não é? Que é feita no início.”</p> <p>“Numa primeira fase tentamos conhecer melhor o aluno através do processo, vamos ao processo e vemos todo o percurso desde o primeiro ciclo. Analisamos várias situações, nomeadamente, se o aluno tem educação especial, se é um aluno que tem necessidades educativas especiais para depois, também, falarmos com todos os intervenientes nessa ação, não é, para conhecermos</p>	F88

	<p>melhor o aluno. De seguida falamos com o diretor de turma (...). Falamos com o diretor de turma também relativamente à nossa prática (...) O que nós vamos fazer, o que é que nós intencionamos fazer e, toda a atividade que vai ser feita ao longo do ano letivo para haver aqui, também, uma ligação, (...) uma conexão. Em seguida, marcamos uma reunião com os encarregados de educação para nos darmos a conhecer, para criarmos aqui empatia. E por último e é o mais importante, apesar de ser o último, mas não menos importante, conhecermos o aluno e, a partir daí, vamos começar a ajudar esse aluno ao nível da sua autorregulação das aprendizagens, através de todo o trabalho que vamos desenvolvendo e de todo o <i>feedback</i> que vamos recebendo não só do aluno, mas de todas as entidades com as quais vamos articulando ao longo do ano letivo.”</p> <p>“(...) e fazemos a autorregulação, muitas vezes, até em grupo, não é? Vamos recebendo <i>feedback</i> e os colegas também vão analisando e vamos conversando sobre essas questões. Como é que se podem entreajudar, também. Portanto, é uma terapia de grupo, muitas das vezes, pode ser chamada assim.”</p> <p>“Eles, numa primeira fase, não conseguem falar em grupo e o que eu, às vezes digo, é: Se precisarem de falar mais em particular, no final da sessão eu fico aqui para conversar. Costuma dizer-se uma vez tutor, tutor para sempre, não é? Podem ser aqueles tutorandos ou outros que também vêm ter comigo para falar. Tutorandos que eu tive noutros anos, portanto, fica sempre aqui a ligação entre o professor tutor e o tutorando, não é? E, portanto, o que é que eles também querem? Que o tutor dê o <i>feedback</i> de tudo o que está a acontecer, não só com todos</p>	
--	--	--

	<p>os contactos que são feitos, não é? Eles gostam de saber e gostam de perceber que têm um acompanhamento, portanto, da nossa parte. Mas eu, as questões mais pessoais, quando eu percebo que o aluno não quer falar na sessão, fica para depois. Discretamente, o aluno fica ali um bocadinho, fica mais para o fim e ficamos a conversar sobre aquela situação. Durante a sessão, faz-se tudo aquilo que eles precisam, muitas vezes, realmente, com a falta de apoios que estamos a ter, acabamos, muitas das vezes, por apoiá-los em várias questões que, em casa, não há qualquer apoio. Eu tive alunos com elevada falta de assiduidade, por exemplo, que tiveram que fazer ARA e que, se não fosse eu a ajudá-los, eles nunca teriam cumprido e aí estariam reprovados por faltas. Portanto, nós no fundo, não há nada muito programado, não é? Porquê? Porque nós vamos estar ali aquele tempo, é o que eles precisam naquele dia, naquele momento. Depois o trabalho da semana seguinte, não é bem semana a semana eu acho que nós trabalhamos com os miúdos diariamente. Muitas das vezes, no meu caso, estes alunos, estes tutorandos eram meus alunos e outros já tinham sido alunos no ano passado e continuaram. A ligação é forte, é assim: És tutora, és professora, às vezes és pai, és mãe, fazes um bocadinho de tudo, aqui não há nada. O trabalho que tu até podes ter e, temos materiais até na <i>Classroom</i>, que são colocados até pela psicóloga, pela coordenadora, por colegas, que nós podemos usar e até tencionámos usar, mas naquele dia não tem nada a ver. Quero dizer, eu quero agora usar um vídeo para mostrar à turma, mas eles naquele dia precisam de outra coisa completamente diferente, isto não é uma aula que nós programamos e que vamos debitar o que quer seja. Não, é o que é que eles</p>	
--	--	--

	<p>precisam, naquele dia, não é? E se precisarem de mais do que aquilo que nós tínhamos preparado, não é? Se precisarem que nós articulemos com o SPO, com GAAF, com os pais, com os colegas, com o diretor de turma nós, então, vamos falar com essas entidades e depois dar o <i>feedback</i> para eles perceberem até, como muitas vezes, com colegas. “Ai professora eu estou com negativa a Físico-química, mas não estou a perceber. Acho até que o professor não tem empatia comigo.” E, às vezes, não. O professor até se preocupa e, a partir do momento que nós vamos ter com o professor e lhe explicamos a situação, o professor fica mais atento às necessidades daquele aluno. E temos tido situações de sucesso exatamente porque há esta ligação e o aluno percebe que ninguém está a persegui-lo, pelo contrário, o professor até tenta chegar a ele. E a partir daí, desta conversa, muitas vezes, até se criam boas relações entre os alunos e os professores e é aqui um ponto de partida. Portanto, não há assim nada muito programado, temos várias cartas na manga, não é? Mas podem servir para aquele dia ou não. Às vezes, vais com uma ideia, mas depois fazes outra coisa completamente diferente.”</p>	
PT5	<p>“Avaliação diagnóstica.”</p> <p>“Existe (...) uma ficha, um formulário, para esse feito, onde é registada essa informação, para além daquela informação que nós recolhemos, por aquilo que ouvimos e depreendemos daquilo que está a ser referenciado.”</p>	F89
PT6	<p>“Eu acho que vai muito de acordo com o que a “PT2” estava a partilhar. Mas, essencialmente, eu tento dar voz aos alunos, no sentido em que, quando um aluno verbaliza uma dificuldade, verbaliza uma tarefa que tem para cumprir, ela torna-se real. E estamos a falar de situações</p>	F90

	<p>em que, muitas vezes, em casa não há tempo ou talvez até paciência, isso aí não posso dizer o que é, que não lhes dão atenção, se não lhes dão atenção estas são coisas que ficam no imaginário: “Ai, eu tenho este trabalho, mas é uma coisa que está para ali.”, “Ai, eu tenho esta dificuldade, mas é uma coisa que está para acolá”. Ao falar sobre isso ela torna-se real e torna-se concreta e isso ajuda os alunos a perceberem o que é que têm que fazer para cumprirem o seu plano escolar e, ao mesmo tempo, o que é que os está a impedir de se desenvolverem mais a nível pessoal e no ambiente escolar. Portanto, eu acho que caracterizo muito com esta expressão de dar voz aos alunos, mas vai muito de acordo com o que a “PT2” estava a falar, porque se não tornarmos estas coisas reais e, ainda por cima quando estamos a falar de alunos pré-adolescentes e até adolescentes, no meu caso acompanhei alunos de onze, doze até aos dezasseis, se não estou em erro, estamos a falar de uma fase de crescimento onde que há muito esta tendência de fingir que não se tem esta emoção, esta dificuldade está ali para trás e vou só fingir que está tudo bem. Que está tudo bem. E é preciso parar de fingir e para isso é preciso tornar as coisas reais e para isso é preciso falar.”</p>	
--	--	--

Categoria de Codificação 9 – Processo de implementação do ATE		
Unidade de subcodificação 9.4. – Documentos estruturantes		
Código dos sujeitos	Descrição dos dados	Referências
PT1	“Ajuda-nos, também, a perceber, um bocado, a perspetiva deles, o ponto de vista deles porque, às vezes, nós pensamos que é de uma forma e com esta autoavaliação	F91

	deles ajuda-nos a compreender, de facto, em que direção é que eles estão a ir.”	
PT2	“A ficha de autoavaliação.”	F92
PT3	“A ficha do progresso do tutorando.”	F93
PT4	<p>“Os que andam sempre connosco: o documento 3 e a ficha do progresso do tutorando.”</p> <p>“É o que fala sobre os objetivos. Estratégias.”</p> <p>“E eles têm acesso a essa ficha, o que também é muito importante. Veem com os próprios olhos a opinião do professor relativamente ao trabalho que ele está a desenvolver.”</p>	F94
PT5	<p>“Em relação à ficha de progresso do tutorando, ela também é importante porque a sua análise serve para definir as estratégias da ficha três, porque temos ali acesso a novas informações e por isso é importante essa definição.”</p> <p>“A ficha de autoavaliação é muito importante, porque os alunos estão a refletir e dão <i>feedback</i> que nos ajuda, também, com eles a perceber melhor o que é que eles estão a adquirir e o que é que estão a melhor, se é que estão a melhorar. E por isso também é muito importante.”</p>	F95
PT6	<p>“É um documento onde cada professor de disciplina preenche uma série de campos onde nos vai dar <i>feedback</i> sobre a assiduidade, pontualidade, cumprimento das tarefas, cumprimento dos TPC, de modo a nós, também, podermos dar <i>feedback</i> aos nossos tutorandos para se perceber a situação real, que muitas vezes não coincide com aquilo que eles julgam.”</p> <p>“Normalmente, leva à conversa: Então, como é que estão a decorrer as aulas? Ah, professor sou sempre assíduo, chego a horas. Atenção que na tua ficha de progresso diz aqui que, às vezes, não és pontual. Ah, pois realmente tinha-me esquecido. Aqui a Português, às vezes, chego um</p>	F96

	bocadinho atrasado. Pronto, então vamos perceber o porquê.”	
--	---	--

Categoria de Codificação 9 – Processo de implementação do ATE		
Unidade de subcodificação 9.5. – Intervenientes na ação tutorial		
Código dos sujeitos	Descrição dos dados	Referências
PT1	“Promoção da disciplina.”	F97
PT2	“Os encarregados de educação, alunos da turma, professores do conselho de turma.” “GAAF, SPO, Direção sim.” “Os assistentes operacionais.”	F98
PT3	“Todos.” “Direção.”	F99
PT4	“Toda a comunidade educativa.” “Direção.” “Técnicos superiores.” “CPCJ, o tribunal, também, a EMAT.” “Conselho de turma.”	F100
PT5	“Diretores de turma, encarregados de educação.”	F101
PT6	“Assistentes e encarregados de educação”	F102

Categoria de Codificação 9 – Processo de implementação do ATE		
Unidade de subcodificação 9.6. – Relevância da figura de um coordenador do ATE		
Código dos sujeitos	Descrição dos dados	Referências
PT1	“É muito importante. Todos têm as suas orientações, mas acho que ter um coordenador a quem nos possamos recorrer, não só a nível de documentos, mesmo com outro ponto de vista, outra experiência é fundamental aqui neste apoio tutorial.”	F103

PT2	<p>“Para mim, a minha coordenadora foi a minha tutora.”</p> <p>“É como o apoio que eu dei aos meus alunos foi o apoio que eu tive da minha coordenadora. Ainda por cima sendo a primeira vez, eu não estava por dentro de nada e eu senti imenso esse apoio. E se não fosse a coordenadora, provavelmente, ter-me-ia sentido muito, muito perdida, digo sinceramente. Senti esse apoio em tudo e nunca me deixou ir abaixo, mesmo nos momentos em que achei que, se calhar, não conseguia fazer aquilo que devia. Ela não me deixou desistir nem ir baixo e motivou-me muitas vezes e isso foi muito importante. Portanto, considero a minha tutora.”</p>	F104
PT3	“Exatamente.”	F105
PT4	<p>“Tu é o primeiro ano e eu é o quarto e peço imensa ajuda e, também, nesse aspeto sem dúvida nenhuma que é fundamental.”</p>	F106
PT5	<p>“Mais do que, para além as informações prestadas, sendo que são necessárias, é importante haver sempre uma direção. Isso tem que ser dessa forma.”</p>	F107
PT6	<p>“Para mim é fulcral. Quer dizer, estamos a falar de uma área onde a nossa formação, tentando usar aqui um eufemismo, não é? A nossa formação é um bocadinho insuficiente, escassa. Portanto, neste caso o elemento da coordenadora que mobiliza e apoia porque qualquer situação mais complicada, lá está, deve ser tratada em rede e nunca de forma isolada. Qualquer questão burocrática, como nos posicionarmos em relação aos documentos, como trabalhar as estratégias, todas estas questões devem ser trabalhadas e não deve cada tutor estar a caminhar por si, deve haver um elemento de coordenação que encaminha todos os tutores num mesmo sentido. Os que, naturalmente, terão características mais adaptadas à tutoria podem servir</p>	F108

	de apoio a quem está menos preparado, sempre com uma cabeça a liderar o caminho para todos. Ainda mais, nesta área com pouca formação é completamente essencial.”	
--	---	--

Categoria de Codificação 10 – Trabalho colaborativo		
Unidade de subcodificação 10.1 – Trabalho colaborativo entre os vários intervenientes		
Código dos sujeitos	Descrição dos dados	Referências
PT1	“Sim, isso também me aconteceu.”	F109
PT2	“Com os pais, foi mais por contacto telefónico. Mesmo em casa porque, às vezes, não tinha possibilidade, naquele dia, de falar durante o dia, porque nós trabalhámos, não temos assim tantas horas disponíveis para isso, era quando chegava a casa, ao final do dia para não passar daquele dia, é que ia contactar. Eu também sou diretora de turma, mas não dei o meu contacto pessoal a ninguém, mas como professora tutora dei a todos os encarregados de educação dos meus tutorandos porque acho que tem que se criar outro tipo de ligação. E eu queria que eles sentissem que podiam confiar em mim, tanto pais como alunos, os tutorandos e nesse sentido, disponibilizei-me e dei o meu contacto e contactei-os fora aqui das horas, às vezes, seis, sete, pronto e atenderam-me sempre, portanto e agradeciam-me sempre que os contactava. Portanto, acho não me levaram a mal, acho que até ficaram agradecidos por isso, não é? Porque também viram que eu estava a despende do meu tempo, não é? Fora da minha hora de trabalho, para falar com eles. Em relação a colegas, era nos intervalos, quando os	F110

	<p>apanhava e ia falar com alguém: “Olha podes me dar o <i>feedback</i> sobre este aluno, se ele está a melhorar ou se não está a melhorar, para falar com ele, para ver o que é que ele pode melhorar, para ele se sentir mais seguro, também, porque, pronto, está com um bocado de receio”. Pronto, era mais por aí porque as reuniões, também, nós sabemos como é que é, não dá para tudo, não é? Para estarmos a desenvolver muito, a falar sobre cada aluno. Portanto, era mais nos intervalos, em que tentava falar com os colegas.”</p>	
PT3	<p>“Sim. Alguns veem ter connosco mesmo sem nós perguntarmos.”</p>	F111
PT4	<p>“Dependendo da problemática pode ser por telefone ou presencial. Há situações em que eu reuni presencialmente com os encarregados de educação.”</p> <p>“E, também, solicitei a presença, em alguns casos, do GAAF, da EMAT, da Equipa de Promoção da Disciplina. Portanto, nessas reuniões em que teve que haver uma maior articulação eu não o fiz por telefone, mas sim presencialmente.”</p> <p>Os próprios diretores de turma perguntam-nos, pelo menos isso aconteceu comigo, se estamos disponíveis para, para também falar com os pais em conjunto. Portanto, cada vez mais há essa inclusão: “Olha podemos tentar ver aqui um horário, que tu possas e que ele possa, para reunirmos com a mãe do x e do y.”</p> <p>Portanto, quando são casos em que, realmente, é necessário haver essa entreaajuda então reunimos todos e sentimos que os colegas também pedem, cada vez mais, a nossa presença.”</p>	F112
PT5	-----	-----
PT6	<p>“Depende da disponibilidade dos pais, também.”</p>	F113

Categoria de Codificação 10 – Trabalho colaborativo		
Unidade de subcodificação 10.2. – Cultura de escola: processo de mudança		
Código dos sujeitos	Descrição dos dados	Referências
PT1	-----	-----
PT2	-----	-----
PT3	“Sim, vêm ter connosco para nos ajudar nas estratégias ou para ajudar os alunos no seu sucesso educativo.”	F114
PT4	“Não, mudou, mudou bastante. As pessoas já trabalham mais em conjunto, cada vez mais, não é? E vêm ter connosco, o ATE faz parte.” “Pedem-nos ajuda, mesmo.”	F115
PT5	-----	-----
PT6	-----	-----

Categoria de Codificação 10 – Trabalho colaborativo		
Unidade de subcodificação 10.3. – Impacto do ATE no trabalho colaborativo		
Código dos sujeitos	Descrição dos dados	Referências
PT1	“Não.”	F116
PT2	“Não.” “Eu acho engraçado. Parece que, às vezes, que eu é que era a diretora de turma de alguns alunos porque os colegas vinham ter comigo para dizer: “Olha passou-se isto assim, assim, é teu, não é?” “(...) E eu: “Ah foi? Então eu já vou falar com ele”. Em vez de ir falar primeiro com, era logo: “És tu não és, a tutora dele? Então olha, eu vou-te contar o que se passou hoje com este aluno”.	F117
PT3	“Não.” “Sim, também vinham procurar e pedir ajuda.”	F118

PT4	<p>“Não, tem sido crescendo, tem sido crescendo. Portanto, houve uma altura, no início, eu acho que o ATE era encarado como uma barreira. Não era um bocado: “Ah, o que é que esta vem para aqui fazer, vem só ouvir. Vem, não é? Vem entrar no meu trabalho, não é? E a pessoa quer estar ali isolada, na sua casinha a fazer o seu trabalho. Não, agora não. São os próprios professores, não são todos, mas já são muitos que nos vêm procurar para os ajudar e já somos uma mais-valia.”</p> <p>“(…) até as funcionárias ou as assistentes.</p>	F119
PT5	-----	-----
PT6	-----	-----

Categoria de Codificação 10 – Perceção dos professores tutores sobre a eficácia do ATE		
Unidade de subcodificação 10.1. – Processo de melhoria da escola		
Código dos sujeitos	Descrição dos dados	Referências
PT1	“É isso.”	F120
PT2	“A todos os níveis.”	F121
PT3	“Sim.”	F122
PT4	<p>“Muito, cada vez mais. Uma vez que promove o sucesso educativo, não é? É fundamental o ATE e vê-se que o, o aumento da sua importância ao nível da escola. Portanto, situações que nós tínhamos anteriormente e dificuldades que tínhamos, neste momento, não. Neste momento, eu acho que o ATE é uma ponte, não é? Para chegarmos de forma mais célere ao sucesso educativo, não é? Não é uma barreira, é uma ponte.”</p> <p>“Cada vez mais, é. O ATE tem uma importância enorme no sucesso educativo, na promoção do sucesso educativo,</p>	F123

	<p>porque engloba, não é? Engloba o SPO, engloba o GAAF, engloba a Direção, engloba o conselho de turma, portanto, engloba a escola toda, a comunidade toda, educativa, falamos com os assistentes operacionais. Portanto, nós falamos com toda a comunidade educativa, não só educativa como, também temos as parcerias, que também, se for necessário, vêm à escola. Portanto, aqui trabalhamos em rede e é isso que eu noto, que o ATE ao longo deste, eu estou há quatro anos, não é? Ao longo destes anos criámos aqui uma ponte, de uma união enorme, em que vamos todos, caminhamos todos para o mesmo lado, que é para o sucesso educativo dos nossos alunos.”</p>	
PT5	-----	F124
PT6	-----	F125

Categoria de Codificação 10 – Perceção dos professores tutores sobre a eficácia do ATE		
Unidade de subcodificação 10.1 – Fragilidades/Constrangimentos do ATE		
Código dos dados	Descrição dos dados	Referências
PT1	-----	-----
PT2	-----	-----
PT3	-----	-----
PT4	<p>“Às vezes, peca por ser tardia. Temos casos de alunos que deviam ter sido acompanhados logo a partir do primeiro ciclo, outros até do II, crianças que, se calhar nesta altura, não é? Poderíamos ter impedido que algumas situações fossem uma bola de neve. Porque é assim, quinto e sexto ano, às vezes, já é tarde para resolver algumas situações, não é?”</p>	F126

	<p>“Mas muitos. Temos alunos já com duas reprovações no primeiro ciclo e que não tiveram ATE. Tenho casos desses, tive dois alunos que já tinham reprovado, um deles até no primeiro ano, no segundo ano, no terceiro.”</p> <p>“Portanto, teria sido importantíssimo. E problemáticas que, se calhar, com este apoio teriam sido evitadas. Muitas.”</p>	
PT5	-----	-----
PT6	<p>“Pois, é entrar na medida da prevenção.”</p> <p>“Mais do que de tentar remediar porque há casos que se nota claramente que com o apoio progridem imenso e, muitas vezes, ficámos a pensar: “Qual é a necessidade desta criança ter que reprovar uma ou duas vezes para lhe ser dado este apoio, se à partida já era notório e se tem entrado atempadamente a criança não teria reprovado?”</p>	F127

Categoria de Codificação 10 – Perceção dos professores tutores sobre a eficácia do ATE		
Unidade de subcodificação 10.1 – Resultados finais		
Código dos sujeitos	Descrição dos dados	Referências
PT1	“Dos meus doze tutorandos, todos conseguiram transitar de ano.”	F128
PT2	“Os meus doze tutorandos também transitaram de ano.”	F129
PT3	“Eu tinha onze tutorandos. Cinco transitaram, três também se encontram em processo de avaliação, porque se encontram no nono ano e três não conseguiram transitar.”	F130
PT4	“Sim. Quinze transitaram. Relativamente aos meus, de onze tutorandos, dez ficaram aprovados e apenas um ficou reprovado.”	F131

	“Sim, tanto no segundo como no terceiro ciclo ultrapassámos as metas previstas.” (Sorri).	
PT5	“Dos meus doze tutorandos, cinco estão em processo de avaliação, quatro transitaram e três não transitaram.”	F132
PT6	“Então, de todos os meus dez tutorandos, todos transitaram de ano.”	F133

Anexo VII

Transcrição do *focus group*

Bloco A – Legitimação

- Informar sobre os objetivos da investigação;
- Informar sobre o tempo de duração (cerca de 90 minutos)
- Mostrar disponibilidade para esclarecer dúvidas;
- Relembrar o tema e os objetivos do estudo;
- Registo do local, data e hora;
- Solicitar autorização para gravar a sessão.

1. E.: Quantos anos têm?

PT6: Trinta e cinco.

PT1: Trinta e seis.

PT2: Quarenta e nove.

PT3: Cinquenta e seis.

PT4: Quarenta e quatro.

PT5: Quarenta e nove.

2. E.: Qual é a vossa formação académica?

PT1: Mestrado em 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico.

PT2: Licenciatura em Línguas Modernas, Português, Francês.

PT3: Licenciatura em 2.º Ciclo e de Matemática e Ciências.

PT4: Licenciatura na variante de Português e Inglês, 2.º Ciclo.

PT5: Mestrado no ensino da música.

PT6: Licenciatura em Engenharia Eletrónica Telecomunicações e Computadores e Licenciatura em Teatro, Ramo de atores.

3. E.: Algum de vocês possui formação específica ou similar no âmbito das tutorias?

PT4: Sim. Tutoria em Meio Escolar . Fiz uma formação há 5 anos, mais ou menos.

PT1: Não.

PT2: Não.

PT3: Não.

PT5: Não.

PT6: Não.

4. E.: Foi-vos disponibilizada alguma formação no âmbito das tutorias?

PT1: Não.

PT2: Não.

PT3: Não.

PT4: Não.

PT5: Não.

PT6: Não.

5. E.: Há quantos anos dão aulas?

PT1: Quatro, com este presente.

PT2: Vinte e três.

PT3: Vinte.

PT4: Vinte.

PT5: Há vinte, mas sem ser neste ensino regular, não é? No ensino específico da música. Conservatório. No ensino regular é o primeiro.

PT6: É o primeiro ano.

6. E.: Há quanto tempo exercem funções nesta escola?

PT1: Há um ano, com este presente.

PT2: Há três.

PT3: Três.

PT4: Sete.

PT5: É o primeiro ano.

PT6: É o primeiro ano.

7. E.: Há quanto tempo exercem o cargo de professores tutores?

PT1: É este ano presente.

PT2: Este ano, também.

PT3: Três.

PT4: Quatro.

PT5: É o primeiro ano.

PT6: Este ano.

8. E.: Como se sentiram quando foram convidados/desafiados para assumir o papel de professores tutores?

PT1: Nervosa, ansiosa e tudo terminado em osa.

8.1. E.: Porquê?

PT1: Porque era uma experiência nova, nunca tinha estado neste contexto e era completamente fora da minha zona de conforto.

PT2: Senti também alguma preocupação. Não sabia se estava à altura do cargo, e pronto, mas pensei vai ser uma experiência nova, logo se vê como é que corre, mas sim, senti alguma preocupação, sim, alguma ansiedade.

PT3: Primeiro fiquei feliz, porque tinha mais umas horas (Sorri) a juntar às que me faltavam... e ao mesmo tempo preocupada e ansiosa, com receio de não conseguir corresponder às expetativas que eram exigência deste cargo tão importante.

PT4: Fiquei na expetativa, também curiosa, com alguma ansiedade para perceber..., não é? Queria corresponder às expetativas também dos miúdos, ajudá-los e com o tempo vão-se fazendo reflexões e vamos tentando aperfeiçoar o nosso trabalho com os erros também que vamos cometendo.

PT5: Eu, por desconhecimento do que é que era, não é... inicialmente também fiquei contente, porque eram mais umas horitas para... e depois há medida que fui entrando no processo por assim dizer é que fui tendo noção do que é que realmente se tratava e ainda não estou... não me sinto ainda totalmente capacitado para isso.

PT6: Bem, eu senti-me muito contente e depois um bocadinho preocupado, porque eu não acredito que a escola esteja a servir todos os alunos como devia e então com o desafio do ATE eu pensei, olha que boa oportunidade de apoiar os alunos que são engolidos pela onda das turmas gigantes. Estes grupos pequenos, é possível chegar aos alunos e perceber o que é que lhes faz falta, perceber quais são as barreiras que eles precisam de ultrapassar e aí eu senti que podia ter uma ação muito mais produtiva naquilo que é o trabalho do professor. Na minha ideia, o trabalho do professor é ajudar os alunos e, então fiquei entusiasmado com isso e preocupado com os desafios que não fazia ideia quais seriam, mas estou entusiasmado na mesma, não sei porquê... (Sorri).

9. E.: A maior parte de vocês falou em ansiedade, receio de não estar à altura das expetativas quer do cargo em si quer dos alunos. Esse sentimento, manteve-se ao longo do ano letivo ou foi-se desvanecendo?

PT1: A mim foi-se mantendo, até porque no início, no grupo, criar aquela proximidade foi mais difícil, demorou mais tempo e então isso provocou ansiedade, porque eu não sabia se estava a fazer bem se estava a fazer mal. Depois ao longo do ano havia momentos altos e

depois, dependendo de cada um, não é, e daquilo que nós íamos trabalhando lá vinha um bocadinho do nervosismo e de ansiedade, mas melhorou. Eu fui ganhando mais confiança.

9.1. E.: Quando dizes que não sabias se estavas a fazer bem ou se estavas a fazer mal, não tiveste ninguém que te orientasse nesse caminho, não procuraste ajuda dos teus colegas, do teu coordenador?

PT1: Não, isso tive. Fui falando com as minhas colegas do ATE, com a coordenadora e fui tendo, assim, esse *feedback*. E pronto, por isso é que foi melhorando.

9.2. E.: O sentimento manteve-se?

PT2: Em parte, sim, mas também foi melhorando, porque ia tendo *feedback* de alguns grupos e pronto e sentia que alguns estavam motivados e conseguia motivá-los e que não desistissem. E por outro lado há sempre aqueles que achava que não estava a conseguir chegar e essa ansiedade e essa preocupação manteve-se e acho que ainda hoje a tenho, portanto... (Sorri). Aquele medo e aquela angústia que eu tinha inicialmente em relação a alguns manteve-se porque achei que não consegui chegar, não é? Agora, aos outros, sim, pronto, por isso, melhorou ligeiramente, mas, esse sentimento de achar que..., de insegurança ou de achar que se calhar não fiz tudo o que estava ao alcance.

PT3: A preocupação foi sempre constante, não é, porque eu senti-me sempre preocupada em tentar conseguir o melhor que podia para os alunos conseguirem atingir um sucesso, mas, pronto, vai-se dissipando aos poucos, mas, assim, mais no final.

PT4: É assim, a pouco e pouco vamos ganhando mais experiência e tendo mais confiança no nosso trabalho, não é, mas de qualquer forma não conseguimos chegar a todos sempre e há alunos que são mais fáceis de chegar e outros mais difíceis e a reflexão constante e pedir ajuda quando foi necessário, foi importante para não sentir tanto essa ansiedade de não estar a conseguir chegar, mas sim, com o tempo e com a experiência, acho que é mais fácil esta função, mas a parte da formação, termos formação nesta área seria fundamental para nos ajudar a resolver alguns problemas que vamos tendo ao longo do ano.

Como às vezes falamos, somos tudo, de tudo um pouco, não é? E às vezes qual é a dúvida, eu tento ajudá-los naquilo que eles precisam, se é o desabafar eu oiço, se é ajudá-los com os cadernos diários, a organizarem-se. O horário de estudo. Às vezes, na questão da organização do local de estudo, consigo perceber também qual é o contexto familiar, mas ficam sempre ali dúvidas sobre o que é que eu poderia ter feito mais, o que é que este aluno..., portanto,

essas dúvidas continuam sempre, pronto, e mesmo com a experiência, mas temos mais confiança no terreno.

PT5: No geral, a ansiedade foi-se desvanecendo, no geral, aos bocadinhos, mas depois durante o ano, há medida que as situações vão aparecendo, em cada caso, ela está sempre presente, não é? Mas, no aspeto geral, foi-se desvanecendo e na certeza de ser ter mais confiança com os alunos e de ir trabalhando com eles, mas é como eu digo, foram sempre acontecendo situações novas de..., para..., que nos coloca sempre essa ansiedade, sempre ali um picosinho há medida que elas vão acontecendo.

PT4: É a responsabilidade, não é?

PT6: Bem, a minha preocupação que eu senti ao princípio foi-se desvanecendo um bocadinho, porque eu ao princípio acho que tentava preparar-me para tudo e qualquer situação, o que se revelou só cansativo e inútil, porque era impossível preparar-me para tudo. Ao ponto em que eu percebi que as sessões de ATE não careciam de preparação para os problemas que os miúdos traziam, mas apenas de disponibilidade para ouvir os problemas que eles traziam. Então, a minha preparação foi muito de perceber com o *feedback* que eles davam todas as semanas o que é que eu precisava de sugerir na próxima reunião para melhorar o plano de estudos que estávamos a preparar ao longo das sessões e o resto era simplesmente só estar disponível para eles e isso aliviou-me um bocadinho, porque já não tinha que pensar como é que eu ia responder a tudo e muitas vezes eu também percebi que não é preciso responder a tudo, às vezes é só preciso ouvir, compreender e ter alguma empatia com a dor e as dificuldades que eles sentem. Não tanto ter as respostas no bolso, mas dizer, olha, realmente a tua situação é complicada, não sei o que é que fazia nesse papel, mas pronto olha, tens-me aqui ao teu lado para ir desabafando e no que eu puder ajudar, vou fazendo. Não tanto, há, a solução disto é isto, chave na mão, isso é impossível e então a preocupação foi, foi-se dissipando.

10. E.: Na vossa opinião quais são os fatores que mais contribuem para o insucesso educativo?

PT4: O contexto familiar.

10.1. E.: O contexto familiar, é o ponto número um?

PT4: Para mim, é.

10.2. E.: E a seguir?

PT1 / PT2 / PT3/ PT4: O socioeconómico.

PT1: Sim, foi o que foi dito depois no terceiro ponto, o próprio aluno em si. Às vezes eles têm..., eles próprios põem entraves, assim, obstáculos. O, eu não consigo. Eu tive casos em Matemática, não dá, não vou fazer, não me vou esforçar, porque eu não consigo. Não tentam, acho que eles próprios acham que não são capazes e não fazem. Foi a sensação que eu tive.

PT2: A falta de motivação e a falta de objetivos, mas sobretudo a falta de motivação. Senti isso, se eles não estão motivados e se não conseguirmos motivá-los, vai ser muito difícil eles conseguirem envolver-se no seu processo de ensino e de aprendizagem.

10.3. E.: Este é o ponto número um do insucesso?

PT2: Sim, para mim é a motivação. Se está muitas vezes relacionado com os problemas em casa, pode estar, sim, não digo que não, mas aquele miúdo se não estiver motivado e se não se sentir motivado, ele, desiste. Falei também na falta de objetivos, muitas vezes não têm objetivos, se eles tivessem quando, por exemplo, no nono ano, o meu grupo era basicamente, tirando o do quinto, eram do nono ano, se eles não tiverem objetivos concretos é mais complicado depois sentirem-se mais motivados e quando eles encontram um objetivo é mais fácil envolverem-se.

10.4. E.: Continuamos a centrar-nos no aluno.

PT2: Sim.

10.5. E.: Deem-me mais dois fatores para além do aluno.

PT2: Os encarregados de educação, também, se não tiverem o apoio e a cooperação e sentir que os encarregados de educação também... e o apoio também dos professores, eu acho, do diretor de turma, de todos os que fazem parte. Se eles não sentirem que estão todos do lado deles, não é, que estão todos para o ajudarem, eles também se sentem perdidos e desmotivados.

10.6. E.: De que forma é que um professor pode dar esse apoio de que fala? Um professor da disciplina, por exemplo, de Matemática, Ciências, Português. De que forma é que na sala de aula ele pode dar esse apoio ao aluno?

PT2: Incentivando-o, eu acho, dizendo para não desistir. Para eles é muito importante, sentirem que o professor não desistiu dele e que continua a acreditar e que o motiva e puxa por ele. Dando *feedback*, é dizendo, olha ainda não conseguiste, mas continua a tentar pode ser que... e eu acho que alguns alunos da tutoria, pelo menos foi o que me disseram no final que, agradeceram-me por nunca ter desistido deles, por ter, pronto, “A professora nunca me

deixou desistir” e é isso que faz falta se calhar a cada um de nós enquanto professores, não só do professor tutor, não é?

PT3: Para além de tudo o que já foi dito, o meio familiar, o meio socioeconómico são fatores que ajudam o aluno a não ter o sucesso escolar e educativo. Também o facto de eles não se sentirem motivados, para alguma situação ou mesmo alguma disciplina, mas também acho que o facto de o aluno não..., não haver uma empatia entre o professor e o aluno e o aluno e o professor também ajuda a alguns alunos a não conseguir esse tal sucesso educativo. Este ano tive um caso de um aluno que poderia ser um excelente aluno e teve muitas dificuldades numa disciplina.

PT4: É assim, o contexto socioeconómico e o contexto familiar influenciam a autoestima do aluno, não é? A vontade com que ele vem para a escola, portanto são barreiras que depois...

10.7. E.: Que provocam outras?

PT4: Exatamente. Se o aluno tiver apoio em casa, tiver um contexto familiar normal não é preciso ser excepcional, normal, tem uma base mental, tem uma estrutura mental que o ajuda a ultrapassar os desafios, não é? Se o aluno não tiver ajuda, se for para casa e se sentir frustrado, triste, se não tiver condições de estudo também vai ser mais difícil ele alcançar o sucesso educativo.

PT5: O contexto familiar que está muito ligado também à parte socioeconómica. A ação do encarregado de educação, o interesse em relação ao desempenho do filho na escola, que é muito importante. Estou a fazer uma ligação das duas coisas, embora não sei se é considerada uma ou duas diferentes. O conselho de turma também acho que é importante. Os professores do aluno e a ligação que tem com..., também aquilo que já foi dito, no caso de..., que tem a ver com o se ligarem ou não, mas também parte muito dos professores esse, o interesse, aquilo que se ouve às vezes, muitas vezes os professores dizerem que não vale a pena, não vale a pena apostar, que não vale a pena, quer dizer, que o aluno já não vai conseguir, não é? E às vezes ouvimos um bocadinho isso. E a individualidade do aluno também tem peso, de às vezes não se querer expor, timidez, essas coisas. Tudo isso, também tem peso.

PT6: Eu acho que há dois fatores que já quase todos os colegas referiram que são impossíveis de evitar, não é? Portanto, o contexto socioeconómico e o contexto familiar do aluno. No entanto, o terceiro, portanto não vou falar muito desses que já toda a gente falou, mas há um aspeto que para mim é fulcral que é o facto de... As turmas na escola são demasiado grandes e isso propõe dois cenários que é o aluno que tem dificuldades e não consegue acompanhar

a matéria e vai-se esconder, tentando tornar-se invisível e não consegue partilhar as suas dificuldades e o outro cenário é o aluno que em contrapartida não se tenta esconder, mas tenta brincar com a situação, começa a distrair os colegas, começa a comportar-se de maneira a tentar aproveitar aquele tempo em que não consegue lidar com a frustração de não acompanhar a matéria. Assim sendo, é pá, eu sinto que o ATE também dá resposta a isto, não é? Porque quando estamos num grupo pequeno, eu vejo que mesmo assim alguns têm dificuldades em partilhar as suas dificuldades para nós podermos responder. Porque uma vez que a dificuldade está em cima da mesa podem-se definir estratégias para a combater. Enquanto o aluno se esconde atrás de uma turma, não dá. Outra coisa que eu também reparei, eu tinha um grupo não interessa qual, em que tinha quatro alunos, cinco alunos, peço desculpa, esse grupo conseguiu criar uma unidade que se apoiava ao passo que nas turmas eles não conseguem criar essa unidade ou estão muito inseridos num grupo que vai para uma espécie de hierarquia social que nada tem a ver com o seu desenvolvimento escolar ou perdem-se. Ao passo que com grupos pequenos eles criam uma unidade em que se há um que fica para trás os outros vão buscá-lo. É pá, anda lá, que tu ainda não fizeste este exercício, faz lá aqui comigo. Isto numa turma de trinta, mesmo de vinte e cinco é impensável. Portanto, este fator também é, um bocadinho na medida do que falei há pouco, a escola não está a conseguir corresponder, obviamente por dificuldades financeiras do nosso país, por falta de estrutura do sistema educacional do nosso país, mas a escola não responde às necessidades que muitas crianças em dois mil e vinte e quatro.

11. Quais são os principais desafios que vocês enfrentam enquanto professores tutores?

PT1: Para mim, como tutora, é a parte de criar a ligação. Começamos pelos alunos, ir ver, conhecer e experimentando. Aquele compasso de conhecê-los, não é? Compreender, perceber. Eu não os conhecia. Há colegas que já cá estão há mais tempo e que conhecem alguns alunos, para mim foi tudo novo, completamente. Não conhecia a escola, os alunos e a parte, do perceber o porquê do insucesso anterior.

11.1. E.: Esse, para ti, foi o desafio maior?

P1: Sim.

11.2. E.: E para ti, qual foi o teu desafio maior?

PT2: Motivar alguns alunos para virem à tutoria, para considerarem que realmente a tutoria iria ajudá-los, que poderia ser uma mais-valia para eles. Não sei se motivados pelo facto da hora do ATE ser em contra horário. E foi isso que me disseram várias vezes.

PT3: Eu senti sempre dificuldade, ou um desafio, que eu sinto sempre dificuldade é, como professora tutora é, eu, por vezes não consigo ouvir sem os chamar a atenção e trato-os como se fossem meus filhos e às vezes chamo-os à atenção na medida em que quero que eles façam o melhor para o seu sucesso. Também senti dificuldade na..., em chegar a alguns pais em os fazer perceber que têm de os ajudar, sei lá, sentá-los, ouvi-los, pelo menos ouvi-los (Sorri). Eu disse a alguns pais: Sente-os enquanto faz o jantar ao pé de si e eles que leiam, pelo menos que leiam, para os ajudar, pelo menos fica lá qualquer coisa e senti essa dificuldade em chegar a alguns pais. E não tanto este ano, mais no ano passado, em chegar a alguns colegas.

11.3. E.: Em que sentido?

P3: Em eles me ajudarem a chegar às dificuldades dos alunos, em partilhar quais eram as dificuldades para eu tentar ajudar os alunos.

11.4. E.: E este ano já houve melhorias?

P3: Sim, houve muito menos, em comparação. (Sorri)

11.5. E.: E na tua opinião, quais foram os desafios?

PT4: Os maiores desafios foram encontrar novas estratégias para envolver os alunos, para envolver os pais, para envolver os colegas, portanto, para trabalharmos todos em conjunto, portanto, nem sempre as coisas correram bem, não é? Às vezes sinto que os próprios professores também já acham que os alunos são um caso perdido, os próprios pais também já desistiram dos filhos e isso foi para mim, que tive alguns casos desses, principalmente um aluno em que a própria mãe já tinha desistido do filho, portanto e depois dizia que ia fazer, acionar determinada estratégia para tentar ajudá-lo e nós víamos que era *bluff*, que nada foi feito e isto cria desmotivação e a pessoa pergunta: O que é que eu posso fazer mais, não é? E é difícil, porque não podes desistir do aluno, não deves desistir do aluno, mas sentes que todas as pessoas à tua volta estão a arrastar-te para aí e eu senti isso este ano.

11.6. E.: De alguns?

PT4: Sim.

11.7. E.: A maioria?

PT4: Não, minoria e pedi ajuda a pessoas externas também que não conheciam tão bem o miúdo e que me deram um voto de confiança.

11.8. E.: No caso de um aluno?

PT4: Em específico, sim. Um caso difícil de uma mãe que eu já acompanho há 4 ou 5 anos e que cujo perfil de ação é sempre igual. Portanto, aqui, nós mesmo assim acabamos por ser uma tábua de salvação para este miúdo e vamos ver para o ano como é que as coisas correm.

PT5: Eu subscrevo o que foi dito já aqui em relação a alguns colegas, professores que, em relação ao *feedback* que dão.

11.9. E.: E porque é que achas que isso acontece?

PT5: Tem a ver um bocadinho com o perfil de cada professor em relação à sua individualidade, da forma como vê o ensino, de verem as coisas também..., de verem para dentro, de partilharem só para dentro e fecharem-se um bocadinho no processo de ensino, por assim dizer. E, não digo que não apreciem o trabalho colaborativo ou se isso tem só a ver com o ATE. Não consigo também nesse ponto ter uma opinião formada sobre isso. Em termos de colaboração com os colegas ou se é especificamente por ser o ATE. E também a questão dos pais, dos encarregados de educação, também senti essa dificuldade de chegar. Por mais que às vezes dissessem que sim senhora que iam colaborar, mas na prática não se sentia essa ajuda e esse interesse. E também uma das coisas que mais senti tem a ver com o aluno, não com o déficite do aluno, mas de ter, de sentir a confiança de o aluno confiar em mim, para, às vezes poder abrir aquilo que são os principais problemas deles e senti um bocadinho de dificuldade também penso que pela faixa etária dos alunos que estava, que estão na adolescência, não é, que começam a ter outros... Começam a fechar-se mais. A não ter esse à vontade para falar sobre certas coisas. Senti um bocadinho dificuldade em se abrirem.

PT6: Bem, eu subscrevo esta questão de nem sempre ser fácil conseguir ter o apoio dos pais, dos encarregados de educação, que há situações em que não são os pais os encarregados de educação, mas também senti alguma dificuldade, muitas vezes, na colaboração de alguns colegas. Quando se tenta criar um entendimento, em alguma situação complicada, alguma estratégia para apoiar algum aluno que está com mais dificuldades em manter-se concentrado e a trabalhar nas aulas, nota-se que já existe um certo cansaço e uma desistência também da parte de alguns colegas professores que dificulta a implementação de novas estratégias para tentar recuperar o comportamento de alguns alunos. Portanto, eu diria que as principais dificuldades são estas, é alguma articulação nas estratégias com os encarregados de educação de modo a garantir que o trabalho que é concretizado nas sessões de ATE tem continuidade em casa e muitas vezes conseguir garantir que alguns colegas possam também participar

ativamente neste desenvolvimento. Ao mesmo tempo que aponto estas duas situações, também consigo perceber que existem muitos outros colegas que estão realmente empenhados nesta atividade e nesta procura por novas estratégias, portanto, cada caso será um caso e cada colega é um colega. E com os encarregados de educação idem aspas, aspas, temos encarregados de educação muito ativos e que estão interessados e que participam ativamente nesses planos de estudo desenvolvidos e temos outros que não e, pronto, são as dificuldades maiores que eu encontro.

13.14. E.: Em relação ao trabalho colaborativo. Há mais colaboração, há menos colaboração ou mantém-se tudo igual?

PT4: Uma diferença enorme, principalmente a nível dos colegas, enorme, enorme. Já vamos para a reunião e as pessoas já vão preparadas para falar dos alunos. Sabem que estamos ali, mesmo nos intervalos e não tem nada a ver.

PT3: Sim. Alguns veem ter connosco mesmo sem nós perguntarmos.

PT4: Quando comecei o ATE era um deserto, agora no deserto já há árvores.

PT6: Já há um oásis. (Ri-se).

PT2: É. (Sorri).

PT3: É isso, sim. (Sorri).

PT4: É uma diferença mesmo muito grande. Na colaboração é gigante.

14. E.: Que características e/ou competências são essenciais para exercer as funções de professor tutor? Na vossa opinião quais são as características que são fundamentais para se ser professor tutor?

PT3: Empatia.

P4: Ser um bom ouvinte, não julgar, e dar o seu melhor, não é e ter consciência que é um trabalho importante para a vida dos alunos e que temos que estar abertos a falar com todas as pessoas, com os pais, portanto, é um trabalho complexo e que temos de ter essa noção, não é? Que podemos fazer a diferença na vida dos nossos alunos. Portanto, a empatia é importante, a preocupação com eles, mais do que... não são só os resultados, mas também todo o processo até chegar aos resultados.

14.1. E.: A vossa opinião?

PT1: Paciência, também acho que é importante, porque às vezes uma pessoa fica um bocado bloqueada ou frustrada mesmo e manter sempre a calma e compreensão também e o colocar no lugar do aluno, na perspetiva dele, acho que são importantes também.

PT2: Disponibilidade, mostrar-nos disponíveis para ajudar no que for necessário até para falar com os professores ou seja o que for, no que eles precisarem, qualquer tipo de ajuda, de apoio. Mostrar-nos disponíveis, é isso.

PT3: Criar uma boa relação com eles, é importante. Se houver choque é difícil depois chegar até..., ter a confiança deles.

P5: Sim, ter também... A empatia é importante. Ser empático, em relação a eles, mas também isso tem a ver um bocado com o conhecimento, que tanto da parte deles, que vai evoluindo, em relação ao professor e do professor em relação ao aluno. Esse crescimento vai, independentemente da forma de ser da pessoa que às vezes pode ser um entrave, não é? Mas o conhecimento mútuo vai desfazendo um bocadinho certas barreiras e isso é importante. E a questão de não julgar também é muito importante nesse processo.

P6: Bem eu acho que é preciso uma grande capacidade de resolução de conflitos porque, de certo modo, as dificuldades que os alunos muitas vezes apresentam advém de um conflito que eles têm: que não se relacionam com as matérias ou que não estão integrados nas turmas ou não conseguem acompanhar o que está a ser lecionado. E portanto, essa capacidade de se abstrair, não de um ponto de vista emocional. Nós temos de ter a parte empática muito bem trabalhada, mas encontrar um lugar neutro onde se pode falar sobre o problema sem o julgar ou criticar porque à partida o julgamento será um veneno que destrói a confiança entre o tutor e o tutorando. Portanto, é preciso uma grande capacidade de, pronto, lá está, de nos colocarmos numa posição imparcial porque o nosso primeiro instinto será sempre o de dizer o que eles fizeram mal ou dizer como é que eles tinham que fazer bem e eu estou convencido que o primeiro passo é tentar perceber as emoções que os levaram a não estar bem. E mais à frente começar a falar, ou melhor, fazer o tutorando falar sobre o problema para ele próprio perceber o que é que ele pode fazer. Portanto, eu vejo uma característica essencial do tutor é saber encaminhar o aluno pelo processo emocional que ele viveu de modo a que se possa chegar a uma solução.

14.2. E.: Uma pergunta com toda a honestidade, vocês acham que qualquer professor pode ser um professor tutor? Qual é a vossa opinião sobre o assunto?

PT6 / P1: Não.

PT3: Eu acho que não.

PT2: Não, nem pensar.

PT6: À partida tem a ver sempre com a quantidade de trabalho que o professor ou professora já tem, a capacidade que esse professor tem ou não de se conectar com pessoas que, à partida, podem até ter circunstâncias com as quais esse professor não se revê. Tem que ter esta capacidade empática para apoiar alguém que fez alguma coisa errada sem julgar, isto é difícil para uma pessoa que esteja já ou sobrecarregada de trabalho ou que não consegue abstrair-se dos seus próprios ideais para encontrar uma ponte de compreensão. Portanto, acho que à partida é preciso uma pessoa com uma capacidade de lidar, talvez a melhor maneira seja mesmo dizer: O foco no objetivo. O objetivo é explicar que o aluno esteve mal? Ou é ajudá-lo a compreender as suas circunstâncias para que o aluno encontre o seu caminho? Se a pessoa é altamente focada em ajudar o aluno e não em resolver os problemas que vão aparecendo eu acho que a pessoa pode criar uma base para aquele aluno florescer por si próprio. Para além desta capacidade de foco no objetivo é também esta capacidade empática, sem a qual não se consegue cumprir o primeiro aspeto que eu mencionei.

14.3. E.: E vocês também partilham dessa opinião ou não, ou têm uma opinião diferente?

PT5: Qualquer pessoa poder pode, não é? Nós é que associamos sempre isso àquilo que será o resultado. Estamos a pensar é no resultado, não é? O que é que o trabalho como professor, que nós temos uma ideia, pré-concebida pode não ser a mais correta, mas que a temos, que a temos, temos sempre a nossa imagem do que é que isso poderia resultar ou não, ser positivo ou ser negativo. Aparentemente, temos, posso dizer que alguns colegas que não achavam que pudessem ser uma boa solução para isso, mas nesse aspeto não gosto nunca de ter as coisas fechadas. Às vezes, nunca sabemos o que pode surgir, não é? Em termos de... Agora, lá está, não podemos, às vezes, estar a dizer que os colegas têm ideias pré-concebidas em relação aos alunos e nós também termos em relação aos colegas, não é? Mas a primeira reação é um bocado a imagem que temos de alguns colegas, é dizermos: olha este, este serviria, entre aspas não é, este não. Mas é sempre um caso subjetivo.

PT4: Depende da necessidade do aluno se calhar, não digo nos cem por cento, mas se calhar alguns tutores aparentemente até não têm o perfil, mas se calhar aquele aluno até precisava de um tutor com aquele perfil. Mas é difícil, de uma forma geral, acho que não. Nem todas as pessoas têm a capacidade, têm perfil, aliás, para serem tutores, mas, sei lá, casos mais específicos se calhar determinados alunos até precisavam de um tutor porque se calhar podem ter algumas lacunas até a nível familiar e precisavam ali de um outro tipo de orientação, mais rígida e, portanto... Mas de uma forma geral não, tem que ter um

determinado perfil, não quer dizer que seja cem por cento, uma coisa cem por cento fiável esta ideia... fechada, mas depende das necessidades do tutorando.

15. E.: Como é que vocês organizam as sessões?

PT3: Por turmas, pelas idades. Eu tenho organizado por turmas, três tempos para as três turmas. Tenho um tempo para cada turma e um tempo para algum aluno que precise de orientação individual ou então também para falar com os encarregados de educação.

PT1: Eu tenho um grupo que é formado por alunos de duas turmas diferentes, mas com características e dificuldades similares, dentro das mesmas características para passar a redundância. Depois tinha um grupo só de alunos de uma turma e outro só de outra porque depois também são diferentes anos, níveis de ensino, diferentes maturidades e de crescimento pessoal. Por isso acho que depois tem a ver com as características de cada aluno.

PT2: Eu também tenho um tempo por semana para cada grupo, três grupos e um quarto que será para organizar e para fazer alguns contactos, quando necessário. Para organizar algumas coisas, por exemplo como no caso do nono e até do quinto, também, às vezes ia ao Inovar antes ver que testes é que eles tinham para aquela semana e, eventualmente, se eles precisassem de fazer alguma coisa para consolidar eu já tinha tudo preparado. E dizia-lhes então vocês, pronto perguntava se estava tudo bem e a seguir se precisavam de ajuda para algum trabalho ou alguma coisa que quisessem e depois, se eles dissessem que não, eu dizia: então, mas esta semana têm estes testes, não é? Querem fazer alguma coisa sobre isto, que tenho eu aqui um questionário ou exercícios? E eles lá diziam que sim ou “Pode ser” ou “Queremos antes fazer um trabalho de casa” ou “Queremos falar sobre isto” e pronto, às vezes, serviria também para preparar, um bocadinho a sessão da tutoria que iria ter.

15.4. E.: Tu também tinhas algum tempo livre?

PT1: Inicialmente tinha uma hora para organizar o que fosse necessário, contactos com os colegas e encarregados de educação. Mais tarde essa hora foi ocupada. Houve uma reorganização do horário para ajudar um menino do oitavo ano, ou seja, essa hora era sempre reajustável àquilo que fosse necessário.

PT6: Bem, eu tive sempre as quatro horas ocupadas, sendo que a divisão dos meus alunos foi por turma. Sendo que na quarta hora tinha uma aluna, que tinha a quarta hora inteira para ela, para poder suprimir, não só... Pronto, para podermos concretizar o plano de estudos. E pronto, adotar às circunstâncias dela, também, com outras questões a nível social e de

integração, que ela precisava desse espaço sozinha para ela poder falar do que precisava e assim a quarta hora foi preenchida desta maneira.

PT5: Dois dos grupos coincidiam de alunos da mesma turma e o outro, também devido às dificuldades e aos constrangimentos de horários teve de se juntar três turmas, um deles era só um aluno de uma turma, num dos grupos. E a outra hora, para além dos contactos com os encarregados de educação e colegas, também chegou, às vezes, a ser preenchida quando alguns faltavam nos grupos anteriores nessa semana. Às vezes, quando os alunos estavam cá na escola ou quando não vinham nessa semana, ou anterior, iam aí, compensavam.

PT4: Portanto, eu tive um grupo de doze alunos, numa fase inicial depois uma aluna foi transferida, em três turmas diferentes e, portanto, desenvolvi, em três sessões com três turmas diferentes, as sessões e no quarto tempo foi para contactar os encarregados de educação, conversar com os alunos, também sempre que necessário. O apoio também é dado, muitas vezes, nos intervalos não é só durante aquelas aulas, não é? Encontro o aluno, nós perguntámos sempre se está tudo bem, se precisa de alguma coisa, como é que correu o teste, se já recebeu. Pronto, ou outras situações mais privadas, também e vamos acompanhando essas situações, falando com os colegas nos intervalos e articulando.

15.5. E.: Vocês acham a existência dessa hora importante?

PT3 / PT2 / PT4 / PT5 / PT1: Sim.

PT6: Sim, sim, sim.

16. E.: Quantos alunos é que acompanham ou acompanharam ao longo do ano letivo?

PT4: Onze.

PT5: Eram doze, mas acabaram por ser onze por causa de um abandono escolar, de um aluno está em abandono escolar a partir, sensivelmente, do final do primeiro semestre. Mas, entretanto, foi substituído por um aluno que veio assistir às sessões e, portanto, seriam doze.

PT6 – Eu inicialmente deveria começar com dez, mas com uma transferência que aconteceu antes de começarmos fiquei com nove, mas depois passei a dez.

PT1: Doze.

PT3: Doze, inicialmente, depois houve uma transferência no início do ano, fiquei com onze e um deles como esteve de atestado desde o início do ano... Acabei por acompanhar, no fundo, dez, mas cheguei a acompanhar esse aluno no início, até à apresentação do atestado médico.

PT2: Eram doze.

16.2. E.: Ainda falta aqui uma professora tutora. Quantos alunos é que ela acompanhava?

PT4: Quinze. Uma super tutora. (Ri-se).

17. E.: Quem é que intervém ou pode ser chamado a intervir na ação tutorial?

PT3: Todos.

PT4: Toda a comunidade educativa.

17.1. E.: Mas quem?

PT2: Os encarregados de educação, alunos da turma, professores do conselho de turma.

PT5: Diretores de turma, encarregados de educação.

PT4: Direção.

PT2: GAAF, SPO, Direção sim.

PT3: Direção

PT2: Os assistentes operacionais.

PT4: Técnicos superiores.

PT6: Assistentes e encarregados de educação

17.2. E.: E entidades externas à escola não?

PT1: Também.

PT4: CPCJ, o tribunal, também, a EMAT.

17.3. E.: Portanto, são várias pessoas. E internas na escola, vocês falaram no SPO, falaram no GAAF.

PT5: Auxiliares.

17.4. E.: Auxiliares.

PT4: Na Direção.

17.5. E.: Na Direção e mais quem?

PT4: Conselho de turma.

PT1: Promoção da disciplina.

18. E.: Que ações são desenvolvidas no âmbito do ATE? O que é que vocês fazem concretamente com os alunos?

PT1: Reflexão.

18.1. Como é que iniciam o vosso trabalho? Como é que começa a ação tutorial? Quais são os passos da ação tutorial?

PT1: O primeiro passo foi apresentar-me ao aluno e depois...

PT4: A autorregulação, não é?

PT1: E depois o preenchimento da ficha.

PT3: A avaliação diagnóstica. Perceber as necessidades...

PT2: A interação, a interação...

PT6 – Para mim é cumprir o diagnóstico, tens de perceber mais ou menos...

(Falam todos ao mesmo tempo)

18.1. E.: Como é que começa a ação da tutoria? Quais são as ações que vocês desenvolvem para poderem fazer o vosso trabalho?

PT4: Numa primeira fase tentamos conhecer melhor o aluno através do processo, vamos ao processo e vemos todo o percurso desde o primeiro ciclo. Analisamos várias situações, nomeadamente se o aluno tem educação especial, se é um aluno que tem necessidades educativas especiais para depois, também, falarmos com todos os intervenientes nessa ação, não é, para conhecermos melhor o aluno. De seguida falamos com o diretor de turma, não é? Falamos com o diretor de turma também relativamente à nossa prática, não é? O que nós vamos fazer, o que é que nós intencionamos fazer e, toda a atividade que vai ser feita ao longo do ano letivo para haver aqui, também, uma ligação, não é, uma conexão. Em seguida, marcámos uma reunião com os encarregados de educação para nos darmos a conhecer, para criarmos aqui empatia. E por último e é o mais importante, apesar de ser o último, mas não menos importante, conhecermos o aluno e, a partir daí, vamos começar a ajudar esse aluno ao nível da sua autorregulação das aprendizagens, através de todo o trabalho que vamos desenvolvendo e de todo o *feedback* que vamos recebendo não só do aluno, mas de todas as entidades com as quais vamos articulando ao longo do ano letivo.

18.1. E.: Vocês procedem todos assim da mesma forma? Portanto, seguem este esquema? De primeiro consultar os processos, contactos com os diretores de turma.

PT2: Sim.

PT3: Sim.

PT1: Sim.

PT5: Exatamente.

(Falam todos ao mesmo tempo).

18.2. E.: Quem é que vos deu essas indicações?

PT1 / PT2 / PT3 / PT4 / PT5 / PT6: A coordenadora.

18.3. E.: Porque eu recordo-me que vocês disseram que não tinham formação, mas, contudo, têm um conjunto de procedimentos que eu estou a perceber, que todos seguem. Ao contactar

com o diretor de turma e com os pais, percebo que também se inteiram melhor da problemática do aluno. Agora nas sessões concretamente, começamos pelas primeiras. Nas primeiras sessões com os tutorandos o que é que vocês costumam fazer?

PT1: Tentar criar alguma ligação e...

18.4. E.: Mas como? Quais são as ações concretas que vocês fazem? Vocês têm orientações para isso? Quais são as orientações que têm?

PT5: Avaliação diagnóstica.

PT3: Avaliação diagnóstica.

18.5. E.: De que forma é que é feita?

PT5: Existe, uma das formas existe uma ficha, um formulário, para esse feito, onde é registada essa informação, para além daquela informação que nós recolhemos, por aquilo que ouvimos e depreendemos daquilo que está a ser referenciado.

18.5. E.: Então, o aluno preenche a ficha de diagnóstico e depois o que é que vocês fazem com essa ficha?

PT1: Ao longo das sessões vai sendo alvo de reflexão.

18.6. E.: Ao longo das sessões?

PT1: Sim, sempre que necessário.

PT2: Essa ficha não é... (pausa)

18.7. E.: Portanto, têm uma ficha de diagnóstico, o aluno preenche-a. O que é que fazem com essa informação?

PT4: Aquilo é o elo de ligação entre o aluno, se houver interesses parecidos podemos conversar, criar aqui empatia, também, com informações que lá estejam ou tentar perceber, com a informação que nos é dada, o que é temos de trabalhar.

PT3: Conversamos com ele sobre as dificuldades que ele tem, os interesses.

PT4: Depois de preencher a ficha, vamos conversar e, às vezes, encontrar gostos e preferências. “Ah! Eu gosto muito de ler. Ah! Olha eu, por acaso, também gosto.” E o outro também fala e começamos ali a criar alguma empatia de grupo. Pronto, sem começar logo com a problemática, mas a começar, também, com outras coisas que... (é interrompida)

PT2 / PT3: De interesses

PT4: Interesses comuns, sim.

18.7. E.: Ou seja, nessa ficha de diagnóstico, vocês para além de dificuldades têm outros tópicos, não é?

PT4: As potencialidades, também, não é?

18.7. E.: As potencialidades e ouvi falar em interesses deles que são discutidos. E também como disseste depois usas essa informação para em casa leres e conheceres um bocadinho melhor o aluno.

PT4: Eles falam todos um bocadinho sobre aquilo que escreveram.

18.8. E.: Depois da fase de diagnóstico qual é o passo a seguir do professor tutor? O que é que se faz nas sessões?

PT3: Preenchemos sempre a ficha de dificuldades, de objetivos que eles queiram atingir, ou no final desse ano ou na vida, das estratégias que eles se propõem a alcançar e em todas as sessões eles avaliam se conseguiram ou não cumprir essas estratégias a que se propuseram. E conversamos sempre um bocadinho sobre esse passo.

18.9. E.: Vocês têm um documento próprio?

PT1 / PT2 / PT3 / PT4 / PT5 / PT6: Sim.

PT3: Sim. No início têm sempre um bocadinho de resistência a fazer, mas depois quando nós nos esquecemos eles lembram, sempre, para fazer essa análise. É importante.

PT4: É muito importante, é.

18.10. E.: Semanalmente, pelo que eu percebi, vocês avaliam as estratégias que foram definidas pelos alunos ou por quem? Por quem são definidas essas estratégias?

PT2 / PT3: Pelos alunos.

PT4: Cada aluno é diferente, não é? Alguns, por exemplo, têm mais problemas de comportamento nem é tanto a nível de notas e eles colocam: fazer mais os trabalhos de casa, estar mais atento nas aulas. Portanto, são diferentes.

18.11. E.: Mas discutem convosco essas estratégias?

PT1: Sim.

PT2: Sim, sim.

PT3: Sim.

PT4: Sim e fazemos a autorregulação, muitas vezes, até em grupo, não é? Vamos recebendo *feedback* e os colegas também vão analisando e vamos conversando sobre essas questões. Como é que se podem entreajudar, também. Portanto, é uma terapia de grupo, muitas das vezes, pode ser chamada assim.

18.12. E.: Então, quando vocês fazem a avaliação do cumprimento dessas estratégias, normalmente, fazem-na com o grupo da tutoria não a fazem individualmente, é isso?

PT2: Sim.

PT5: Sim.

PT6: Sim.

PT4: Sim, fazemos em grupo.

PT1: Depende, houve um grupo que teve necessidade de fazer mais individualmente devido a características específicas. Mas na sua maioria fazem em grupo.

18.13. E.: Então, para além disto? Desta definição de estratégias, de objetivos e avaliação, o que é que vocês fazem mais nas sessões?

PT2: Falamos com os alunos, vemos se precisam de conversar, de desabafar sobre algum problema que estejam a passar naquele momento e que esteja a ser impeditivo de ter sucesso naquele momento e se for necessário, se eles precisarem. Eu começo por aí, por perguntar se está tudo bem com eles, como é que foi a semana, se correu tudo bem e depois fazemos essa avaliação, nesse documento. Eles fazem a autorreflexão se cumpriram ou não as estratégias delineadas por eles e a partir daí depois pergunto se precisam de apoio para fazer algo. Alguns, autonomamente, dizem-me logo: “Oh professora, hoje eu tenho um trabalho para terminar. Podemos fazer? Podemos concluir? Tenho de enviar hoje.” E eu: “Com certeza, vamos lá fazer isso.” Acho que, também, isso é importante para eles, saber que podem fazer e que podem contar connosco, também, para ajudar. E a partir daí também é, um bocadinho, orientá-los no estudo: se têm testes, se já estudaram, se não estudaram, como é que estão a orientar o estudo deles, nesse sentido também.

PT6: Eu acho que vai muito de acordo com o que a “PT2” estava a partilhar. Mas, essencialmente, eu tento dar voz aos alunos, no sentido em que, quando um aluno verbaliza uma dificuldade, verbaliza uma tarefa que tem para cumprir, ela torna-se real. E estamos a falar de situações em que, muitas vezes, em casa não há tempo ou talvez até paciência, isso aí não posso dizer o que é, que não lhes dão atenção, se não lhes dão atenção estas são coisas que ficam no imaginário: “Ai, eu tenho este trabalho, mas é uma coisa que está para ali.”, “Ai, eu tenho esta dificuldade, mas é uma coisa que está para acolá”. Ao falar sobre isso ela torna-se real e torna-se concreta e isso ajuda os alunos a perceberem o que é que têm que fazer para cumprirem o seu plano escolar e, ao mesmo tempo, o que é que os está a impedir de se desenvolverem mais a nível pessoal e no ambiente escolar. Portanto, eu acho que caracterizo muito com esta expressão de dar voz aos alunos, mas vai muito de acordo com o que a “PT2” estava a falar, porque se não tornarmos estas coisas reais e, ainda por cima

quando estamos a falar de alunos pré-adolescentes e até adolescentes, no meu caso acompanhei alunos de onze, doze até aos dezasseis, se não estou em erro, estamos a falar de uma fase de crescimento onde que há muito esta tendência de fingir que não se tem esta emoção, esta dificuldade está ali para trás e vou só fingir que está tudo bem. Que está tudo bem. E é preciso parar de fingir e para isso é preciso tornar as coisas reais e para isso é preciso falar.

PT4: Eles, numa primeira fase, não conseguem falar em grupo e o que eu, às vezes digo, é: Se precisarem de falar mais em particular, no final da sessão eu fico aqui para conversar. Costuma dizer-se uma vez tutor, tutor para sempre, não é? Podem ser aqueles tutorandos ou outros que também vêm ter comigo para falar. Tutorandos que eu tive noutros anos, portanto, fica sempre aqui a ligação entre o professor tutor e o tutorando, não é? E, portanto, o que é que eles também querem? Que o tutor dê o *feedback* de tudo o que está a acontecer, não só com todos os contactos que são feitos, não é? Eles gostam de saber e gostam de perceber que têm um acompanhamento, portanto, da nossa parte. Mas eu, as questões mais pessoais, quando eu percebo que o aluno não quer falar na sessão, fica para depois. Discretamente, o aluno fica ali um bocadinho, fica mais para o fim e ficamos a conversar sobre aquela situação. Durante a sessão, faz-se tudo aquilo que eles precisam, muitas vezes, realmente, com a falta de apoios que estamos a ter, acabamos, muitas das vezes, por apoiá-los em várias questões que, em casa, não há qualquer apoio. Eu tive alunos com elevada falta de assiduidade, por exemplo, que tiveram que fazer ARA e que, se não fosse eu a ajudá-los, eles nunca teriam cumprido e aí estariam reprovados por faltas. Portanto, nós no fundo, não há nada muito programado, não é? Porquê? Porque nós vamos estar ali aquele tempo, é o que eles precisam naquele dia, naquele momento. Depois o trabalho da semana seguinte, não é bem semana a semana eu acho que nós trabalhamos com os miúdos diariamente. Muitas das vezes, no meu caso, estes alunos, estes tutorandos eram meus alunos e outros já tinham sido alunos no ano passado e continuaram. A ligação é forte, é assim: És tutora, és professora, às vezes és pai, és mãe, fazes um bocadinho de tudo, aqui não há nada. O trabalho que tu até podes ter e, temos materiais até na *Classroom*, que são colocados até pela psicóloga, pela coordenadora, por colegas, que nós podemos usar e até tencionámos usar, mas naquele dia não tem nada a ver. Quero dizer, eu quero agora usar um vídeo para mostrar à turma, mas eles naquele dia precisam de outra coisa completamente diferente, isto não é uma aula que nós programamos e que vamos debitar o que quer seja. Não, é o que é que eles precisam,

naquele dia, não é? E se precisarem de mais do que aquilo que nós tínhamos preparado, não é? Se precisarem que nós articulemos com o SPO, com GAAP, com os pais, com os colegas, com o diretor de turma nós, então, vamos falar com essas entidades e depois dar o *feedback* para eles perceberem até, como muitas vezes, com colegas. “Ai professora eu estou com negativa a Físico-química, mas não estou a perceber. Acho até que o professor não tem empatia comigo.” E, às vezes, não. O professor até se preocupa e, a partir do momento que nós vamos ter com o professor e lhe explicamos a situação, o professor fica mais atento às necessidades daquele aluno. E temos tido situações de sucesso exatamente porque há esta ligação e o aluno percebe que ninguém está a persegui-lo, pelo contrário, o professor até tenta é chegar a ele. E a partir daí, desta conversa, muitas vezes, até se criam boas relações entre os alunos e os professores e é aqui um ponto de partida. Portanto, não há assim nada muito programado, temos várias cartas na manga, não é? Mas podem servir para aquele dia ou não. Às vezes, vais com uma ideia, mas depois fazes outra coisa completamente diferente.

18.14. E.: Portanto, há aqui um trabalho de articulação, não é?

PT2: Sim.

PT4: Sim, muito grande.

PT2: Eu lembrei-me agora, por a “P4” estar a falar de *feedback*. Muitas vezes, era eu que ia falar com os colegas e que questionava sobre determinado a aluno, como é que ele estava, se estava a melhor e passava esse *feedback* para os alunos.

PT4: Sim, sim.

PT2: “Falei com a professora tal e ela diz que tu já estás a participar mais. Fiquei tão contente!” Eles ficavam todos, aquilo era um motivo de, era uma motivação para os miúdos. E disse: “Olha, se tu continuares assim, a professora diz que até vais conseguir, com certeza, chegar ao três.” E eles continuarem e conseguiam chegar ao três. Esse *feedback* realmente que nós, quer dizer, nós fazemos a ponte, não é? Os professores não dizem diretamente ao aluno, mas dizem-nos a nós e nós dizemos aos nossos tutorandos, não é? E eles ficam contentes, não é? É uma motivação.

PT4: Parece pouco mas é muito, não é?

PT2: É, faz toda a diferença.

18.15. E.: Vocês são todos professores, de disciplinas, dos vossos tutorandos ou têm tutorandos que são vossos alunos e outros que não são vossos alunos?

PT6: Eu tenho tutorandos que são meus alunos e tutorandos que não são meus alunos.

PT1: Sim, eu também. Meus alunos, na realidade, só tinha dois, o restante grupo de dez não eram meus alunos.

PT2: Eu também só tinha um grupo de alunos meus, o resto não eram meus.

PT3: Também tenho tutorandos que não são meus alunos e outros que são meus alunos, mas nenhum da minha direção de turma, este ano.

PT4: No meu grupo, destes doze alunos eram todos meus alunos e isso, para mim, foi uma mais-valia. Ao nível da articulação com os colegas.

18.16. E.: Facilitou?

PT4: Facilitou muito, muito, muito. Até a nível de *feedbacks* e de tudo.

PT5: Eram todos meus alunos, uns do primeiro semestre outros do segundo devido às características da disciplina, mas foram todos meus alunos.

18.17. E.: O facto de serem vossos alunos acham que ajuda a ação tutorial ou, por outro lado, condiciona ações a desenvolver?

PT4: Eu acho que ajuda muito, sim.

PT5: Ajuda muito.

PT6: Sim.

PT1: Eu acho que ajuda bastante, porque como tinha para comparar as duas situações, conhecê-los no contexto de sala de aula ajuda bastante. Porque, por muito que haja este *feedback* dos colegas e dos alunos, tê-los em sala de aula também nos ajuda a ter uma perceção. As colegas disseram que tiveram uma direção de turma e alunos tutorandos, eu também sou diretora de turma, mas não tive tutorandos da minha direção de turma e para mim funcionou bastante bem. Porque eu tinha aquele papel de diretora de turma e o colega tutor desempenhava o outro papel e articulávamos bastante bem, nesse sentido. Para mim, foi uma mais-valia não ter as duas funções sobrepostas.

PT3: Eu, no ano passado, na minha direção de turma também tinha os tutorandos e funcionou muito bem. Este ano, por acaso, não tive, mas é engraçado ver a reação. Este ano eu tinha tutorandos que eram meus alunos da disciplina e foi engraçado ver: “Oh professora, aqui a professora é uma coisa e lá é outra”, é bom.

PT4: É bom para criar e aprender, não é? Até com eles, que é um contexto diferente.

PT3: Sim. Mas foi engraçado ver a reação deles.

19. E.: Como é que faziam em relação às reuniões, participavam nas reuniões de conselho de turma, não participavam? Como é que era feito este trabalho na altura da avaliação?

PT1: Eu participei em todas as reuniões, havendo alturas em que elas coincidiam e então havia uma articulação com o diretor de turma para falarmos daquele aluno e depois desdobravam para a outra turma. Não coincidiu ter a reunião de avaliação de conselho de turma e tutorandos, normalmente, eram duas reuniões de tutorandos coincidentes.

PT6: Sim e éramos sempre convocados.

PT5: Sim.

PT2: Sim éramos sempre convocados.

PT3: Sim.

TP4: Sim.

20.1- E.: E acharam isso importante?

Todos: Sim.

PT6: Bastante.

PT3: Bastante, eu no ano passado não consegui ir a alguns conselhos de turma, porque estavam sobrepostos.

20.2. E.: Qual é o vosso papel principal nessas reuniões?

PT4: Ouvir o mais possível para depois definir estratégias para ajudar os alunos.

PT6: Também quebrar, um bocadinho, uma ideia de estereótipo porque, muitas vezes, alguns colegas, obviamente não serão todos, mas alguns colegas assumem que os maus resultados derivam apenas de preguiça ou desinteresse, o que muitas vezes não é o caso. Muitas vezes, o caso são circunstâncias que não permitem aquele aluno(a) ter condições para poder ter um estudo continuado e com qualidade. E, portanto, falta dessas circunstâncias é preciso quebrar na ideia dos colegas esta ideia do: “ah! Ele não quer saber”, ou “ela é preguiçosa ou não se esforça”. Para dizer: “atenção que as circunstâncias desta criança ou deste adolescente não lhe permitem ter estas características, ou estes espaços, ou este tempo. Portanto, é preciso dar, sem quebrar qualquer noção de confiança ou de confidencialidade, é preciso mostrar aos professores que existem aí situações diferentes e que não é só o oito ou oitenta. Há muitas circunstâncias que devem ser medidas para avaliar o progresso de um aluno.

20.3. E.: Vocês sentem que a vossa presença nos conselhos de turma é bem-vinda ou têm outra perceção?

PT6: Nunca me senti mal recebido.

PT5: Antes pelo contrário, sempre bem.

PT3: Tal e qual.

PT2: Bem.

PT4: Sempre bem recebida.

PT1: Sim.

PT4: De uma forma natural, cada vez mais. Tem havido uma alteração nestes últimos anos muito grande.

21. E.: Na vossa escola existem documentos estruturantes para o desenvolvimento da ação tutorial. Quais são, na vossa opinião, os mais revelantes e porquê?

PT4: Os que andam sempre connosco: o documento 3 e a ficha do progresso do tutorando.

PT2: Sim, são esses.

21.1. E.: O documento 3 que é qual?

PT4: É o que fala sobre os objetivos. Estratégias.

PT3: Estratégias.

PT6: Definição de estratégias, planos de estudo, por aqui fora.

PT4/PT3: A ficha do progresso do tutorando.

21.2. E.: E o que é que é a ficha do progresso do tutorando?

PT6: É um documento onde cada professor de disciplina preenche uma série de campos onde nos vai dar *feedback* sobre a assiduidade, pontualidade, cumprimento das tarefas, cumprimento dos TPC, de modo a nós, também, podermos dar *feedback* aos nossos tutorandos para se perceber a situação real, que muitas vezes não coincide com aquilo que eles julgam.

PT4: E eles têm acesso a essa ficha, o que também é muito importante. Veem com os próprios olhos a opinião do professor relativamente ao trabalho que ele está a desenvolver.

PT6: Normalmente, leva à conversa: Então, como é que estão a decorrer as aulas? Ah, professor sou sempre assíduo, chego a horas. Atenção que na tua ficha de progresso diz aqui que, às vezes, não és pontual. Ah, pois realmente tinha-me esquecido. Aqui a Português, às vezes, chego um bocadinho atrasado. Pronto, então vamos perceber o porquê.

PT5: E, muitas vezes, também surge o contrário. Com a faixa etária com que eu estou, também já tive alunos a dizerem-me que iriam falar com os professores sobre algumas informações que eram ali prestadas.

PT4: Sim, sim.

PT3: Sim, também me aconteceu. Houve alunos que disseram: “Ah mas isto não está correto”, “então, tens de falar com o professor e ver o que se passa”. Se, entretanto, eles não conseguiam falar com o professor eu ia lá dar uma palavrinha com o professor a perguntar o que é que tinha acontecido e o professor, então, dava-me o *feedback* do que tinha acontecido. E eu questionava o aluno e ele lá começava a pensar: Ah, pois. De facto, se calhar e tal.”

PT4: Porque ele realmente pode ter melhorado há quinze dias a trás, não é?

PT3: Sim e depois esquecem-se que no início do ano ou chegavam atrasados ou qualquer coisa, qualquer situação que tivesse acontecido.

PT5: Em relação à ficha de progresso do tutorando, ela também é importante porque a sua análise serve para definir as estratégias da ficha três, porque temos ali acesso a novas informações e por isso é importante essa definição.

PT2: A ficha de autoavaliação.

PT5: A ficha de autoavaliação é muito importante, porque os alunos estão a refletir e dão *feedback* que nos ajuda, também, com eles a perceber melhor o que é que eles estão a adquirir e o que é que estão a melhor, se é que estão a melhorar. E por isso também é muito importante.

PT4: Obriga-os a refletir.

PT1: Ajuda-nos, também, a perceber, um bocado, a perspetiva deles, o ponto de vista deles porque, às vezes, nós pensamos que é de uma forma e com esta autoavaliação deles ajudamos a compreender, de facto, em que direção é que eles estão a ir.

22. E.: Qual a importância da existência de um coordenador para o desempenho das vossas funções?

PT1: É muito importante. Todos têm as suas orientações, mas acho que ter um coordenador a quem nos possamos recorrer, não só a nível de documentos, mesmo com outro ponto de vista, outra experiência é fundamental aqui neste apoio tutorial.

PT6: Para mim é fulcral. Quer dizer, estamos a falar de uma área onde a nossa formação, tentando usar aqui um eufemismo, não é? A nossa formação é um bocadinho insuficiente, escassa. Portanto, neste caso o elemento da coordenadora que mobiliza e apoia porque qualquer situação mais complicada, lá está, deve ser tratada em rede e nunca de forma isolada. Qualquer questão burocrática, como nos posicionarmos em relação aos documentos, como trabalhar as estratégias, todas estas questões devem ser trabalhadas e não deve cada

tutor estar a caminhar por si, deve haver um elemento de coordenação que encaminha todos os tutores num mesmo sentido. Os que, naturalmente, terão características mais adaptadas à tutoria podem servir de apoio a quem está menos preparado, sempre com uma cabeça a liderar o caminho para todos. Ainda mais, nesta área com pouca formação é completamente essencial.

PT5: Sim, sim. Mais do que, para além as informações prestadas, sendo que são necessárias, é importante haver sempre uma direção. Isso tem que ser dessa forma.

PT2: Para mim, a minha coordenadora foi a minha tutora.

PT3: Exatamente.

PT2: É como o apoio que eu dei aos meus alunos foi o apoio que eu tive da minha coordenadora. Ainda por cima sendo a primeira vez, eu não estava por dentro de nada e eu senti imenso esse apoio. E se não fosse a coordenadora, provavelmente, ter-me-ia sentido muito, muito perdida, digo sinceramente. Senti esse apoio em tudo e nunca me deixou ir abaixo, mesmo nos momentos em que achei que, se calhar, não conseguia fazer aquilo que devia. Ela não me deixou desistir nem ir baixo e motivou-me muitas vezes e isso foi muito importante. Portanto, considero a minha tutora.

PT4: Tu, é o primeiro ano e eu é o quarto e peço imensa ajuda e, também, nesse aspeto sem dúvida nenhuma que é fundamental.

PT3: Sim, sim.

PT2: Seria muito mais complicado.

PT1: Eu acho que é bom o termo utilizado porque é o título correto.

PT3: Exato.

PT4: Exato, é.

PT1: Não é uma coordenadora é uma tutora.

23. E.: Como é desenvolvido o trabalho colaborativo entre os vários intervenientes?

PT4: Dependendo da problemática pode ser por telefone ou presencial. Há situações em que eu reuni presencialmente com os encarregados de educação.

PT6: Depende da disponibilidade dos pais, também.

PT4: Exatamente.

23.1. E.: Quando reúnem com um encarregado de educação o diretor de turma está presente?

PT4: Tenta estar sempre presente, sim.

PT2: Sim.

PT1: Sempre.

PT4: E, também, solicitei a presença, em alguns casos, do GAAF, da EMAT, da Equipa de Promoção da Disciplina. Portanto, nessas reuniões em que teve que haver uma maior articulação eu não o fiz por telefone, mas sim presencialmente.

PT2: Com os pais, foi mais por contacto telefónico. Mesmo em casa porque, às vezes, não tinha possibilidade, naquele dia, de falar durante o dia, porque nós trabalhamos ,não temos assim tantas horas disponíveis para isso, era quando chegava a casa, ao final do dia para não passar daquele dia, é que ia contactar. Eu também sou diretora de turma, mas dei o meu contacto pessoal a ninguém, mas como professora tutora dei a todos os encarregados de educação dos meus tutorandos porque acho que tem que se criar outro tipo de ligação. E eu queria que eles sentissem que podiam confiar em mim, tanto pais como alunos, os tutorandos e nesse sentido, disponibilizei-me e dei o meu contacto e contactei-os fora aqui das horas, às vezes, seis, sete, pronto e atenderam-me sempre, portanto e agradeciam-me sempre que os contactava. Portanto, acho não me levaram a mal, acho que até ficaram agradecidos por isso, não é? Porque também viram que eu estava a despender do meu tempo, não é? Fora da minha hora de trabalho, para falar com eles. Em relação a colegas, era nos intervalos, quando os apanhava e ia falar com alguém: “Olha podes me dar o *feedback* sobre este aluno, se ele está a melhorar ou se não está a melhorar, para falar com ele, para ver o que é que ele pode melhorar, para ele se sentir mais seguro, também, porque, pronto, está com um bocado de receio”. Pronto, era mais por aí porque as reuniões, também, nós sabemos como é que é, não dá para tudo, não é? Para estarmos a desenvolver muito, a falar sobre cada aluno. Portanto, era mais nos intervalos, em que tentava falar com os colegas.

PT4: Os próprios diretores de turma perguntam-nos, pelo menos isso aconteceu comigo, se estamos disponíveis para, para também falar com os pais em conjunto. Portanto, cada vez mais há essa inclusão: “Olha podemos tentar ver aqui um horário, que tu possas e que ele possa, para reunirmos com a mãe do x e do y.” Portanto, quando são casos em que, realmente, é necessário haver essa entreaajuda então reunimos todos e sentimos que os colegas também pedem, cada vez mais, a nossa presença.

PT2: Sim, sim.

PT1: Sim, isso também me aconteceu.

24. E.: Consideram que a implementação do ATE contribui para o processo de melhoria da escola? Se sim, em que medida?

PT4: Muito, cada vez mais. Uma vez que promove o sucesso educativo, não é? É fundamental o ATE e vê-se que o, o aumento da sua importância ao nível da escola. Portanto, situações que nós tínhamos anteriormente e dificuldades que tínhamos, neste momento, não. Neste momento, eu acho que o ATE é uma ponte, não é? Para chegarmos de forma mais célere ao sucesso educativo, não é? Não é uma barreira, é uma ponte.

PT3: Sim.

PT2: A todos os níveis.

PT1: É isso.

PT4: Cada vez mais, é. O ATE tem uma importância enorme no sucesso educativo, na promoção do sucesso educativo, porque engloba, não é? Engloba o SPO, engloba o GAAF, engloba a Direção, engloba o conselho de turma, portanto, engloba a escola toda, a comunidade toda, educativa, falamos com os assistentes operacionais. Portanto, nós falamos com toda a comunidade educativa, não só educativa como, também temos as parcerias, que também, se for necessário, vêm à escola. Portanto, aqui trabalhamos em rede e é isso que eu noto, que o ATE ao longo deste, eu estou há quatro anos, não é? Ao longo destes anos criámos aqui uma ponte, de uma união enorme, em que vamos todos, caminhamos todos para o mesmo lado, que é para o sucesso educativo dos nossos alunos.

25. E.: Existe alguma diferença no trabalho colaborativo entre professores desde a implementação desta medida?

25.1. Vocês consideram que houve aqui mudanças, agora mais virado para os professores porque falaste no sucesso educativo, na cultura da escola. Quando falámos em melhoria, o que é que mudou? O ATE contribuiu, de alguma forma, para haver aqui mudanças na cultura da escola ou está tudo igual?

PT4: Não, mudou, mudou bastante. As pessoas já trabalham mais em conjunto, cada vez mais, não é? E vêm ter connosco, o ATE faz parte.

PT3: Sim, vêm ter connosco para nos ajudar nas estratégias ou para ajudar os alunos no seu sucesso educativo.

PT4: Pedem-nos ajuda, mesmo.

PT3: Sim.

25.2. E.: Vocês viam isto a acontecer antes da implementação do ATE? Os professores a irem ter uns com os outros para ajudar aquele aluno na definição de estratégias, na partilha de informações, ou não?

PT2: Não.

PT3: Não.

PT1: Não.

PT4: Não, tem sido crescendo, tem sido crescendo. Portanto, houve uma altura, no início, eu acho que o ATE era encarado como uma barreira. Não era um bocado: “Ah, o que é que esta vem para aqui fazer, vem só ouvir. Vem, não é? Vem entrar no meu trabalho, não é? E a pessoa quer estar ali isolada, na sua casinha a fazer o seu trabalho. Não, agora não. São os próprios professores, não são todos, mas já são muitos que nos vêm procurar para os ajudar e já somos uma mais-valia.

PT2: Eu acho engraçado. Parece que, às vezes, que eu é que era a diretora de turma de alguns alunos porque os colegas vinham ter comigo para dizer: “Olha passou-se isto assim, assim, é teu, não é?”

PT4: Teu tutorando.

PT2: E eu: “Sim.” E a pessoa diz assim e assim. E eu: “Ah foi? Então eu já vou falar com ele”. Em vez de ir falar primeiro com, era logo: “És tu não és, a tutora dele? Então olha, eu vou-te contar o que se passou hoje com este aluno”.

PT4: Sim, sim, sim.

PT4: Sim, até as funcionárias ou as assistentes.

PT2: “Então, ok eu vou já falar com ele.” E era. Às vezes, logo a seguir apanhava-o no intervalo e, às vezes, achava engraçado porque a colega passava e olhava assim tipo: “já está a falar”, pronto. Mas achava engraçado, penso que era, eu é que era a primeira pessoa a quem vinham contar e pedir ajuda.

PT3: Sim, também vinham procurar e pedir ajuda.

26. E.: Vocês, equipa, são professores tutores e mais? Quem é que é que faz parte da equipa do ATE?

PT2: SPO, uma psicóloga.

26.1. E.: Qual é o papel da psicóloga na ação tutorial?

PT4: Ajudar-nos

Todos: Ajudar-nos.

PT4: Nas nossas dificuldades. Muitas vezes, nós também precisamos de ajuda porque não somos psicólogos, não é? E então aconselhámo-nos com a psicóloga e até encaminhamos

alunos, quando necessário, também para a psicóloga. Portanto, há aqui uma grande ajuda da parte do SPO, nesse sentido.

26.2. E.: Ela dá-vos materiais para ação tutorial?

PT4: Também.

26.3. E.: Ela partilha materiais para vocês trabalharem com os alunos ou para vocês?

PT1: Para trabalharmos com os alunos.

PT3: E informação também para os pais, por exemplo. Há pais que não conseguem aceder, ter acesso monetário, digamos assim, para pagar consultas de psicologia e ela é que tem encaminhado imensos locais e médicos que fazem alguns descontos.

PT4: E gosta de nos facultar informações, também, via *whatsapp*.

26.4. E.: Para além da psicóloga escolar, quem é que mais é faz parte da equipa? Ou há mais alguém?

PT4: Uma assistente operacional.

26.5. E.: Qual é o papel dela?

PT4: O papel é fazer aqui a articulação connosco. Todas as informações que tem relativamente aquele aluno.

26.6. E.: Mas esta pessoa? A informação que esta pessoa tem sobre os alunos...

PT4: Vai tendo.

PT2: Vai tendo das outras.

PT4: É quase diário, não é?

PT1: Com o *feedback* dos alunos do ATE.

PT5: Ter um contacto diário, às vezes, mais próximo do que nós no dia a dia.

26.7. E.: Sim, mas uma funcionária não está em contacto com todos.

PT1: Ela acaba por...

PT4: Sim, ela coordena também.

PT1: Ela acaba por articular com as outras restantes assistentes operacionais.

26.8. E.: Então, ela transmite as informações às outras ou as outras funcionárias partilham com ela, é isso?

PT1: Exatamente.

PT2: Sim.

PT3: Sim

27. E.: E ao longo do ano letivo, como é que vocês trabalham com os assistentes operacionais?

PT1: Também acaba por ser, um pouco, como falámos dos colegas, com os outros professores. É aqui o contacto diário, é nos intervalos, é a passar.

PT4: Podemos sentar e conversar. E reunimos, também algumas vezes, a coordenadora marca reuniões e nós fazemos aqui o balanço de como é que está a decorrer a ação tutorial, o que é que é necessário fazer. Portanto, delineamos estratégias com a equipa, não só os professores tutores, mas também as assistentes operacionais e o SPO.

27.1. E.: Como é que os assistentes operacionais sabem quem é que é professor tutor de quem?

PT3: Pela lista.

PT4: Têm uma lista. Não só sabem nessas reuniões, mas também, obviamente que são muitos alunos, não é? Têm uma lista onde estão os alunos que têm a ação tutorial e respetivos tutores.

PT2: E fizemos uma reunião no início do ano.

PT3: Mas mesmo que não esteja o professor tutor, vêm sempre ter com outro professor tutor da equipa para tentar resolver a situação.

PT4: Sim, sim vêm.

27.2. E.: Quando um professor tutor não está, as assistentes operacionais vão ter com um outro professor tutor, é isso?

PT3: Sim.

PT4: Sim, sim.

27.3. E.: Que depois passa a informação?

PT3: Passa a informação ao respetivo.

28. E.: De que forma a Promoção da Disciplina entra aqui na ação tutorial? Qual é o papel da Promoção da Disciplina? De que forma é que vocês trabalham com esta estrutura? Em que medida?

PT4: Em casos de alunos que têm comportamento mais disruptivos, não é? Têm comportamentos mais incorretos, eles também perceberem que há alguém que está ali. Se for preciso ser mais assertivo, não é? Ou se for preciso tentar perceber e qual é a melhor forma de deixarem de ter esse tipo de comportamentos. Eu também pedi ajuda à equipa da Promoção da Disciplina, nesse aspeto.

28.1. Vocês alguma vez solicitaram o apoio da Promoção da Disciplina?

PT1: Não.

PT2: Não foi necessário.

PT6: Não foi necessário.

PT5: Não.

PT3: Os meus tutorandos, este ano não.

PT4: Eu precisei, precisei até para dois grupos de duas turmas diferentes.

PT2: Mas, também, é importante que os alunos percebam que estamos todos a trabalhar em colaboração. Portanto, não estamos sozinhos e se precisarmos de contactar outra equipa, que trabalhe em conjunto, que fazemos. Portanto, não somos só nós individualmente, nós trabalhamos em conjunto com outras equipas.

PT4: Inclusivamente, fiz duas reuniões em que, não só esteve presente a Direção, como esteve o SPO, o GAAF e coordenadora da equipa da Promoção da Disciplina, pelo menos, duas a três vezes.

28.2. E.: Na maioria dos tutorandos, eles têm mau comportamento ou bom comportamento?

Muitas vezes a tutoria é associada a alunos muito problemáticos, não é? Na sua grande maioria, como é o comportamento destes alunos é muito disruptivo?

PT2: É uma minoria.

PT1: No meu grupo de tutoria não tive casos problemáticos. É o que está inerente à idade, nada de conflituoso, daí não haver a necessidade de pedir esta ajuda à Promoção da Disciplina, apesar de saber que estavam disponíveis. Foi um grupo que não tinha esse tipo de problemática.

PT2: O meu também não, não tive alunos com problemas de comportamento e com essa necessidade. O problema deles é mais a desmotivação que, propriamente, problemas de comportamento.

29. E.: Falaste na Direção. Vocês costumam solicitar apoio à Direção?

PT4: Se for necessário, sim peço. E se for preciso à Polícia, também, vir à escola e atuar. Se houver algum caso. Precisei de pôr a Polícia ao corrente de uma situação e coloquei. E, realmente, desde essa altura o aluno, o comportamento do aluno alterou-se porque os pais vieram, também, esteve um membro da Direção, da Promoção da Disciplina, do GAAF, portanto, o próprio encarregado de educação também esteve do nosso lado e não esteve a desculpar o educando e a polícia, também entreviu. Neste caso a Polícia até foi

dissuasora do pai ter tido algum comportamento agressivo até com o filho. Pronto, aqui, para não termos aquela ideia de que a Polícia, não é? A Polícia ajudou, também, a minimizar aqui algumas questões relativas a essa situação.

30. E.: Na vossa opinião, das várias ações que vocês desenvolvem qual é aquela que mais contribui para a promoção do sucesso educativo dos alunos? De tudo o que envolve a ação tutorial, na vossa opinião, qual é aquela que ajuda mesmo os alunos a terem sucesso educativo?

PT4: Todo o trabalho colaborativo que vamos tendo ao longo do ano e o *feedback* que vamos dando aos alunos.

PT6: Acho que não dá para dizer uma que se sobreponha, é um elo numa corrente. Todos os elos da corrente são essenciais. Tiramos um, a corrente desagrega-se. Portanto, não dá para separar entre tudo o que temos falado até agora, acho eu.

31. E.: Na vossa opinião, quais são os principais constrangimentos desta medida?

PT4: Às vezes, peca por ser tardia. Temos casos de alunos que deviam ter sido acompanhados logo a partir do primeiro ciclo, outros até do II, crianças que, se calhar nesta altura, não é? Poderíamos ter impedido que algumas situações fossem uma bola de neve. Porque é assim, quinto e sexto ano, às vezes, já é tarde para resolver algumas situações, não é?

PT6: Pois, é entrar na medida da prevenção.

PT2: Exatamente.

PT4: Exatamente, muito bem. É isso mesmo.

PT6: Mais do que de tentar remediar porque há casos que se nota claramente que com o apoio progridem imenso e, muitas vezes, ficámos a pensar: “Qual é a necessidade desta criança ter que reprovar uma ou duas vezes para lhe ser dado este apoio, se à partida já era notório e se tem entrado atempadamente a criança não teria reprovado?”

PT1: Sim.

PT4: Mas muitos. Temos alunos já com duas reprovações no primeiro ciclo e que não tiveram ATE. Tenho casos desses, tive dois alunos que já tinham reprovado, um deles até no primeiro ano, no segundo ano, no terceiro.

PT1: Isso é que não se compreende.

PT4: Portanto, teria sido importantíssimo. E problemáticas que, se calhar, com este apoio teriam sido evitadas. Muitas.

32. E.: Em relação aos resultados finais, como é que correu a ação tutorial?

PT6: Então, de todos os meus dez tutorandos, todos transitaram de ano.

PT5: Dos meus doze tutorandos, cinco estão em processo de avaliação, quatro transitaram e três não transitaram.

PT3: Eu tinha onze tutorandos. Cinco transitaram, três também se encontram em processo de avaliação, porque se encontram no nono ano e três não conseguiram transitar.

PT1: Dos meus doze tutorandos, todos conseguiram transitar de ano.

PT2: Os meus doze tutorandos também transitaram de ano.

32.1. E.: Em relação aos da outra professora tutora, sabem dos quinze quantos transitaram?

PT4: Sim. Quinze transitaram. Relativamente aos meus, de onze tutorandos, dez ficaram aprovados e apenas um ficou reprovado.

33. Em relação às metas do projeto Educativo, conseguiram alcançar o que foi proposto?

PT4: Sim, tanto no segundo como no terceiro ciclo ultrapassámos as metas previstas. (Sorri).

Anexo VIII

Autorizações e Consentimentos Informados

Pedido de autorização/colaboração ao Diretor para a realização do estudo

Andreia Raposo Ferreira

[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

Exmo. Senhor [REDACTED]
Diretor do Agrupamento de Escolas

[REDACTED]

Assunto: Pedido de autorização/colaboração para a realização de um estudo de investigação no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão Educacional.

Eu, Andreia Ferreira, aluna do curso de Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta, venho por este meio solicitar a Vossa Excelência a sua autorização e colaboração para a realização de um estudo de investigação na sua escola.

Sob a orientação do Professor Doutor Pedro Abrantes o referido estudo visa a elaboração de uma dissertação de mestrado com o título: “Apoio Tutorial Específico: um caminho para o sucesso educativo?” e que tem como objetivo compreender de que forma têm os agentes escolares interpretado o(ou se apropriado do) Apoio Tutorial Específico (ATE) e em que medida a sua aplicação contribui para o processo de melhoria da qualidade da escola.

Para a sua realização pretendo realizar uma entrevista ao senhor Diretor e uma entrevista em grupo focal (*focus group*) aos professores tutores. Pretendo, também, aplicar um questionário *online* aos alunos que beneficiam de ATE e um outro dirigido aos diretores de turma.

Aos participantes e aos encarregados de educação dos alunos será solicitado o seu consentimento para a sua participação e prestadas informações e esclarecimentos acerca dos vários aspetos relativos à mesma, aos objetivos e metodologia da presente investigação. Serão, ainda, garantidos a todos os participantes o seu direito à privacidade, discrição e anonimato, assim como, assegurado o seu direito à anulação do consentimento dado em qualquer momento da investigação.

Antecipadamente grata pela colaboração de Vossa Excelência

Subscrevo-me com elevada consideração

[REDACTED] 17 de abril, de 2024

A Mestranda da Universidade Aberta,

Andreia Ferreira

Consentimento Livre e Informado – entrevista ao diretor

Exmo. Senhor Diretor,

Após a conclusão do 1º ano do Mestrado em Administração e Gestão Educacional, na Universidade Aberta, estou neste momento, sob a orientação do Professor Doutor Pedro Abrantes, a trabalhar na dissertação de mestrado subordinada ao tema “Apoio Tutorial Específico: um caminho para o sucesso educativo?”, a qual tem como objetivo saber como têm os agentes escolares interpretado o(ou se apropriado do) ATE e em que medida a sua aplicação contribui para o processo de melhoria da qualidade da escola.

Atendendo que temos, ainda, como objetivos: compreender de que forma a implementação do ATE está articulado com (e tem contribuído para) a estratégia de desenvolvimento do Agrupamento; identificar mudanças na cultura organizacional da escola aquando da implementação do ATE e compreender o impacto da implementação do ATE na promoção do sucesso educativo dos alunos, o seu testemunho é fundamental para a sua concretização.

Assim, solicito a Vossa Excelência a marcação de uma entrevista com a duração de cerca de uma hora, numa data, hora e local por si definidos. Com recurso a gravação áudio, a informação recolhida será anónima e utilizada exclusivamente para o presente estudo. Em momento algum será recolhida, ou registada, qualquer informação que o identifique.

A sua participação é voluntária, pelo que, em qualquer momento e sem qualquer prejuízo poderá anular o seu consentimento de participação. É de referir que a sua participação não envolve qualquer custo ou risco ao seu bem-estar e que a investigadora respeita integralmente a vontade daqueles que não desejem participar.

Para qualquer informação adicional, por favor não hesite em contactar-me através do email: [REDACTED]

Na convicção que a minha pretensão será aceite, envio em anexo o guião da entrevista.

Antecipadamente grata pela colaboração de Vossa Excelência

Subscrevo-me com elevada consideração

[REDACTED], 02 de maio, de 2024

A Mestranda da Universidade Aberta

Andreia Ferreira

Consentimento Livre e Informado – *Focus Group*

Exmo.(a) Senhor(a) Professor(a),

O meu nome é Andreia Ferreira, sou aluna da Universidade Aberta e estou a desenvolver um estudo de investigação sobre o Apoio Tutorial Específico (ATE), medida implementada na sua escola. Este estudo, sob orientação do Professor Doutor Pedro Abrantes, encontra-se integrado na dissertação de mestrado intitulada: “Apoio Tutorial Específico: um caminho para o sucesso educativo?” e tem como objetivo saber como têm os agentes escolares interpretado o(ou se apropriado do) ATE e em que medida a sua aplicação contribui para o processo de melhoria da qualidade da escola. Para a sua realização foi solicitada a autorização do Diretor da sua escola.

Atendendo que temos, ainda, como objetivos compreender o processo de implementação do Apoio Tutorial Específico; identificar mudanças na cultura organizacional da escola aquando da implementação do ATE e, ainda, compreender de que forma esta medida contribuiu para a promoção do sucesso educativo dos alunos, a sua participação enquanto professor(a) tutor(a) é fundamental para sua concretização.

Assim, solicito a Vossa Excelência a sua autorização para a realização de uma entrevista em grupo com os seus colegas professores tutores, a qual terá a duração de cerca de noventa minutos, numa data, hora e local definidos pelo grupo de professores tutores. Em momento algum será recolhida, ou registada, qualquer informação que o(a) identifique. Com recurso a gravação áudio, a informação recolhida será anónima e utilizada exclusivamente para o presente estudo.

A sua participação é voluntária, pelo que, em qualquer momento e sem qualquer prejuízo poderá anular o seu consentimento de participação. É de referir que a sua participação não envolve qualquer custo ou risco ao seu bem-estar e que a investigadora respeita integralmente a vontade daqueles que não desejem participar.

Para qualquer informação adicional, por favor não hesite em contactar-me através do email:

████████████████████

Antecipadamente grata pela colaboração de Vossa Excelência

Subscrevo-me com elevada consideração

A Mestranda da Universidade Aberta

Andreia Ferreira

Consentimento Livre e Informado – diretor(a) de turma

Exmo.(a) Senhor(a) Professor(a),

O meu nome é Andreia Ferreira, sou aluna da Universidade Aberta e estou a desenvolver um estudo de investigação sobre o Apoio Tutorial Específico (ATE), medida implementada na sua escola. Este estudo, sob orientação do Professor Doutor Pedro Abrantes, encontra-se integrado na dissertação de mestrado intitulada: “Apoio Tutorial Específico: um caminho para o sucesso educativo?” e tem como objetivo saber como têm os agentes escolares interpretado o(ou se apropriado do) ATE e em que medida a sua aplicação contribui para o processo de melhoria da qualidade da escola. Para a sua realização foi solicitada a autorização do Diretor da sua escola.

Atendendo que temos, ainda, como objetivos compreender o processo de implementação do Apoio Tutorial Específico; identificar mudanças na cultura organizacional da escola aquando da implementação do ATE e compreender de que forma esta medida contribuiu para a promoção do sucesso educativo dos alunos, a sua participação enquanto diretor(a) de turma é fundamental para sua concretização.

A sua participação é livre e voluntária, não acarretando qualquer tipo de custo ou risco ao seu bem-estar, salvaguardando-se o seu direito à recusa ou interrupção da sua participação em qualquer momento e sem nenhum tipo de penalização por esse facto.

Assim, solicito a Vossa Excelência a sua autorização para participar no presente estudo, através do preenchimento de um questionário *online*, o qual recolhe informação sobre os fatores que mais contribuem para o insucesso escolar/educativo, as características da cultura profissional dos professores e o trabalho desenvolvido no âmbito do ATE na perspetiva dos diretores de turma.

Relativamente aos resultados obtidos informamos que os mesmos serão utilizados apenas para este estudo e tratados de forma global. Em momento algum será recolhida, ou registada, qualquer informação que o(a) identifique. Os dados recolhidos serão armazenados e conservados em suporte informático e apenas pelo tempo necessário ao cumprimento das finalidades que motivaram a sua recolha e tratamento.

Comprometemo-nos, ainda, a fazer uso dos mesmos única e exclusivamente para fins da presente investigação, assim como, asseguramos o acesso aos resultados finais, se assim o desejar e solicitar.

Para qualquer informação adicional, por favor não hesite em contactar-me através do email: XXXXXXXXXX

Antecipadamente grata pela colaboração de Vossa Excelência

Subscrevo-me com elevada consideração

A Mestranda da Universidade Aberta,

Andreia Ferreira

Consentimento Livre e Informado – Encarregado(a) de Educação

Exmo.(a). Encarregado(a) de Educação,


O meu nome é Andreia Ferreira, sou aluna da Universidade Aberta e estou a desenvolver um estudo de investigação sobre o Apoio Tutorial Específico (ATE), medida de apoio que o(a) seu/sua educado(a) usufrui na escola que frequenta. Este estudo encontra-se integrado na dissertação de mestrado intitulada: “Apoio Tutorial Específico: um caminho para o sucesso educativo?”, a qual se encontra sob orientação do Professor Doutor Pedro Abrantes. Para a sua realização foi solicitada a autorização do Diretor da escola do(a) seu/sua educando(a).

Atendendo que pretendemos compreender o processo de implementação do ATE na escola e de que forma o mesmo contribui para o sucesso educativo dos alunos, a opinião do(a) seu/educando(a) é fundamental para a concretização destes objetivos.

Assim, solicitamos a sua autorização para que o(a) seu/sua educando(a) participe no estudo e preencha um questionário *online* anónimo e confidencial, que será aplicado a todos os alunos que frequentam o ATE, sob a monitorização de um professor(a). O questionário recolhe a opinião dos(as) alunos(as) sobre os fatores que mais contribuem para o insucesso escolar/educativo, as sessões de ATE e as características do professor(a) tutor(a). Informamos, ainda, que o questionário solicita informação sociodemográfica como o género, idade, ano de escolaridade e número de reprovações.

Relativamente aos resultados obtidos informamos que os mesmos serão utilizados apenas para este estudo e tratados de forma global. Em momento algum será recolhida, ou registada, qualquer informação que identifique o(a) aluno(a).

Os questionários serão aplicados após a recolha das autorizações e numa data e hora a determinar junto da escola de modo a não perturbar o normal funcionamento das aulas. Informamos, ainda, que a participação neste estudo não implica qualquer custo ou risco ao bem-estar dos participantes e que a investigadora respeita integralmente a vontade daqueles que não desejem participar. Qualquer participante pode anular o seu consentimento em qualquer momento e sem qualquer prejuízo.

Para qualquer informação adicional, por favor, não hesite em contactar-me por intermédio do seguinte email: 

Gratos pela sua colaboração,

Com os melhores cumprimentos,

Andreia Ferreira

Consentimento Livre e Informado - Alunos

Estimado(a) aluno(a),

O meu nome é Andreia Ferreira, sou aluna da Universidade Aberta e estou a desenvolver um estudo de investigação sobre o Apoio Tutorial Específico (ATE), medida da qual usufruis. Este estudo, sob orientação do Professor Doutor Pedro Abrantes, encontra-se integrado na dissertação de mestrado intitulada: “Apoio Tutorial Específico: um caminho para o sucesso educativo?” e tem como objetivo saber como têm os agentes escolares interpretado o(ou se apropriado do) ATE e em que medida a sua aplicação contribui para o processo de melhoria da qualidade da escola. Para a sua realização foi solicitada a autorização do Diretor da tua escola e a(o) do(a) teu/tua encarregado(a) de educação.


Atendendo que pretendemos compreender o processo de implementação do ATE na escola e de que forma o mesmo contribui para o teu sucesso educativo, a tua opinião é fundamental para a concretização destes objetivos.

Assim, solicitamos a tua autorização para participares no estudo e preencheres um questionário *online* anónimo e confidencial, que será aplicado a todos os alunos que frequentam o ATE, sob a monitorização de um professor(a). O questionário recolhe informação sobre os fatores que mais contribuem para o insucesso escolar/educativo, as sessões de ATE e as características do professor(a) tutor(a) na perspetiva dos alunos. Informamos, ainda, que o questionário solicita informação sociodemográfica como o género, idade, ano de escolaridade e número de reprovações. Os dados recolhidos serão armazenados e conservados em suporte informático e apenas pelo tempo necessário ao cumprimento das finalidades que motivaram a sua recolha e tratamento.

Comprometemo-nos, ainda, a fazer uso dos mesmos única e exclusivamente para fins da presente investigação, assim como, asseguramos o acesso aos resultados finais, se assim o desejares e solicitares.

Relativamente aos resultados obtidos informamos que os mesmos serão utilizados apenas para este estudo e tratados de forma global. Em momento algum será recolhida, ou registada, qualquer informação que te identifique.

Os questionários serão aplicados após a recolha das autorizações e numa data e hora a determinar junto da escola de modo a não perturbar o normal funcionamento das aulas. Informamos, ainda, que a participação neste estudo não implica qualquer custo ou risco ao teu bem-estar e que a investigadora respeita integralmente a vontade daqueles que não desejem participar. Qualquer participante pode anular o seu consentimento em qualquer momento e sem qualquer prejuízo.

Para qualquer informação adicional, por favor, não hesites em contactar-me por intermédio do seguinte email: 

Gratos pela tua colaboração,

Com os melhores cumprimentos,

Andreia Ferreira

**Pedido de Autorização ao Presidente da Câmara para a divulgação do nome do
concelho de Odivelas na dissertação de mestrado**

Exmo. Sr. Presidente [REDACTED]
da Câmara Municipal de Odivelas

Assunto: Projeto de Investigação no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Eu, Andreia Ferreira, portadora do Cartão de Cidadão n.º [REDACTED], professora do Quadro da Escola [REDACTED], de [REDACTED], pertencente ao grupo de recrutamento [REDACTED], informo que no âmbito do curso de Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta estou a desenvolver um trabalho de investigação que tem como objetivo compreender, analisar e avaliar como têm os agentes escolares interpretado o(ou se apropriado do) Apoio Tutorial Específico (ATE) e em que medida a sua aplicação contribui para o processo de melhoria da qualidade da escola.

O facto de [REDACTED] serviu de inspiração para a realização da dissertação de Mestrado que se intitula: “Apoio Tutorial Específico: um caminho para o sucesso educativo?”.

A investigação está a decorrer no presente ano letivo, com vista à sua conclusão no ano letivo subsequente. Pretende envolver o Diretor da escola supracitada, os professores tutores, os diretores de turma e os alunos que beneficiam desta medida. Para o efeito, serão utilizados os seguintes instrumentos de recolha de dados: entrevista semiestruturada ao Diretor; *focus group* com os professores tutores e inquéritos online aos diretores de turma e alunos.

Pelo exposto, no âmbito deste projeto de investigação venho, por este meio, solicitar a Vossa Excelência a sua autorização para a divulgação do nome do concelho de Odivelas na dissertação de mestrado e, sempre que tal se justifique.

[REDACTED] 26 de abril, de 2024

Grata pela sua atenção,
Com os melhores cumprimentos,
Aguarda deferimento,
A mestranda,
Andreia Ferreira

Anexo IX

Questionário aos diretores de turma

Estimado(a) colega,

Este questionário insere-se no âmbito de um estudo de investigação para a elaboração de uma dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional, da Universidade Aberta, sob a orientação do Professor Doutor Pedro Abrantes, o qual tem como objetivo principal compreender como têm os agentes escolares interpretado o(ou se apropriado do) Apoio Tutorial Específico (ATE) e em que medida a sua aplicação contribui para o processo de melhoria da qualidade da escola.

Para o seu cumprimento, torna-se necessária a recolha de informação sobre os fatores que mais contribuem para o insucesso escolar/educativo, as características da cultura profissional dos professores e o trabalho desenvolvido no âmbito do ATE, na perspetiva dos diretores de turma, pelo que a sua participação é fundamental.

O questionário encontra-se organizado em quatro secções: a primeira diz respeito à caracterização pessoal e profissional; a segunda aos fatores de insucesso escolar/educativo; a terceira à cultura profissional dos professores e a quarta ao Programa de ATE.

O seu preenchimento terá uma duração aproximada de 15 minutos.

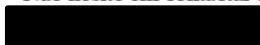
A sua participação é livre e voluntária, não acarretando qualquer tipo de custo ou risco ao seu bem-estar, salvaguardando-se o seu direito à recusa ou interrupção da sua participação em qualquer momento e sem nenhum tipo de penalização por esse facto.

A confidencialidade das suas respostas e o anonimato serão absolutamente assegurados, sendo a sua análise realizada de uma forma global e não individual. Em momento algum será recolhida ou registada qualquer informação que o(a) identifique. Os dados recolhidos serão armazenados e conservados em suporte informático e apenas pelo tempo necessário ao cumprimento das finalidades que motivaram a sua recolha e tratamento. Comprometemo-nos, ainda, a fazer uso dos mesmos única e exclusivamente para fins da presente investigação, assim como, asseguramos o acesso aos resultados finais, se assim o desejar e solicitar.

Sabendo que não existem respostas certas nem erradas, solicitamos que responda com o máximo de rigor e sinceridade.

A distribuição deste questionário tem a autorização prévia do Diretor da escola.

Não hesite em contactar-nos para esclarecer qualquer questão através do e-mail:



Agradecemos a sua colaboração e disponibilidade.

Andreia Ferreira

<https://docs.google.com/forms/d/11Fayd9-kqUhOyVp5zqtWCiB53T5Us-dCora1TsZg3LU/edit>

Consentimento livre e informado *

Marcar apenas uma oval.

Declaro que li as condições de participação e aceito participar no estudo.

Caracterização pessoal e profissional

1. Idade *

2. Género *

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
 Feminino
 Outro
 Prefiro não responder

3. Formação Académica *

Marcar apenas uma oval.

- Doutoramento
 Mestrado
 Licenciatura
 Bacharelato

4. Categoria profissional *

Marcar apenas uma oval.

- Quadro de Escola / Agrupamento
 Quadro de Zona Pedagógica
 Contratado(a)

5. Ciclo de Ensino *

Marcar apenas uma oval.

- 2.º Ciclo
 3.º Ciclo

6. Grupo disciplinar *

7. Experiência profissional *

Marcar apenas uma oval.

- Até 3 anos
 Até 5 anos
 Até 10 anos
 11 a 20 anos
 21 a 30 anos
 Mais de 31 anos

8. Tempo de permanência ininterrupta nesta escola (em anos). *

9. No presente ano letivo é diretor(a) de turma de alunos que beneficiam de ATE? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

10. No presente ano letivo é professor(a) de alunos de outras turmas que beneficiam de ATE? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

11. Em anos letivos anteriores foi diretor(a) de turma de alunos que beneficiaram de ATE? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

12. Em anos letivos anteriores foi professor(a) de alunos que beneficiaram de ATE? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

Fatores de insucesso escolar/educativo

13. Na sua opinião quais são os três principais fatores que mais contribuem para o insucesso escolar/educativo dos alunos da sua escola? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Contexto socioeconómico
 Contexto familiar
 Falta de assiduidade
 Falta de motivação e interesse pela escola
 Falta de métodos de estudo e de trabalho
 Dificuldades na aprendizagem de conteúdos de determinadas disciplinas
 Fraco domínio da língua portuguesa
 Indisciplina
 Dificuldade de adaptação ao horário escolar
 Dificuldade de adaptação a professores diferentes
 Dificuldade de adaptação a um ciclo de ensino diferente
 Dificuldade de adaptação à escola
 Falta de "feedback" dos professores sobre o desempenho dos alunos
 Outro(s)

13.1. Se respondeu "Outro(s)", refira qual/quais.

Cultura profissional dos professores

- Seguidamente, encontram-se listadas um conjunto de afirmações e uma escala com a seguinte correspondência:

Concordo totalmente: Se a afirmação merece a sua concordância em todas as circunstâncias;

Concordo: Se está de acordo, mas não em todas as circunstâncias;

Não concordo nem discordo: Se não tem uma opinião devidamente formada sobre o assunto;

Discordo: Se está em desacordo, mas não em todas as circunstâncias;

Discordo totalmente: Se em nenhum caso a afirmação merece a sua concordância.

- Após a leitura cuidadosa de cada afirmação selecione a opção que melhor representa a sua opinião.

14. Na minha escola, de uma forma geral, o trabalho em equipa é realizado entre professores do mesmo grupo disciplinar. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo
 Não concordo nem discordo
 Discordo
 Discordo totalmente

15. Na minha escola, de uma forma geral, os professores desenvolvem de forma livre e espontânea projetos que envolvem professores de disciplinas e/ou ciclos de ensino diferentes. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo
 Não concordo nem discordo
 Discordo
 Discordo totalmente

16. Na minha escola, de uma forma geral, os professores centram a sua atenção nas necessidades dos alunos das suas turmas. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo
 Não concordo nem discordo
 Discordo
 Discordo totalmente

17. Na minha escola, de uma forma geral, os professores dispensam a partilha de opiniões e/ou conselhos sobre o seu trabalho com os alunos. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo
 Não concordo nem discordo
 Discordo
 Discordo totalmente

18. Na minha escola, de uma forma geral, os professores optam por trabalhar sozinhos. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

19. Na minha escola, de uma forma geral, os professores partilham entre si conhecimentos e práticas pedagógicas, independentemente do seu grupo disciplinar e/ou ciclo de ensino. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

20. Na minha escola, de uma forma geral, os professores apenas desenvolvem projetos comuns quando o mesmo lhes é imposto. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

21. Na minha escola, de uma forma geral, os professores decidem livremente quando, onde e com quem querem trabalhar. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

22. Na minha escola, de uma forma geral, os professores organizam-se de acordo com os seus próprios interesses. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

23. Na minha escola, de uma forma geral, os professores preferem a autorreflexão em detrimento da reflexão conjunta. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

24. Na minha escola, de uma forma geral, os professores apenas admitem opiniões e/ou *
conselhos sobre o seu trabalho com os alunos para evitar conflitos.

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

25. Na minha escola, de uma forma geral, o trabalho em equipa é percecionado pelos *
professores como uma forma de controlo.

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

26. Na minha escola, de uma forma geral, a partilha de práticas pedagógicas e de *
conhecimentos é realizada apenas entre professores do mesmo grupo disciplinar.

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

27. Na minha escola, de uma forma geral, os professores apenas trabalham em equipa *
quando têm marcado no seu horário o tempo e o espaço para esse efeito.

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

28. Na minha escola, de uma forma geral, os professores preferem trabalhar em equipa. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

29. Na minha escola, de uma forma geral, os professores apenas admitem opiniões e/ou *
conselhos sobre o seu trabalho com os alunos dados por colegas do seu grupo
disciplinar.

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

Programa de ATE

30. Como tomou conhecimento do Programa de ATE? *

Marcar apenas uma oval.

- Na 1.ª reunião geral de professores
- Na reunião de conselho de diretores de turma
- Através do(a) diretor(a) de turma
- Através do contacto do(a) professor(a) tutor(a)
- Não conheço o Programa de ATE
- Nenhuma das anteriores

30.1. Se respondeu "Nenhuma das anteriores", por favor indique de que forma tomou conhecimento desta medida.

- Seguidamente, voltam a encontrar-se listadas um conjunto de afirmações com a escala que estabelece a seguinte correspondência:

Concordo totalmente: Se a afirmação merece a sua concordância em todas as circunstâncias;

Concordo: Se está de acordo, mas não em todas as circunstâncias;

Não concordo nem discordo: Se não tem uma opinião devidamente formada sobre o assunto;

Discordo: Se está em desacordo, mas não em todas as circunstâncias;

Discordo totalmente: Se em nenhum caso a afirmação merece a sua concordância.

- Após a leitura cuidadosa de cada afirmação selecione a opção que melhor representa a sua opinião.

31. A ação tutorial compreende a participação e a colaboração dos professores do conselho de turma. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

32. As ações desenvolvidas no âmbito do ATE têm contribuído para a promoção da partilha de informações relevantes entre professores para o processo de melhoria das aprendizagens dos alunos. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

33. As ações desenvolvidas no âmbito do ATE têm contribuído para a promoção da articulação entre professores de estratégias promotoras do sucesso educativo dos alunos. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

34. Está prevista uma hora no horário dos professores para a partilha de informações e delineação de estratégias com os professores tutores. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

35. O trabalho colaborativo entre professores tutores e professores do conselho de turma é desenvolvido de forma espontânea e voluntária. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

36. A ação tutorial compreende a participação e colaboração dos encarregados de educação. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

37. A implementação do ATE na escola tem contribuído para a promoção de um maior envolvimento e responsabilização dos encarregados de educação pelo percurso escolar dos seus educandos. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

38. A ação tutorial envolve a colaboração do GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família) no apoio aos alunos e respetivas famílias. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

39. A ação tutorial envolve a colaboração do SPO (Serviço de Psicologia e Orientação), * no apoio aos alunos e/ou na delineação de estratégias de superação de dificuldades.

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

40. A ação tutorial envolve a colaboração da Equipa da Promoção da Disciplina, no desenvolvimento de ações promotoras de comportamentos e atitudes adequadas ao contexto escolar. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

41. A ação tutorial envolve a colaboração dos assistentes operacionais no desenvolvimento de ações promotoras de comportamentos e atitudes adequadas ao contexto escolar. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

42. As ações desenvolvidas no âmbito do ATE envolvem a colaboração dos membros da Direção. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

43. A ação tutorial envolve a colaboração de estruturas/entidades externas à escola (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens; Equipa Multidisciplinar de Apoio a Tribunais; entre outras). *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

44. O(A) professor(a) tutor(a) participa, sempre que possível, nas reuniões de conselho de turma. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

45. No âmbito do ATE são disponibilizados documentos/recursos que promovem o "feedback" aos alunos sobre a sua prestação nas várias disciplinas. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

46. As ações desenvolvidas no âmbito do ATE têm contribuído para a promoção do cumprimento do dever de assiduidade dos alunos. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

47. As ações desenvolvidas no âmbito do ATE têm contribuído para a promoção de um maior envolvimento dos alunos nas atividades escolares. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

48. As ações desenvolvidas no âmbito do ATE têm contribuído para a promoção do desenvolvimento de atitudes e comportamentos adequados na relação dos alunos com os outros. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

49. As ações desenvolvidas no âmbito do ATE têm contribuído para a promoção do desenvolvimento de competências de autocuidado, por parte dos alunos. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

50. As ações desenvolvidas no âmbito do ATE têm contribuído para a promoção de um maior envolvimento da comunidade escolar no encontro conjunto de respostas educativas para as necessidades dos alunos. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

51. As ações desenvolvidas no âmbito do ATE têm contribuído para a promoção do sucesso educativo dos alunos. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

Anexo X

Questionário aos alunos

Estimado(a) aluno(a),

Este questionário insere-se no âmbito de um estudo de investigação para a elaboração de uma dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional, da Universidade Aberta, sob a orientação do Professor Doutor Pedro Abrantes, o qual tem como objetivo principal compreender como têm os agentes escolares interpretado o(ou se apropriado do) Apoio Tutorial Específico (ATE) e em que medida a sua aplicação contribui para o processo de melhoria da qualidade da escola.

Para o seu cumprimento, torna-se necessária a recolha de informação sobre os fatores que mais contribuem para o insucesso escolar/educativo, as sessões de ATE e as características do(a) professor(a) tutor(a), na perspetiva dos alunos, pelo que a tua colaboração é fundamental.

Assim, o questionário encontra-se organizado em quatro secções: a primeira diz respeito à caracterização sociodemográfica dos alunos; a segunda à do seu percurso escolar; a terceira às sessões de ATE e a quarta ao perfil do(a) professor(a) tutor(a).

O seu preenchimento terá uma duração aproximada de 15 minutos.


A tua participação é livre e voluntária, não acarretando qualquer tipo de custo ou risco ao teu bem-estar, salvaguardando-se o teu direito à recusa ou interrupção da tua participação em qualquer momento e sem nenhum tipo de penalização por esse facto.

A confidencialidade das tuas respostas e o anonimato serão absolutamente assegurados, sendo a sua análise realizada de uma forma global e não individual. Em momento algum será recolhida ou registada qualquer informação que te identifique. Os dados recolhidos serão armazenados e conservados em suporte informático e apenas pelo tempo necessário ao cumprimento das finalidades que motivaram a sua recolha e tratamento. Comprometemo-nos, ainda, a fazer uso dos mesmos única e exclusivamente para fins da presente investigação, assim como, asseguramos o acesso aos resultados finais, se assim o desejares e solicitares.

Sabendo que não existem respostas certas ou erradas, agradecemos que respondas às questões com sinceridade e que não deixes nenhuma por responder.

A distribuição deste questionário tem a autorização prévia do Diretor da escola.

Não hesites em contactar-nos para esclarecer qualquer questão, através do e-mail:



Agradecemos a tua colaboração e disponibilidade.

https://docs.google.com/forms/d/1gISU1TDIkk_t7BZCIEsgVkkhX_EhWW1GXX685I_90FU/edit

Consentimento livre e informado *

Marcar apenas uma oval.

Declaro que li as condições de participação e aceito participar no estudo.

Dados sociodemográficos

1. Idade *

2. Género *

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
 Feminino
 Outro
 Prefiro não responder

3. Tens o português como língua materna? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

3.1 Se respondeste "Não", refere qual é a tua língua materna.

4. Com quem vives? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Mãe
 Pai
 Madrasta
 Padrasto
 Avó
 Avó
 Tio
 Tia
 Outro(s)

4.1 Se respondeste "Outro(s)", refere quem e quantos são.

5. Quem é o teu/tua encarregado(a) de educação? *

Marcar apenas uma oval.

- Mãe
 Pai
 Madrasta
 Padrasto
 Avó
 Avó
 Tio
 Tia
 Irmão
 Irmã
 Outro(a)

5.1 Se respondeste "Outro(a)", refere o grau de parentesco.

6. Qual é a formação académica do(a) teu/tua encarregado(a) de educação? *

Marcar apenas uma oval.

- Sem qualquer grau de ensino completo
 1.º ciclo
 2.º ciclo
 3.º ciclo
 Ensino secundário
 Bacharelato
 Licenciatura
 Mestrado
 Doutoramento

7. Usufruis de Ação Social Escolar (ASE)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

7.1. Se respondeste "Sim", indica o respetivo escalão.

Marcar apenas uma oval.

- A
 B
 C

8. Qual é o ano de escolaridade que frequentas? *

Marcar apenas uma oval.

- 5.º
 6.º
 7.º
 8.º
 9.º

9. Fora da escola, tens alguém que te ajude a estudar? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

9.1. Se respondeste "Sim", indica quem.

Marcar tudo o que for aplicável.

- Mãe
 Pai
 Avô
 Avó
 Tio
 Tia
 Irmão
 Irmã
 Centro de estudos
 Outro(a)

9.2. Se respondeste "Outro(a)", refere quem.

Percurso escolar

10. Em que ano(s) de escolaridade ficaste retido(a)? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- 1.º
 2.º
 3.º
 4.º
 5.º
 6.º
 7.º
 8.º
 9.º

11. Ficaste retido(a) mais do que uma vez no mesmo ano? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

11.1. Se respondeste "Sim", diz em que ano e quantas vezes.

12. Na tua opinião, qual/quais foi/foram o(s) motivo(s) que mais contribuiu/contribuíram para que tivesses ficado retido(a)? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Falta de assiduidade
- Falta de motivação e interesse pela escola
- Falta de métodos de estudo e de trabalho
- Dificuldades na aprendizagem de conteúdos de determinadas disciplinas
- Fraco domínio da língua portuguesa
- O meu comportamento
- Problemas familiares
- Problemas de saúde
- Dificuldade de adaptação ao horário escolar
- Dificuldade de adaptação a professores diferentes
- Dificuldade de adaptação a um novo ciclo de ensino
- Dificuldade de adaptação à escola
- Falta de "feedback" dos professores sobre o meu desempenho
- Outro(s)

12.1. Caso tenhas selecionado "Outro(s)", refere qual/quais.

13. Para além do ATE usufruís de outras medidas de apoio na escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

13.1. Se respondeste "Sim", indica qual/quais.

Marcar tudo o que for aplicável.

- Apoio da Educação Especial
- Apoio do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAP)
- Apoio do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO)
- Outra(s)

13.2. Se respondeste "Outra(s)", refere qual/quais.

Sessões de Apoio Tutorial Específico (ATE)

14. Quem te informou sobre as sessões de ATE? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Professor(a) tutor(a)
- Encarregado(a) de educação
- Diretor(a) de turma

15. Foram-te explicados os objetivos do ATE? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

16. Estás integrado(a) num grupo de ATE com outros colegas ou beneficias de apoio individual? *

Marcar apenas uma oval.

- Grupo de ATE
- Apoio Individual
- Estou integrado(a) num grupo, mas também benefício de sessões individuais
- Estou integrado(a) num grupo, mas também benefício de sessões individuais, quando peço ao/à professor(a) tutor(a)
- Estou integrado(a) num grupo, mas também benefício de sessões individuais, por iniciativa do(a) professor(a) tutor(a)

17. Como avalias a tua relação com o(a) teu/tua professor(a) tutor(a)? *

Marcar apenas uma oval.

- Muito Boa
- Boa
- Suficiente
- Má
- Não estabeleci nenhuma relação, porque raramente vou às sessões de ATE

18. Selecciona a(s) resposta(s) que melhor caracteriza(m) o ambiente das sessões de ATE. *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Confiança
- Respeito mútuo
- Desconfiança
- Conflituoso

19. Nas sessões de ATE foram/são delineados objetivos para o presente ano escolar? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

20. Nas sessões de ATE refletês com o(a) professor(a) tutor(a) sobre as tuas dificuldades? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

21. Nas sessões de ATE refletês com o(a) professor(a) tutor(a) sobre os teus progressos? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

22. Nas sessões de ATE partilhas com o(a) professor(a) tutor(a) os teus problemas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Não tenho problemas para partilhar
 Sim, mas individualmente, fora das sessões de ATE

23. Nas sessões de ATE foram/são delineadas estratégias para a concretização dos teus objetivos e/ou superação das tuas dificuldades? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

24. Nas sessões de ATE são partilhadas contigo informações sobre a tua prestação nas várias disciplinas (através da comunicação do(a) professor(a) tutor(a) com os teus professores e/ou através da análise da ficha do progresso do tutorando)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

25. Nas sessões de ATE foram/são discutidos métodos de trabalho e de estudo? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

26. Nas sessões de ATE foram/são discutidos assuntos relacionados com o teu comportamento e/ou postura em sala de aula? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Não, porque não houve essa necessidade

27. Nas sessões de ATE foram/são discutidos assuntos relacionados com o teu comportamento e/ou postura durante os intervalos? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Não, porque não houve essa necessidade

28. Nas sessões de ATE foram/são discutidos os teus resultados escolares? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

29. Nas sessões de ATE foi/é discutida a importância do cumprimento do dever de assiduidade e de pontualidade? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

30. Nas sessões de ATE é-te dado apoio ao estudo nas disciplinas em que revelas mais dificuldades? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Às vezes

31. Apoias os teus colegas de grupo de ATE na superação das suas dificuldades? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Às vezes
 Não, porque tenho sessões individualmente

32. As ações desenvolvidas no âmbito do ATE têm ajudado a melhorar a tua assiduidade? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Não, porque eu fui sempre assíduo(a)

33. As ações desenvolvidas no âmbito do ATE têm ajudado a melhorar a tua pontualidade? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Não, porque eu tenho sido sempre pontual

34. As ações desenvolvidas no âmbito do ATE têm ajudado a melhorar o teu comportamento? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Não, porque eu tive sempre um bom comportamento

35. As ações desenvolvidas no âmbito do ATE têm ajudado a melhorar a tua postura em contexto de sala de aula (estar mais atento(a), ser mais participativo(a))? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Não, porque eu estou sempre atento(a) e participo bastante nas aulas

36. As ações desenvolvidas no âmbito do ATE têm ajudado a empenhares-te mais na superação das tuas dificuldades? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Não, porque não tenho dificuldades

37. As ações desenvolvidas no âmbito do ATE têm ajudado a melhorar a tua relação com os teus professores? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não, porque mantenho uma boa relação com todos os meus professores

38. As ações desenvolvidas no âmbito do ATE têm ajudado a melhorar a tua relação com os teus colegas de turma e/ou da escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não, porque mantenho uma boa relação com todos os meus colegas

39. As ações desenvolvidas no âmbito do ATE têm ajudado a sentires-te mais confiante? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não, porque sou uma pessoa confiante

40. As ações desenvolvidas no âmbito do ATE têm ajudado a empenhares-te mais no estudo e na aprendizagem? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não, porque eu tenho-me empenhado desde o início do ano letivo

41. Sentes-te satisfeito(a) com o trabalho desenvolvido nas sessões de ATE? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

41.1. Se respondeste "Não", refere o motivo.

Perfil do(a) professor(a) tutor(a)

42. Indica três características que melhor caracterizam o(a) teu/tua professor(a) tutor(a) e que consideras ser as mais importantes. *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Consegue ajudar-me a refletir sobre o meu comportamento
- Consegue ajudar-me a refletir sobre as minhas dificuldades
- Consegue ajudar-me a refletir sobre os meus progressos
- Consegue apoiar-me nas disciplinas em que sinto mais dificuldades
- Consegue ajudar-me a ser mais organizado(a)
- Consegue ajudar-me a delinear estratégias de superação de dificuldades
- Mostra-se disponível para me ouvir
- Motiva-me para que seja assíduo(a) e/ou pontual
- Motiva-me para que seja capaz de atingir os meus objetivos
- Motiva-me para que realize as tarefas escolares
- Motiva-me para que cumpra um horário de estudo
- Outra(s)

42.1. Se respondeste "Outra(s)", refere qual/quais.
