

## (Im)possibilidades do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) no caminho da inclusão

(Im)possibilities of the Integrated Education and Training Program (IETP) on the path to inclusion

(Im)possibilités du Programme Intégré d'Éducation et de Formation (PIEF) sur la voie de l'inclusion

---

Ana Cristina Batista<sup>[a]\*</sup> & Isabel Fialho<sup>[b]</sup>

<sup>[a]</sup> Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício, Évora, Portugal.

<sup>[b]</sup> Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora (CIEP-UE), Évora, Portugal.

---

### Resumo

Pretende-se hoje que as escolas sejam espaços e comunidades nas quais todas as diferenças sejam respeitadas e onde todos/as tenham uma resposta ajustada às suas reais necessidades. Neste artigo apresentamos os resultados de um estudo que partiu da questão “O Programa Integrado de Educação e Formação encontra-se alinhado com as atuais políticas nacionais, em matéria de inclusão?”, que foi operacionalizada nos seguintes objetivos: i) conhecer a perspetiva de diferentes atores sobre o Programa Integrado de Educação e Formação numa escola situada num Território Educativo de Intervenção Prioritária e numa escola não integrada em Território Educativo de Intervenção Prioritária; ii) perceber se existem diferenças nas respostas das escolas, atendendo à natureza específica destes territórios. A investigação desenvolveu-se em duas escolas, recorrendo a diferentes técnicas de recolha de dados: entrevistas semiestruturadas, observação direta de aulas e análise documental. Os resultados sustentados na triangulação das diferentes fontes levam-nos a considerar aquele Programa uma medida socioeducativa que potencia a inclusão social e escolar e a existência de diferenças nos dois agrupamentos nos horários, na constituição das turmas, na constituição e articulação das equipas técnico-pedagógicas, nas práticas pedagógicas e na relação dos/as alunos com professores/as e funcionários/as.

**Palavras-chave:** Programa Integrado de Educação e Formação, inclusão, integração, equidade

### Abstract

Today, schools are intended to be spaces and communities in which all differences are respected and where everyone has a response adjusted to their real needs. In this article, we present the results of a study that started from the question “Is the Integrated Education and Training Program in line with current national policies in terms of inclusion?” which was operationalised with the following objectives: i) to know the perspective of different actors on the Integrated Education and Training Program in a school located in an Educational Territory of Priority Intervention and in a

---

\* Correspondência: [ana.batista012@gmail.com](mailto:ana.batista012@gmail.com)

school not integrated into an Educational Territory of Priority Intervention; ii) understand if there are differences in the response of schools, given the specific nature of these territories. The investigation was carried out in two schools, using different data collection techniques: semi-structured interviews, direct observation of classes and document analysis. The results, supported by the triangulation of different sources, lead us to consider that Program as a socio-educational measure that enhances social inclusion and school inclusion, as well as the existence of differences in the two groupings in terms of timetables, in the composition of classes, in the constitution and articulation of technical-pedagogical teams, in pedagogical practices and the relationship between students and teachers and staff.

**Keywords:** integrated education and training program, inclusion, integration, equity

## Résumé

Aujourd'hui, l'école se veut être un espace et une communauté où toutes les différences sont respectées et où chacun trouve une réponse ajustée à ses besoins réels. Dans cet article, nous présentons les résultats d'une étude qui est partie de la question "Le programme intégré d'éducation et de formation est-il conforme aux politiques nationales actuelles en matière d'inclusion?", qui a été opérationnalisée dans les objectifs suivants: i) connaître le point de vue des différents acteurs sur le Programme Intégré d'Éducation et de Formation dans une école située dans un Territoire Éducatif d'Intervention Prioritaire et dans une école non intégrée dans un Territoire Éducatif d'Intervention Prioritaire; ii) comprendre s'il existe des différences dans la réponse des écoles, compte tenu de la spécificité de ces territoires. L'enquête a été menée dans deux écoles, en utilisant différentes techniques de collecte de données: entretiens semi-directifs, observation directe des classes et analyse de documents. Les résultats, étayés par la triangulation de différentes sources, nous amènent à considérer ce programme comme une mesure socio-éducative favorisant l'inclusion sociale et scolaire, ainsi que l'existence de différences entre les deux groupes en termes d'horaires, de composition des classes, dans la constitution et l'articulation des équipes technico-pédagogiques, dans les pratiques pédagogiques et dans la relation entre les élèves et les enseignants et le personnel.

**Mots-clés:** programme intégré d'éducation et de formation, inclusion, intégration, équité

## Introdução

O desenvolvimento e o progresso da nossa sociedade, associado às rápidas transformações que o planeta vivencia, são potenciadores de grandes desigualdades na humanidade. A história revela-nos a existência destas desigualdades desde os primórdios, gerando situações de injustiça e de exclusão social, em que os indivíduos têm acesso restrito a oportunidades e recursos e veem os seus direitos negados.

A escola tem sido atingida pelas mudanças e desafios desencadeados pelo desenvolvimento global, pelas circunstâncias epidemiológicas e bélicas, assumindo-se como uma instituição para onde os problemas sociais são transportados e para os quais pretende dar respostas eficazes. Pensamos hoje a escola como um lugar onde todos possam ter acesso a aprendizagens indispensáveis à vida e onde o abandono escolar se entende como uma ameaça ao progresso da sociedade, sendo a educação um veículo através do qual crianças e

jovens social e economicamente marginalizados/as podem ter a possibilidade de mudar a sua vida e de desenvolver competências que lhes permitam participar mais ativamente na sociedade (UNESCO, 2005), exercendo plenamente os seus direitos e deveres de cidadania responsável.

Pretende-se hoje que as escolas se constituam como espaços e comunidades nas quais todos/as tenham um lugar, onde todas as diferenças sejam respeitadas e onde todos/as tenham uma resposta ajustada às suas reais necessidades. O Estado português tem vindo a manifestar preocupação em capacitar as escolas, essencialmente no enquadramento legislativo e no desenvolvimento de programas e projetos, que criem condições para a prevenção e combate a estes problemas. Portugal foi um dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) que mais progrediu em educação, ocupando hoje posições transnacionais reveladoras desse esforço educativo (Sofiato & Angelucci, 2017). É neste enquadramento que em 1999 surge o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), no âmbito da eliminação da exploração do trabalho infantil, como uma medida de prevenção e combate ao abandono e ao insucesso escolar e com o propósito de promover a inclusão social de crianças e jovens, mediante a criação de respostas integradas.

O estudo atual centra-se na educação e no seu papel junto de uma franja de crianças e jovens em risco de abandono escolar e de exclusão social, aos/às quais o sistema educativo não conseguiu dar respostas eficazes, e para os/as quais esta resposta será a última oportunidade de completarem a escolaridade obrigatória.

Decorridos mais de 20 anos de existência do PIEF e tendo-se verificado a escassez de estudos sobre este Programa, consideramos relevante, no âmbito das atuais políticas educativas, perceber se o Programa PIEF se encontra alinhado com as atuais políticas nacionais em matéria de inclusão e se existem diferenças na implementação deste programa em agrupamentos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e não TEIP, atendendo à natureza destes territórios e à diferença de recursos que mobilizam.

### **Breves considerações sobre educação inclusiva**

A educação foi durante algum tempo um direito reservado apenas aos detentores de condições económicas favorecidas. Hoje a escola assume-se como uma instituição de intervenção social, onde todos podem aceder a aprendizagens indispensáveis ao seu futuro, e com a responsabilidade de ajudar e capacitar os/as seus/suas alunos/as na procura de soluções para fazer face à complexidade existente no mundo que os/as rodeia. Para tal, deverá prevenir a ocorrência de situações promotoras de exclusão e de abandono escolar, nomeadamente

dos/as mais vulneráveis, daqueles/as que provém de meios sociais fragilizados. A inclusão social é um processo que garante aos indivíduos em risco de exclusão social o acesso a recursos e oportunidades, de forma a terem garantias de participação ativa nos domínios social, cultural e económico (Comissão Europeia, 2003). A inclusão escolar reporta-se à função social que a escola desempenha de fornecer aos indivíduos recursos para fazer face à complexidade do mundo com que se deparam, possibilitando a construção de conhecimento cultural e social (Nunes et al., 2014). Neste sentido, pretende-se uma escola mais inclusiva e equitativa, que promova a prática da inclusão de todos/as, independentemente da sua origem socioeconómica ou cultural, da sua deficiência ou dos seus talentos (Stainback & Stainback, 1999).

A inclusão constitui-se hoje uma prioridade internacional dos diferentes sistemas educativos e Portugal não é exceção. Na verdade, o país tem efetuado um longo caminho em matéria de inclusão, com avanços significativos no combate ao abandono escolar precoce, vivenciando, atualmente, uma mudança de paradigma evidenciada num quadro legislativo reconhecido internacionalmente no domínio da educação inclusiva (OECD, 2022). Neste âmbito, destaca-se a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, que objetiva a garantia da inclusão de todos/as os/as alunos/as, baseado na noção de que todos/as têm potencial para aprender, desde que para tal recebam o apoio adequado (Alves et al., 2020). Este diploma propõe alterações alinhadas com uma perspetiva holística de inclusão e uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar (Direção-Geral da Educação, 2018a), considera modelos curriculares flexíveis que permitem, a cada aluno/a, atingir o máximo das suas capacidades e evidencia o compromisso com a inclusão definindo medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Para além disso, promove a articulação entre pais/mães e professores/as, destacando a importância de todos/as os/as professores/as estarem envolvidos/as neste processo e não apenas o/a de educação especial. Este diploma abandona a categoria das “Necessidades Educativas Especiais” e mobiliza diversos recursos complementares de forma a dar maior enfoque às respostas do que às categorias.

Apesar destes progressos assinaláveis, persistem alguns desafios para Portugal alcançar um sistema de educação inclusivo, designadamente, diferenças relevantes nos resultados de aprendizagem e no bem-estar dos/as alunos/as de origens desfavorecidas, de famílias de baixos rendimentos, de origem imigrante e de comunidades ciganas (OCDE, 2020).

Estas realidades implicam um respeito pela diferença e pela diversidade que seja promotor de ações educativas diferenciadoras, quer nos contextos de intervenção quer na sua operacionalização (Morgado, 1999). A Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012) traça como valores fundamentais para a prática de professores/as que trabalhem em contextos inclusivos: i) valorização da diversidade; ii) o apoio a todos/as os/as alunos/as; iii) o trabalho colaborativo; iv) desenvolvimento pessoal e profissional. Pretende-se,

assim, profissionais alinhados/as com estes ideais, que respeitem a individualidade e potenciem a diversidade dos/as seus/suas alunos/as.

## **Caracterização do PIEF**

A essência do PIEF está relacionada com o combate à eliminação e exploração do trabalho infantil, sendo posteriormente associado ao combate ao absentismo e ao abandono escolar, numa lógica da inclusão e cidadania das crianças e jovens, por forma a capacitar estes/as jovens com competências que lhes permitam ingressar no mercado de trabalho. Criado em 1999, o PIEF sofre ao longo da sua existência algumas alterações na tutela, na sua organização funcional e nos seus objetivos. Atualmente, o Programa é uma medida socioeducativa de carácter temporário e excecional, que implica uma intervenção ao nível educativo, formativo e de reinserção social de jovens com idades entre os 15 e 18 anos que se encontrem em situações de perigo e/ou risco. Esta medida deve ser adotada apenas quando esgotadas todas as outras medidas de integração escolar, concretizadas de acordo com a implementação de um Plano de Educação e Formação (PEF) que tem como objetivos o cumprimento da escolaridade obrigatória e a inclusão social, conferindo uma habilitação escolar de 2.º e 3.º ciclos (Direção-Geral da Educação, 2018b). No ano letivo 2020/2021, 154 alunos/as concluíram o 3.º ciclo do ensino básico matriculados em PIEF e 138 alunos/as matriculados/as no programa não concluíram o referido ciclo de ensino (Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência, 2023).

Na sua operacionalização, o PIEF conta com o apoio de uma equipa técnico-pedagógica constituída pelo conselho de turma, pelo Técnico de Intervenção Local (TIL) cuja formação deverá incidir em trabalho social ou psicologia e com uma rede de parceiros da comunidade.

A integração dos alunos em PIEF é seguida da elaboração do PEF, que se constitui como um documento individualizado e dinâmico (sofre aferição constante por parte da equipa técnico-pedagógica) que contempla toda a estratégia de intervenção nos domínios sociofamiliares, individuais, educativos e/ou formativos.

A organização curricular das turmas PIEF tem por base a adequação dos conteúdos às necessidades dos/as alunos/as, sendo a matriz curricular organizada em vários domínios e ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos letivos pelas diferentes disciplinas de cada domínio. A flexibilidade patente na matriz curricular do PIEF constitui uma mais-valia da resposta, contribuindo para o sucesso destes/as alunos/as, que veem as suas competências certificadas quando atingem 2/3 dos objetivos definidos no seu PEF.

Os TEIP são uma iniciativa criada pelo governo português em 1996 e que se estende até hoje em escolas marcadas pelo insucesso escolar ou situações sociais problemáticas. São

territórios caracterizados pelo desfavorecimento social e económico, pela pobreza e pela exclusão social, onde está patente a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar. Através de instrumentos e recursos, pretende-se criar nestes territórios uma rede de intervenção entre as escolas e o meio envolvente, de forma a promover o sucesso escolar e educativo (Fritsch & Leite, 2019). Através de uma abordagem de discriminação positiva e sistémica, a criação destes territórios visa combater a exclusão social e escolar de população que apresenta maior vulnerabilidade.

## Metodologia

O *design* investigativo configura um estudo de caso, uma vez que este permite explorar a complexidade dos contextos utilizando uma variedade de fontes de dados (Gonçalves et al., 2021). Trata-se de um estudo de caso coletivo realizado em duas turmas do PIEF, uma pertencendo a um agrupamento de escolas TEIP e a outra a um agrupamento de escolas não TEIP, ambos situados no Alto Alentejo, e instrumental, tendo como objeto de estudo o alinhamento do programa PIEF com as políticas nacionais para a inclusão (Stake, 2012). Sendo a natureza dos agrupamentos TEIP distinta dos agrupamentos não TEIP, considerou-se pertinente perceber se existem diferenças ao nível da implementação do programa nos dois tipos de agrupamento. Privilegiou-se a metodologia qualitativa e interpretativa, com recurso à análise documental, observação direta de aulas e entrevistas a diretores/as de agrupamentos, técnicos/as de intervenção local (TIL), professores/as e alunos/as.

Os dados obtidos foram tratados e analisados com a técnica de análise de conteúdo, fazendo a triangulação das diferentes fontes (Bardin, 2011). A recolha de dados ocorreu no decorrer do ano letivo 2021/2022.

A análise documental incidiu sobre documentos disponibilizados pelos agrupamentos referentes ao PIEF, designadamente o PEF e o horário das turmas PIEF. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com recurso a guiões previamente validados e aprovados por especialistas em Ciências da Educação, com as questões distribuídas pelas seguintes dimensões: Identificação dos entrevistados; Caracterização profissional; Organização de turmas PIEF; Currículo, ensino e aprendizagem; Inclusão em turmas PIEF; Potencialidades e fragilidades e propostas futuras. As entrevistas decorreram entre março e maio de 2022, tendo sido realizadas, em cada agrupamento, duas entrevistas individuais (ao/à diretor/a e ao/à TIL) e duas entrevistas em grupo focal, a quatro professores/as e a três alunos/as, perfazendo um total de 18 entrevistados/as. Os/As entrevistados/as assinaram, previamente, o consentimento informado, as entrevistas foram gravadas em áudio e depois transcritas e validadas pelos próprios.

A observação direta de aulas ocorreu de forma não participante (Sousa & Baptista, 2014), com recurso ao registo em notas de campo, de novembro de 2021 a março de 2022. A presença da investigadora em sala de aula possibilitou a realização das entrevistas de forma mais natural, dado os/as alunos/as estarem habituados/as à presença da mesma. As turmas PIEF consideradas no estudo eram de tipologias distintas: no agrupamento TEIP – Turma PIEF Mista 1.º, 2.º e 3.º ciclos – integrando alunos/as que não concluíram o 1.º ciclo do ensino básico e alunos/as que frequentam o 2.º e 3.º ciclos do ensino básico; e no agrupamento não TEIP – Turma PIEF Mista 2.º e 3.º ciclos – integra alunos/as que frequentam o 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (Direção-Geral da Educação, 2018b). Os dados recolhidos nas entrevistas e na observação de aulas foram organizados e tratados através de análise de conteúdo, a qual mobiliza “um conjunto de técnicas de análises das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens” (Bardin, 2011, p. 37). Toda a informação recolhida foi decomposta e categorizada para posterior identificação das unidades de registo. Nas entrevistas, as categorias foram criadas a partir das dimensões definidas *a priori* nos guiões e nas notas de campo foi construída uma grelha de análise da observação de aulas com três dimensões: caracterização profissional, currículo, ensino e aprendizagem, e inclusão dos alunos PIEF; por sua vez, estas foram decompostas em categorias e subcategorias.

## **Discussão de resultados**

No sentido de facilitar a discussão dos resultados e dar resposta aos objetivos – i) conhecer a perspetiva de diferentes atores sobre o PIEF numa escola situada num TEIP e numa escola não integrada em TEIP e ii) perceber se existem diferenças na resposta das escolas, atendendo à natureza específica destes territórios, estes foram organizados nas seguintes categorias: Caracterização profissional da equipa PIEF; Organização de turmas PIEF; Currículo, ensino e aprendizagem; Inclusão em turmas PIEF; e Potencialidades, fragilidades e propostas de melhoria.

### **Caracterização profissional da equipa PIEF**

As equipas técnico-pedagógicas apresentam diferenças na sua constituição nos dois agrupamentos em estudo. No agrupamento TEIP, a Equipa Técnico-Pedagógica foi formada, no ano letivo em questão, com novos/as professores/as, apenas se manteve um professor de anos anteriores. É uma equipa composta por professores/as sem experiência profissional em PIEF nem em contextos similares e com um número considerável de professores/as contratados/as (seis). No agrupamento não TEIP, a equipa mantém parte da equipa de

professores/as de anos anteriores e apenas tem um docente contratado e sem experiência em PIEF. Atendendo à natureza dos territórios TEIP, a equipa de docentes manifesta mais precocemente sinais de exaustão, cansaço e esgotamento, o que leva a que os/as professores/as se desloquem para outros agrupamentos quando possível, contribuindo este fator para a rotatividade e instabilidade das equipas, tal como expressa um professor do agrupamento não TEIP: “Eu conheço muito bem as duas realidades. São completamente diferentes, a tipologia de alunos é diferente e o tipo de resposta que é dada também. Foram quase três anos de exaustão (...) Foi muito exaustivo, muito desgastante, muito cansativo”.

O/A aluno/a PIEF é detentor/a de características peculiares, na sua maioria desacredita na escola e nos seus intervenientes. Olha a escola como um local onde não quer permanecer e com o qual não se identifica, vê com desconfiança professores/as e técnicos/as. A alteração desta visão passa por trabalhar a relação afetiva entre professores/as / técnicos/as e alunos/as, para que se consiga abrir um espaço de comunicação e confiança que permita resgatar estes/as jovens e trazê-los/as de regresso à escola. Como destaca Roldão (2008),

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

Tal entendimento só será possível se tivermos professores/as disponíveis para estabelecer estas relações de afeto e de empatia, que gostem efetivamente de trabalhar com esta população, que o façam de forma voluntária, desprovidos/as de preconceitos e detentores/as de características particulares (empatia, capacidade de controle, paciência, capacidade de gerir conflitos, etc.). Os resultados do estudo revelam que três dos/as quatro professores/as do agrupamento TEIP gostam parcialmente de dar aulas a estes/as jovens (existem momentos de que gostam e outros de que não gostam), enquanto três dos/as quatro professores/as do agrupamento não TEIP gostam efetivamente de lecionar em turmas PIEF. O facto de os/as professores/as do agrupamento TEIP estarem mais familiarizados/as com os desafios da inclusão parece não favorecer o gosto destes em trabalhar com as turmas PIEF, verificando-se um possível efeito contrário no agrupamento não TEIP.

Relativamente a formação especializada, verificou-se que a maioria dos/as professores não possui nenhum tipo de formação específica para trabalhar em PIEF, apenas dois profissionais (um professor e uma TIL) revelam possuir formação, promovida ainda pelo antigo Programa para a Inclusão e Cidadania (PIEC). Os intervenientes no estudo reconhecem a importância da formação nestas equipas e sugerem que a mesma passe por áreas como a psicologia, sociologia e área social. Trabalhar com estes/as alunos/as requer por parte dos/as



profissionais um conhecimento efetivo do programa (objetivos, organização, currículo) e principalmente uma predisposição para o fazer, preferencialmente voluntária.

### **Organização de turmas PIEF**

A criação das turmas PIEF nos dois agrupamentos surge com a necessidade que os mesmos têm de dar respostas a situações de abandono escolar e retenções repetidas. A turma do agrupamento TEIP tem maior número de alunos/as do que o agrupamento não TEIP. O Regulamento de Constituição e Funcionamento de Turmas PIEF refere que a constituição destas turmas deverá ter um mínimo de 10 e um máximo de 15 alunos/as (Direção-Geral da Educação, 2018b).

A afetação de professores/as para a turmas PIEF merece um olhar atento, uma vez que se constitui como uma das maiores fragilidades do programa. O regulamento supracitado refere que “o conselho de turma deverá integrar professores do quadro que reúnam o perfil adequado. Este perfil deverá ser definido pelo Diretor, ouvido o Conselho Pedagógico” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p. 5). Ambos os agrupamentos revelam não possuir o perfil do/a professor/a. O diretor TEIP refere não dissociar o perfil do/a professor TEIP do perfil do/a professor/a PIEF, enuncia características como capacidade de gerir dinâmicas comportamentais e relacionais complexas em sala de aula como importantes no/a professor/a PIEF. O diretor não TEIP sublinha a paciência, tolerância, capacidade de controle e o estado emocional como características importantes num/a professor/a PIEF e refere recrutar para o PIEF professores/as que já conhece e evitar os/as professores/as contratados/as. Pereira (2007), baseada num estudo realizado sobre o PIEF, enumera um conjunto de características fundamentais que um/a professor/a deve ter, designadamente competências clínicas e relacionais adequadas, empatia, disponibilidade, abertura, saber ouvir, flexibilidade e capacidade de trabalhar em parceria.

### **Currículo, ensino e aprendizagem**

A matriz curricular do PIEF é organizada em vários domínios em torno de temas aglutinadores, recorrendo a metodologias que privilegiem a diferenciação pedagógica, nomeadamente o recurso ao trabalho de projeto ou outra que respeite as especificidades associadas à implementação do PEF (Direção-Geral da Educação, 2018b). As opiniões dos/as inquiridos/as são diversificadas, os/as alunos/as gostam da matriz e eventualmente sugerem a alteração de alguma disciplina. Os TIL consideram a matriz suficientemente flexível, permitindo às escolas efetuarem os ajustes que considerem necessários. Os/As professores/as consideram que a matriz curricular deveria ser mais atrativa, com um carácter mais prático e

oferecendo disciplinas diferentes do ensino regular, diz-nos um professor do agrupamento TEIP: “os miúdos já têm aversão à escola, eles vêm ter outra vez matemática, português... as disciplinas de sempre”. Os/As alunos/as consideram-se parcialmente envolvidos/as na gestão do currículo, sendo que apenas se consideram envolvidos/as na seleção de estratégias, mas não de conteúdos. A acessibilidade e a flexibilidade dos currículos são características e contributos importantes para a promoção de uma escola para todos/as os/as alunos/as (UNESCO, 2005). A flexibilidade dos currículos permite que estes se adaptem às diversas necessidades dos/as alunos/as e contribui para a estimulação dos/as professores/as na procura de respostas às necessidades destes.

As práticas pedagógicas desenvolvidas no PIEF apontam para um ensino individualizado, centrado nos interesses e nas características de cada aluno/a, que promove a diferenciação pedagógica, e pressupõe a adequação ao público a que se destina, de forma a que as aprendizagens sejam acessíveis (Roldão et al., 2008).

Em ambos os agrupamentos, observou-se que as práticas pedagógicas são ajustadas às características dos/as alunos/as, sendo evidente a relação afetuosa entre professores/as e alunos/as. Os ambientes de aprendizagem são distintos nos dois agrupamentos: no agrupamento TEIP este é mais informal, os/as alunos/as podem ouvir música e circular na sala, propiciando um ambiente de brincadeira e descontração. No agrupamento não TEIP, o ambiente de aprendizagem é mais formal, mais próximo do ensino regular, não é permitido ouvir música nem existe liberdade de circulação na sala de aula. Em ambos os agrupamentos, privilegia-se o trabalho por projeto, no entanto esta prática é mais predominante no agrupamento TEIP. O número reduzido de alunos/as por turma favorece uma atenção mais personalizada e um maior conhecimento destes/as por parte dos/as professores/as, o que facilita a seleção e adequação de estratégias.

O trabalho colaborativo e articulado entre os elementos das equipas técnico-pedagógicas contribui para a promoção do bem-estar dos/as alunos/as em diferentes níveis do seu desenvolvimento global (Correia, 2001). A colaboração entre os elementos das equipas exige de todos/as um esforço que é compensado com a participação, envolvimento e apropriação dos projetos. Apenas o agrupamento TEIP contempla tempos não letivos, no horário dos/as docentes, para que os elementos destas equipas se reúnam e planifiquem o trabalho a realizar na sala de aula. O TIL desempenha um papel fundamental em matéria de articulação, uma vez que é ele/a que agrega as partes: professores/as, família, alunos/as e direção.

É necessário clarificar o conceito de aprendizagem em contexto de PIEF – para estes alunos/as, cujo histórico familiar e escolar é pautado pelo insucesso, a aprendizagem é um processo lento e complexo. A vida destes/as alunos/as é revestida por problemas complicados de natureza variada que estão intrinsecamente ligados ao seu percurso escolar e social desde a infância (Amaral, 2012), contribuindo para que tenham uma baixa autoestima, sejam

inseguros/as e que o seu discurso seja predominantemente “não consigo” e “não sou capaz”. Numa turma PIEF é feito um trabalho de desconstrução destas crenças, com reforço positivo, paciência e persistência. Assim, as aprendizagens que predominam são as da vertente das competências pessoais e sociais, incidindo-se menos nas aprendizagens de natureza mais académica. A este propósito, Roldão (2008) sublinha “um acentuado investimento na dimensão social integradora, com menos ênfase na exigência das aprendizagens formais, trabalhadas sim, mas com a preocupação de assegurar os mínimos face à dificuldade que os alunos transportam” (p. 7).

Conclui-se que, em matéria de aprendizagens, são as competências pessoais e sociais que se destacam por se considerar que se encontram na base das necessidades destes/as jovens, sendo as competências de natureza mais académica abordadas num patamar seguinte, o que, de acordo com a opinião de alguns/mas alunos/as entrevistados/as, pode ser insuficiente, pouco estimulante e pouco exigente.

### **Inclusão em turmas PIEF**

Falar de inclusão em turmas PIEF remete-nos para o tema central da investigação. Entende-se inclusão como um processo que visa responder à diversidade das necessidades, tentando a escola responder com qualidade e de forma apropriada às diferenças (Rodrigues, 2012).

Segundo os/as diretores/as de agrupamentos entrevistados/as, não ocorreu necessidade de fazer ajustes na organização escolar em virtude de existir uma turma PIEF. O diretor do agrupamento TEIP refere que em anos anteriores houve necessidade de chamar a polícia à escola com frequência, mas desde 2015/2016 verificaram-se alterações no público e as intervenções policiais foram diminuindo, o que promoveu maior harmonia no ambiente escolar. O mesmo diretor acrescenta, relativamente à resposta PIEF: “a escola e o sistema educativo devem dar respostas anteriores a isto. Deve criar situações de integração e inclusão das diferenças, e de todas as diferenças”.

Para a equipa técnico-pedagógica, a escola é promotora de inclusão social e escolar destes/as jovens. Ambas as TIL e metade dos/as professores/as referem-se aos/às funcionários/as como os sujeitos que mais contribuem para a inclusão destes/as jovens, e os/as professores/as que não pertencem ao programa são apontados/as como resistentes a colaborar na sua inclusão.

Em ambos os agrupamentos, os/as alunos/as PIEF não frequentam os espaços exteriores existentes na escola. Normalmente também não se relacionam com outros/as alunos/as que não pertencem à sua turma. No agrupamento TEIP, a sala de aula onde funciona o PIEF encontra-se num bloco separado das restantes, junto ao portão principal da escola, o que

dificulta o contacto com os demais sujeitos da comunidade escolar.

Os/As alunos/as revelam sentir-se bem na escola e manifestam ter boa relação com professores/as, sendo a sua opinião tida em conta. Foram, no entanto, observados momentos nos dois agrupamentos em que os/as alunos/as verbalizaram “não suporto andar aqui, só venho cá para não ter chatices com a CPCJ. Quando tiver 17 anos deixo de vir cá” ou “a escola para mim é uma cadeia, venho cá de manhã para marcar o ponto”.

Relativamente à articulação entre a equipa técnico-pedagógica e a Educação Especial, os agrupamentos têm dinâmicas distintas. No agrupamento TEIP existe um docente de educação especial representado nesta equipa e que vai à sala de aula diariamente para apoiar os/as restantes professores/as. Já no agrupamento não TEIP, o docente de educação especial não está representado na equipa técnico-pedagógica e não vai à sala de aula PIEF. Quando existe necessidade, os/as alunos/as com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão dirigem-se ao gabinete onde este docente se encontra. Aqui, denota-se que o funcionamento da educação especial está ainda afastado da atual legislação.

### **Potencialidades, fragilidades e propostas de melhoria**

Conhecer a perspetiva que os intervenientes do programa tinham sobre o mesmo constitui-se como um dos objetivos da investigação. Conhecer o que cada um/a identificou como o que de melhor esta resposta apresenta e enumerar as dificuldades patentes na mesma para posterior melhoria são resultados importantes na investigação.

Os/As diretores/as de agrupamento apontam a diferenciação, a individualização, a flexibilização e a inclusão dos/as jovens que frequentam o programa como as maiores potencialidades. As maiores dificuldades prendem-se com as infraestruturas (falta de espaço e a localização da sala de aula), os modelos de referência familiar que estes/as jovens têm: famílias desestruturadas<sup>1</sup> com comportamentos que colocam em risco o sucesso destes/as alunos/as, a falta de investimento e o pouco reconhecimento que é atribuído à escola. A assiduidade, abandono e absentismo continuam a ser fatores que persistem e que dificultam o sucesso, bem como os problemas relativos à dificuldade em gerir professores/as com perfil adequado para a equipa técnico-pedagógica.

Para os/as professores/as, as maiores potencialidades vão para o combate ao abandono escolar, para a promoção de novas perspetivas de futuro para estes/as jovens e a aquisição de competências que lhes permite assumir como cidadãos/os plenos/as nos seus direitos e deveres. Os constrangimentos apontados passam por falta de recursos físicos (espaço e materiais), a instabilidade da equipa técnico-pedagógica, a falta de preparação dos/as

---

<sup>1</sup> Para Miotto (2000), famílias desestruturadas podem ser entendidas como uma “categoria, ou melhor, um rótulo, que serve para designar aquelas famílias que falham nas suas funções institucionais” (p. 223).

professores/as para lecionar a estas turmas, a pouca atratividade da medida, a desvalorização da escola por parte das famílias e dos/as alunos/as, a falta de articulação curricular e a resistência das entidades locais para receberem este/as jovens e se constituírem como parceiras.

Para os/as TIL, a medida é altamente promotora de aquisição de competências pessoais e sociais e permite o desenvolvimento das relações interpessoais. Os/As técnicos/as consideram que a falta de perfil por parte dos/as professores/as é uma dificuldade, bem como a assiduidade dos/as alunos/as e a existência de um regulamento genérico e pouco objetivo que dificulta a uniformização de procedimentos entre escolas diferentes. Refere uma TIL do agrupamento não TEIP:

Neste momento é uma medida quase ignorada pelo ministério. Se formos ver o regulamento mais recente que temos é de 2018. Daí para a frente não temos mais nada. Os documentos que temos de sinalização e que estão disponíveis na net, ainda falam no Decreto-Lei 3/2008.

Os/As alunos/as referem como potencialidades da medida as características específicas da mesma: turmas reduzidas, maior número de professores/as na sala de aula, o que permite maior apoio, atenção e individualização das práticas; a relação de amizade entre os elementos da turma e a celeridade em concluir o ciclo de ensino. Como dificuldades apontam o horário de entrada da manhã e a existência de disciplinas que não apreciam.

As sugestões apresentadas pelos intervenientes para fazer face aos constrangimentos identificados passariam por: formar equipas técnico-pedagógicas constituídas por professores/as com perfil adequado; cada escola elaborar o perfil de professor/a PIEF atendendo às características do seu público e apostar na sua formação, orientação e acompanhamento de forma a contribuir para a estabilidade das equipas; criar no horário dos/as docentes momentos comuns para planeamento, reflexão e trabalho conjunto de articulação multidisciplinar; atualizar o quadro legislativo que regulamenta o PIEF, ajustado à realidade atual, e assegurar apoio mais efetivo por parte dos serviços ministeriais que procedem ao acompanhamento do Programa; atrair mais parceiros locais para que os/as alunos/as possam usufruir de experiências de prática em contexto de trabalho; criação de incentivos ou contrapartidas para que os/as jovens do PIEF tenham maior leque de oportunidades e de experiências em contexto laboral.

## **Considerações finais**

De uma forma geral, a opinião dos atores do PIEF sobre a medida é bastante positiva. São

apontadas as práticas pedagógicas utilizadas como adaptadas às características e objetivos do Programa. O ensino individualizado, conseguido pela redução de alunos/as por turma e pelo maior número de professores/as dentro da sala, são facilitadores de diferenciação pedagógica. Neste contexto, são proporcionados aos/às alunos/as momentos de atenção onde se trabalham as relações e se promovem vínculos securizantes potenciadores de aquisição de competências pessoais e sociais. Os conteúdos trabalhados são pensados tendo em consideração as características, os interesses individuais dos/as alunos/as e os ritmos de trabalho de cada um/a.

Contudo, a resposta depara-se com alguns constrangimentos que dificultam a melhoria dos resultados. A falta de professores/as com perfil e formação adequada que se disponibilizem a trabalhar com estes/as jovens, a assiduidade irregular e o absentismo que ainda se verificam, a falta de materiais identificada pelo agrupamento não TEIP e a falta de espaço (no agrupamento TEIP), a dificuldade em estabelecer parceiros locais que recebam estes/as jovens para experienciarem diferentes vertentes profissionais (identificados pelos/as TIL nos dois agrupamentos). Todas estas são algumas das dificuldades sentidas e identificadas pelos intervenientes.

Os agrupamentos TEIP são dotados de recursos que os agrupamentos não incluídos neste programa não têm em virtude do contexto socioeconómico desfavorecido onde se inserem. Com efeito, os/as alunos/as que integram a turma PIEF do agrupamento TEIP apresentam características comportamentais, culturais e étnicas distintas dos/as alunos/as do agrupamento não TEIP. A turma do agrupamento TEIP tem um maior número de alunos/as, maioritariamente de etnia cigana e do sexo masculino (o absentismo feminino era elevado). Relativamente ao comportamento e atitudes, os/as alunos/as do agrupamento TEIP eram inicialmente muito desafiadores/as, instáveis, com baixa tolerância à frustração, dificuldade em reconhecer os seus deveres e manipuladores/as. Os/As alunos/as do agrupamento não TEIP constituíam uma turma mais reduzida, normalmente eram cumpridores/as e não apresentavam problemas de comportamento. A diferença no público-alvo obriga a práticas, estratégias, recursos e a equipas técnico-pedagógicas diferentes. No agrupamento TEIP existiam em sala de aula um maior número de professores/as do que no agrupamento não TEIP. A equipa técnico-pedagógica do agrupamento TEIP atinge mais facilmente a exaustão e o desgaste, está sujeita a elevados níveis de tensão e frustração, sendo o *burnout* uma possibilidade (Pereira, 2007), obrigando a que a mesma sofra de frequente rotatividade, dificultando a sua estabilidade e a continuidade do trabalho.

Pretende-se então, responder à grande questão de investigação: O PIEF encontra-se alinhado com as atuais políticas nacionais, em matéria de inclusão? O PIEF é uma medida de exceção, e como tal deverá ser analisada atendendo a esse carácter. Quando se chega a uma resposta como o PIEF, a questão da inclusão social é complexa e não poderá ser analisada

apenas à luz das políticas de educação. Para implementar políticas e estratégias destinadas a apoiar os/as estudantes marginalizados/as, especialmente aqueles que vivenciam graves desvantagens, nos quais se enquadram os alunos do PIEF, a escola tem de compreender as causas das desigualdades e exclusões, a educação deve tornar-se “mais inclusiva e enfrentar as injustiças do passado” (Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, 2022, p. 22). O ideal num sistema de ensino que se pretende inclusivo e equitativo passaria pela não existência desta tipologia de respostas. Mas os sistemas sempre terão falhas que requerem soluções, sendo este programa ministerial uma medida que visa colmatar esta problemática. Importa salientar a atenção e o interesse do Estado português em não deixar nenhum/a aluno/a para trás. Quando analisamos a resposta PIEF, e apenas na perspectiva de um conjunto de alunos/as com características comportamentais muito semelhantes, em algumas circunstâncias tendo aulas separadamente dos/as restantes alunos/as, em que a relação destes/as alunos/as com os/as demais é incipiente, poderíamos considerar que a resposta não está a ser promotora de inclusão. Contudo, é necessário fazer uma leitura mais amplificada e perceber que estes/as jovens se encontravam em situações de abandono escolar ou de insucesso e, numa última tentativa, a escola tenta resgatá-los/as, procurando olhar para cada um/a deles/as de forma individual e fornecer-lhes recursos para perspectivarem um futuro diferente. A inclusão é um processo contínuo que envolve mudança, “é um ideal a que todas as escolas podem aspirar mas que nunca será plenamente atingido” (Booth & Ainscow, 2002, p. 7).

É nosso papel trabalhar para esse ideal, procurando incrementar a inclusão escolar e social destes/as alunos/as, promovendo o contacto e as relações com os/as outros/as alunos/as da escola, frequentando salas de aulas no mesmo espaço que os/as demais alunos/as. É importante clarificar e desmistificar a ideia de que estes/as jovens mais velhos/as constituem um risco para os/as mais novos/as, quebrando o eventual preconceito de que estes/as alunos/as são “casos perdidos”, evidenciado no isolamento da sala de aula desta turma no agrupamento TEIP. Alguns/mas destes/as jovens encontram-se já em situação de pré-delinquência e, caso não ocorra uma intervenção atempada, irão ingressar num percurso de marginalidade, de criminalidade e de delinquência. É urgente intervir para inverter este cenário.

É necessário denotar que este Programa veio, precisamente, oferecer um percurso diferenciado aos/às alunos/as que não se enquadraram no ensino “padronizado”. Cada criança ou jovem é detentor/a de ritmos próprios de aprendizagem, de fragilidades e potencialidades, contextos socioeconómicos e vivências familiares que fazem deles/as “únicos, diferentes e especiais e sobretudo acreditando que a sua recuperação é possível, mobilizando esforços para que se transformem e possam ser verdadeiros cidadãos” (Batista, 2022, p. 108). Assim, parece-nos essencial não se limitar o olhar a este Programa como uma medida de “remediação”, no pressuposto de que este consiste numa reparação do “dano” existente, mas também como uma

medida que, face às particularidades destes/as jovens, à margem do padrão, lhes é dada uma nova oportunidade, adaptada e personalizada às suas características individuais.

Atendendo a tudo isto, consideramos que as respostas dadas pelo programa PIEF nas duas escolas em estudo estão alinhadas com as atuais políticas nacionais para a inclusão, apesar de em ambas as escolas existirem aspetos que necessitam ser melhorados à luz da “ética da inclusão”, a qual defende que a governação da educação deve ser orientada por trabalho coletivo, partindo dos princípios de uma conceção inclusiva na qual “o ponto de partida deve ser as pessoas que normalmente são as mais marginalizadas e os ambientes mais frágeis e precários” (Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, 2022, p. 106).

## Referências bibliográficas

- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2012). *Formação de professores para a inclusão: Perfil de professores inclusivos*. Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-PT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-PT.pdf)
- Alves, Inês, Pinto, Paula, & Pinto, Teresa (2020). *Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. Prospects*, 49(3-4), 281-296. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09504-y>
- Amaral, Darliane (2012). *Uma análise das potencialidades e fragilidades do programa integrado de educação e formação (PIEF)* [Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra]. Estudo Geral Repositório científico da UC. <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/24390>
- Bardin, Laurence (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Batista, Ana Cristina (2022). *Programa integrado de educação e formação (PIEF): Uma medida de inclusão escolar?* [Dissertação de mestrado, Universidade de Évora]. Repositório Universidade de Évora. <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/33851>
- Booth, Tony, & Ainscow, Mel (2002). *Índex para a inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola* (Trad. Ana Benard da Costa & José Vaz Pinto.). Cidadãos do Mundo.
- Comissão Europeia. (2003). *Relatório conjunto sobre a inclusão social que sintetiza os resultados da análise dos planos de ação nacionais para a inclusão social (2003-2005)*. Comissão Europeia. <http://publications.europa.eu/resource/uriserv/c10616.POR>
- Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação*. UNESDOC.



- <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>
- Correia, Luís M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In David Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 125-140). Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, pp. 2918-2928.  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Direção-Geral da Educação. (2018a). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual\\_de\\_apoio\\_a\\_pratica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf)
- Direção-Geral da Educação. (2018b). *Regulamento de constituição e funcionamento de turmas com programa integrado de educação e formação (PIEF) ano letivo 2018/2019*. Direção-Geral da Educação.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PIEF/pief\\_net.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PIEF/pief_net.pdf)
- Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência. (2023). *Situação após 3 anos dos alunos que regressaram no 3.º ciclo do ensino básico 2020/2021*. Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência. <https://digital.dge.mec.pt/sites/default/files/documents/2023/226-1c4cfad6a14ebea5d294766a68e87c3a.pdf>
- Fritsch, Rosângela, & Leite, Carlinda (2019). TEIP no espelho: Política portuguesa para promoção do sucesso escolar fundada na justiça social. *E-Curriculum*, 17(3), 933-962.  
<https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p933-962>
- Gonçalves, Sónia P., Gonçalves, Joaquim P., & Marques, Célio G. (2021). *Manual de investigação qualitativa: Conceção, análise e aplicações*. Pactor.
- Mioto, Regina (2010). Família e assistência social: Subsídios para o debate do trabalho dos assistentes sociais. In Marco Duarte & Mónica Alencar (Orgs.), *Famílias e famílias: Práticas sociais e conversações contemporâneas* (pp. 3-32). Lumen Juris.
- Morgado, José (1999). Política educativa, educação inclusiva e diferenciação ou “Como fazer pedagogia diferenciada se tenho vinte e oito alunos e quatro são diferentes dos outros?”. *Análise Psicológica*, 17(1), 121-126.  
[https://scielo.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82311999000100013?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82311999000100013](https://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82311999000100013?script=sci_arttext&pid=S0870-82311999000100013)
- Nunes, Tatiene, Pontes, Fernando, Silva, Lucia, & Dell’Aglia, Débora (2014). Fatores de risco e proteção na escola: Reprovação e expectativas de futuro de jovens paraenses. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 203-210.
- OECD. (2022). *Review of inclusive education in Portugal, reviews of national policies for education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>
- Pereira, Albertina (2007). *PIEF: Um programa de educação e formação*. Ministério do Trabalho

- e da Solidariedade social; Programa para a Prevenção e Eliminação do Trabalho Infantil.
- Rodrigues, David (Org.). (2012). *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (2.<sup>a</sup> ed.). Instituto Piaget.
- Roldão, Maria do Céu (2008). *Ensinar em turmas PIEF: Metodologias, recursos e modos de organizar o trabalho* (Documento de apoio e formação).  
<https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/14952/5/Ar%C3%AAndice%20-%20curr%C3%ADculo%20pief.pdf>
- Roldão, Maria do Céu, Campos, Joana, & Alves, Madalena (2008). *Estudo curricular da medida PIEF, Programa Integrado de Educação e Formação 2006/2007*. Edições Colibri; Programa para a Prevenção e Eliminação do Trabalho Infantil.
- Sofiato, Cássia G., & Angelucci, Carla B. (2017). Educação inclusiva e seus desafios: Uma conversa com David Rodrigues. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 281-288.  
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022017430100201>
- Sousa, Maria José, & Baptista, Cristina S. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios* (5.<sup>a</sup> ed.). Pactor.
- Stainback, Susan, & Stainback, William (1999). *Inclusão: Um guia para educadores*. Artmed.
- Stake, Robert E. (2012). *A arte da investigação com estudo de caso* (3.<sup>a</sup> ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (2005). *Orientações para a inclusão: Garantindo o acesso à educação para todos*. UNESCO.  
[https://apcrsi.pt/dossiers\\_old/inclusao/orientacoes\\_para\\_a\\_inclusao\\_unesco.pdf](https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/orientacoes_para_a_inclusao_unesco.pdf)