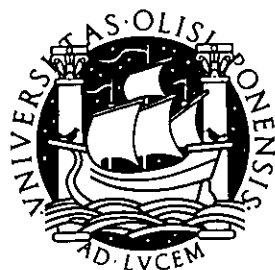


UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



**A integração de alunos do meio rural numa
escola urbana do 2º ciclo**

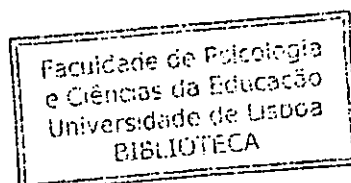
Margarida Correia de Oliveira Gorgulho

Mestrado em Ciências da Educação

Área de especialização em Teoria e Desenvolvimento Curricular

Lisboa 2006

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



**A integração de alunos do meio rural numa
escola urbana do 2º ciclo**

**Dissertação apresentada para a obtenção do
Grau de Mestre em Ciências da Educação.
Área de Especialização: Teoria e
Desenvolvimento Curricular**

**Orientação de: Professora Doutora Isabel
Pimenta Freire**

Margarida Correia Oliveira Gorgulho
Lisboa 2006

AGRADECIMENTOS

A todos que contribuíram para que este trabalho se pudesse concretizar, deixo aqui expressa a minha gratidão.

Desejo, no entanto, agradecer de modo particular à Professora Doutora Isabel Pimenta Freire pela orientação, apoio e incentivo dado, para que este trabalho se pudesse concretizar.

Ao Osvaldo e ao David - marido e filho – pelo carinho e paciência que sempre demonstraram nas horas difíceis e que me motivaram sempre a prosseguir.

À Maria José, amiga sempre presente nestes três últimos anos e que muitas vezes soube ajudar com críticas e ideias que foram sendo preciosas para a conclusão deste trabalho.

Agradeço também aos amigos e colegas que, incansavelmente, leram e releeram as páginas deste trabalho e que me ajudaram a compreender os caminhos “tortuosos” das novas tecnologias. Sem esta ajuda tudo teria sido mais difícil.

À Comunidade Educativa da Escola Básica 2,3 Damião de Odemira que, com disponibilidade e simpatia, tornou possível a obtenção dos dados indispensáveis para a realização deste trabalho.

RESUMO

Este estudo foca a temática da integração escolar do aluno que provém de meio rural, numa escola com características urbanas, com o objectivo de apresentar sugestões que permitam facilitar a sua integração na nova comunidade educativa, aquando da transição de realidades culturais e sociais muito diferentes.

Neste sentido optou-se por dividir o presente trabalho de investigação em três grupos principais: enquadramento teórico; metodologia e apresentação e interpretação dos resultados.

A introdução visa dar uma ideia geral sobre o estudo e sua importância, bem como os objectivos que pretendemos atingir. No enquadramento teórico é apresentada a literatura sobre esta temática.

A opção ao nível da metodologia a adoptar recaiu sobre uma abordagem qualitativa, de forma a conhecer as realidades do tema tal como esta é vivida pelos diversos agentes que estão em contacto com ela. Foram efectuadas entrevistas aos alunos, Director de Turma e Encarregados de Educação com o intuito de perceber qual a visão que cada um tinha sobre esta temática.

O estudo revela que a adaptação do aluno está muito interligado com o plano relacional, com a turma e professores, e, por inerência, também no plano pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: representação social; integração; interacção família-escola
interacção escola-família.

ABSTRACT

This study is related to the thematic of school integration in students of the rural environment to an urban school. The main objective is to present suggestions to provide an easy integration for students of very different cultural and social realities.

The present investigation study finds-itself divided in three main groups: theoretical justification; methodology and presentation and interpretation of results.

The introduction gives a general idea about the study and its importance and the objectives it tries to reach. The theoretical justification is based on the literature about this thematic.

In the methodology the option was to give a qualitative approach, in this way it tries to know the subject such as it is lived by the different agents who are in contact with it. Interviews to the students, Director of group, parents to find what their vision about this theme is.

The present study discloses that the adaptation of the student has a strong relation with relational problems, with teachers and the class, and also in the pedagogical plan.

KEY WORDS: social representation; integration; interaction school-family; interaction family-school.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	9
1 - A realidade social da educação	9
1.1 – Diferentes perspectivas	9
1.2 - Aquisição, integração e adaptação social	11
2 – A dimensão social da educação	15
2.2 – Representações sociais	17
3 – A escola na sociedade actual	22
3.1 – Do passado para os nossos dias	22
4 – O sistema educativo	23
4.1. Intervenientes (directos) no processo educativo	27
4.1.1 – A escola	27
4.1.2 – O aluno	29
4.1.3 – O professor	30
4.1.4 – A família	34
4.2 – Sucesso, insucesso e abandono escolar	36
5 – Entre a família e a escola	38
5.1 – Do rural para o urbano	42
CAPÍTULO II – TRABALHO DE CAMPO	43
6 - Metodologia e design da investigação	43
6.1. – Objectivos gerais do trabalho	43
7 - Opções metodológicas	45
8 – Processo de investigação e objectivos específicos	49
9 – Estratégia de recolha de dados	51
9.1- Os testes sociométricos	51
9.2 - A entrevista	52
9.2.1 – Entrevista à Directora de Turma	55
9.2.2 – Entrevista aos Encarregados de Educação	56
9.2.3 – Entrevista aos alunos	57
9.3 – Análise de conteúdo	57

CAPÍTULO III – ESTUDO EMPÍRICO	59
10 – O Concelho de Odemira	59
10.1– Breve caracterização demográfica e sócio-económica	59
10.2 – As aldeias onde residem os alunos-caso	61
11 – Instituições escolares do Concelho	62
11.1 – O Agrupamento Vertical de Escolas de Odemira	62
11.1.1 – Sua constituição	62
11.2 – As escolas do 1.º ciclo que os alunos- caso frequentaram	63
11.2.1 – Almogrove, Bemparece, Longueira e Malavado	63
11.3 – A escola que os alunos-caso actualmente frequentam	64
12 – Definição do campo de estudo	68
12.1 – Os alunos-caso	68
12.1.1 – A Alda	69
12.1.2 – A Cátia	75
12.1.3 – O Carlos	81
12.1.4 – O Ricardo	86
12.1.5 – A Sandra	90
13 – Interpretação dos resultados	98
14 – Conclusões e recomendações	103
BIBLIOGRAFIA -	107

ÍNDICE DE QUADROS

- Quadro 1 – Características demográficas do Concelho de Odemira
- Quadro 2 – Escolaridade dos habitantes do Concelho
- Quadro 3 – Agrupamento de escolas de Odemira
- Quadro 4 – Divisão das turmas por ano e ciclo
- Quadro 5 – Profissão dos pais dos alunos da turma
- Quadro 6 – Categorias e subcategorias da análise de conteúdo da entrevista à Directora de Turma
- Quadro 7 - Categorias e subcategorias da análise de conteúdo da entrevista às Enc. Educação 1
- Quadro 8 - Categorias e subcategorias da análise de conteúdo da entrevista ao Enc. Educação 2
- Quadro 9 - Categorias e subcategorias da análise de conteúdo da entrevista à Enc. Educação 3
- Quadro 10 - Categorias e subcategorias da análise de conteúdo da entrevista aos alunos

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 – Mapa do Concelho

ANEXO 2 – Organograma da escola

ANEXO 3 - Instrumentos:

A – Guião da entrevista à Directora de Turma

B – Guião da entrevista aos Encarregados de Educação

C - Guião da entrevista aos alunos

D – Testes sociométricos

E – Ficha biográfica do aluno

ANEXO 4 – Análise de conteúdo às entrevistas:

F – Directora de Turma

G – Encarregados de Educação 1

- Encarregados de Educação 2

- Encarregados de Educação 3

H – Alunos

ANEXO 5 – Transcrição das entrevistas:

I – Directora de Turma

J – Encarregados de Educação 1

- Encarregados de Educação 2

- Encarregados de Educação 3

L – Alunos

ANEXO 6 – Registos/grelha da observação directa ao comportamento dos alunos na sala de aula

INTRODUÇÃO

A integração dos alunos provenientes do meio rural numa escola urbana, no entender de alguns investigadores que se têm debruçado sobre o tema, reveste-se de uma especificidade que decorre, por um lado, da situação de desfavorecimento no que respeita à acessibilidade à escola e à educação escolar e, por outro, da distância cultural e física que separa a maioria das famílias e instituições escolares.

A cultura no meio rural é, por natureza, prática, o que faz com que as suas aspirações em relação à escola sejam limitadas. A família rural tem, de forma usual, um nível cultural baixo bem como um léxico restrito, o que pode causar dificuldades de adaptação e integração aos seus educandos, ao mesmo tempo que aumenta o afastamento dos pais de todo o contexto escolar. Se juntarmos a estes factores a distância física entre uma casa rural e a escola, ter-se-á criado um conjunto de condições que podem interferir, de um modo directo, na integração do aluno numa nova escola. O facto de estar longe de casa todo o dia e o tempo que gasta em transportes são apenas algumas particularidades que afectam os alunos que vivem longe da escola, pois esta situação reduz consideravelmente o tempo que o jovem pode dedicar aos estudos e ao lazer.

Esta pesquisa teve como objectivo estudar a integração de cinco alunos do meio rural numa escola urbana do 2.º ciclo, na Costa Vicentina. A mesma foi orientada para a descrição e interpretação de aspectos da vivência diária dos alunos que se deslocam diariamente para a escola da vila, a algumas dezenas de quilómetros dos “*montes*” onde vivem.

O trabalho escrito que agora apresentamos encontra-se estruturado em três capítulos.

O primeiro capítulo aborda o enquadramento teórico do tema – “A integração de alunos do meio rural numa escola urbana do 2.º ciclo”, onde pretendemos fazer um levantamento da literatura sobre o tema em estudo. Os pontos relevantes deste capítulo são: a caracterização da escola na sociedade actual e os principais intervenientes no processo educativo.

O segundo capítulo apresentamos o trabalho de campo, o *design* da investigação, assim como as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.

No terceiro capítulo é efectuado o estudo empírico. É realizada uma breve caracterização demográfica e sócio-económica do concelho de Odemira e dos alunos-caso.

Por fim é feita a apresentação e interpretação dos resultados obtidos, à luz do quadro teórico que serviu de suporte a esta pesquisa.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 – A realidade social da educação

1.1 - Diferentes perspectivas

Enquanto matéria de estudo, a socialização tem sido analisada pelos estudiosos de várias maneiras. Se há os que consideram o indivíduo como pertença de um grupo que lhe irá transmitir a cultura e o influenciará a submeter-se a ela, outros defendem que a sociedade é uma realidade complexa que assenta em trocas. Logo, o indivíduo é parte desse jogo de trocas, fazendo justiça à pessoa humana com capacidade para dar, receber e modificar. A escola e a família são os palcos privilegiados da socialização das crianças e jovens dos nossos dias.

Na actualidade, verifica-se o aparecimento de várias perspectivas sociológicas que têm a sua origem em diferentes escolas de pensamento e interpretam a realidade social da educação de diferentes formas. Uma primeira classificação permite distinguir as perspectivas sociológicas com base em dois pontos principais. No primeiro ponto, a sociedade é vista na sua estrutura social, como um sistema social. No segundo, o ponto de partida é o homem e a sua acção social que leva à construção da sociedade. No primeiro caso, a sociedade é uma entidade existente na qual o homem se integra: a sociedade é uma realidade objectiva. No segundo caso, a sociedade é o produto da acção do homem: é uma realidade subjectiva. O cerne das distinções reside na questão da ordem social. Deste modo, pode-se colocar a seguinte questão: como é que a sociedade existe enquanto entidade própria, se organiza e sobrevive à desagregação? Neste sentido, surgem duas perspectivas antagónicas.

De acordo com Durkheim, citado por Pinto (1995: 77) “ *um fenómeno social é «um estado do grupo que se repete nos indivíduos porque se impõe a eles; está em cada parte porque está no todo, e não no todo porque está nas partes»*”. Diga-se que a perspectiva deste autor é holística, no sentido em que se consideram pertinentes as características do todo. Deste modo é irrelevante a parte de “*per si*” como é o caso das organizações, onde o grupo de indivíduos constitui uma parte do todo, ou seja, a sociedade existe porque há uma harmonia que se deveria complementar com a solidariedade social entre os seus membros.

A problemática do domínio da sociologia da educação está ligada a dois tipos de problemas sociológicos que se relacionam entre si. Um, o da **ordem social**, considerado como o problema central da sociologia. O outro, o da estratificação social ou das **desigualdades sociais**, relacionado com as consequências da educação escolar. Para Weber citado por Pires e colaboradores, (2001: 43), “*As três fontes de desigualdade social (...) o poder económico, o prestígio social e o poder político (ou, para usarmos uma terminologia weberiana, classe, status e poder) são consideradas como inter-relacionadas, mas não redutíveis a nenhuma delas*”. Weber considera ainda, “*as classes em termos das suas relações com o poder económico, mas neste caso mais em termos expressos de riqueza e rendimento*”, o que significa que há estratos sociais com diferentes níveis de vida. Outra esfera da actividade onde se desenvolve outra dimensão de desigualdade social, o *status*, compreende aspectos como o estilo de vida, formas de comportamento social e, mais importante que isso, o tipo de prestígio social.

De acordo com Pires (*op. cit.*: 43), “*O status está, normalmente, ligado aos padrões culturais do respectivo grupo social, cultura que pode ser inerente (...) à educação recebida, quer a informal (...), quer e sobretudo a educação escolar*”. Isto é, o status está associado aos padrões de comportamento que advêm da educação quer da família, quer da escola. Neste sentido a educação pode constituir, muitas vezes, um factor gerador de desigualdade social. Contudo, o estilo de vida que também caracteriza o *status* de grupo social, requer um certo nível de recursos económicos e estes podem, até determinado ponto, definir a situação de *status*. O *status* está também associado a formas de comportamento social e cultural que podem ser relativamente independentes dos recursos económicos. No entanto, há tendência em haver uma convergência entre as situações de *classe* e de *status*. Enquanto que as oportunidades de vida estão mais ligadas à situação de *classe*, a sua dependência em relação à situação de *status* é mais ténue e daí que esta situação represente sobretudo, uma oportunidade potencial que a educação confere na educação escolar.

A terceira dimensão da desigualdade social está relacionada com a capacidade de uso do *poder político*. A esfera da actividade política não compreende apenas o que é veiculado pelos partidos políticos, mas também inclui outro tipo de associação, como os sindicatos, grupos de pressão, associações profissionais e patronais e ainda instituições desligadas da actividade política, como por exemplo, a Igreja, e até outras, como certas associações desportivas. Por outro lado, instituições com uma estrutura

muito consolidada, como a Universidade ou o Exército, por exemplo, são também origem do uso do poder político. Segundo Talcott Parsons citado por Pires (*op. cit.*: 45): *“A estratificação social é parte da estrutura social que na realidade contribui para a ordem social (...) assenta sobretudo numa distribuição hierarquizada do prestígio social, formando-se assim uma série ordenada de estratos sociais, classificados de acordo com o prestígio social que lhe está associado”*.

Deste modo, trata-se de uma desigualdade social, mas necessária à ordem da mesma. A necessidade desta estratificação social resulta da divisão técnica e social do trabalho e das diferenças ocupacionais que ela origina em termos das capacidades de liderança e comando, e das competências técnicas necessárias ao funcionamento da sociedade. No entanto, a estratificação social não envolve apenas uma avaliação diferencial das posições ocupacionais dentro da estrutura social, mas está também dependente dos sistemas de valores dominantes numa dada sociedade, o que leva a atribuir prestígios sociais variáveis às posições ocupacionais, de acordo com o sistema de valores. A sociedade existe porque o indivíduo existe, com toda a capacidade de construir ou destruir relações de afecto, de trabalho, de amizade, entre outras. O individual e o sociocultural ligam-se e interpenetram-se logo, e dessa forma, um indivíduo interioriza a cultura de uma sociedade.

1.2- Aquisição, integração e adaptação social

No conceito de socialização há três aspectos fundamentais que nos auxiliam na compreensão do mesmo: aquisição cultural, integração da cultura na personalidade e adaptação ao ambiente social (Rocher, 1989). Deste modo, a socialização pode ser definida como um processo de aquisição de conhecimentos, modelos, valores e símbolos que são próprios da sociedade ou do grupo onde o indivíduo se insere. *“Definimos socialização como o processo com o qual, ao longo da vida, o ser humano aprende e interioriza os elementos sócio-culturais do seu meio, os integra na estrutura da sua personalidade sob a influência de experiências de agentes sociais significativos e se adapta, assim, ao ambiente social em que deve viver”* (Rocher, 1989: 126).

A socialização é vista como um processo de aprendizagem do ser humano ao longo da vida. E será ao longo da vida que irá estruturar a sua personalidade, de modo a poder viver em sociedade. O indivíduo não nasce dentro da sociedade, mas sim adquire formas e aspectos introduzidos nesta e, logo de uma forma sequencial, introduz-se e

toma parte da dialéctica da sociedade. **A integração da cultura na personalidade é feita através da socialização**, de tal forma que elementos da cultura e sociedade se tornam parte integrante da mesma, a ponto de se transformarem em matéria do próprio indivíduo. Uma vez integrados na personalidade, torna-se obrigação moral e a maneira de agir, pensar ou sentir parece natural e normal.

O terceiro aspecto da socialização é a adaptação da pessoa ao seu ambiente social. Essa pessoa, socializada, é pertença de um grupo (família, religião, entre outros). Tem coisas em comum com os membros do grupo, comunica com eles, partilha ideias. Nesse partilhar reconhece-se o “*nós*” com que se identifica. É a identidade psíquica e social. Toda esta adaptação faz-se em profundidade na personalidade do indivíduo, pois é ao mesmo tempo biológica, psicomotora, afectiva e mental. Ao nível do pensamento a socialização produz no indivíduo categorias mentais, representações, maneiras de pensar, sem as quais a imaginação, a inteligência e a memória não poderiam desenvolver-se. Pode assim dizer-se que a socialização é a produção de um conjunto de maneiras de ser, de estar, de agir, de sentir, de modo que cada um se adapte e se integre nessa sociedade e para que esta possa também manter-se e continuar.

Segundo Clermont, (2004: 70), *“As estruturas institucionais e organizacionais no seio das famílias, corporações, governos e muitos outros grupos conhecidos dos adultos, geralmente, mudam ou de uma forma gradual e relativamente previsível ou devido a circunstâncias catastróficas como ameaças competitivas iminentes.”*

O ser humano nasce num grupo sociocultural com determinada cultura. Ao longo do seu crescimento e da sua maturação haverá uma interacção entre estas duas realidades – o indivíduo em maturação e a sociedade - ambos com potencialidades de auto-organização. A interacção entre estas duas realidades torna este processo complicado, assim como complicado é defini-la.

Alves Pinto aponta duas possíveis leituras, salientando que entre estes dois aspectos haverá uma infinidade de outros. Numa primeira leitura, a socialização é vista como a submissão do indivíduo a uma sociedade preexistente mas que lhe é estranha. De acordo com a mesma autora, (1995: 120), *“o indivíduo está condicionado a só ser, a só fazer, a só sentir de acordo com o habitus que lhe foi inculcado.”* É suposto que seja o indivíduo a adaptar-se à sociedade, que é estática, logo incapaz de qualquer movimento. É o desprezo completo pela capacidade de auto-organização que toda a pessoa tem.

Numa outra leitura o ser humano é visto na realidade de “pessoa”. Nesta perspectiva, a socialização corresponde à participação progressiva da pessoa humana no “*jogo de trocas*” que se faz na sociedade. Ao ser posto de uma forma progressiva em contacto com o mundo simbólico, que é tecido na cultura da sua própria comunidade de grupo social ou do seu grupo de referência, far-se-á a integração social.

Segundo, Boudon, citado por Alves Pinto, (1995: 117) “*por adaptação social costumam entender-se os mecanismos através dos quais o indivíduo se torna apto a pertencer a um grupo*”. Logo, cada criança em idade escolar que se pretende integrar poderá beneficiar das experiências do seu grupo etário, vividas na escola, espaço privilegiado para o estabelecimento de relações interpessoais tão importantes no desenvolvimento psicossocial e emocional de uma criança.

É no grupo, com os seu pares, que a criança desenvolve o seu comportamento social e afectivo, crescendo como ser humano, reconhecendo nos outros o seu próprio “*eu*” e fazendo dessa forma a sua socialização. Poder-se-á então afirmar que a sociedade aceita a pessoa e esta aceita a sociedade. Segundo o autor supracitado, (1995: 118), os três sistemas – social, cultural e psíquico – estão implicados na acção social humana, formando assim, uma rede de interacções. Ao ser integrada uma criança que antes esteve afastada deste processo, possibilita-se-lhe que interiorize os elementos socioculturais do seu meio, o que contribui, desta forma, para uma adaptação ao ambiente social em que vive.

Autores como Linton e Parsons vêem a socialização numa perspectiva funcionalista. Para eles, a cultura é a configuração geral dos comportamentos aprendidos e os seus resultados são transmitidos pelos membros de uma sociedade. O sistema social deve assegurar a estabilidade de normas e valores de integração entre os diferentes membros do sistema.

A socialização nunca é total nem nunca está acabada. Ocorrem novas interiorizações após a socialização primária, as quais constituirão a socialização secundária. Esta ocorre quando o indivíduo adquire vocabulário específico, condutas de rotina, entre outras. Segundo Clermont, (2004: 84): “*A visão realista da juventude é, ao mesmo tempo, irreflectida e pouco disponível para se descentralizar dos interesses próprios dos adultos, da consciência colectiva dos mass media e das políticas dos grupos de interesse.*”

Existem, pelo menos, dois níveis de desenvolvimento identificados por Vygotsky (2000): um real, já adquirido ou formado, e um potencial, ou seja, a

capacidade que a criança tem de aprender com outra pessoa. É na troca com os outros e consigo próprio que interioriza conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação do conhecimento e da própria consciência. Decorrente das interpretações das teorias de Vygotsky, pode-se analisar ainda a importância da actuação dos outros membros do grupo social, na mediação entre a cultura e o indivíduo. O aluno não é visto apenas como o sujeito da aprendizagem, mas aquele que aprende junto ao outro, o que o seu grupo social produz, tal como: valores, linguagem e o próprio conhecimento.

A Sociologia tradicional preocupou-se de um modo geral com a análise da origem e destinos sociais dos alunos, bem como mostrar o peso e o poder dos mecanismos escolares, tanto no interior como no exterior da escola. A nova Sociologia da Educação tem como objectivo final o conhecimento e a formação do indivíduo. Durkheim, considerado o fundador da moderna Sociologia, afirma que o objecto desta ciência são os factos sociais, os quais devem ser estudados como “*coisas*”.

A preocupação da sociedade actual é a preparação dos indivíduos para a sua integração no mercado de trabalho. Em função disso, a educação passa a ter como objectivo a formação técnica e científica. Apesar da democratização do ensino, da escola de massas ser uma realidade, parece que os efeitos da origem sociocultural dos alunos são uma situação incontornável.

O sucesso escolar, a formação técnica, científica e cultural continuam muito ligados à origem social dos alunos, pelo que a generalização do ensino pode não significar que o mesmo se tenha transformado num gerador de igualdade de oportunidades. Na perspectiva de Bourdieu e Passeron (1982), a escola não é exactamente uma instituição integradora, essencial para a ordem social, como propõe Durkheim, mas sim uma instituição que possibilita a reprodução das desigualdades sociais através da disseminação e legitimação dos valores e representações de uma classe que detém, numa dada sociedade, a hegemonia política e cultural sobre a outra e que a utiliza como modelo simplificado de estratificação social. A escola é, no entanto, o elemento privilegiado da sociedade para a transformação do sistema social, pois é através da escola que a sociedade se transforma e se adapta ao novo modelo de estrutura social.

2 - A dimensão social da educação

A sociologia da educação pretende descrever, interpretar e explicar, em termos educativos, o que ocorre na sociedade, na escola e nos sistemas de interacção social. Abrantes (2003) refere que durante muito tempo a sociologia da educação desprezou uma análise social baseada nos factores e nas relações informais que se tecem entre eles devido, sobretudo, à falta de instrumentos e técnicas standardizadas, pois as representações sociais são difíceis de investigar. As representações tomam forma e conteúdo nas relações sociais, ligadas a processos de comunicação, à produção de sentidos nas interacções e à partilha de códigos socioculturais mediadoras entre o sujeito, o grupo ou a situação.

As representações sociais agem, ao mesmo tempo, sobre o processo e a acção curricular, na interpretação e antecipação das condutas dos membros do seu grupo e de outros grupos – professores, alunos, pais e outros elementos da comunidade educativa. Deste modo, permite analisar as intenções de comportamento, expectativas e motivações, imaginar as acções dos outros e reelaborar as estratégias de acção. As questões como a sociabilidade, relações entre os alunos ou actividades extra-escolares estão ausentes nos discursos do professor e as referências à família são muito realçadas por considerações desfavoráveis de ordem cultural.

Segundo Abrantes (*op. cit.*: 3), “a escola é entendida como um espaço social – espaço de relações (de comunicação mas também de poder) – produzido por uma rede de interacções quotidianas entre os diferentes actores que a constituem”. Isto significa que as normas sociais gerais e as normas escolares institucionais estão estreitamente ligadas, porque a escola ao mesmo tempo que é uma instituição é também o produto da sociedade que a criou, que a adapta, transforma e controla em função das suas necessidades. Deste modo, a escola tem os seus objectivos específicos e adapta as normas sociais gerais a esses objectivos e ao seu público. As influências normativas constituem os modelos de referência que definem as atitudes, os comportamentos e produtos destes comportamentos para professores e alunos.

Dentro da instituição escolar, os professores estão envolvidos de forma directa na relação educativa, bem como todos os agentes que, também de forma directa ou indirecta, intervêm no acto educativo. A educação de um indivíduo obriga à intervenção de outras pessoas para além da família, sobretudo se essa educação se processa numa instituição escolar. A relação dos alunos entre si é também uma relação

educativa directa, por vezes tão ou mais importante do que a estabelecida entre o professor e o aluno. Fora da instituição encontram-se também uma série de entidades que intervêm na educação escolar: Governo e Parlamento que definem e financiam as políticas gerais de educação, autoridades que planeiam, coordenam, fiscalizam e dirigem a acção das escolas, grupos de apoio que propõem metodologias e projectos, entre outros. Em conjunto com a instituição escolar, é de referir algumas entidades que intervêm ou influenciam a educação: a família, a igreja, os partidos políticos, a comunicação social e todos aqueles que discutem, criticam, pressionam e sugerem políticas educativas ou modelos concretos de educação escolar.

Verifica-se aqui um primeiro aspecto da dimensão social da educação, ou seja, esta implica a intervenção de várias pessoas. Um outro aspecto que sobressai desta constatação é o facto de não ser o indivíduo a escolher, a não ser dentro de certos limites, a educação que quer. Em parte, a educação encontra-se já pré-definida e organizada. O mesmo acontece com a família que, embora de uma maneira menos formal, educa o indivíduo de acordo com orientações, normas e processos já existentes no seio familiar.

De acordo com Pires e colaboradores (2001), existem três aspectos a salientar na dimensão social da educação, a saber:

- Como **processo educativo**: a educação realiza-se através de uma interacção onde intervêm, de forma directa, duas pessoas (educador e educando) e indirectamente muitas outras;
- Como **conjunto de aquisições** (conhecimentos, atitudes, comportamentos) que constituem um património comum de vários indivíduos e que resulta de uma acção colectiva;
- Como **uma acção orientada** para certas finalidades definidas pela sociedade e para a sociedade. Neste sentido a educação é uma acção global, tendo em vista todos os aspectos da vida social.

Assim, Durkheim, citado por Pinto (1995: 78) define educação como "*a acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não se encontram amadurecidas para a vida social*", ou seja, gerações com uma maior experiência, a transmitir conhecimentos a uma geração a ingressar na sociedade, com o objectivo de estimular as competências naturais do sujeito, orientando-as de acordo com as disposições, ideias e indicações que a sociedade determina, reproduzindo-as.

2.2 - Representações sociais

São poucas as investigações desenvolvidas no campo da educação no que concerne às representações sociais. No entanto, alguns dos trabalhos realizados, incidem na construção e funções das representações sociais, como por exemplo as investigações de Benavente (1990), que nos indicam os factores sociais que interferem no processo educativo e influenciam os resultados ao nível do funcionamento das organizações sociais e educativas, práticas profissionais e sucesso escolar/educativo. Estes estudos constituem no interior dos grupos sociais um terreno privilegiado na construção e transformação das referidas representações, como refere Gilly (1989). Para a percepção de factos educativos, Moscovici (1981) desenvolveu estudos em que valoriza o comportamento do indivíduo como processo cognitivo interno, sendo as suas reacções interpretadas como construções de si próprio.

A representação social depreende e explica os factos e as ideias, actuando sobre a realidade e sobre os outros. A noção de representação social localiza-se numa linha muito ténue entre o psicológico e o social, entrando nos espaços e domínios da vida humana – reconhecimento pessoal, social e profissional – respondendo, ainda, a um saber vivido e feito de experiências. As definições de representação social diferem. Segundo Vala (1986: 5) “ *uma representação social compreende um sistema de valores, de noções e de práticas relativas a objectos sociais, permitindo a estabilização do quadro de vida dos indivíduos e dos grupos, constituindo um instrumento de orientação da percepção e da elaboração das respostas e contribuindo para a comunicação de membros de um mesmo grupo ou de uma comunidade*”.

Durkheim (1898) começa por propor o conceito de “*representação colectiva*” ao demonstrar a necessidade do estudo das referidas reproduções mentais. Refere a impossibilidade de reduzir o pensamento colectivo, assim como, os mecanismos que o regulam ao pensamento individual e sugere a ligação dos conteúdos e da estrutura do pensamento colectivo às formas de organização social. De acordo com o mesmo autor, citado por Castro (2002: 951) “ *a vida social, com as suas formas características de organização, produz representações colectivas, que se impõem aos indivíduos, mesmo que estes não tenham delas consciência*”. Nesta perspectiva, a representação colectiva não é um conceito relativo ao indivíduo enquanto pessoa isolada, mas característica do grupo social ao qual este pertence.

A psicologia social cognitiva ao estudar as atitudes que os actores sociais elaboram sobre os objectos sociais e ao desenvolver os estudos sobre a identidade, estereótipos, teorias implícitas de personalidade e atribuição causal, tem abordado fenómenos que o conceito de representação social nomeia e cuja articulação permite.

Deste modo, a psicologia social cognitiva tem recorrido a modelos explicativos de onde sobressaem novas concepções do sujeito, no âmbito da atribuição causal, das teorias implícitas da personalidade e do processamento da informação. O indivíduo tende a fazer explicações favoráveis sobre o seu comportamento e sobre os seus parceiros sociais, de modo a que uma acção positiva fique relacionada com factores internos, pessoais, enquanto que um facto negativo será interpretado como resultado de factores externos. Logo, o indivíduo recolhe informação e organiza-a, de uma forma lógica, de modo a produzir atribuições correctas sobre o seu comportamento e o dos outros.

Bruner e Tagiuri (1954) propõem o estudo das teorias implícitas da personalidade, ainda no âmbito da psicologia social cognitiva. De acordo com estas teorias, os indivíduos partilham teorias implícitas de personalidade que lhes permite, a partir da observação de traços particulares, elaborar uma impressão geral sobre os outros. Estas teorias são construídas através do contacto e da observação dos comportamentos quotidianos dos outros, logo é o produto da necessidade que se tem para estabilizar, prever e controlar o meio ambiente e as reacções dos outros.

No entanto, estas teorias não permitem compreender, por exemplo, as mudanças ou as diferenças registadas em diversos grupos sociais. Estas alterações reflectem mudanças na ordem da estrutura social, novas necessidades sociais e não revelam apenas mecanismos de natureza intra-individual.

Uma vez que a vida social é, no essencial, formada por representações, Moscovici (1961) faz a conceptualização da noção de representação social a partir das imagens da Psicanálise. No entanto, as representações sociais não são incompatíveis com uma concepção positivista da ciência e com as orientações behavioristas, pois o behaviorismo situa a representação entre o estímulo e a resposta e Moscovici concebe a representação como um agir em simultâneo sobre o estímulo e sobre a resposta. Este autor propõe ainda um novo quadro de referência epistemológico e conceptual para o estudo do pensamento social.

Segundo o mesmo autor citado por Castro (2002: 952) “ *as representações são um conjunto de proposições, acções e avaliações emitidas pela opinião pública, que*

estão organizadas de formas diversas, segundo as classes, as culturas ou os grupos". Neste sentido, torna-se premente deslocar o estudo das relações sujeito-objecto para o estudo das relações interpessoais e sociais, ou seja, para o estudo da comunicação e da interacção social, pondo fim à separação entre processos e conteúdos.

Moscovici (1961) propõe que se analisem os processos através dos quais os indivíduos constroem, em interacção social, as teorias sobre os objectos sociais. Deste modo, as representações sociais apoiam-se em culturas, ideologias, práticas do quotidiano e experiências e não apenas em teorias científicas. Os estudos de Moscovici (1986) apresentam-se na mesma linha da investigação em Psicologia Social - no campo das atitudes e processos de categorização social -, mas evidenciam outros campos, em especial os comportamentais, relativos à adaptação e ao equilíbrio dos sujeitos num determinado contexto social. O mesmo autor refere que as representações sociais são estruturas de ordem psicossocial que a partir da integração dos valores de noções e das práticas, estabilizam os comportamentos e orientam os estilos de comunicação. Asseguram, deste modo, a necessidade de criar um quadro estável de comportamento e de construir situações que tornem a comunicação viável.

Para Jodelet (1984), as representações são sociais porque tomam forma e conteúdo nas relações sociais. Estão de um modo estreito, ligadas a processos de comunicação, produção de sentidos nas interacções e à partilha de códigos socioculturais comuns. São mediadoras entre o sujeito, o grupo ou a situação e permitem uma determinada percepção, selecção e organização das informações. Proporcionam referentes, como guias de acção e apresentam características específicas ao nível da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica. Por este motivo considera-se que a noção de representação social se situa na fronteira entre o psicológico e o social.

Para Doise (1985), as representações sociais asseguram os mecanismos de manutenção das modalidades de relação intra e intergrupais, ao ser dado ao indivíduo um sistema de descodificação, de interpretação e de antecipação das condutas dos membros do grupo e de outros grupos, o que lhe permite analisar as intenções de comportamento, adivinhar as expectativas, pressentir as motivações, imaginar as acções dos outros e reelaborar as suas próprias estratégias de acção. Outro aspecto menos considerado nas representações sociais refere-se às dimensões afectivas do comportamento do indivíduo e da representação de si na apreensão dos objectos das situações sociais. Alguns autores têm procurado estudar as representações sociais,

numa perspectiva de desenvolvimento sociocognitivo, questionando em que medida as etapas de desenvolvimento e os processos de socialização se reflectem nas modalidades próprias de representação de um objecto social (Monteiro e Rosa, citados por Vala, 1986).

Jodelet (1989) ocupou-se em especial da mudança na representação do corpo, através de duas modalidades de apreensão, o vivido e o pensado. Considera que os fenómenos das representações sociais que se evidencia relacionam-se mais com uma dinâmica, onde o social e o cultural dão a sua forma à psicologia, devido à relação interpessoal produzida pela dimensão corporal e, de igual modo, à formação das representações de si e do outro.

Vala (1986) considera que se deverá explorar a hipótese de que as representações envolvem uma tal complexidade de elementos que permitem aos sujeitos não se sentirem desprovidos de capacidade de organização e explicação do real. Os grupos captam as informações disponíveis de modos diversos e com valores sociais e culturais distintos. Estas informações e teorias implícitas, uma vez adoptadas por um grupo, provocam a mudança de visão que os indivíduos têm do mundo e deles próprios levando à modificação desta nova teoria. Deste modo, através da representação social, representa-se por imagens as noções abstractas, materializa-se as ideias, faz-se corresponder as coisas às palavras, dá-se forma a conceitos. Segundo Vala (1986), as representações sociais desempenham também a função de explicação e argumentação: as atribuições sociais não podem ser vistas como o produto de uma lógica de recolha e tratamento da informação, mas como o resultado de teorias implícitas sobre um problema. A função de organização dos comportamentos e comunicações, procura demonstrar em que medida a representação da tarefa ou situação em que decorre a interacção, determina o tipo de estratégia comportamental adoptada pelo indivíduo.

De acordo com o mesmo autor, a noção de representação social põe a descoberto o modo como o indivíduo apreende a realidade e o meio ambiente, numa forma de conhecimento espontânea e natural, o que permite justificar ou guiar condutas e interacções, participando na construção social. O indivíduo apreende o que para ele é mais significativo, tem em conta os valores do grupo de pertença e as imagens com as representações existentes. Evoca o que se encontra ausente e completa o conhecimento através de comparações de informações e atitudes, podendo estas sofrer novas transformações provocadas pela acção do indivíduo sobre a realidade.

Segundo Moscovici (1978), a representação social remodela o que vem do exterior, reorganiza estruturas e elementos de informação e desempenha um papel importante na adaptação às situações e na sua transformação. Uma representação é social quando é partilhada por um grupo de indivíduos, quando é concebida e produzida em colectivo, quando é a expressão resultante de uma interacção colectiva, quando a sua função é de contribuir para os processos de formação e orientação das comunicações e dos comportamentos sociais.

3 – A escola na sociedade actual

3.1 – Do passado para os nossos dias

A convicção de que um forte investimento na educação daria resultados positivos, na construção de uma nova ordem social, surgiu num período de profundas convulsões e alterações da ordem política e social em França e no Reino Unido que tiveram início no final do século XVIII.

Esta autêntica “revolução”, levada a cabo na maior parte dos países industrializados, foi impulsionada por dois objectivos fundamentais: proporcionar aos jovens uma melhor preparação para a integração numa sociedade cada vez mais complexa e incrementar a igualdade de oportunidades educativas aos alunos.

A Constituição da República Portuguesa assegura, no seu artigo 74.º, alínea a) ser o ensino básico universal, obrigatório e gratuito. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) declara que toda a pessoa tem direito à educação e que a mesma deve ser gratuita. *“A escolaridade obrigatória faz parte da realidade social e converteu-se numa dimensão essencial para caracterizar o passado, o presente e o futuro das sociedades, dos povos, dos países, das culturas e dos indivíduos”*, diz-nos Sacristán (2000:29).

Para melhor compreender a situação é necessário entender as mudanças que se foram sucedendo, em especial desde a década de 50, altura em que as políticas sobre educação correspondiam aos princípios políticos da época, *“Este mesmo regime, pelo seu imobilismo, ia acumulando um atraso considerável em relação aos outros países ocidentais (...) à medida que decorriam os anos 60 tornava-se evidente que um esforço particular teria que ser feito para aumentar os níveis de instrução da população”* (Pinto, 1995: 1).

Foi apenas os anos 70, pós 25 de Abril, que a reforma educativa foi assumida como prioritária, no contexto de uma sociedade democrática. Uma nova visão do papel social da educação produziu efeitos na escolaridade obrigatória. Os vários governos incidiram na melhoria da qualidade de ensino, na efectivação generalizada dos 9 anos de escolaridade e na aplicação do acesso e sucesso dos alunos. Para alcançar estes objectivos, foram tomadas medidas, quer no âmbito de regulamentação de acesso e frequência da escola e ampliação da rede escolar, quer na formação de professores, transformação de currículos e alteração da avaliação. A escola foi sofrendo alterações e

aparecendo com novas funções: gestão democrática, ligação ao meio, participação dos pais e comunidade, entre outros.

A Constituição de 1976 tornou o ensino básico acessível a todos os cidadãos (universal), obrigatório e gratuito. Em 1984, a escolaridade obrigatória foi definida como correspondendo ao ensino básico, através do D.L. n.º 301/84. Este diploma regularizou e reforçou o cumprimento da escolaridade “*A obrigatoriedade de frequência do ensino básico termina aos 15 anos de idade*” (LBSE, artigo 6.º) e definiu os deveres dos Encarregados de Educação e dos Alunos.

A política educativa, no início da década de 90, continuou a ser pautada pela reforma educativa, verificando-se actualmente uma acentuada crise no sistema motivada por factores *extrínsecos* ao processo de reforma (negociação do novo estatuto da carreira docente e colocação de professores) e por factores *intrínsecos* resultantes dos próprios pressupostos metodológicos em que assentou a reforma.

Apesar de todas as reformas a que temos assistido, a reorganização da escolaridade obrigatória - alicerce sobre o qual se espera que o jovem construa as bases para outro nível de ensino (num período de tempo determinado) -, as desigualdades sociais nas escolas permanecem. Como refere Pinto (*op. cit.*: 9), “*a análise da igualdade de oportunidades não se pode limitar à igualdade de acesso. Há que considerar, ainda, a igualdade de sucesso*”.

4 - O sistema educativo

O sistema educativo planifica e concretiza os enunciados expressos pela política educativa do país e tende a fazer os acertos necessários para satisfazer as exigências da sociedade em matéria da educação. Deste modo, funciona como uma estrutura organizada pela sociedade para educar os seus membros e constitui um instrumento adequado para promover e orientar a mudança. O currículo é um dos aspectos desse sistema onde se expressam os valores e a concepção do homem e da sociedade. É através dele que se satisfazem as exigências individuais e sociais em matéria de educação.

O sistema de ensino tem uma multiplicidade de protagonistas que interagem entre si e que condicionam o resultado final desse processo, uma vez que este sistema é de todos e os seus problemas dizem respeito a todos. Enquanto entidade social organizada a escola é construtora e redefinidora local de princípios, objectivos e

finalidades de ensino/aprendizagem, logo, torna-se evidente a interdependência que existe entre a escola e a sociedade onde esta se insere. Como refere Benavente (1999: 84), *“os alunos, os pais e os professores são os actores imediatos; temos os directores, os inspectores, os especialistas e a Universidade, o Ministério, enfim, mas é preciso considerar diversos grupos de pressão sobre a escola, das mass media aos partidos políticos e à Assembleia da República em que se decidem as grandes linhas da política nacional.”*

Enquanto actores imediatos, os professores têm um programa oficial a cumprir – o **currículo** – cujo teor define princípios ou intenções educativas. A Comissão da Reforma do Sistema Educativo (CRSE, 1987: 183) define currículo como *“modo de traduzir a ligação da teoria educativa à prática pedagógica”*. Nestes termos, o currículo faz a ponte da teoria da educação para a prática pedagógica. O currículo é visto, num sentido amplo, como um projecto global de formação, que resulta de opções políticas. Reflecte as orientações definidas pelos órgãos superiores que assim determinam os fins da educação e definem as opções fundamentais sobre a elaboração dos mesmos. É a partir deste nível de decisão que se define o perfil do aluno que frequenta um determinado nível de ensino e se elaboram os programas, de forma a definir as metas que se desejam alcançar e como as alcançar.

Na actividade docente são os professores, de um modo individual ou em equipa, que elaboram os diversos tipos de plano a nível de escola: Projecto Educativo, Projecto Curricular de Escola e de Turma, Plano Anual de Actividades ou Planos de Aula, entre outros. De acordo com Benavente (1999: 114): *“A responsabilidade dos professores, a sua apropriação e controlo da realidade devem ser encaradas sob um duplo ponto de vista: o seu poder de intervenção nos projectos educativos e escolares, o seu estatuto profissional, o seu espaço na instituição e, em consequência, o seu domínio e o seu papel activo na construção das práticas escolares e pedagógicas.”*

De acordo com Fontoura (2005: 38): *“O projecto educativo surge como base de sustentação das políticas escolares, no sentido da valorização a dimensão local e da partilha de responsabilidades, o que suscita e legitima estruturação e regulação os diversos sectores da vida escolar, designadamente no que diz respeito ao currículo, enquanto realidade educativa localizada, em cuja gestão se responsabilizam todos os intervenientes.”* O currículo pode valorizar os conteúdos tendo como pressuposto essencial a obtenção de conhecimentos por parte do aluno, remetendo para segundo plano a estruturação dos saberes das diferentes disciplinas, bem como o papel do

educando enquanto sujeito activo e interveniente na própria formação. O **currículo real** consiste na determinação dos objectivos da instituição, no que se refere aos resultados das aprendizagens e ao que se pretende que o aluno atinja, relacionando-os com a organização pedagógica, o ensino, as relações dentro da instituição, o equipamento, os recursos, a formação de professores, entre outros. A planificação curricular a nível institucional implica também a determinação dos critérios para a organização pedagógica, modos de planificação de matérias ou áreas, sugestões metodológicas, critérios para avaliação da aprendizagem e do ensino, actividades extra-escolares, entre outros.

Cada professor, de forma individual ou em grupo, é também responsável pela planificação do processo de aprendizagem e ensino das suas turmas, no que se refere ao currículo correspondente a cada disciplina num determinado espaço de tempo. Trata-se de um conjunto de actividades através das quais o professor prevê, selecciona e organiza os elementos de cada situação de aprendizagem, com a finalidade de criar as melhores condições para que os seus alunos atinjam os objectivos educacionais previstos. O ensino centrado na actividade intelectual esquece e ignora as fases de desenvolvimento psicológico, bem como a dimensão afectiva da aprendizagem e subestima a cultura de origem do aluno. De acordo com Rodas (sd: 53): *“O acto de ensinar organiza-se a partir do acto de aprender, reflectindo, enriquecendo, desenvolvendo e prolongando as experiências do aluno, decorrendo daqui a necessidade de a escola se organizar de forma a promover interações com as diversas formas de vida social e cultural, integrando-se na comunidade a que pertence”*.

Aos objectivos educacionais de tipo cognitivo ou instrumental são associados outros objectivos dos domínios afectivo, social e moral. Neste âmbito, o professor deverá ter em conta o contexto sociocultural da escola, os alunos, os princípios de aprendizagem e as actividades previstas pelos outros professores da escola, em especial da turma, bem como as suas referências pedagógicas. Em geral, o professor tende a acomodar-se aos materiais já existentes e às suas sugestões, mais do que à construção de novos materiais ou à adequação dos existentes às necessidades reais da situação em que vai desenvolver as suas práticas.

No entanto, cada vez mais os professores enfrentam um quotidiano de incertezas, dúvidas, conflitos e estão sujeitos, também eles, a processos de socialização complexos que de forma invariável se repetem todos os anos. A capacidade de integração e adaptação tem que ser reinventada de forma incessante devido a factores

de índole social, cultural e muitas vezes geográfica, tanto para os professores como para os alunos.

O currículo pode também focalizar-se no aluno, ao atender às suas necessidades, experiências e interesses, deprecando algumas exiguidades de aprendizagem, o que se aceita como revelador de certas irregularidades cognitivas ou sociais. Pode ainda valorizar-se os conhecimentos da sociedade, fomentando o relacionamento sujeito/sociedade, passando assim para segundo plano os conteúdos disciplinares. Subjacente ao conceito de currículo expresso (ou real) existe o **currículo oculto**, conjunto de componentes e/ou efeitos curriculares inicialmente não previstos (Zabalza, 1991). As atitudes educativas da escola e dos professores, não reconhecidas de um modo explícito, influenciando a situação e o contexto onde decorre a acção educativa.

Este conceito de currículo oculto pode ainda assumir dois sentidos: Por um lado, refere-se aos processos educativos que apenas indiciam e induzem aprendizagens não visadas pelo currículo expresso, por outro lado, refere-se aos efeitos educativos que a educação escolar favorece, sobretudo no que respeita à aquisição de valores, atitudes perante a escola e conteúdos escolares, processos de socialização e de formação moral.

O currículo é apresentado aos professores e é moldado por estes, assentando numa representação social do que foi aprovado ou, como refere Zabalza (*op. cit.*: 45), *“o professor como autêntico tradutor e filtrador, a nível de ensino, dos pressupostos e prescrições realizadas a nível superior e como gestor do desenvolvimento real”*. Deste modo cruzam-se os papéis curriculares oficiais de escola e de professor, sendo que a escola tende a ser a unidade táctica de referência para o desenvolvimento do currículo. Apesar da relativa autonomia local dada aos professores na gestão do currículo existe, a nível geral, uma determinação de propósitos e atitudes a desenvolver com os alunos (Zabala 1991), decisões ao nível da política educativa ou dos programas elaborados por especialistas, de acordo com os perfis ou as necessidades dos alunos. Apenas num nível mais limitado é admissível a participação curricular da comunidade educativa, sendo a escola a unidade central da gestão/organização do ensino. De acordo com Barroso (1994), esta descentralização operacionaliza-se em dois tipos de medidas: o reforço de recursos financeiros e o reforço da autonomia da escola. O estabelecimento de ensino gere o próprio projecto escolar, aprova a execução de um projecto educativo próprio - que flexibilize o sistema de ensino e observe a especificidade local em que a escola se insere -, o projecto curricular, chegando por fim à sala de aula, onde actua de forma pessoal, através da acção do professor. Este, devido ao cumprimento do seu dever

profissional, assume aqui o papel de modelador relativamente ao desenvolvimento pessoal e social do aluno.

4.1 – Intervenientes (directos) no processo educativo

4.1.1 – A escola

A **escola**, enquanto entidade social organizada, constrói e define, ao nível local, os princípios, objectivos e finalidades do ensino/aprendizagem. No sentido de facilitar uma boa integração do indivíduo na escola e, por sua vez, no grupo-turma, cabe à escola, na sua função social, tentar minimizar obstáculos, encontrar caminhos e estratégias adequadas a cada situação. (LBSE, artigo 6.º) Quando a instituição escolar é designada por sistema social, significa que não se trata de um simples local onde o indivíduo se comporta de uma forma liberta e desligada mas sim, onde age de um modo dependente e previsível.

Canário (1992) refere-se às escolas como um dos maiores colectivos de trabalho na sociedade actual, constituídos como sistemas, cuja complexidade é variável, apresentando traços particulares que lhe concedem autonomia relativa. Sendo as escolas diferentes quanto ao seu funcionamento e população que a frequenta, não faz qualquer sentido a estandardização do seu funcionamento. Canário (1992:166) refere ainda que os limites físicos do estabelecimento de ensino não podem ser definidos como fronteiras, pois a escola resulta quer da intensidade quer da natureza das trocas que se realiza com o meio envolvente.

Zabala (1992), citando Holman (1980), refere-se à existência de ecossistemas. Citando Meyer e Scott (1983) menciona que os mesmos contribuem para a melhoria da qualidade de ensino. No entanto previne que ao verificar-se demasiada abertura pela parte do sistema, este pode perder a sua identidade e ficar dependente das influências exteriores, como a participação excessiva de estruturas políticas, administrativas ou sociais.

Segundo Pinto (1995: 145) *“As escolas são actualmente instituições onde os novos membros da sociedade começaram a alargar a sua experiência do social para além do seu grupo de origem.”* Deste modo, verifica-se a existência de uma rede de interacções complexas, uma vez que todos participam na realidade social escolar. Para que a escola seja observada como sistema social é necessário que os indivíduos se

comportem de uma forma previsível e com um mesmo objectivo. Logo, para a compreender como tal, é necessário que ocorra um número de acções interdependentes necessárias para poder-se verificar a transmissão de conhecimentos, segundo Arends (1995: 452), entre as quais:

“O papel, os lápis e o giz foram arrumados.

As salas foram limpas.

Os guias curriculares e os livros de texto foram preparados.

Os pais decidiram enviar os seus filhos à escola.

Os professores decidiram ter formação profissional.

Os autocarros foram conduzidos e os pequenos-almoços e os almoços foram preparados.

Os horários foram elaborados e os alunos distribuídos por classes.

Os serviços de saúde para os alunos foram planeados e organizados.”

Desta forma, se não existir coordenação e interdependência entre os vários intervenientes do sistema de ensino, não é possível a progressão do estabelecimento e muito menos do aluno. Segundo Abrantes (2003: 62), *“Para muito jovens (...) a escola não é mais que um lugar de passagem não escolhido”*

A escola não é apenas constituída pelos edifícios com os espaços de pátio ou de jardim, segundo Pinto (1995: 146) *“A escola é um determinado conjunto de acções levadas a cabo por pessoas situadas num sistema de interacção caracterizado por determinados estatutos, papéis e regras de funcionamento (formal ou informal)”*. Isto significa que, se o sistema de regras mudar, os papéis a desempenhar se alterarem e o contexto for diferente, deixam de ser intervenientes na escola e passam-no a sê-lo num outro espaço com uma outra função.

A escola insere-se numa realidade social, pelo que se deve associar ao respectivo contexto. No entanto, como instituição social, esta, segundo Costa (2003: 9) *“ assumiu ao longo da sua existência inicial como instituição familiar e como instituição militar, passando pelo desenvolvimento de uma escola enquanto instituição religiosa para, mais tarde, se transformar em instituição estatal.”* Verifica-se que entre os séculos VI e segunda metade do século XVIII a igreja deteve o monopólio da instituição escolar. Só a partir da revolução francesa é que se assiste à nacionalização da escola e à criação dos sistemas estatais de ensino. *“A escola existe visto que existem*

“pessoas que desempenham papéis específicos com objectivos idênticos” (King, citado por Pinto, 1995).

Abordar a realidade social é evidenciar a atenção dos diversos intervenientes num sistema de acção, logo não é suficiente conhecer os organigramas que definem a estrutura hierárquica da organização, as regras formais gerais citadas nos textos legais que estabelecem o seu funcionamento ou o conhecimento das regras específicas publicitadas nos regulamentos internos em vigor. *“A estrutura social da escola, enquanto organização, consiste em sistemas de acção, de comportamentos intencionais que ocorrem entre aqueles que são considerados seus membros.”* (Bates, citado por Pinto, 1995). A escola, enquanto instituição, é apontada como elemento contributivo para o insucesso escolar de alunos provenientes de famílias mais desfavorecidas, colocando um obstáculo ao envolvimento e à participação dessas famílias na escola. (Zenhas, 2006). Contudo, tal facto não deveria ocorrer, uma vez que a Lei de Bases do Sistema Educativo, em vigor desde 1986, declara que o sistema de ensino se organiza de forma a certificar *“a consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas.”*

4.1.2 – O aluno

A inserção na escola põe a descoberto o precário equilíbrio emocional de alguns **alunos**, de tal forma que as dificuldades de adaptação permitem ao adulto tomar consciência de que esta não é fácil e de que a criança, para se adaptar ao novo ambiente, tem que passar por importantes mudanças e algumas vicissitudes. Todavia, o desejo de ser aceite pelos outros leva por vezes o aluno a assumir comportamentos desviantes, o que em nada facilita a sua integração.

O aumento da importância atribuída à educação e à formação do indivíduo está associado a uma interacção crescente do papel que a colaboração entre a família e a escola desempenha no seu sucesso educativo e académico. A legislação é revista, com o objectivo de dar o direito da família participar na vida escolar do seu educando. Uma vez que a ideia de que *“a família educa e instrui”* se encontra ultrapassada, a escola antecipa uma série de exigências que o meio social pedirá, mais tarde, ao jovem adulto e cria uma situação de comunicação e intercâmbio, fundamental para fazer determinadas aquisições.

Num meio familiar considerado *“normal”*, embora haja pressões para que a criança realize progressos em vários campos, a comunicação tem um carácter mais

peçoal, predominam as necessidades emocionais ou diferentes interesses sobre os assuntos académicos. Por outro lado, na escola o aluno tem de deslocar parte dos seus afectos para os colegas, professores ou mesmo os líderes, tem de se adaptar aos seus interesses, tanto às exigências dos programas como dos grupos. Assim, tudo isto acarreta uma crise de identidade.

Segundo Alves Pinto (1995: 134) “ a escola é também um sistema de interacção social. E, neste sistema (...) os diferentes intervenientes, e particularmente as crianças e os jovens, vão viver um processo de construção da sua identidade pessoal e social” e não apenas, um campo destinado ao ensino. O aluno passa a ser um aluno e tenta sair do anonimato para manipular o ambiente em proveito das suas exigências pessoais. Os que se sentem perdidos com a mudança ou sem vontade própria para saírem desta situação desconfortável procuram fazê-lo, por vezes, por meio de comportamentos que chamam a atenção do adulto, impõem a sua presença de qualquer maneira, renunciam à inserção ou participação activa no ambiente escolar. Na escola, o aluno terá que aceitar todo o tipo de restrições. No grupo, a liberdade de movimentos é restringida. As actividades estão reguladas por normas restritas e contrariam por vezes a imaginação e o desejo. Em relação às restrições, no campo verbal é preciso saber esperar, dialogar, exprimir-se com correcção, evitar o ruído, respeitar as regras, o que nem sempre é aceite com facilidade. Toda a situação escolar inclui sucessos e insucessos, o que provoca tensões e comportamentos diversos. O aluno é um ser em crescimento e por isso sujeito a mudanças que põe em evidência a sua capacidade de adaptação, a possibilidade de restabelecer equilíbrio face a mudanças que ocorrem tanto no interior como no exterior do seu organismo. Toda a mudança, todo o processo de crescimento implica modificações na forma de obter satisfações e até na fonte de satisfação. Em geral, os jovens vivem o crescimento como uma esperança aberta à conquista, enquanto outros o vivem como uma experiência de insegurança, em que predomina a sensação de perda.

4.1.3 – O professor

O professor detém uma maior responsabilidade, uma vez que, segundo Díaz (2003: 35) “*Os meios e os instrumentos de que dispõe o professor para desenvolver o seu exercício profissional, bem como a interacção entre o professor e o aluno ao utilizar este material, constituem dois factores relevantes para explicar o rendimento*

escolar.” Logo, a cativação do aluno para o ensino está dependente da forma como o docente transmite os seus conhecimentos. Como nos diz Perrenoud: *“a escola é um lugar de aprendizagem e uma parte daquilo que lá se aprende tem aplicação na vida adulta”* (1994: 27). O aluno é um ser que se encontra em evolução no conhecimento, logo necessita de toda a atenção, e para tal é necessário que o meio escolar e meio familiar se encontrem em interligação.

Para estabelecer essa interligação, a função do Director de Turma pode revelar-se fundamental para o sucesso escolar da escola e do aluno em particular. A evolução na idade do aluno e a mudança de escola tornam-se factores que contribuem para o afastamento entre a família e a escola, logo é necessário que exista alguém da equipa docente que reforce esta ligação - o Director de Turma.

Segundo Nóvoa (1995: 67) *“A função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica.”* Logo, o desempenho da função de professor detém direitos e obrigações na sua função de docente, de acordo com o artigo 4 da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

São obrigações do docente a colaboração com todos os intervenientes do processo educativo, de modo a favorecer a criação e o desenvolvimento de relação de respeito mútuo; a contribuição para a formação e realização integral do aluno, com o objectivo de contribuir para o desenvolvimento das suas capacidades, de forma a estimular a sua autonomia e criatividade; actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, de modo a actualizar-se nos conteúdos programáticos; respeitar a confidencialidade da informação relativa ao aluno e família e enriquecer e partilhar os recursos educativos, bem como utilizar novos meios de ensino que lhe sejam propostos, ou seja, mostrar abertura à inovação e ao reforço de qualidade da educação e do ensino.

O professor é considerado uma personagem essencial no processo escolar, uma vez que é ele que personaliza a escola de acordo com as características e personalidade do aluno. Assim, é necessário que este detenha uma preparação exemplar na transmissão dos seus conhecimentos. (Benavente, 1976). Perante Arends (1995: 19) *“Alguns professores, tal como os vinhos velhos, ficam melhores com a idade. Outros, após anos de prática, não melhoram a sua competência, permanecendo iguais desde o primeiro dia em que entraram na sala de aula.”* A profissão de professor não é apenas a transmissão de conhecimentos mas também o gosto por ensinar e a cativação do aluno

para a disciplina. Logo, a disponibilidade no desenvolvimento das suas competências irá determinar o grau de profissionalismo do docente.

Estrela, citada por Amado (2002: 22) afirma que o professor “*manifesta diferentes sensibilidades e maneiras de estar na profissão que revelam quer rupturas face a regras profissionais até aqui inquestionáveis quer resistência a novas maneiras de encarar o processo pedagógico.*” O que contribui para que o ensino de cada docente detenha perspectivas de ensino diferentes. As posturas reflectidas na sala de aula pelo docente levam a que o aluno obtenha uma maior ou menor motivação, uma vez que a forma de ensinar pode ou não cativar o aluno para a disciplina, logo para o ensino.

Cada vez mais o professor é confrontado com situações novas e imprevisíveis, derivadas da democratização do ensino e da emergência do instituto escolar de massas para o qual não se encontra preparado. É necessário compreender que ensinar consiste num processo de desenvolvimento e que se desenrola ao longo de toda a vida, pelo que é necessário verificar-se uma actualização constante do conteúdo escolar.

A origem social da criança, o meio e a linguagem que utiliza influencia o desenvolvimento escolar desta. Se o educador não estiver sensibilizado para os problemas de diferenças entre meios sociais, não o desperta para a relação entre a origem social e o resultado escolar.

A formação é um elemento importante para o desenvolvimento da escola e do educador, uma vez que, o torna um elemento activo, e assim, detém mais argumentos para influenciar o aluno de um modo positivo. Segundo Nóvoa e colaboradores (*op. cit.*: 67) “*A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão.*” Logo, esta formação deve sensibilizar o docente para vários aspectos em que o aluno se insere. As representações do professor sobre a função socializadora da escola abrangem, assim, a sua observação em relação ao papel de todos os intervenientes, nomeadamente o papel da turma, organização escolar e comunidade, tarefa essa facilitada aquando da presença de um director de turma activo e motivado para o desempenho das suas funções. De acordo com Diogo, citado por Zenhas (2006: 42) “*A direcção de turma ocupa uma posição privilegiada na comunidade escolar, tendo em vista o desenvolvimento pessoal e a socialização dos alunos*”, uma vez que, em todo o processo ensino-aprendizagem, conhece e trabalha com todos os intervenientes directos no mesmo. O Director de Turma desempenha sempre um papel-chave na gestão e coordenação destes processos de desenvolvimento

curricular, embora isso não signifique que se substitua ou imponha as suas decisões ao professor. Pelo contrário, o seu papel de gestor deste processo terá de ser o de animador, organizador e coordenador – entre outros –, da dinâmica criada pelos docentes do Conselho de Turma.

Porém, o papel a desempenhar não fica apenas pelo professor, é necessário que ocorra uma inter ajuda entre o Encarregado de Educação e o Director de Turma. Segundo Marques, citado por Zenhas (*op. cit.*: 43): *“Alguns estudos realizados em Portugal têm apontado a importância do cargo de direcção de turma para o estabelecimento de uma relação de colaboração com a família e os benefícios que dela advêm, a nível de aproveitamento escolar, da assiduidade às aulas e o grau de satisfação de alunos, professores e EEs.”*

De acordo com o Despacho 8/SERE/89, citado por Marques (1989: 7) as atribuições do Director de Turma são: *“promover a integração dos alunos nos grupos, na turma e na escola; garantir aos professores da turma a existência de meios e documentos de trabalho e a orientação necessária ao desempenho das actividades educativas; fomentar o diálogo com alunos e pais; assegurar condições de participação dos professores na planificação dos trabalhos, na acção disciplinar e nas acções de informação e esclarecimento; garantir a informação junto dos pais acerca do aproveitamento e integração.”*

O Director de Turma é, assim, elemento determinante na gestão de todos os recursos humanos e pedagógicos disponíveis que não se circunscrevem ao espaço escolar, ramificam e multiplicam-se através da vasta teia da comunidade educativa. Acresce ainda a pesada carga burocrática da função que deve ser aliviada através do recurso a metodologias, estratégias e tecnologias adequadas.

A resposta a todas estas exigências impõe um Director de Turma bem preparado em todas as áreas que são da sua responsabilidade. Não é suficiente o mero conhecimento da legislação e das funções que decorrem desta. Deve desenvolver, através de técnicas e de pedagogias adequadas, capacidades para o desempenho das suas funções de coordenação, numa visão integradora de todos os recursos da escola e da comunidade educativa, de modo a preparar os desafios do século XXI. Contudo, de acordo com Marques (*op. cit.*: 7) *“ não existem programas específicos de formação de directores de turma – com excepção das acções de formação promovidas, sem continuidade, por algumas escolas de formação de professores e algumas direcções regionais de educação”* logo, mesmo que este queira não existe forma de realizar a

formação. O Director de Turma tem também papel de docente, pelo que tem de se encontrar apto para a transmissão de conhecimentos ao aluno, além de coordenar a equipa e desenvolver um relacionamento pessoal e social com o aluno e respectiva família.

4.1.4 – A família

Entendemos **família** como o primeiro núcleo de pessoas onde o indivíduo inicia as suas experiências de interacção. A família tem um papel muito importante, pois providência à criança um conjunto de experiências de aprendizagem e de relações sociais que são determinantes para as situações cada vez mais variadas e elaboradas da sua vida. É através dos pais e parentes mais próximos que a criança desenvolve, nos seus primeiros anos de vida, a sua aprendizagem. Através deles a criança conhece e interioriza a realidade social que a rodeia, o mundo, os hábitos, modos de vida, os valores morais e culturais, entre outros. A criança constrói a sua personalidade, através das trocas com o meio que a rodeia. Visto que a família é o primeiro contacto e onde decorre a primeira aprendizagem que recebe de um adulto, torna-se de extrema importância no seu desenvolvimento com o mesmo.

Segundo o artigo 41, n.º 1, do Decreto-Lei n.º 115-A/98 é reconhecido o direito à participação dos pais na vida da escola, em especial na organização e na colaboração em iniciativas com o objectivo de melhorar a qualidade escolar. O Encarregado de Educação tem como papel principal a responsabilidade de promover o desenvolvimento físico, intelectual e moral do seu educando, com especial atenção aos seguintes pontos: o acompanhamento activo da vida escolar; promoção da articulação entre a educação na família e o ensino escolar; obrigação de promover o cumprimento dos deveres de assiduidade, comportamento escolar correcto e empenho no processo de aprendizagem; comparência na escola quando sentir necessidade ou quando for solicitado para isso; ter conhecimento e aceitar o regulamento interno da escola, bem como obrigação de levar o educando a declarar a mesma aceitação e compromisso activo de cumprimento integral do regulamento.

Todos os pontos atrás referidos conduzem à integração do educando numa rede social, o que significa ser crucial delinear uma estratégia que atenua a pobreza, a exclusão social e promova o comportamento assertivo da criança/jovem.

Entende-se por rede social, de acordo com a Wikipédia (2006): “*redes de comunicação que envolvem a linguagem simbólica, os limites culturais e as relações de poder*”¹. A concretização desta estratégia depende da sua articulação com determinados Decretos-Lei sobre educação. Segundo Zenhas (2006: 46): “*A formação de pais e famílias e a importância da sua colaboração com a escola no processo educativo dos educandos é reconhecida pela Lei de Bases do Sistema Educativo*”.

Contudo, nem todos exercem esse direito - por falta de tempo, desmotivação ou descrédito da sua importância. O Decreto-Lei n.º 115-A/98 determina a integração de um representante dos Encarregados de Educação no Conselho de Turma que pode acompanhar as actividades a desenvolver com os alunos e colaborar na elaboração do plano de trabalho; o Despacho Normativo n.º 30/2001 concede, ao Encarregado de Educação, o acesso ao dossier individual do seu educando, para que possa ser informado sobre o desenvolvimento da sua aprendizagem.

De acordo com Hartup, citado por Matos (1997: 22) existem dois tipos de relacionamento essenciais para o desenvolvimento da criança:

- **Relações verticais**, nas quais a criança se relaciona com indivíduos com maior poder e conhecimento social, como os adultos: estas incluem um conjunto de interacções que em geral envolvem o adulto ou um irmão a quem a criança pede apoio e obedece;

- **Relações horizontais** em que a criança interage com outros indivíduos com o mesmo poder social, em geral crianças e envolvem relações recíprocas e igualdade de expectativas.

O diferente estatuto social, económico, profissional e social dos pais ou família influenciam a opinião que os pais têm sobre a escola e, de modo consequente, a opinião dos seus educandos sobre a mesma. Torna-se assim preocupante a função da reprodução social da escola, na medida em que alguns alunos revelam dificuldades de adesão aos valores da mesma, uma vez que provêm de meios sociais muito diferentes – em especial de meios sócio-económicos baixos, com outros valores, normas e hábitos e entram muitas vezes em conflito com o que a escola propõe. De acordo com Vieira, “*A prática escolar é uma aprendizagem paralela à prática da vida, cujo elo central é a lei, e cujo juiz, a avaliação escolar, é feita comparativamente com o aluno ideal (...) O estudante, esse, é mandado aprender, pela lei e pelos seus pais, um conjunto de saberes*

¹ WIKIPÉDIA, A ENCICLOPÉDIA LIVRE (2006) *Rede social*, consultado em 2006, Agosto, 10 em http://pt.wikipedia.org/wiki/Rede_social

que estão em desacordo com o objectivo central do ideal da nossa sociedade” (1998: 14).

4.2 – Sucesso, insucesso e abandono escolar

Segundo Berbaum (2002: 49) *“a aprendizagem depende, na sua forma (consciente ou não consciente), e também na sua eficácia e na sua pertinência, da existência de um objectivo no aprendente.”* No entanto, para muitos alunos, a ida à escola apenas se deve a uma obrigação ou a um reencontro de amigos, pois não compreendem a importância da aprendizagem, a matéria leccionada, ou o sentido dos exercícios efectuados pelo professor. Contudo, o inverso também acontece, existe o aluno que encontra um objectivo, uma finalidade a médio e longo prazo, logo consegue obter um maior sucesso, o que significa que o sucesso educativo do aluno depende do objectivo que pretende atingir. A menor motivação do professor demonstrada na transmissão de conhecimentos e um currículo desactualizado pode permitir que o objectivo pretendido não seja alcançado, pelo que é necessário saber observar e ouvir as queixas do aluno.

A capacidade da criança para ultrapassar estas contradições depende da sua personalidade, em essencial do estímulo, do apoio que lhe é dado pelo seu meio ambiente (família) e a própria instituição escolar. No entanto, mesmo quando as condições de apoio estão presentes, por vezes não é o suficiente para assegurar a sua integração escolar. Como refere Perrenoud, citado por Abrantes (2003: 123), *“a maior parte dos jovens aceita a escola como um “ofício”, mas vê pouco sentido ao trabalho escolar (...) a maioria dos jovens atribui um sentido projectivo à escola, uma necessidade ou garantia para a vida profissional futura, mas não um sentido intrínseco, um interesse para si próprio. Esta apropriação instrumentalista do saber escolar, parece ser uma construção social bastante cimentada, sendo incentivada quer pelo sistema de ensino, quer pelas famílias dos jovens”*. Abrantes refere ainda que uma parte expressiva de alunos não chegam a adaptar-se à escola, em especial os que provêm de meios sócio-económicos desfavorecidos ou minorias étnicas.

É a partir dos anos sessenta que encontramos as primeiras manifestações relativas ao drama do insucesso escolar. O que era até então um problema de cariz individual passou a ser visto como uma questão incómodo sob o ponto de vista social. A falta de capacidade ou interesse deixaram de ser aceites como justificação para o

abandono do sistema educativo e o insucesso escolar passou a ser visto como problema de toda a comunidade escolar.

As manifestações de insucesso escolar são várias, sendo as mais visíveis o abandono da escola antes do fim do ensino obrigatório e as reprovações sucessivas que dão lugar a grandes desníveis entre a idade cronológica do aluno e a idade escolar. As causas apontam para diversos factores a ter em conta: alunos; professores; família; escolas; currículos; sistema educativo e sociedade, pelo que, as diferenças apresentadas pelos alunos na sua vida escolar, não podem ser consideradas isoladamente de todo o contexto social. Para as podermos entender temos que considerar as diferenças das situações sociais, económicas e culturais que condicionam as condições de vida dos agregados familiares e que são responsáveis pela ocorrência de características que circunstanciam e influenciam o processo de escolarização. Cabe a todos nós tentar alterar esta *“ruptura declarada ou silenciosa com uma escolaridade obrigatória que não é direito mas tão só dever”* (Benavente *et. al.*, *op. cit.*: 11/12).

A retenção e as dificuldades de aprendizagem são as recordações mais desagradáveis que os alunos e as famílias guardam da escola, sendo diferentes os sentimentos que os mesmos assumem, consoante falemos do 1.º ou restantes ciclos. Enquanto no 1.º ciclo o insucesso é atribuído, entre outros, à falta de atenção e dificuldades de aprendizagem, nos ciclos seguintes a culpa é dos colegas, sendo a indisciplina frequente, ao que se segue o absentismo. De acordo com Abrantes (2003:29) citando Pais, *“para a generalidade dos jovens, os amigos de grupo constituem o espelho da sua própria identidade, um meio através do qual fixam similitudes e diferenças em relação aos outros”*. Pais, citado por Abrantes (*op. cit.*: 31), refere a relação especial que os jovens mantêm com espaços e com tempos, *“os espaços adquirem também significados especiais, sendo conotados com certas actividades ou grupos específicos. Assim, os pátios e as traseiras da escola, os cafés (...) são socialmente codificados, desempenhando papéis fundamentais na estruturação dos grupos e identidades juvenis.”* O autor acrescenta, *“os quotidianos da maioria dos jovens é também marcado por longos períodos de tempo livre em que, aparentemente os jovens “não fazem nada” Este “não fazer nada” leva-os muitas vezes a situações de isolamento, marginalidade, “ou escassez de possibilidades de produção e consumo culturais”* (Lopes, citado por Abrantes, 2003: 29).

Estas mudanças, reflexo de grandes alterações sociais, culturais e económicas, reflectem a complexidade da sociedade actual, onde muitas vezes as próprias estruturas

de apoio falham ou são inexistentes. Apesar de não existir um consenso quanto à definição de abandono escolar, a LBSE (artigo 6.º) refere que, *“A obrigatoriedade de frequência do ensino básico termina aos 15 anos de idade”*.

Cabe à família e à escola estarem atentos aos possíveis sinais de abandono escolar. Apesar dos indícios serem variados, as periferias urbanas e zonas rurais são as mais atingidas pelo insucesso e abandono escolar. O perfil deste aluno revela, geralmente, ausência de ambições escolares e desinteresse pela escola, não parece ser apoiado pela família e vive num meio socialmente desfavorecido. Benavente e colaboradores (1994: 30) distinguem *“zonas desfavorecidas, famílias com pouco diálogo; fracas ambições escolares e fracos resultados, atracção pelo mercado de trabalho, professores pouco motivantes e ausência de empatia”*.

Estas situações ocorrem no quadro de assimetrias e desigualdades sociais, numa escola cujos conteúdos e prática não se adequam à diversidade de quem a frequenta. *“apercebi-me que o problema central consistia no desencontro entre professores e estudantes, ao mesmo tempo que no confronto entre docente e saber, e discente e prática da vida”*, Vieira (1992: 12).

A motivação e empenho do professor, quando cúmplice de uma escola aberta a novas práticas pedagógicas, reflecte-se na adesão e permanência dos jovens na escola. Freire (2001: 127) salienta as questões relativas ao impacto da escola, quer nas aprendizagens e satisfação dos estudantes, quer na satisfação dos professores. Refere a autora ser *“através dos processos de participação na vida da escola e no reconhecimento do valor de cada um dos seus membros que se pode alicerçar uma efectiva partilha de objectivos”*.

5 - Entre a família e a escola

De acordo com os diversos autores que analisam a participação da família na escola, existe uma grande diversidade de terminologias para referir a relação existente entre a escola e a família: participação, colaboração, cooperação, interacção, envolvimento, entre outros. O envolvimento parental requer o envolvimento dos pais na educação dos filhos quer em casa, quer na escola e na comunidade.

O papel da família na interacção com a instituição escolar tem mostrado um interesse crescente por parte dos que se dedicam a questões de ensino. Pode-se destacar

o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), a teoria da sobreposição das esferas de influência de Epstein (1998) e a tipologia de Epstein (1997), (Zenhas, 2006).

O modelo ecológico de Bronfenbrenner pretende evidenciar a importância dos contextos onde o indivíduo actua. Para tal a família, a escola e a comunidade são representadas em círculos concêntricos. A teoria da sobreposição das esferas representa a família, a escola e a comunidade através de esferas sobrepostas, onde pretende mostrar as áreas onde estas três entidades se juntam e interagem.

A escola e a família têm práticas e funções diferentes, no entanto, pretendem o mesmo objectivo, ou seja, que o indivíduo tenha sucesso e obtenha resultados positivos na sociedade. A escola vai dar continuidade ao processo de socialização até aqui efectuado pelos familiares. A instituição escolar apresenta uma função socializadora, uma vez que a esta cabe a função de transmissão de valores da sociedade. A escola vai proporcionar à criança a experiência de novos papéis, outros valores, outras normas de conduta, o que implica novas aprendizagens no que respeita a novas experiências, valores e normas na vida do indivíduo, o que por vezes está em conflito com aqueles que são praticados fora da escola, quer no meio familiar, quer noutros grupos que integra. Por isso, nem sempre é fácil a adaptação e integração da criança na escola, em particular no grupo-turma.

A relação escola-família deve ser analisada segundo o meio e a sociedade em que está inserida, uma vez que a personalidade e o modo de agir é influenciado por esta. Existem desencontros entre as imagens que os pais têm da escola e a realidade escolar. De acordo com Vieira (1998: 121), *“Escola e autoridade são conceitos sinónimos ainda hoje (...) esta concepção popular da educação escolar e a sua defesa acérrima, denota quanto um indivíduo transporta os ideais e modelos de conduta de um tempo histórico para o outro”*. Assim, existe uma clara evidência entre a realidade actual da escola e a imagem colectiva que a sociedade tem sobre esta. A visão histórica da escola conduz a um quadro de expectativas que depois não se confirmam. Tudo isto leva a um distanciamento entre a escola e a família.

Segundo Silva, citado por Zenhas (2006: 42) *“ a existência de uma descontinuidade estrutural entre a família e a escola, que contribui para que a sua relação não seja de aliança natural, como seria de esperar por se tratar de instituições que servem os mesmos jovens.”* Tal facto ocorre uma vez que a criança na família é considerada uma pessoa especial e a expectativa perante esta é particular, enquanto que, na escola ela é vista na categoria de *“aluno”*, ou seja, num aspecto universal.

É necessário que ocorra uma interacção entre aluno, pais e professores, não apenas pela sua importância, mas sobretudo pela influência que pode originar no futuro. A interacção entre pais e Encarregados de Educação e o diálogo aberto e persistente com os seus representantes legítimos denota um relevo fundamental, uma vez que contribui para a qualidade de ensino (Carneiro, citado por Vieira, 1998: 122).

De acordo com o sociólogo Nicholas Beattie, citado por Silva (2003: 33) considera que: *“No final dos anos 60 e início dos anos 70 houve uma mudança aparentemente radical na posição dos pais dado os governos começarem a implementar vários esquemas para aumentar a participação dos cidadãos na tomada de decisões. A participação parental neste sentido era apenas um subconjunto de mudanças mais vastas afectando o governo, os locais de trabalho, as instituições educativas terciárias, bem como as escolas”*.

O que permite inferir que tais mudanças se centravam na ideia de que a democracia deveria ser aplicada não apenas nas periódicas eleições formais de assembleias políticas, mas no dia-a-dia. Com Reforma do Sistema Educativo, as mudanças ocorrem, verifica-se uma maior exigência e participação dos Encarregados de Educação e pais no acompanhamento escolar do seu educando. De acordo com Zenhas (2006: 44) o Encarregado de Educação é considerado *“ a pessoa que, no acto da matrícula, se assume perante a escola como responsável pela educação escolar de uma criança, menor de idade, independentemente do seu grau de parentesco com ela e de lhe estar ou não atribuído o poder paternal.”* Contudo, tal figura é mencionada como *“pais e encarregados de educação”* nos vários diplomas legais.

O poder adquirido pelo Encarregado de Educação na participação activa dos problemas escolares vem contribuir para uma procura conjunta de soluções concretas dos problemas diários na instituição escolar. Desenvolve-se um melhor conhecimento mútuo, a par de um estabelecimento de aliança conjunta contra as várias instâncias do poder político, quer junto da autoridade local quer junto de instâncias de âmbito nacional. (Silva, 2003: 51). O que se espera é que os pais apoiem os valores da escola. Contudo, a interacção deve ocorrer nos dois sentidos, ou seja, a instituição escolar deve tomar a iniciativa quando não é assumida pelo encarregado/pais.

Para o professor, em particular, esta interacção é analisada como uma relação de complementaridade entre a família e a escola. As razões que explicam tal situação, segundo Silva (*op. cit.*: 65) são: *a emergência da participação parental resultar da iniciativa do poder político confere aos pais com filhos escolarizados uma identidade própria,*

a qual não pode ser desligada das características da instituição com a qual são pressionadas a se envolver; As escolas são, historicamente, organizações planeadas sem a presença das famílias; A relação escola-família constitui, em grande parte dos casos, uma relação entre uma relação entre uma organização e uma massa – mais ou menos anónima – de pais, pelo que será mais fácil à organização (...); As escolas tendem a entender a sua interacção com as famílias como uma relação entre profissionais”.

Desde a década de 80, vários estudos revelam a consciência da heterogeneidade social e cultural que caracteriza o grupo de pais. O estudo realizado por Annette Lareau destaca-se, uma vez que foi o que mais se centrou na influência da classe social na relação escola-família. Esta socióloga constata que a interacção casa-escola segue a relação entre a casa e o emprego, ou seja, a relação escola-trabalho modela a concepção de educação. Para o grupo das classes mais desfavorecidas, existe um forte contacto entre família e instituição escolar, centrando-se na escola a total responsabilidade no ensino. Na classe média existe um contacto mais geral e contínuo. Contudo, ambas as classes têm a percepção de que a escola é importante para o educando em termos de afirmação e desenvolvimento social.

A complexidade entre a relação escola – família – comunidade tem conquistado uma evidência crescente nesta sociedade que, segundo Zenhas, (2006: 19): “o investimento afectivo dos pais nos filhos e a consciência do papel da escola na educação esbarram com a falta de tempo para os acompanhar e, muitas vezes, com um sentimento de incapacidade para o fazer, devido à descontinuidade cultural que os separa dela”. Alguns pais não conseguem despendir um pouco do seu tempo para acompanharem os seus filhos no estudo e outros, com baixa escolaridade, não acreditam na sua capacidade para os ajudar nas suas aprendizagens.

5.1 – Do rural para o urbano

De acordo com Ferrão (2000: 46), o mundo rural caracteriza-se, entre outros factores, por se organizar em função da sua actividade económica dominante – a agricultura, tendo como grupo social de referência a família, com modos de vida, valores e comportamentos próprios. O autor refere que este mundo rural “*opõe-se claramente ao mundo urbano, marcado por funções, actividades, grupos sociais e paisagens não só distintos, mas, mais do que isso, em grande medida construídos “contra” o mundo rural*”.

Este conceito reforça a ideia que as famílias do meio rural têm, na sua maioria, “*contra*” a escola, o que afecta as representações que as mesmas moldam sobre o ensino.

Por não acreditarem no sucesso escolar dos seus filhos, aceitam o insucesso “*como reflexo da sua incapacidade mental*” (Vieira, 1998: 124). Neste caso, com frequência, os alunos abandonam a escola e regressam a casa e às actividades ligadas à agricultura ou à construção civil. Sobre esta temática Iturra refere, “*longe de fugir da terra para ir à escola (...) acaba por se fugir dela para permanecer na terra, com a ideia de ser incapaz*” (1992: 92,93).

Na escola urbana, muitos factores contribuem para que estas representações dificultem a integração e sucesso dos alunos. Verifica-se, não raramente, a recusa em aceitar as metodologias de ensino usadas pela escola, bem como os respectivos conteúdos. O impacto da transição do mundo rural para um contexto físico e social muito diferente e a distância que separa a aldeia da nova escola, acaba por ser uma carga demasiado pesada para estes jovens que, até há pouco tempo, conviviam apenas com a família e os amigos, uma professora, uma sala de aulas e um número reduzido de colegas.

No entanto, alguns pais também acreditam que será a escola a dar ferramentas ao seu educando para que este consiga alcançar o sucesso social que eles não atingiram. Nestes casos, “*A representações que os pais têm da escola é pois a de um lugar de respeito, onde os conhecimentos básicos se transmitem e são adquiridos por aqueles que têm capacidades*” (Vieira, 1998: 122), mas não entendem as inovações e a dinâmica que a escola tenta implementar, à luz das novas reformas educativas. Há ainda que pensar em dinamizar, no Ensino Básico, outros conteúdos que não privilegiem apenas o saber intelectual, mas também o dia-a-dia destas comunidades.

CAPÍTULO II – TRABALHO DE CAMPO

6. Metodologia e design da investigação

6.1. Objectivos gerais do trabalho

Porque a educação é uma realidade complexa, será talvez pertinente estabelecer relações entre as necessidades específicas de um determinado grupo de alunos e aquilo que a escola oferece, tendo em vista a promoção da igualdade de acesso e sucesso educativo dos mesmos.

Para que seja possível entender alguns mecanismos geradores das desigualdades, é necessário conhecer, entre outros, os contextos sócio-económicos e geográficos em que se inserem as diferentes escolas que vamos encontrando no desempenho da actividade docente e que parecem influenciar, directa ou indirectamente, a integração dos nossos alunos. No caso específico do Alentejo, região onde irá desenvolver-se este estudo, os referidos factores estão presentes no dia-a-dia de cada comunidade escolar, como o comprovam estudos já realizados. Como refere Pinto (1995: 19), *“a variável regional apareceu-nos como extremamente pertinente num estudo sobre a sobrevivência e a selecção escolares em Portugal”*.

Encontramos, cada vez mais, crianças e jovens pertencentes a classes sociais diferenciadas, bem como provenientes de localidades isoladas e distantes, com especial incidência no interior, com hábitos sócio-culturais muito diferentes daqueles que acabam por encontrar na nova escola. O distanciamento físico que em geral se interpõe entre a residência do aluno e a escola e que constitui uma das características das zonas rurais, pode criar um conjunto de condições que interfiram de modo directo na integração de um aluno numa nova escola.

Este projecto é a sequência do permanente questionar quanto às perspectivas que encontramos inerentes ao processo de integração destas crianças e jovens que frequentam as nossas escolas, e que se caracterizam sócio-culturalmente pela sua diversidade. Com ele pretendemos, em moldes gerais:

- Contribuir para um melhor conhecimento da problemática da inserção no meio escolar, em particular no concelho de Odemira, tomando como referência a

distância que os alunos percorrem no seu dia-a-dia entre as localidades rurais onde vivem e a escola na vila;

- Evidenciar os agentes presentes no percurso escolar dos alunos que, de alguma forma, influenciaram ou não a sua integração (representação da escola, relação família-escola, escola-família, aluno-professor, professor-aluno, aluno-turma, turma-aluno, aluno-aluno...) e como estes influenciam a ligação com a escola;

- Compreender os processos que desencadearam essa ligação, dando voz aos seus promotores (alunos, pais, professores).

Tentando atingir os objectivos a que nos propomos, focalizámos o nosso trabalho de campo em dois pontos: a distância casa-escola e o relacionamento aluno-turma.

7 – Opções metodológicas

Em investigação educacional são diversas as opções metodológicas a serem utilizadas e vários os critérios que podem ser definidos para as fundamentar. Em termos da sua finalidade podem direccionar-se para a descoberta de leis gerais - está então em causa a investigação básica ou a investigação pura; direccionarem-na para a resolução de problemas concretos - investigação aplicada ou investigação prática - ou ainda, movidas por alguma forma de conciliação de ambas as posturas anteriores -, o que é designado de investigação-acção surge, assim, “*como o estudo de uma situação social, com o fim de melhorar a qualidade da acção dentro da mesma*” (Almeida e Freire, 1997: 29).

Por um lado, em termos de profundidade de estudo, as investigações podem distribuir-se entre “*exploratórias, descritivas, explicativas e “experimentais”*” (op. cit.: 29), caminha-se de um grau mais indutivo de uma determinada realidade para um nível mais dedutivo, em que importa testar relações de causa-efeito.

Em termos da sua própria metodologia as investigações podem ser classificadas como quantitativas ou qualitativas. As primeiras têm como objectivo explicar, prever e controlar os fenómenos, decorrendo da aplicação do método experimental dedutivo-positivista. A segunda perspectiva, assume-se como anti-positivista, onde a realidade educativa “*é percebida com mais dinâmica fenomenológica, associada à história individual e aos seus contextos. O seu estudo não poderá ser feito sem o recurso à própria perspectiva dos sujeitos implicados nas situações*” (op. cit.:30), dirigindo-se, assim, para a compreensão e descrição dos fenómenos tomados na sua globalidade a partir de indução dos significados dos próprios contextos na sua singularidade e complexidade.

Ao ter como referência que a escolha da metodologia se deve fazer em função da natureza do problema a estudar (Pacheco, 1995), optou-se por uma metodologia qualitativa, para melhor se compreender e interpretar os fenómenos que se pretende analisar, isto é, saber como se processa a integração social, numa escola do 2.º ciclo, de alunos provenientes das zonas rurais numa escola urbana do concelho de Odemira.

Tal como refere Lefèvre (1990), esta metodologia caracteriza-se por, “*uma investigação de ideias, de descoberta de significados inerentes ao próprio indivíduo, já que ele é a base de toda a indagação (...) visa a inter-relação do investigador com a realidade que estuda, fazendo com que a construção da teoria se processe de modo*

indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno, à medida que os dados empíricos emergem.”

Deu-se, assim, primazia ao qualitativo, porque pretende-se efectuar o estudo de uma realidade, sem a fragmentar e sem a descontextualizar, ou seja, realizar um enfoque na análise de cariz holístico e indutivo. Por outro lado, neste tipo de pesquisa e segundo Bogdan e Biklen (1994: 60), a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, porque é o *“significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida que se deve constituir como foco de atenção por parte do investigador*”.

Neste contexto, a preocupação com a compreensão e interpretação dos factos é preponderante em relação à determinação de causas. Neste quadro, não interessa determinar relações de causa-efeito numa relação linear, nem tão pouco explicar fenómenos, provar hipóteses e estabelecer leis gerais - características de uma perspectiva positivista -, mas utilizar uma abordagem que permita descrever um fenómeno em profundidade através da apreensão dos significados e dos estudos subjectivos dos sujeitos. Neste tipo de estudos há sempre a tentativa de capturar e compreender em pormenor, as perspectivas e pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto, entendendo-se *“cada fenómeno como único e singular, em que a preocupação central não é se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a que outros contextos sujeitos a eles podem ser generalizados”* (op. cit.: 60).

Na pesquisa qualitativa parte-se do pressuposto que a construção do conhecimento se processa de um modo indutivo, partindo-se sobretudo dos próprios dados e não de teorias prévias para os compreender ou explicar - teoria fundamentada (Glaser e Strauss, citados em Bogdan e Biklen, 1994). Porque *“as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. Uma teoria desenvolvida deste modo procede de “baixo para cima, com base em muitas peças individuais de informação recolhida que são inter-relacionadas”* (op. cit.: 50).

Em consequência, o processo de análise de dados é efectuado de forma minuciosa (Bogdan e Biklen, 1994), na tentativa de ilustrar, de forma mais completa possível, as situações e as experiências dos sujeitos.

Deste modo, os dados colectados neste tipo de investigação são predominantemente descritivos, pois *“a descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio”* (op. cit.: 49), na medida em que se pretende dotar a investigação de um cariz holístico.

Como já foi referido, o objectivo principal da abordagem qualitativa é o de compreender, de uma forma global, as situações, as experiências e os significados das acções e das percepções dos sujeitos através da sua articulação e descrição. Este pressuposto supõe que os dados sejam produzidos e interpretados pelo investigador, decorrendo daí que eles possam reflectir a sua subjectividade, envolvimento e cunho pessoal. Apesar disso e embora comumente aceite que todos os investigadores são "*presa dos enviesamentos inerentes ao observador*" (*op. cit.*: 68), os métodos de que se apropriam auxiliam o processo de distanciação.

Por outro lado, o investigador passa uma quantidade de tempo considerável no mundo empírico, para recolher e rever grandes quantidades de dados. Além do mais, protege-se dos seus enviesamentos através do registo de notas de campo detalhadas que incluem reflexões sobre a sua própria subjectividade.

Dado que o objectivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não dar opiniões sobre determinado contexto, o investigador qualitativo tenta reconhecer e tomar em consideração esses enviesamentos como forma de lidar com eles. Assim, foi através do rigor e da abrangência da recolha e análise dos dados, da sua leitura articulada com uma contextualização teórica e uma postura de reconhecimento de possíveis enviesamentos que se procura levar a cabo o processo de produção de conhecimento nesta dissertação.

Em síntese e com base nos pressupostos aqui enunciados, sobre a investigação qualitativa, procurou-se, ao questionar os sujeitos que fizeram parte desta investigação, perceber o que eles pensam e experimentam sobre a problemática em estudo.

Devido à complexidade dos fenómenos que caracterizam as pesquisas em educação, privilegiou-se a descrição dos contextos em vez de análises quantificáveis. Ao abordar os sujeitos da investigação procurou-se ilustrar como se manifesta o problema em causa, através de uma maior valorização dos processos do que dos produtos, privilegiando a dedução a partir das teorias prévias.

Neste quadro, e porque a narrativa pessoal é aquela que permite captar de forma profunda os pontos de vista dos sujeitos sobre um assunto, considera-se a entrevista como a técnica de recolha de dados a privilegiar neste estudo.

Com base neste pressupostos, nos pontos seguintes deste capítulo, serão descritos os passos metodológicos que foram dados ao longo do percurso desta investigação. Neste contexto, surge a seguinte pergunta de partida:

Como se processa a integração de alunos do meio rural numa escola urbana do 2.º ciclo?

De forma a tornar esta questão de investigação operacional procedeu-se à sua divisão nas seguintes sub-perguntas:

- Como se processa a inserção no meio escolar, tomando como referência a distância que os alunos percorrem no seu dia-a-dia entre as localidades rurais onde vivem e a escola na vila?

- O percurso escolar dos alunos influencia ou não a sua integração?

- O distanciamento cultural entre a família e a escola tem alguma interferência neste processo?

8- Processo de investigação e objectivos específicos

De acordo com o quadro metodológico que se segue, este trabalho surgiu da constatação directa de factos reais. Apesar da literatura revista apontar questões orientadoras do processo de investigação que nos levaram à elaboração de um esquema orientador maleável e aberto e depois ao terreno, o mesmo foi sendo alterado em função da realidade que nos era apresentada, surgindo assim hipóteses que, em investigação qualitativa, não se pretendem testar.

O desenvolvimento deste projecto compreendeu diferentes fases e teve a colaboração de diferentes intervenientes, de acordo com os dados que se pretendiam obter. A saber:

● Desenvolvimento da teoria:

- Revisão da teoria
- Definição de objectivos

● Recolha documental:

- Selecção da turma
- Preparação e selecção de dados

● Condução do estudo de caso:

- Processo do aluno
- Ficha biográfica do aluno
- Actas do Conselho de Turma
- Observação em contexto de sala de aula (participante e não participante)
- Conversas informais com as professoras do 1.º ciclo
- Aplicação de testes sociométricos aos alunos
- Entrevistas (pais, alunos, directora de turma)

• **Estudo de caso – Alunos:**

- Alda
- Cátia
- Carlos
- Ricardo
- Sandra

• **Reenquadramento da teoria**

• **Finalização do estudo de caso**

Como acontece com o percurso metodológico proposto por Yin (1989: 56), este trabalho tem na preparação, desenvolvimento e finalização as suas fases principais.

Na fase de preparação foi feita uma revisão bibliográfica, orientada pela pergunta de partida, no sentido de entender as vertentes que, sobre esta temática, encontramos na literatura.

Na fase de desenvolvimento, procedeu-se, num primeiro momento, à análise dos processos e registos biográficos dos alunos, ao que se seguiu a leitura das actas do conselho de turma. A observação em contexto de sala de aula foi realizada durante todo o ano lectivo, visto a autora deste estudo ser professora da turma. Numa primeira fase foi observada toda a turma, composta por 22 alunos (2 foram posteriormente transferidos), após o que se procedeu à selecção de 5 alunos, todos eles deslocados das zonas rurais do conselho, e que revelavam maior dificuldade de relacionamento/integração dentro do grupo/turma. Foi também efectuada uma observação não participante, numa aula de Estudo Acompanhado.

Após esta selecção, delimitou-se a área de estudo: como se processa a inserção destes alunos do meio escolar (tomando como referência a distância que percorrem entre as localidades rurais onde vivem e a escola na vila); o percurso escolar destes alunos influencia ou não a sua integração; existe ou não interferência neste processo causado pelo distanciamento cultural entre a família e a escola.

Seguiu-se a visita às aldeias e escolas do 1.º ciclo que os alunos frequentaram, bem como conversas informais com as respectivas professoras, após o que foram

aplicados os testes sociométricos aos alunos e posteriormente as entrevistas: aos alunos, Directora de Turma e Encarregados de Educação.

Na última fase procedeu-se à análise dos dados obtidos, interligando-a à teoria apresentada, para compreender em que medida esta a confirma ou conduz a um questionar da mesma, abrindo caminhos para novas investigações.

9 - Estratégia de recolha de dados

9.1 – Os testes sociométricos

Os testes sociométricos têm como objectivo primordial obter dados relativos a associações positivas ou negativas de determinado grupo de indivíduos em relação aos restantes elementos. Por norma é aplicado a crianças em fase escolar. De acordo com Cohen (2005:144), “*os testes Sociométricos permitem captar as relações espontâneas, destacando, ainda, a posição de cada indivíduo no grupo, em função dessas relações*”. Um teste sociométrico apresenta um valor de teste relativo, e por isso deve ser usado com outros instrumentos metodológicos de forma a comparar os dados obtidos. Algumas das finalidades de um teste sociométrico são, de acordo com Cohen (2005: 147):

- Registrar representações individuais sobre as relações existentes na classe;
- Obter dados que possam contribuir para detectar a posição social do aluno dentro do seu grupo (integração ou marginalização);
- Detectar os alunos mais isolados e os mais escolhidos;
- Comparar estes registos com os obtidos por outros processos.

Numa primeira fase contam-se o número de vezes que cada criança é escolhida e pode-se, desta forma, concluir acerca do grau ou em que medida ela é aceite pelos outros membros do grupo, “*A isto chama-se posição sociométrica*” (Northway e Weld, 1999: 9). Em segundo lugar, os resultados apurados irão permitir concluir acerca dos maiores amigos de cada criança. Segundo Northway & Weld (1999: 9), “*Podemos verificar se ela tem um grande número de amigos diferentes ou pequeno número de*

amigos especiais e também se as crianças que ela considera os seus amigos são os que também gostam dela dum modo especial.” Um teste sociométrico permite, acima de tudo, revelar uma estrutura de grupo como um todo, ou seja através dos resultados é possível ver se há integração ou não dos elementos. Poderá neste caso haver uma barreira entre os alunos provenientes dos meios rurais e os alunos que já estudavam na escola onde foi aplicado o teste, cujos resultados se pretendiam apresentar em forma de tabelas, para uma melhor percepção e compreensão dos resultados. A partir destas tabelas seria possível entender quais os colegas favoritos e quais são os mais sozinhos. Esperava-se perceber se cinco alunos do meio rural se sentiam discriminados pelos restantes colegas. No entanto, devido a diversos factores que condicionaram este estudo, entre os quais a falta de tempo resultante da distância casa-escola percorrida diariamente, não foi possível proceder à análise dos dados dos testes sociométricos, apesar de ter sido feito um esforço no sentido de, através dos mesmos, chegar a algumas conclusões que apresentamos no epílogo deste estudo.

9.2 - A entrevista

Este tipo de investigação pressupõe um carácter aberto e que evolui à medida da prossecução dos trabalhos de pesquisa sendo *“o próprio estudo que estrutura a investigação, não ideias pré-concebidas ou um plano prévio detalhado”* (Bogdan e Biklen, 1994: 83), distingue-se das metodologias mais tradicionais que, em função da teoria de que partem e que pretendem comprovar, se definem por um cumprimento mais estreito pelo plano inicial. Com efeito, o contacto com o terreno de interacção com os participantes, a própria análise dos dados que vão sendo recolhidos, pode suscitar a necessidade de inclusão de outros elementos de informação, quer pela sua relevância intrínseca, quer pela sua importância para a triangulação com outras fontes de dados. Este trabalho de investigação foi realizado com base nestas considerações. Embora se partisse do pressuposto que em investigação qualitativa se trabalha com amostras mais pequenas do que em investigação quantitativa, e que no primeiro casos as amostras tendem a ser intencionais, enquanto que as segundas são aleatórias (Bogdan e Biklen, 1994; Almeida e Freire, 1997), o carácter deste estudo levou-nos a definir como critério prévio que a amostra abrangesse vários contextos.

De entre as técnicas de recolha de informação, como já foi referido, privilegiou-se a entrevista como técnica que possibilita ter acesso ao que os indivíduos em estudo pensam sobre a problemática em estudo, aos seus pontos de vista, aos seus valores respeitando, como referem Quivy e Champenhoudt (1998: 195) *“os seus próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais”*. Deste modo, a entrevista possibilita *“um grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos”* (Idem). A realização da entrevista tem por finalidade a recolha de dados de opinião que permitissem não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes no processo. Isto é, em investigação qualitativa *“ a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigados desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”* (op. cit.:134).

Neste sentido, a entrevista semi-estruturada é a mais adequada pelo seu grau de flexibilidade e maleabilidade de aplicação e é considerada apropriada para recolher dados de estudos exploratórios (Quivy e Champenhoudt, 1998), como acontece nesta investigação. Foi constituído um guião com uma sequência de tópicos a serem desenvolvidos de uma forma flexível, com respeito pelo modo como cada entrevistado sentia necessidade de organizar o seu discurso. Em alguns casos, houve a necessidade de conduzir a entrevista de uma forma um pouco mais directiva, contudo, houve sempre o cuidado de respeitar as suas opiniões e evitou-se condicionar as respostas. Segundo Ludke & André (1986: 35), *“uma das principais distorções que invalidam frequentemente as informações recolhidas por uma entrevista é justamente o que se pode chamar a imposição de uma problemática (...) apesar de se utilizar um vocabulário cuidadosamente adequando ao nível de instrução do informante, o entrevistador introduz um questionamento que nada tem a ver com o seu universo de valores e preocupações”*.

Neste tipo de situações, a tendência do entrevistado é a de fornecer respostas que vão de encontro ao que ele pensa serem as expectativas do entrevistado, para desta forma solucionar uma problemática que não é a sua e para a qual pode não ter qualquer interesse. A intervenção do investigador deve ir no sentido de reencaminhar a entrevista para os objectivos a que se propõe, cada vez que o entrevistado deles se afastar e colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio. Segundo Quivy & Champenhoudt (1998 p: 192), neste tipo de entrevista o investigador faz recurso de “

uma série de perguntas guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Tanto quanto possível "deixará andar" o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e não a ordem que lhe convier". Importa ainda referir que no início deste percurso foram realizadas duas entrevistas, com o objectivo de obter informações para a reformulação do referido guião. Detectou-se alguma dificuldade no entendimento de algumas questões, perguntas mal formuladas, no nível de compreensão da linguagem e a pertinência das questões, entre outros. Procedeu-se, assim, à reformulação do guião, o que permitiu passar para a fase da recolha de dados com maior segurança acerca da sua validade. Acresce referir que os guiões sofreram pequenas modificações aquando da sua aplicação, por se considerar que estas serviam melhor os objectivos deste estudo.

Dados os objectivos globais desta investigação, optou-se por entrevistar os cinco alunos referidos, respectivos Encarregados de Educação e Directora de Turma. Foram mantidas conversas informais com os professores que acompanharam estes alunos durante o 1.º ciclo com o intuito de obter mais informações de carácter social e pedagógico..

Numa fase prévia ao momento da entrevista, contactou-se de forma pessoal ou por telefone os sujeitos da investigação para lhes explicar o seu objectivo e para ser pedida a sua colaboração no estudo. O total anonimato foi garantido, bem como o carácter confidencial das informações que iriam ser prestadas. Foi pedida a autorização para proceder à gravação áudio do teor da entrevista, com o objectivo de captar de forma completa tudo o que os entrevistados referissem e para que o entrevistador se mantivesse livre para prestar atenção ao entrevistado. Este pedido não foi aceite por todos os indivíduos entrevistados.

O local da realização das entrevistas foi muito diversificado. Os alunos acederam a serem entrevistados na Biblioteca da escola. Dos cinco Encarregados de Educação, três foram entrevistados na sala onde os alunos têm aulas, um outro num café e outro no jardim municipal. A duração das entrevistas foi variável, entre os quarenta e cinco minutos e uma hora e quinze minutos, de acordo com a disponibilidade revelada pelos entrevistados e da sua capacidade de desenvolver as questões que lhes eram colocadas. No decorrer das entrevistas procurou-se ter sempre presente algumas referências, tais como criar um clima de conforto, confiança, empatia, credibilidade e relação (Bodgan e Biklen, 1994), os entrevistados foram encorajados a

falar de forma livre e à vontade. Estas atitudes, que estiveram sempre presentes, tiveram como objectivo desenvolver um sentimento de confiança e uma relação facilitadora do estabelecimento de um diálogo produtivo, para que as questões pertinentes para este trabalho fossem aprofundadas de uma forma natural.

À medida que as entrevistas decorreram, foi feita a sua transcrição literal. Este procedimento, embora representasse uma tarefa acrescida, oferecia algumas vantagens. Se bem que se tenha procedido a uma audição integral de cada entrevista após a sua realização, este processo de transcrição permitiu reconstruir, de uma forma global, as ideias principais, as linhas de força, a coerência e as contradições deste processo.

Acresce dizer que, como foi descrito, as entrevistas foram orientadas de forma flexível, definindo-se como objectivos recolher junto dos entrevistados elementos que levassem a uma explicitação, tão clara quanto possível, da temática em estudo.

9.2.1 - Entrevista à Directora de Turma

A entrevista à Directora de Turma foi facilitada pelo facto de existir um contacto diário com a mesma. No entanto, o pouco tempo disponível entre as aulas, a distância a percorrer até casa no final do dia, bem como os afazeres pessoais e familiares, foram adiando esta entrevista até ao final do ano lectivo, o que condicionou em muito este estudo.

Assim, entrevistámos a Directora de Turma, tentando compreender as suas representações em relação à problemática em estudo, no âmbito geral do grupo/turma e, mais especificamente, em relação aos alunos-caso. O guião de entrevista (anexo 3A) estabelecia os seguintes objectivos gerais: a) conhecer o ponto de vista da Directora de Turma em relação à integração dos alunos da turma Y num novo contexto escolar; b) identificar os valores/princípios que a Directora de Turma procura transmitir aos seus alunos; c) caracterizar a motivação dos alunos, oriundos do meio rural, em relação à escola; d) saber de que forma a distância casa/escola interfere na sua integração/motivação; e) analisar relação professor/aluno; f) analisar relação pedagógica professor/aluno; f) conhecer a opinião da Directora de Turma sobre a relação escola/família/sociedade; g) identificar contactos entre a Directora de Turma e Encarregados de Educação.

A docente esteve sempre disponível para fornecer os dados que lhe foram solicitados, relativamente aos alunos e às famílias, bem como, para relatar situações ocorridas

diariamente com a turma, na sequência do seu papel de Directora de Turma ou enquanto professora de Educação Física e profunda conhecedora da realidade local (anexos 4F e 51).

9.2.2 – Entrevista aos Encarregados de Educação

Os Encarregados de Educação mostraram-se sempre muito renitentes relativamente à sua colaboração neste estudo, como comprova a dificuldade em obter entrevistas, as respostas evasivas ou até mesmo, em alguns casos, a recusa em que a mesma fosse gravada. Assim sendo, é natural que alguma informação se tivesse perdido, apesar do nosso esforço em transcrever de imediato estes "diálogos forçados" mantidos com os Encarregados de Educação. Estas pessoas, regra geral, não gostam de falar das famílias ou da escola, escondendo o pouco à vontade por detrás de respostas curtas e evasivas, a que não será também alheia a sua falta de vocabulário ou de escolaridade. Devido as dificuldades descritas, as entrevistas realizaram-se em locais diversificados, sendo que três foram colectivas, dada a presença das Encarregadas de Educação na escola, condicionadas no tempo por outros afazeres das entrevistadas e o horário dos transportes públicos (entrevista 5J1); uma Encarregada de Educação concordou em "conversar" no jardim municipal (entrevista 5J2), enquanto o último respondeu à entrevista no café da aldeia onde reside (entrevista 5J3). Os objectivos gerais destas entrevistas foram os seguintes (anexo 3B): a) conhecer a opinião dos pais/Encarregados de Educação sobre a integração dos seus filhos na nova escola; b) conhecer a imagem que a mãe/pai construiu acerca da escola actual do filho; c) equacionar o modo como a mãe/pai percepção o percurso escolar do filho; d) identificar as expectativas académicas e o projecto de vida que detém relativamente ao seu educando.

Apesar das dificuldades, considerámos as entrevistas relevantes para este estudo, pelo que as mesmas foram transcritas e analisadas, conforme consta nos anexos 4G1, 4G2 e 4G3.

9.2.3 – Entrevista aos alunos

A entrevista aos alunos foi colectiva, dada a dificuldade em reunir os cinco alunos fora do horário lectivo. Assim sendo, e com a colaboração da Directora de Turma, reuniram-se na Biblioteca da escola dispostos a participarem. O facto de conhecerem a entrevistadora bem como os objectivos deste estudo facilitou o diálogo, cujos objectivos gerais eram os seguintes (anexo 3C): a) recolher elementos relativos à integração do aluno em contexto escolar; b) recolher elementos relativos à integração do aluno na turma; c) recolher elementos relativos ao plano aluno/família/sociedade. A entrevista foi transcrita e analisada (anexos 4H e 5L) respeitando o discurso dos entrevistados.

9.3 – A análise de conteúdo

A análise de conteúdo da informação é uma técnica que tem como objectivo tratar os dados obtidos em cada entrevista por si só e cada conjunto de entrevistas entre si. Desta forma podemos obter um todo que nos levará, a conclusões ou pistas para novas investigações. De acordo com Berelson, citado por Estrela (1994: 455), a análise de conteúdo é, “ *uma técnica de investigação que visa a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação*”.

Após a obtenção dos dados os mesmos foram transcritos e analisados, de acordo com as regras correntes propostas Estrela (*op. cit.*: 455), a saber: a) leitura dos documentos para melhor apreensão das suas características e avaliação das hipóteses de análise; b) estabelecimento dos objectivos da análise, de acordo com as hipóteses que surgiram; c) determinação das regras de codificação, tendo em vista a categorização e contagem de frequências.

O tratamento da informação teve início com a organização das entrevistas, de acordo com os respectivos conteúdos, estabelecendo-se assim as fontes de análise: directora de turma; encarregados de educação; alunos. Em seguida o conteúdo foi ordenado em temas, após o que o essencial da informação de cada tema foi sujeito à divisão em unidades de registo. Como unidade de registo escolhemos a **proposição**, no sentido dado por Estrela (*op. cit.*: 455), citando Marie-Christine d’Unreg: “ *Por proposições entendemos uma afirmação, uma declaração, um juízo (ou uma interrogação ou negação), em suma, uma frase ou um elemento de frase que, tal como*

a proposição lógica, estabelece uma relação entre dois ou mais termos. É, em princípio, uma unidade que se basta a si própria”, ou seja, os textos foram divididos em fragmentos que foram posteriormente distribuídos pelas diferentes categorias. Procedemos, em seguida, à codificação das mesmas, após o que realizámos a respectiva categorização, de acordo com as informações obtidas, obedecendo aos critérios de coerência, homogeneidade, exclusividade recíproca e exaustividade. A análise das sequências foi realizada com o objectivo de entender a articulação e o significado do discurso.

Da de análise de conteúdo realizada às informações fornecidas pela directora de turma, encarregados de educação e alunos, resultaram alguns dados esclarecedores relativamente à integração dos alunos do meio rural numa escola urbana, sendo os mesmos utilizados na discussão dos resultados e nas conclusões.

CAPÍTULO III – ESTUDO EMPÍRICO

10 - O Concelho de Odemira

10.1 – Breve caracterização demográfica e sócio-económica

Odemira fica situado no Sudoeste Alentejano e conta com 26 106 habitantes que se distribuem por uma área de 1 721,5 Km², constituindo o maior concelho do país. É marcado por características e realidades diferentes que lhe conferem um carácter distinto em relação a outros concelhos, com problemas muito localizados, devido à especificidade de cada zona. Este território, cuja sede é Odemira, é organizado em 17 freguesias, sendo a distância média à sede do concelho de 25Km. Com uma localização quase central no concelho, a vila encontra-se a 190Km de Lisboa e a 92Km de Beja, capital do Distrito (anexo 1).

Odemira congrega no seu território a planície, a serra e o mar, apresentando-se em duas áreas distintas: A do interior, de topografia difícil e acentuada, dominada pela serra do Cercal e pelo prolongamento da serra de Monchique, ocupa 60% do concelho.

A morfologia dos terrenos torna-os de difícil acesso, sendo determinante no isolamento das populações. A faixa litoral é constituída por uma extensa charneca que termina em elevadas falésias de xisto e dunas. A excelente qualidade das águas costeiras torna as praias muito atractivas e procuradas.

Ao nível demográfico regista-se uma grande perda de recursos humanos, devido ao envelhecimento populacional e à saída de jovens do concelho à procura de uma melhor vida. Este facto é predominante no interior de um concelho essencialmente rural, enquanto no litoral já se verifica um carácter urbano, vocacionado para o turismo, registando-se um grande crescimento da construção civil, o que constitui um atractivo para a mão-de-obra imigrante. Regista-se ainda, um baixo nível de instrução e uma elevada baixa de analfabetismo. De acordo com os Censos de 2001 do Instituto Nacional de Estatística, a população deste concelho apresenta as características demográficas e de escolaridade que são apresentadas nos quadros 1 e 2:

Quadro 1 – Características demográficas do concelho

População residente	26 106
População economicamente activa	10 645
População residente desempregada	894

Quadro 2 - Escolaridade dos habitantes do concelho

Sem nível de ensino	7 283
1.º Ciclo completo	6 343
2.º Ciclo completo	1 810
Ensino Secundário completo	1 074
Médio	37
Superior	692

De acordo com estes dados a taxa de desemprego é de cerca de 8,4%, um valor acima da que se verificou em todo o país. Um outro dado muito negativo prende-se com a elevada taxa de pessoas sem qualquer nível ensino que atinge os 27,8% da população residente. No extremo oposto, apenas 2,6% tem um curso superior. Estes dados são esclarecedores da baixa qualificação da mão-de-obra do concelho que tem a sua economia assente na actividade agro-pecuária. Embora o subsolo possua riquezas como ferro e manganês, na actualidade não há actividade mineira.

11 – Instituições escolares do Concelho

No concelho de Odemira existem quatro agrupamentos verticais e um horizontal que englobam todos os estabelecimentos públicos do ensino pré-escolar e do ensino básico. Para além destes estabelecimentos existe uma escola secundária, uma profissional, dois estabelecimentos de ensino pré-escolar privados, duas creches privadas e mais um estabelecimento que engloba todos os níveis de ensino não superior, excepto o 1.º ciclo do ensino básico. Os agrupamentos escolares estão organizados da seguinte forma:

- Agrupamento Vertical de Escolas de Odemira
- Agrupamento Vertical de Escolas de Colos
- Agrupamento Vertical de Escolas de Sabóia
- Agrupamento Vertical de Escolas de S. Teotónio
- Agrupamento Vertical de Escolas de Vila Nova de Milfontes

11.1 - O Agrupamento Vertical de Escolas de Odemira

11.1.1 – Sua constituição

O agrupamento de escolas está inserido num meio económico pobre e de fracos recursos sócio-culturais. Grande parte dos alunos reside em zonas de povoamento disperso, típico do sudoeste alentejano, e em alguns “montes” isolados, o que dificulta a comunicação a todos os níveis (informação, contactos com a escola, acessibilidade) e se traduz em sub-comunidades fechadas. Associa-se a este problema a precariedade das redes de saneamento básico e de fornecimento de energia eléctrica. O Agrupamento de Escolas de Odemira integra:

Quadro 3 - Agrupamento de escolas de Odemira

Denominação	N.º	Local

Escola Básica 2,3 Damião de Odemira - Escola sede	1	Odemira
Jardins-de-infância e Estabelecimentos de Ensino do 1.º CEB	5	Almograve, Bemparece, Boavista dos Pinheiros, Longueira Odemira

Destes estabelecimentos, salvo o Jardim-de-infância e a EB1 de Odemira, todos os restantes integram-se em meios rurais com baixa densidade populacional. A escola EB1 da vila é composta por turmas homogéneas, relativamente a grupos sociais, idades e local de residência. Em cada turma é leccionado um ano de escolaridade, com excepção de uma turma mista. No que se refere às EB1 de Almograve, Longueira e Bemparece, são escolas de lugar único onde se pratica a mono docência. A EB1 de Odemira e Boavista dos Pinheiros comportam sete turmas e duas turmas respectivamente. Nos J.I encontramos grupos heterogéneos ao nível da faixa etária.

11.2 – As escolas do 1.º ciclo que os alunos - caso frequentaram

11.2.1. Almograve, Bemparece, Longueira e Malavado²

Estas escolas, construídas ao abrigo do Plano Centenário, reportam à época do Estado Novo e são todas escolas rurais. Têm as mesmas características físicas, destacando-se, algumas, pelos pátios em forma de arcadas. Todas funcionam em horário único (9:00 às 12:30 e das 14:00 às 16:00).

As escolas foram equipadas com uma pequena sala de refeições, adaptadas aos espaços existentes, nomeadamente o hall, designado de “zona suja”. Os almoços são

² A escola do Malavado pertence ao Agrupamento de Escolas de S. Teotónio.

fornecidos, em regime de *catering*, pela Fundação Odemira. Os alunos não subsidiados pagam a totalidade da refeição no valor de 3€. Para os restantes, a comparticipação monetária encontra-se a cargo da Autarquia. Todos os alunos do 1.º Ciclo residentes a mais de 3Km da escola são transportados em carrinhas fornecidas pelas respectivas Juntas de Freguesia. Na hipótese de existirem vagas, o que quase sempre acontece, a carrinha transporta alunos que residam a menor distância.

Todas as escolas beneficiam do projecto “*O desporto vai à escola*” com actividades rítmicas expressivas, percursos na natureza, jogos e ginástica.

Nos dias de chuva os alunos são obrigados a ficar dentro da sala de aula, por não existirem espaços cobertos para brincarem. Este facto é comum a todas as escolas do 1.º ciclo do Agrupamento, pois os pátios existentes (arcos) foram fechados e adaptados ao pré-escolar e o hall de entrada improvisado a refeitório.

11.3 – A escola que os alunos-caso actualmente frequentam

A Escola E.B. 2,3 Damião de Odemira, sede do agrupamento, situa-se numa zona alta da vila e dista cerca de 1km do centro da mesma. É rodeada por campos com algum relevo, baixa vegetação e arvoredos. O acesso, com grande inclinação e em razoáveis condições, é feito por estrada. A escola sede do agrupamento integra-se num complexo escolar e desportivo constituído por: Escola Básica 2,3 Damião de Odemira; Escola Secundária, Escola Profissional; Núcleo da Associação Portuguesa de Paralisia cerebral (A.P.P.C.); pavilhão gimnodesportivo, campo de futebol, campos de ténis e futuras piscinas municipais. Tem ainda, na sua proximidade, um espaço comercial de pequenas dimensões e algumas casas de habitação de construção recente.

A escola é servida por carreiras diárias de autocarros que, em horários coincidentes com o horário escolar dos alunos, transportam os mesmos de e para as aldeias do concelho. Esta escola, cuja construção data de 1995, esteve a funcionar durante vários anos nas actuais instalações da A.P.P.C., antiga Escola Secundária de Odemira.

O seu espaço físico é constituído por: 46 salas de aula (4 são laboratórios); 15 casas de banho (três estão equipados para deficientes); refeitório; bar/bufete; sala de convívio; P.B.X. S.A.S.E; sala de professores; reprografia; secretaria; papelaria; biblioteca e ludoteca. Alguns destes espaços/serviços têm horário contínuo, para que

possa ser prestado um maior e melhor atendimento a toda a comunidade educativa. Entre estes espaços estão o bar/bufete e sala de convívio, secretaria, ludoteca e biblioteca. Esta última tem ao dispor dos alunos e professores 5 computadores ligados à Internet e de livre acesso. As aulas de educação física são leccionadas no exterior da escola, no pavilhão gimnodesportivo pertencente à Autarquia que dista cerca de 50 metros da mesma. Os espaços exteriores são amplos, abertos, ajardinados e funcionais.

As salas de aula são de dimensões normais, bem iluminadas, mas muito frias (dada a disposição em que a escola foi construída) e sem aquecimento. Estão equipadas com o tradicional quadro preto, giz, secretárias e cadeiras e os alunos têm ao seu dispor, no interior das mesmas, cacifos individuais onde guardam o material escolar e objectos pessoais.

A Escola acolhe 340 alunos que provêm quer da sede do concelho, quer das zonas rurais e que se dividem entre os diferentes anos de escolaridade e ciclos, num total de 17 turmas, divididas conforme o quadro 4:

Quadro 4 - Divisão das turmas por ano e ciclo

Ano	N.º de turmas	Ciclo
5.º	4	2.º ciclo
6.º	3	
7.º	4	3.º ciclo
8.º	4	
9.º	2	

O horário é único (manhã e tarde) para todas as turmas. A entrada processa-se às 8:45 e a saída às 17:15. Durante este período os discentes desenvolvem as suas

actividades curriculares e extra curriculares. Os clubes em funcionamento, no ano lectivo em que se realizou este estudo (2003/2004) são: Clube da Matemática, das Ciências e Sociedade da Informação, onde se encontram inscritos cerca de 40 discentes. Os alunos podem participar, ainda, no desporto escolar, projecto da escola para o 2.º e 3.º ciclos.

No que respeita aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, a escola assume uma filosofia inclusiva. Baseia o processo de trabalho dos mesmos em adaptações curriculares e todo o tipo de apoio é dado, sempre que possível, na sala de aula. Pretende, assim, reforçar o trabalho em equipa dos professores do ensino regular e das duas professoras de apoio colocadas nesta escola, que não dispõe de gabinete de psicologia nem pessoal especializado nesta área.

Na escola funciona, ainda, o núcleo do Centro de Formação de Professores de Odemira e duas salas de informática, uma para professores, outra para alunos.

A A.S.E. apoia 108 alunos, dos quais 85 são escalão A e 23 escalão B. Quase 32% dos alunos carecem de auxílio, o que revela as dificuldades económicas que afectam muitas das famílias que têm jovens a estudar nesta escola.

O número de docentes a leccionar na escola é de 52. O pessoal não docente perfaz um total de 34 funcionários, dos quais 20 são Auxiliares de Acção Educativa, 2 porteiros/guardas-nocturnos, 5 cozinheiras 6 administrativos e uma funcionária da A.S.E.

O Conselho Executivo do agrupamento, que tomou posse em Junho de 2003 e com um mandato de três anos, é constituído por quatro docentes, representantes dos diferentes níveis de ensino que constituem o agrupamento, sendo o seu funcionamento contínuo (anexo 2).

A maioria dos alunos é deslocada das aldeias do concelho e transportados nos autocarros das carreiras públicas. Permanecem grande parte do seu dia na escola, encarando-a, muitas vezes, como um vasto espaço que nem sempre corresponde às suas expectativas, como foi referido por alguns dos alunos-caso.

Verifica-se ainda uma crescente falta de participação activa dos E.E. no processo educativo dos alunos, notada ao longo dos diversos níveis da Educação Básica. Neste contexto, os alunos continuam a revelar dificuldades a nível cognitivo (aquisição, compreensão e aplicação de conhecimentos), no domínio da língua materna e apresentam problemas de assiduidade, nomeadamente no 3º ciclo, bem como alguns casos de indisciplina, o que se reflecte no seu (in)sucesso escolar. No ano lectivo

2003/2004, no 2.º ciclo, dos 540 alunos matriculados 13 abandonaram; no 3.º ciclo, dos 771 alunos matriculados, também 13 abandonaram o sistema de ensino. Quanto aos alunos que transitaram ou concluíram, no 2.º ciclo observa-se uma percentagem de 83%, enquanto no 3.º ciclo a percentagem é de 79%. (o número de alunos e as percentagens refere-se a todo o concelho).³

Com efeito, a grande extensão do concelho, a dispersão e o sub-povoamento dão origem a que a maioria dos alunos apenas contacte com crianças/jovens do mesmo escalão etário em época lectiva. Associados à desmotivação para o estudo, a escassez de postos de trabalho e um ensino muitas vezes desfasado dos interesses dos jovens continuam a não incentivar o prosseguimento de estudos. Estes condicionalismos têm-se traduzido no insucesso e abandono escolar precoce e na adopção de alguns comportamentos de risco, em particular, tabagismo, alcoolismo e toxicodpendência, atingindo jovens de faixas etárias cada vez mais baixas.

Relacionados com estes condicionalismos estão também o número significativo de docentes em início de carreira, a mobilidade do corpo docente (levando muitas vezes ao absentismo) que dificulta a execução de projectos interdisciplinares.⁴

³ Dados recolhidos no Pré-Diagnóstico do Concelho, realizado pela Rede Social de Odemira.

⁴ Dados recolhidos no Projecto Educativo da Escola Básica 2,3 Damião De Odemira.

12 – Definição do campo de estudo

Os alunos-caso que constituem este estudo fazem parte de uma toma do 5.º ano. A turma era constituída por 22 alunos, dos quais 2 foram transferidos no decorrer do ano lectivo. Apenas 2 alunos residem na vila. Os restantes 18 são transportados das aldeias do concelho. As idades, compreendidas entre os dez e os treze anos, fazem a média de 11.4. Na divisão por sexos, os rapazes estão em maioria com treze elementos, enquanto as raparigas são apenas nove (40,9%). No que diz respeito às repetências, num total de onze alunos, oito dos repetentes são rapazes e três raparigas. Os cinco alunos-caso são todos repetentes.

A profissão dos pais destes alunos é na sua maioria na área da construção civil e da agricultura, enquanto 75% das mães são doméstica.

Quadro 5 - Profissão dos pais dos alunos da turma

Homem					Mulher	
Pescador	Agricultor	Outros Serviços	Construção Civil		Doméstica	Ax. Acção Ed.
			Pedreiro	Armador de ferro		
2	8	1	8	1	15	5
Média de idades: 34,45					Média de idades: 34,02	

Fonte: Directora de Turma

12.1 – Os alunos-caso

A caracterização dos alunos e respectivas famílias é feita a partir de conversas informais mantidas com as professoras do 1.º ciclo, dados recolhidos dos processos individuais e registos biográficos, contactos diários com a Directora de Turma e restante Conselho de Turma, entrevistas realizadas e do diálogo permanente com os alunos-caso, visto a autora deste estudo ser também professora de Inglês da turma.

12.1.1 - A Alda

• Apresentação geral da aluna

A Alda tem doze anos e apresenta uma constituição física um pouco desproporcional à sua idade cronológica, com altura e peso acima da média, facto que a distingue em relação aos restantes colegas da turma.

De acordo com os dados do registo biográfico da aluna, o agregado familiar é constituído pelo pai, mãe e cinco filhos e caracteriza-se pela diferença de idades entre os irmãos – 33, 28, 24, 20 e 12 -, sendo a Alda a filha mais nova e a única a residir neste momento com os pais. Os irmãos mais velhos constituíram família, e é normal encontrarmos tios e sobrinhos com a mesma idade, como acontece com uma sobrinha, com dez anos, a frequentar a mesma turma que a Alda *“por vezes não se entende quem é mãe de quem (...) família muito conflituosa, é complicada nas relações inter-pessoais dentro e fora do seio familiar”*. A professora do 1.º ciclo salienta ainda o facto de os filhos mais novos não terem controlo por parte dos pais, *“Os pais têm tentado dar alguma orientação aos filhos, mas parece-me que para os últimos a paciência tem faltado. Andam mais à vontade, andam mais na rua. Alguns irmãos da Alda parecem não estar a seguir pelo melhor caminho (...) Parece que os pais deixaram de ter controlo nos filhos, pois cada um faz o que quer”*.

O pai tem 57 anos e é trabalhador rural. A mãe, com 50 anos, é doméstica. Ao nível académico os pais frequentaram apenas até ao 4.º ano e os irmãos não completaram a escolaridade obrigatória, iniciando bem cedo uma actividade laboral. Quando questionada sobre a frequência escolar dos irmãos a aluna refere *“são mais velhos que eu mas também andaram cá. Não gostavam de estudar e foram trabalhar”*. Ao nível económico esta família é carenciada. Os filhos sempre receberam apoio da Acção Social Escolar, adiante designado A.S.E, escalão A, que permite aceder, de forma gratuita, ao almoço e suplemento alimentar – um pequeno lanche a meio da manhã e à tarde -, livros e restante material escolar, bem como o transporte, feito em carrinhas da Junta de Freguesia e comportado, na totalidade, pela Autarquia.

A família reside na aldeia da Longueira - Almogrove, numa casa de um só piso, caracterizada pela pintura típica exterior em branco e azul, e que possui as infra estruturas básicas (água, luz e saneamento). De acordo com dados fornecidos informalmente, a Alda menciona que a família ocupa os tempos livres vendo televisão

ou frequentando o café da aldeia, não existindo quaisquer hábitos culturais ou outras ocupações de lazer.

• A escola da Longueira- Almogrove

A casa que habita fica localizada a 1,5km da escola do 1.º ciclo que a Alda frequentou, percurso que a aluna fazia com outros colegas, em 10 minutos, na carrinha da Junta de Freguesia. Localizada no meio da aldeia, a escola encontra-se hoje rodeada por habitações de construção recente, consequência do desenvolvimento turístico que, nos últimos anos, se tem vindo a verificar na Costa Vicentina. A escola apresenta uma tipologia diferente das restantes, apesar da sua construção datar da década de 50. O interior, de aspecto cuidado, necessita de reformas que nunca foram feitas, em especial na única casa de banho existente. As duas salas de aulas estão mobiladas com o material didáctico básico e já bastante usado (mesas e cadeiras, quadro negro e um pequeno armário). As refeições são servidas, em todas as escolas do 1.º ciclo do concelho, em regime de “catering” pela Fundação Odemira. A Autarquia assegura o pagamento das mesmas. O hall de entrada, designado de “zona suja”, foi adaptado a refeitório. É a professora e a auxiliar que todos os dias coloca as mesas e cadeiras e distribui, pelas mesmas, todo o material necessário para o almoço. Fazem os pratos às crianças e vigiam a refeição. Na actualidade a escola recebe apenas uma turma com dezoito alunos. O exterior, ajardinado, reflecte o carinho e cuidados de uma auxiliar que transformou um espaço árido num pequeno jardim, que não existia quando a Alda e o Ricardo frequentaram esta escola. Não existem espaços cobertos no recreio, *“A outra escola era velha e quando chovia não podíamos brincar no recreio. O pátio era em areia e nem havia canteiros com flores. Era tudo velho e feio”*, refere a aluna (anexo 5L).

• A entrada na escola

A Alda não frequentou o jardim-de-infância, pelo facto de na altura não existir na aldeia, o que hoje já se verifica. Almoçou sempre na escola. A mãe respondeu às solicitações para comparecer na escola mas, de acordo com a professora do 1.º ciclo, *“nunca pareceu pôr em prática as sugestões que lhe eram dadas – mais apoio à aluna, verificação dos cadernos diários e trabalhos de casa, etc. – mas mostrava-se sempre muito preocupada com a situação da sua educanda (...) Aparenta ser uma pessoa*

diferente daquilo que é na realidade, pois assume uma postura de mãe muito interessada e atenta, o que na realidade não é”.

Segundo palavras da docente, a Alda *“foi sempre uma aluna muito parada. Tem preguiça em pensar e geralmente responde “não sei” mas, com ajuda, consegue chegar onde queremos.”* De acordo com a mesma fonte, a aluna revelou dificuldades de aprendizagem desde o início, *“É lenta e tem problemas ao nível da memorização de conteúdos. Não se esforça muito” (...)* *Custa a reagir, a responder”,* o que, no entender da professora, justifica as repetências verificadas no 2.º e 3.º ano. Foi elaborado um Plano de Recuperação, com o objectivo de colmatar as suas dificuldades. Segundo o documento, que apenas foi disponibilizado para consulta, as linhas orientadoras baseavam-se num maior acompanhamento individualizado à aluna, maior valorização à sua participação na sala de aula e responsabilização da mãe no acompanhamento dos trabalhos de casa, verificação dos cadernos e caderneta escolar. Este plano, posto em prática com o consentimento da Encarregada de Educação, adiante designada E.E, veio revelar um balanço final positivo, pelo que a Alda transitou para o 4.º ano e, no ano seguinte, para o 2.º ciclo, com aproveitamento Satisfatório. Participou no projecto “O desporto vai à escola” com a classificação final de Bom. Este projecto, da responsabilidade da Câmara Municipal, visa oferecer aos alunos das escolas do 1.º ciclo actividades lúdicas e desportivas. Apesar das repetências, a aluna manteve-se ao longo de todo o 1.º ciclo com a mesma docente, que leccionava numa turma com os quatro níveis de escolaridade.

● A transição para o 2º ciclo – uma nova escola

Na actualidade a Alda percorre, de autocarro, 18km até à escola do 2.º ciclo que agora frequenta, localizada no centro urbano mais próximo, Odemira. Está matriculada no 5.º ano pela segunda vez. Encontra-se integrada na turma Y, já caracterizada no ponto 9.3, da Escola Básica 2,3 Damião de Odemira. Numa região como o Alentejo, os 18km que a aluna percorre todos os dias poderão significar quase o dobro da distância, devido às estradas sinuosas e em mau estado e à dificuldade de transporte públicos, *“Eu tava mais descansada quando a minha Alda tava lá na Longueira. Pelo menos tava ao pé de casa”,* relata a mãe que acrescenta, *“ a minha Alda tem que passar cá os dias. Uma mãe nunca tá descansada (...)* *Uma menina fora de casa o dia todo na é bom (...)* *Depois, chegam a casa cansados e já na querem estudar”,*(anexo 5J1). Quando questionada sobre a distância que percorre para chegar à escola, a Alda refere levantar-

se todos os dias às sete horas, ” *Isso é que é chato, é um bocado longe e o pior é à volta quando a camioneta passa por todas as aldeias. Parece que nunca mais chegamos a casa (...) Saímos às cinco e um quarto, depois vamos no autocarro (...) Por vezes chego a casa lá para as seis e meia, sete horas (...) Quando andava na outra escola ia na carrinha da Câmara mas não era muito longe (...) Gostava que esta escola fosse mais perto da minha casa*” (anexo 5L). A Directora de Turma, adiante designada D.T, considera que a distância casa-escola interfere na integração e sucesso escolar dos alunos, “*Até que ponto, não sei, mas o facto de estarem o dia todo longe de casa, da família e muitas vezes dos amigos acaba por pesar no verdadeiro sentido que eles dão à escola. São crianças do campo, com hábitos e valores diferentes de toda a comunidade escolar*”. De acordo com a E.E, que é também a representante dos Encarregados de Educação da turma (esta escolha foi feita por iniciativa própria, visto os restantes pais, presentes na reunião, não se terem voluntariado para o lugar “*Até me ofereci para representar os pais porque ninguém queria ser*”, refere a mãe da aluna), a integração da Alda na nova escola não decorreu da melhor forma “*Prá minha filha foi um bocado difícil. No princípio na gostava muito porque na tinha cá amigos e ela é muito calada. Depois foi-se habituando (...) acho que a minha Alda andou mais perdida na escola, sozinha, e isso às vezes na é bom (...) Os que vieram com ela da Longueira ficaram todos separados noutras turmas e os miúdos sentem-se (...) na precisavam separar assim os miúdos*”.

Apesar de ter conhecido a escola antes de a frequentar – é prática frequente os alunos do 4.º ano visitarem a escola antes da sua transferência para o 2.º ciclo - a aluna refere ser tudo diferente, “*A terra, a escola, os professores. Até os colegas são diferentes (...). É melhor que a do 1.º ciclo. Fala com frequência do colega Ricardo, agora na turma, com quem iniciou o 1.º ano no 1.º ciclo. Viriam depois a separar-se devido às respectivas retenções. Quando da transição para o 2.º ciclo, e apesar de serem da mesma aldeia, foram colocados em turmas diferentes. Ficaram ambos retidos no 5.º ano e no ano lectivo seguinte, ano a que reporta este estudo, estão de novo na mesma turma. A Alda refere ter novos amigos na escola e também ser importante já conhecer alguém, “alguns são também da Longueira, como o Ricardo. Viemos juntos do 1.º ciclo (...) pelo menos já conhecemos alguém*”. A D.T. reforça as palavras da aluna referindo, “*a Alda e o Ricardo (...) Respeitam as regras e estão bem integrados na turma e na escola, apesar de a Alda dizer que gostava de estar noutra turma*”. A aluna confirma

preferir estar noutra turma *“onde não fizessem tanto barulho. Gosto da Joana e da Paula. O Ricardo já era meu colega na outra escola. Os outros são parvos, só arranjam confusão e aborrecem os professores”* (anexo 5L). De acordo com o resultado dos testes sociométricos aplicados à turma, e em relação aos amigos citados pela Alda, estes retribuem a relação afectiva que a aluna mantém com eles, sendo sempre referida pelos amigos em primeiro lugar. Em relação à questão “Se pudesses escolher quem são os/as teus/tuas colegas da turma com quem querias trabalhar?”, a primeira escolha incide na Alda. Na resposta à questão “Quais são os /as teus/tuas colegas da turma aqueles (as) com quem mais gostas de conviver ou encontrar nos teus tempos livres?”, a Alda surge de novo em primeiro lugar. Este facto, aliado aos dados apurados na primeira pergunta, fazem inferir que a aluna está bem integrada na turma. Enquanto professora da turma e observadora participante, foi possível confirmar estes resultados. A Alda é bem aceite por todos os colegas e em todos os grupos sendo que, por vezes, é a própria aluna que faz a diferenciação entre os seus pares, por questões de atitude ou comportamento destes dentro da sala de aula. Quando questionada se existe apoio entre os colegas diz-nos, *“Só entre alguns, porque os outros não querem saber da escola para nada. Não querem trabalhar em grupo e são mal-educados”*.

No plano pedagógico a D.T. refere, *“A Alda e o Ricardo respeitam as normas e os valores que procuro transmitir (...) No entanto isso não resolve as suas dificuldades na aquisição de competências escolares. São alunos que necessitam de muito apoio individualizado, o que até agora a escola não conseguiu facultar-lhes (...) não são autónomos mas envolvem-se nas actividades. Os resultados é que nem sempre são positivos”*. A E.E. diz, *“ela é muito lenta a fazer as coisas. Tou sempre a avisá-la mas ela é mesmo assim (...) eu acho que a minha Alda precisava de mais ajuda na escola”*. Quando questionada sobre o assunto, a Alda diz não gostar de algumas disciplinas por achar a matéria muito complicada. *“Faz-me confusão e não consigo aprender. Gostava de ter mais apoio de alguns professores”*. As dificuldades detectadas ao nível dos pré-requisitos na maioria dos alunos originou algumas medidas de apoio extensíveis a toda a turma, conforme ficou registado em acta do Conselho de Turma. As mesmas tinham como objectivo a aplicação de estratégias de remediação, de acordo com as dificuldades constatadas. No Projecto Curricular de Turma ficou definido que esse apoio seria dado nas aulas de Estudo Acompanhado, pelas professoras de Matemática e Língua Portuguesa que, alternadamente, faziam com os alunos exercícios de reforço da

disciplina que leccionavam, recorrendo ao manual escolar ou a fichas previamente elaboradas. Nesta aula, existia sempre espaço para o reforço a outras disciplinas, desde que os professores das mesmas entendessem necessário e para isso elaborassem as respectivas fichas de trabalho. O plano previamente elaborado foi cumprido, no entanto, a falta de interesse dos alunos e o irregular comportamento da turma condicionou o desenvolvimento das actividades, pelo que o balanço final foi negativo. Em relação à Alda, o acompanhamento individualizado que a aluna necessita não pode ser aplicado na íntegra, devido ao comportamento incorrecto e perturbador de alguns alunos que inviabilizaram, com frequência, a aplicação das metodologias propostas.

A avaliação sumativa no final de cada período lectivo indicou, desde o início, uma possível retenção. Com cinco níveis inferiores a cinco, que intercalaram ao longo do ano lectivo pelas diferentes disciplinas, a aluna terminou o ano com nível 2 a Língua Portuguesa, História, Matemática, Ciências da Natureza, e Educação Física. Na opinião dos professores das diferentes disciplinas a aluna é calma e educada mas pouco trabalhadora e nada participativa. Apresenta algumas dificuldades na aprendizagem e memorização dos conteúdos que lhe são transmitidos e não revelou interesse em ultrapassar as suas dificuldades. É uma aluna que não consegue acompanhar o ritmo dos seus colegas. Necessita de muito apoio e estímulo por parte do professor para obter os resultados pretendidos. Nas aulas de Inglês as tarefas a desempenhar pela Alda foram sempre simplificadas, com a aplicação de fichas adaptadas às suas dificuldades. Mesmo assim a aluna esperava por apoio directo para desenvolver algum trabalho, o que nem sempre era possível, dadas as características comportamentais da turma. Nestas situações limitava-se a esperar, aproveitando para conversar com o colega do lado, o amigo Ricardo. Sempre que era chamada à atenção para o facto a aluna “fingia” trabalhar. Raramente concluía as tarefas. Ao serem leccionados novos conteúdos, à Alda era pedida apenas a aplicação mínima dos mesmos, ainda assim nem sempre com resultados positivos. Tudo tinha que ser repetido e explicado de novo, em situação de apoio directo. Os testes foram sempre adaptados e a média obtida nos mesmos foi de 52,1%. No final do ano lectivo a aluna obteve nível 3 nesta disciplina. Falhou apenas duas vezes nos trabalhos de casa e foi sempre assídua.

Em observação directa (não interveniente) ao comportamento da Alda na sala de aula, realizada numa aula de Estudo Acompanhado (45 minutos) registou-se uma certa apatia por parte da aluna (anexo 6). Alguns minutos após as professoras ter explicado a

actividade para aquela aula – caracterização física e psicológica de um colega -, a Alda continuava sem material em cima da mesa e mesmo depois de ter sido alertada pela professora continuava parada, a olhar para o vazio, desligada do que estava a acontecer à sua volta. Quando decidiu começar a escrever, numa folha fornecida pela professora, fê-lo com muita hesitação e intervalou os breves períodos de escrita com conversas paralelas com colegas que lhe estão próximos, em especial com o amigo Ricardo. Questionada pela professora se já havia terminado a tarefa respondeu que sim, mas que estava tudo mal. A professora deu-lhe orientações para a reformulação do texto. A aluna não o fez e passou para a actividade seguinte, que não chegou a iniciar – exercícios de escrita no manual de Língua Portuguesa -. As conversas e brincadeiras com os colegas continuaram – tenta fazer desenhos, com um corrector, no braço do Ricardo -, pelo que foi chamada à atenção pela professora. No final da aula, quando questionada sobre o seu desempenho, a aluna viria a confirmar o seu desinteresse na concretização das tarefas propostas, por considerar que o ambiente da sala de aula (barulho) a impedia de trabalhar. Quando confrontada com o próprio comportamento, referiu estar farta daquela turma onde os colegas não se respeitavam. As professoras confirmaram a impossibilidade de conseguir alguns resultados positivos, dado os problemas de comportamento observados.

Questionada sobre a realização e ajuda dos trabalhos de casa, a aluna refere só fazer o que sabe e não ter ajuda, *“Os meus irmãos moram todos longe e os meus pais já não sabem”*, enquanto a E. E. confirma já não saber ajudar a filha *“Ela faz as coisas sozinha, na sei se tão bem ou mal (...) Quando os irmãos mais velhos vão lá a casa ela às vezes mostra, que eu já tenho visto e depois vai corrigir. Mas muitas coisas eles também já na sabem, nunca foram muito bons alunos (...) acho que a minha Alda precisava de mais ajuda na escola”* (anexo 5J). Em conversa informal, a professora do 1.º ciclo diria *“ os conteúdos a leccionar no 2.º ciclo não aproximam as crianças da escola. Na maioria das vezes o que lhes é ensinado não lhes diz nada, está completamente desfasado da realidade vivida e sentida por estas crianças. Por isso há tanto abandono escolar, tanto insucesso”*.

12.1.2 – A Cátia

• Apresentação geral da aluna

A Cátia tem doze anos, estatura média e um aspecto frágil. Cativa pelo olhar doce e sorriso permanente.

De acordo com os dados do registo biográfico da aluna, o agregado familiar da Cátia era composto pelos pais, um irmão mais velho, a aluna e dois irmãos mais novos. O pai, com 42 anos, é pescador e alcoólico. Frequentou até o 3.º ano de escolaridade. A mãe tem a mesma idade é doméstica e completou o 4.º ano. O irmão mais velho, com 17 anos, abandonou os estudos para trabalhar e já não faz parte do agregado familiar. Frequentou até ao 6.º ano, abandonando a escola logo que completou 15 anos, idade em que ficou fora da escolaridade obrigatória; a Cátia, com 12, frequenta agora o 5.º ano; a irmã, com 8 anos, encontra-se no 2.º ano do 1.º ciclo; o irmão, com 2 anos, permanece junto da mãe.

A família passa por muitas dificuldades económicas e emocionais. Foram desalojados da casa onde viviam, altura em que o progenitor abandonou a família. A mãe e os três filhos menores, com 12, 8 e 2 anos, foram alojados pela Segurança Social numa pensão em Odemira, sendo-lhes também facultada alimentação e assistência médica. *“ Acho que existe muito má orientação pela parte da mãe ao nível do ambiente familiar. Havia dinheiro, mas era muito mal gasto, mal gerido. O pai ia ao marisco e ganhava muito dinheiro que não era gasto da melhor forma. Eles passavam fome, porque a alimentação não era a melhor. A mãe recebe o rendimento mínimo, à volta de 500 euros que gasta da pior forma. Por vezes vejo-a a tomar o pequeno-almoço no café”*, declara a professora do 1.º ciclo. A aluna recebe apoio da A.S.E, escalão A.

A casa onde vivia, num monte isolado, apresentava um elevado grau de degradação e não tinha asseguradas as condições mínimas de higiene e segurança. O elevado número de rendas em atraso e as deficientes condições da mesma, foram motivo para o despejo “forçado”, no qual esteve presente a G.N.R de Odemira e representantes dos Serviços de Acção Social da Autarquia. Quando questionada sobre esta mudança, a mãe da aluna refere, *“Nem me fale nisso que eu na quero pensar. Aquela casa na tinha condições nenhuma. Mas que lá era mais longe, isso era. A minha Cátia tinha que levantar-se mais cedo e passava o dia todo na vila”* (anexo 5J2). Na casa onde vivia, situada num local isolado e sem transportes, a Cátia não tinha vizinhos próximos e quando se deslocava à aldeia do Almogrove, com a família, fazia o percurso a pé. Alguns dias após a realização da entrevista à aluna, no final do 2.º

período lectivo, a Cátia passou a viver na vila, a pouco mais de um quilómetro da escola.

● A escola do Almogrove

O monte onde vivia ficava a 5km da escola do 1.º ciclo. Fazia o percurso diário, cerca de 15 a 20 minutos, na carrinha da Junta de Freguesia. A escola, construída na década de 60, está localizada no centro da aldeia do Almogrove, num pequeno largo, onde podemos encontrar algum comércio tradicional e um café. O exterior apresenta uma pintura recente e o pátio (arcadas) bem como o recreio em terra batida, estão limpos e cuidados. No interior encontramos uma sala de aulas também bem conservada, equipada com mobiliário antigo mas bem preservado, computadores e uma casa de banho. É frequentada por 18 crianças do 1.º ao 4.º ano. O refeitório funciona na “zona suja” da escola. Num edifício contíguo e ainda dentro do mesmo espaço, funciona o pré-escolar. O acesso à aldeia é feito por estrada, em razoável estado de conservação.

● A entrada na escola

A Cátia frequentou, durante três anos, o Jardim-de-infância do Almogrove, “*A Cátia andou três anos no Jardim-de-infância mas nunca foi acompanhada por um psicólogo. Não falava com os colegas nem com o professor (...) no 1.º e no 2.º ano não falava com os colegas. Fora disso, falava normalmente com os colegas. Por isso ficou retida dois anos, no 2.º e 3.º ano (...) ela não tinha um progresso normal (...) apanhei-a no 3.º ano, já falava (...) tinha uma boa relação comigo e com os colegas também (...) tudo o que fosse situação de aula e exposta perante o grupo ela ficava paralisada*”. A professora refere ainda que a aluna sempre revelou muitas dificuldades ao nível da leitura e da escrita: “*Talvez por o processo de aprendizagem não ter sido feito como devia, ela de facto escrevia com muitos erros. No entanto, ao nível dos trabalhos de casa a mãe dava-lhe muita assistência, chegando por vezes a fazer os trabalhos pela filha*”. Em relação à integração da aluna no primeiro ciclo acrescenta, “*A Cátia sempre esteve muito bem integrada na escola, apesar de eu achar que a situação poderia ser diferente se a aluna tivesse acompanhamento psicológico logo no jardim-de-infância, como está a acontecer com a irmã (...) apesar das duas estarem diagnosticadas como sofrendo de “mutismo selectivo”*”.

Ficou retida no 2.º e 3.º ano e foi elaborado Plano de Recuperação que apenas nos foi facultado para consulta. As estratégias propostas baseavam-se no reforço a

Língua Portuguesa. Participou no projecto “O desporto vai à escola” com classificação final de Bom, tendo concluído o 1.º ciclo com aproveitamento pouco satisfatório. De acordo com a legislação anterior que regulamentava a transição de ciclos, após duas retenções no 1.º ciclo os alunos transitavam para o 2.º. “*a legislação foi alterada e eu falei com a mãe. Dei-lhe a minha opinião dizendo que ela podia andar aqui 5, 6, 7 anos que os resultados seriam os mesmos. Ela já destoava um bocado dos colegas, já era mais crescida e não era benéfico ela aqui ficar (...) A mãe achou que iria fazer bem à Cátia a mudança porque ela já estava toda motivada (...) Baseada nisto tudo ela transitou para o 5.º ano, apesar de tanto eu como a mãe termos consciência que ela não tinha as competências necessárias para ir frequentar o 5.º ano*”. A mãe é a E.E. da Cátia. Aquando da entrevista, manifestou interesse em não referir-se a esta problemática porque “*isso é assunto de médicos e eu tenho mais com que me preocupar*” (anexo 5J2). Apesar de considerarmos a situação preocupante, optámos por não questionar a mãe sobre este assunto, dada as constantes recusas em conceder-nos a entrevista e às condições em que a mesma foi realizada. “*A escola da aldeia era velha e na tinha condições pós moços lá andarem*”, comenta a mãe da Cátia.

● A transição para o 2.º ciclo – uma nova escola

A Cátia frequenta o 5.º ano pela primeira vez. Esta integrada na turma Y, na Escola Básica 2,3 Damião de Odemira, a 20km da Longueira, onde vivia. Levantava-se todos os dias às sete horas e apanhava o autocarro para a vila, como acontece com a maioria dos colegas que são transportados. A mãe, entrevistada já durante a permanência da família na pensão, refere-se à distância que a filha percorria como “*muito longe*”, e acrescenta “*A minha Cátia tinha que levantar-se muito cedo e passava o dia todo na vila*” (anexo 5J2). A Cátia caracteriza a distância percorrida dizendo “*É longe*”, muito mais do que percorria do monte onde vivia até à escola do 1.º ciclo. No regresso, “*É sempre mais tempo do que quando venho para a escola porque vamos pelas aldeias todas. É muito chato*” (anexo 5L). A D.T. refere-se a esta problemática acrescentando que o facto de os alunos estarem o dia fora de casa, acarreta outros problemas, como a desmotivação e o desinteresse. “*Há uma grande sobrecarga de horários. Os alunos passam os dias inteiros na escola – não parece existir uma grande coordenação entre a escola e o meio*”, acrescenta ainda (anexo 5I). “*A minha Cátia tinha que levantar-se mais cedo e passava o dia todo na vila*”, refere a mãe da aluna que fala da integração da filha na nova escola de forma positiva “*Ela ficou muito*

contente em vir prá vila. Já tava farta da outra escola. Ela queria vir pra esta escola porque os moços são mais crescidos (...) Ela só se queixou que eram muitos professores e muitas salas, mas gostou sempre disto (...) Na estranhou nada”. A D.T. refere existirem aspectos positivos e negativos na transição das escolas rurais para a vila. Pela positiva destaca “ Sem dúvida que esta escola tem mais e melhores condições que as do 1.º ciclo (...) há mais espaços para convívio, alguns têm já cá familiares e amigos o que poderá ser uma ajuda para a sua integração”. Pela negativa refere “Odemira é uma vila urbana com um pé na zona rural e outro no mar (...) A integração destes alunos poderá assim ser dificultada, à partida, por esta diversidade geográfica. Torna-se difícil conciliar princípios e valores de forma a homogeneizar uma turma, até quando da sua formação” (anexo 5I). A aluna, que também visitou a escola quando frequentava o 4.º ano, refere-se à mesma dizendo, “É mais nova e tem mais gente” e diz não saber se encontrou algumas diferenças entre a escola que agora frequenta e a do 1.º ciclo. Acrescenta ainda, “Gosto de tudo”. A Cátia refere gostar de estar nesta turma, “mas não tenho colegas que vieram comigo da outra escola. Mas tenho amigos novos (...) a Sandra, o Romeu e a Ana.” Afirma também ter amigos fora da turma, mas que gosta mais dos colegas que referiu. A aluna diz existir apoio entre os colegas, “eles ajudam-me quando eu não percebo as coisas” (anexo 5L). Nos testes sociométricos realizados, a aluna não consta nos cinco primeiros, em resposta à pergunta “Quem escolherias para trabalhar?”. O mesmo acontece quando se pergunta quem o aluno escolheria para estar nos tempos livres.

De acordo com dados fornecidos pela D.T., a Cátia começou a revelar problemas de assiduidade, mas sem problemas de comportamento. Ainda de acordo com a mesma fonte, a Cátia falta com frequência para ir “fumar e namorar” para o jardim da escola. A E.E. foi chamada à escola e informada da situação que parece não controlar, “quando vi que a moça na passava tirei-a da escola. O que é que ela andava lá a fazer? A Directora de Turma só me fazia queixas que a moça na ia às aulas. Ora que culpa tenho eu disso? Os professores estão lá pra quê?” Questionada sobre a ilegalidade da medida tomada, diz “Na tou preocupada com isso. Se a polícia for à minha procura eu sei o que hei-de dizer. Era o que faltava! Tão sempre a fazer queixas e depois na me dexam tirar a moça da escola? Era o que faltava!” (anexo 5J2). Quando questionada quando aos espaços que gosta de frequentar nos tempos livres, a Cátia refere “para o jardim (...) brincar (...) Eu não venho muito para a Biblioteca (...) Porque os meus

amigos também não vêm” (anexo 5L). A mãe afirma “Mas a moça na gosta de tar fechada nesses sítios (...) A minha Cátia só me fala que vai pró jardim, mais nada”. A aluna também prefere ir com os amigos para o jardim no intervalo do almoço, “Almoço na cantina mas às vezes não me apetece (...) vou com os meus amigos para o jardim (...) Eu em casa às vezes também não como (...) Porque não me apetece” (anexo 5L).

No plano pedagógico apresenta excessiva timidez, um vocabulário muito pobre, recusa-se a ler e revela graves problemas na ortografia. Após reunião do Conselho de Turma no final do 2.º período, foi solicitado à mãe que acompanhasse a Cátia a consultas de Psicologia, de forma a obter-se um diagnóstico mais pormenorizado. A mãe referiu tal não ser possível, uma vez que considerava que a filha se recusaria a colaborar. Em alternativa, e no sentido de compreender melhor as necessidades da Cátia, foi sugerido que a médica de família consultasse a psicóloga e em conjunto definissem estratégias adequadas para a aluna, o que não chegou a concretizar-se. Antes da Cátia ser retirada da escola pela Encarregada de Educação foi ainda proposto e elaborado um Plano Educativo Individual, em colaboração com a docente dos Apoios Educativos. O plano visava uma maior valorização dos trabalhos escritos, em detrimento da sua participação oral. De acordo com o Decreto-lei nº 319/89 de 31 de Agosto, artigo 8.º, alínea b), a Cátia passou também a beneficiar de condições especiais de avaliação, o que na prática se traduziu em testes de avaliação adaptados às suas dificuldades, fichas diárias de consolidação de conhecimentos e um maior apoio individual à aluna dentro da sala da aula.

Este plano não chegou a ser posto em prática devido aos graves problemas de assiduidade da aluna que já tinha ultrapassado o limite de faltas a algumas disciplinas. Na avaliação sumativa do final dos três períodos lectivos, o balanço foi sempre negativo. No final do ano lectivo a Cátia ficou retida com sete níveis inferiores a três – Língua Portuguesa, História, Inglês, Matemática, Ciências da Natureza, Educação Visual e Educação Física. Na soma dos testes realizados a Inglês obteve 30,3%. Nesta disciplina a Cátia teve sempre as actividades simplificadas, com a aplicação de fichas de trabalho adaptadas às suas dificuldades. Nunca leu um texto ou participou em actividades que tivessem como base a oralidade. Também nunca concluiu as fichas que lhe foram entregues ou os trabalhos de casa. Quando questionada sobre a realização e ajuda dos trabalhos de casa, a aluna refere fazê-los às vezes, enquanto a mãe quando sabe, ajuda *“mas há coisas que eu já na percebo”*. O Conselho de Turma considerou

não ter havido progressos nas aprendizagens, devido à falta de assiduidade e ao “mutismo selectivo” da aluna, o que impossibilitou também a aplicação do Plano Educativo Individual.

Da observação directa (não interveniente) ao comportamento da Cátia na sala de aula, realizada numa aula de Estudo Acompanhado, (45 minutos) constatou-se que não ouviu a explicação da professora sobre o trabalho a realizar (anexo 6). Manteve-se parada durante um largo período de tempo e só começou a actividade quando uma colega a incentivou. Quando a professora a questionou para saber se estava a sentir dificuldades na execução da composição respondeu de forma negativa com o abanar da cabeça. Interrompeu o trabalho várias vezes, sempre a sorrir. Iniciou o segundo trabalho, abriu o livro mas não escreveu, preferiu manter a sua atenção para o que se passava na sala. A colega tentou explicar-lhe o exercício, mas ela não mostrou interesse. Olhou para o lado e sorriu de novo.

Para além de ficado retida no 5.º ano, a Cátia foi declarada em abandono escolar.

12.1.3 – O Carlos

• Apresentação geral do aluno

O Carlos tem treze anos e apresenta uma estatura física de acordo com a sua faixa etária. O seu olhar astuto chega a ser provocador quando pretende destabilizar os professores e a turma.

De acordo com os dados do registo biográfico do aluno, o agregado familiar é constituído pelo pai, com 40 anos, que completou o 4.º ano e é armador de ferros na construção civil, o aluno com 13 anos e um irmão com 10 que frequenta o 4.º ano do 1.º ciclo, na mesma escola que o irmão frequentou e com a mesma professora. O pai, que trabalha no Algarve para onde se desloca todos os dias, sai de casa cedo e por isso não pode dar o devido acompanhamento aos filhos. A situação familiar degradou-se a partir do momento em que a mãe abandonou a casa e constituiu outra família. O Carlos e o irmão ficaram à responsabilidade do pai e dos avós paternos que já são muito idosos. Não têm horários para se alimentarem e ao nível da higiene básica há grandes carências. Em termos financeiros a situação parece estar equilibrada. *“O Carlos e o irmão iam almoçar a casa e procuravam a casa do avô para fazerem esta refeição. Este, que divide o tempo entre a casa e a taberna, nem*

sempre oferece as refeições aos netos, pelo que estes vão para casa comer o que lhes apetece. Com frequência o Carlos chegava à escola com uma lata de salsichas na mão e um pacote de batatas fritas na outra. Ainda hoje o irmão faz o mesmo. O pai foi chamado à escola e concordou que os filhos comessem lá. Passado um mês voltou tudo à mesma. Por vezes as crianças parecem passar fome e é claro que isso se reflecte no rendimento escolar (...) Há uma grande desorientação naquela família e quem sofre são as crianças”.

O Carlos vive com a família no Malavado, numa casa de um só piso, com água, luz e saneamento básico.

● A escola do Malavado (agrupamento de escolas de S. Teotónio)

A distância entre a casa e a aldeia, onde fica a escola do 1.º ciclo é de 3km. O Carlos fazia este percurso de bicicleta, “*Quando estava na outra escola ia de bicicleta, era pertinho*” (anexo 5L). O acesso à escola é feito por uma estrada estreita, sendo metade do percurso realizado em terra batida. O aspecto exterior e interior da escola revela alguma deterioração, sendo que o exterior é em terra, sem quaisquer arranjos. A única sala de aula existente recebe 10 alunos, do 1.º ao 4.º ano de escolaridade, que se sentam em velhas cadeiras já gastas pelo tempo, o quadro negro está rachado ao meio e o chão, em madeira e já sem cor. A casa de banho data da construção da escola (década de 60) e não foi, até ao momento, alvo de qualquer remodelação. O material existente é velho e usado, apesar da existência de computadores. As traseiras da escola, onde funcionava um pequeno pátio coberto com arcadas, estão hoje adaptadas a uma sala do Jardim-de-Infância que recebe quatro crianças. Na “zona suja” estão alinhadas pequenas mesas e cadeiras que servem de refeitório aos alunos que almoçam na escola (todos os do pré-escolar e três do 1.º ciclo). Os restantes vão almoçar a casa, transportados numa carrinha da Junta de Freguesia local. Esta escola situa-se a 20km da escola sede do agrupamento, em S. Teotónio, e a 18km da escola que o aluno agora frequenta em Odemira.

● A entrada na escola

O Carlos não frequentou o Jardim-de-infância porque não existia na aldeia. Ficou retido no 2.º ano do 1.º ciclo e foi elaborado um Plano de Recuperação, ao qual não tivemos acesso por não se encontrar no processo do aluno. Participou no projecto “Desporto vai à escola” com a participação final de Bom. “*transitou para o 2.º ciclo*

sem ter realizado as aprendizagens básicas. Os seus interesses já não correspondiam àquilo que a escola podia oferecer e era um elemento destabilizador do restante grupo, entre os quais se encontrava o irmão mais novo. Fisicamente maior que os colegas, entrava constantemente em conflito com eles, e o ambiente que se gerava alterava por completo o já precário ambiente de aprendizagem. O grupo melhorou bastante após a sua saída”, diz-nos a professora do 1.º ciclo. Em relação ao processo de aprendizagem a situação não era melhor, verificando-se problemas com a leitura e a escrita. “só revelava, por vezes, alguns resultados positivos na Matemática.”. Por considerar ser benéfico para o aluno a mudança de escola, de amigos e de ambiente, a docente concordou com a sua transição para o 2.º ciclo. Na actualidade revela comportamentos desviantes como sejam o ter começado a fumar e influenciar o irmão mais novo para fazer o mesmo. O seu relacionamento com a escola não mudou como revela a professora do 1.º ciclo: “vejo-o regularmente e o desinteresse e a desmotivação parecem ter tomado conta dele...e tem apenas doze anos.”

● A transição para o 2.º ciclo – uma nova escola

O Carlos frequenta o 5.º ano, turma Y, na Escola Básica 2,3 Damião de Odemira. Segue o percurso diário dos restantes colegas que vivem nas aldeias do concelho e que se deslocam todos os dias para a escola na vila, percorrendo a distância de 18Km de autocarro. “É longe. Isso é que é chato. Gostava que a escola fosse mais perto da minha casa” (anexo 5L). O aluno diz levantar-se todos os dias a um quarto para as sete, “Ainda tenho que ir a pé até à paragem. Não é longe mas levo quase quinze minutos”.

“Está a perguntar se o meu filho gostou de ir práquela escola? Olhe, eu acho que não. Ele gostava mais de tar aqui nesta. Tinha cá o irmão e os amigos e táva perto de casa. Ainda hoje acho que se pudesse na saia daqui” afirma o pai, quando questionado sobre a integração do Carlos na nova escola. Acrescenta, “No princípio o moço na queria ir. Dizia que na tinha lá amigos, que era muito longe” (anexo 5J3). A opinião do Carlos, na altura da entrevista, já não era a mesma, “Gosto mais desta escola (...) Aqui tenho mais amigos e a escola é maior (...) não gosto de ir às aulas (...) é muito chato, aborrece-me. Gosto mais de estar cá fora a brincar com os meus amigos (...) Vamos para o jardim (...) não gosto é de estudar. Aborrece-me” (anexo 5L). Após a reacção inicial de rejeição, o Carlos encontrou no grupo de amigos a razão para gostar da escola, mas não das aulas. A sua assiduidade muito irregular e o elevado número de

participações disciplinares contribuíram para o insucesso escolar do aluno. No relacionamento com a turma, o Carlos refere gostar de alguns colegas “*O Romeu, o Victor, o Manel e o Rui são fixes (...) Porque também não gostam de ir às aulas e só vão lá para chatearem os professores (...) alguns professores estão sempre a ralhar e a mandar-nos calar, por isso não vamos às aulas deles*”. Em relação ao apoio entre os colegas, o aluno diz existir entre ele e os amigos mas, “*Não nos juntamos com as raparigas, elas são betinhas (...) Elas gostam das aulas e dos professores. Nós não, por isso não nos juntamos a elas. Só a Ana, a Sandra e a Cátia é que são fixes. Vão com a gente para o jardim e tudo*” (anexo 5L).

Nos testes sociométricos realizados, o Carlos apenas aparece nos cinco primeiros nomes citados quando se tenta perceber qual a percepção dos alunos em relação ao pedido para que indicassem cinco colegas, com o objectivo de calcular quais teriam sido os que indicaram o próprio na questão relacionada com as preferências para estar nos tempos livres. Nesta hipótese o Carlos surge como segunda opção, ou seja, os colegas consideram que foram citados por ele como preferência para estarem nos tempos livres.

No plano pedagógico o aluno apresenta graves deficiências ao nível dos pré-requisitos e um total desinteresse por qualquer actividade proposta, o que se reflecte na avaliação sumativa registada ao longo do ano lectivo: todos os níveis inferiores a três. A média final dos testes de Inglês foi de 2%. Na mesma disciplina registou um elevado número de faltas nos trabalhos de casa, bem como nas actividades realizadas na sala de aula. Nesta disciplina, como em todas as outras (de acordo com informações fornecidas pelos respectivos professores), o Carlos assumiu sempre uma atitude de desinteresse que não só prejudicava as suas aprendizagens como as do grupo/turma. A sua entrada na sala de aula pautava-se pelo completo desrespeito pelas normas instituídas, os livros e cadernos permaneciam na mochila durante a aula, limitando-se o aluno a manter, com os amigos, conversas transversais que em muito prejudicavam o normal funcionamento das aulas. O apoio individualizado, sempre que possível, as fichas e testes adaptados às suas dificuldades (difíceis de diagnosticar) nunca resultaram, bem como o reforço nas aulas de Estudo Acompanhado, dado o desinteresse manifestado pelo Carlos em toda e qualquer actividade lectiva. “*Os valores ou princípios socializadores que procuro desenvolver com os meus alunos, que julgo deverem ser universais, são iguais para todos, o que nem sempre vai de encontro*

ao perfil dos alunos que temos dentro da sala de aula. Começo pelo respeito pelos outros. Nesta turma, e apesar do esforço de todo o conselho de turma, não foi possível passar esses valores para alguns alunos. Neles incluo a Cátia, o Carlos e a Sandra. Sabemos que estão completamente desintegrados e que talvez por isso a escola não lhes diga nada. Não encontro nestes alunos valores ou princípios com os quais seja possível trabalhar, afirma a D.T. que continua, “o Carlos e a Sandra (...) desrespeitam todas as regras instituídas, não conseguem ter um bom relacionamento com nenhum professor e com parte da turma (...) se aos dois juntarmos o Romeu, o Victor, o Manel e o Rui o “gang”(...) fica completo. A aquisição de competências escolares por parte deste grupo é quase nula”, (anexo 5I).

Na observação directa (não interveniente) realizada numa aula de Estudo Acompanhado (45 minutos), o Carlos apresentou-se de óculos de sol na cabeça, sentado de lado na cadeira e recostado na mesma com o cotovelo apoiado na mesa de trás, sem qualquer material em cima da mesa. Apesar de tirar um dossier da mochila não iniciou a actividade. Optou por brincar com um objecto que estava no chão, espreguiçou-se e por diversas vezes voltou-se para trás. Quando a professora se dirigiu ao aluno e o questionou sobre o trabalho respondeu que não o sabia fazer pois ainda não tinha ouvido falar desta matéria. A professora sentou-se perto do aluno e chamou-o à atenção para o elevado número de faltas registadas por este a todas as disciplinas e as consequências que daí poderiam advir. O Carlos não se mostrou preocupado e respondeu apenas com um sorriso e um encolher de ombros. Quando a docente o convidou a concluir o trabalho no manual de Português, respondeu que se esquecera do livro em casa. Não iniciou o segundo trabalho. Confrontado com o elevado número de faltas de material, limitou-se a repetir o gesto: sorrir e a encolher os ombros. No final da aula, quando confrontado com o seu comportamento, o aluno limitou-se a dizer “*Não quero saber*”, sem dar oportunidade a qualquer tipo de diálogo (anexo 6).

Na opinião da D.T. o Encarregado de Educação, o pai, sempre revelou preocupação com a educação dos filhos, mas reconhece que é impotente para alterar a actual situação porque passa pouco tempo em casa, “*Já fui lá chamado por causa dos disparates que o meu Carlos lá faz, mas na adianta – ele na gosta de andar na escola (...) Ele na quer saber (...) a Directora de Turma disse-me que ele faltava muito e que se portava mal nas aulas, mas o que é que eu posso fazer? Já me zanguei com ele a sério mas na adianta (...) Só se for na escola que o obriguem a ter juízo. Ele também*

anda por lá o dia todo, os professores é que deviam tomar conta dele (...) eu na sei fazer mais. Então na são os professores que estudam pra isso? Eu nem tenho estudos! (anexo 5J3). Quando questionado sobre os trabalhos de casa, refere chegar tarde e não ter tempo para ajudar o filho, *“quando chego a casa pergunto-lhe se já fez os trabalhos e ele diz-me sempre que sim. Já é tarde e ainda por cima estão à espera que eu faça o jantar (...) Se os professores na passassem trabalhos de casa já tava resolvido. Então se ele na aprende na escola aprende em casa sem ninguém pra lhe ensinar?”*(anexo 5J3).

O Carlos ficou retido no 5.º ano com nível inferior a três a todas as disciplinas e Não Satisfaz nas três Áreas Curriculares não disciplinares.

12.1.4 – O Ricardo

● Apresentação geral do aluno

O Ricardo tem treze anos. É alto, magro e de aparência frágil. É calmo, educado e não gosta de conflitos.

De acordo com os dados do seu registo biográfico, o agregado familiar é composto pelos pais e o aluno. Tem uma irmã mais velha, já casada, que vive fora da aldeia mas que visita a família com alguma frequência, *“A irmã já não se encontra a viver com a família. Era uma criança dócil, tal como o irmão”*, refere a professora do 1.º ciclo. O pai tem 44 anos e é pedreiro. A mãe, com 43 anos é doméstica. Ambos completaram o 4.º ano de escolaridade. *“A família do Ricardo é estável. A mãe (...) mostrou-se sempre muito preocupada com as aprendizagens do filho. O pai (...) é uma pessoa humilde e muito prestável, chegando mesmo a realizar pequenas tarefas na escola, fora do seu horário de trabalho, quando necessário”*, refere a professora. Ao nível económico, esta família é carenciada. O Ricardo recebe apoio da A.S.E., escalão A.

A família reside na aldeia da Longueira - Almogrove. A casa, de um só piso, confunde-se com as restantes da mesma rua, com características semelhantes, e a pintura típica do Alentejo: branco e azul.

● A escola da Longueira - Almogrove

A casa que habita fica localizada a 2km da escola, percurso que o Ricardo fazia em 10 minutos, na carrinha da Junta de Freguesia, juntamente com outros colegas e amigos. Esta escola encontra-se caracterizada no ponto 10.1.1.

• A entrada na escola

O Ricardo não frequentou o Jardim-de-infância, pelo facto de na altura não existir na aldeia. Revelou sempre dificuldade ao nível da aprendizagem. A professora que o acompanhou do 1º ao 3º ano descreve este aluno como: *“Muito lento na concretização das tarefas, conseguia que eu quase entrasse em desespero. No entanto, ao seu ritmo, ia desenvolvendo as tarefas proposta”*, o que motivou a sua retenção no 2º e mais tarde no 3º ano, altura em que deixou a turma e mudou para outra sala. A professora justifica estas retenções por o *“atraso nas aprendizagens, relativamente aos colegas, já era muito acentuado”*. Foi elaborado um Plano de Recuperação, com o objectivo de colmatar as suas dificuldades. Segundo o documento, que apenas foi disponibilizado para consulta, as linhas orientadoras baseavam-se num maior acompanhamento individualizado ao aluno, exercícios de concentração e memorização, reforço das aprendizagens e maior valorização à sua participação na sala de. O aluno transitou para o 5.º ano com aproveitamento Satisfatório. Participou no projecto “O desporto vai à escola” com a classificação final de Bom. As relações entre a escola e a família sempre foram excelentes. A professora acrescenta, *“devido ao baixo grau de escolaridade da família, nunca lhes foi possível fazer mais pelo Ricardo. Confiavam muito na escola mas a escola não podia fazer mais pelo aluno”*. Sobre esta retenção no 3.º ano o Ricardo comenta *“Quando fiquei repetente no 3.º ano e mudei de turma, quando fazíamos alguma coisa mal ou não percebíamos, a professora dizia logo que a culpa era da nossa família. Eu não gostava. E depois estávamos divididos em filas: ao mais espertos e os mais burros”* (anexo 5L).

• A transição para o 2.º ciclo – uma nova escola

O Ricardo percorre de autocarro os 18Km que o separam da vila de Odemira, onde frequenta, pela 2.ª vez, o 5.º ano de escolaridade. Está matriculado na turma Y, na Escola Básica 2,3 Damião de Odemira.

“As coisas não correram muito bem (...) após a conclusão do 4.º ano transitou para o 2.º ciclo, segundo parece sem que as aprendizagens do 1.º estivessem consolidadas, pois deu-se nova retenção no 5.º ano”, afirma a professora quando se refere à transição de ciclos, que não acompanhou, por o Ricardo ter mudado de sala aquando da retenção no 3.º ano. No entanto o aluno continua a relacionar-se com a docente, que visita com alguma regularidade, e a quem relata as suas preocupações em relação à escola que

agora frequenta, *“Diz sentir pouco apoio pela parte da escola e de alguns professores, o que motiva o seu atraso constante em relação à turma. No ano passado as coisas correram de pior forma, porque se sentia um pouco rejeitado pelos colegas. Este ano voltou a encontrar-se com uma colega e amiga da Longueira (Alda) e já se sente um pouco mais integrado”*.

A E.E. e mãe do Ricardo acrescenta *“sentia-se perdido sem os amigos dele e no meio dos mais pequenos. Eles fazem amigos depressa mas agente fica sempre preocupados porque na sabemos quem eles são e os miúdos lá de Longueira já os conhecemos a todos. Diz ainda, “Só lhe fazia confusão a escola ser tão grande e ter tantos professores.”* O Ricardo afirma gostar desta escola e acrescenta, *“gosto de cá estar. Mas gostava que esta escola fosse mais perto da minha casa (...) na outra escola (do 1.º ciclo) morava a 2km e era a carrinha de Junta de Freguesia que nos ia buscar e levar a casa. Almoçava sempre na escola”* (anexo 5L).

O percurso diário entre a Longueira e Odemira deixa-lhe pouco tempo livre. *“Chego a casa às seis e meia, sete horas. Depende do tempo que a camioneta leva. Às vezes saímos daqui todos animados mas levamos tanto tempo para chegar a casa que ficamos aborrecidos e todos moles”*, afirma o Ricardo, enquanto a E.E. acrescenta, *“Havia de haver uma escola mais perto. O meu Ricardo na gosta de andar aquele tempo todo de camioneta (...) os miúdos chegam a casa numa papa. O meu senta-se logo a ver televisão, todo cansado. Ainda lá vai fazendo os trabalhos de casa, mas deita-se sempre cedo”*. Quando questionado sobre o que gosta mais na nova escola, o Ricardo refere gostar de tudo *“Dos espaços, dos colegas, gosto de tudo (...) gosto de estar nesta turma. Dou-me bem com todos os colegas (...) Sou amigo de todos. Já convivi muito com eles e considere-os quase como da minha família. Mas nem sempre é fácil (...) Porque podiam ter um comportamento melhor”* (anexo 5L). Nos tempos livres o Carlos gosta de frequentar a Biblioteca, com a amiga Alda, mas também vai para o jardim conversar com os colegas *“No jardim converso com os meus amigos e na Biblioteca vejo filmes”*. De acordo com os resultados dos testes sociométricos o aluno não é referido nas cinco primeiras escolhas nas preferências para trabalhar, mas sim em primeiro lugar como um aluno com quem os colegas não gostam de trabalhar. O Ricardo volta a surgir em segundo lugar na rejeição para estar nos tempos livres. Esta discordância de opiniões poderá levar-nos a depreender que o Ricardo aceita a turma sendo, no entanto, rejeitado por esta.

No Plano Pedagógico o Ricardo continua a necessitar de muito apoio individualizado, o que nem sempre é possível. Após a 1.ª retenção no 5.º ano o aluno foi integrado no Regime Educativo Especial, por se ter verificado uma ligeira dislexia, bem como problemas emocionais e de aprendizagem. A medida aplicada foi a implementação de um Currículo Escolar Próprio e aulas de apoio individualizado com a docente dos Apoios Educativos, duas vezes por semana, durante 45 minutos. Estas medidas, definidas no artigo n.º do Decreto-lei nº 319/89 de 31 de Agosto, foram aplicadas durante todo o ano lectivo. O Currículo Escolar Próprio reduz, de forma considerável, o currículo escolar do aluno e permite a adaptação do mesmo às reais necessidades do discente. Na disciplina de Inglês, foi necessária uma redução dos conteúdos e adaptação dos conteúdos programáticos ao mínimo, para que o Ricardo atingisse resultados positivos. Os testes foram diferenciados do restante grupo/turma, sendo a média obtida no final do ano lectivo de 35,6%, e atribuído o nível 2 nesta disciplina. Os trabalhos realizados na aula eram seleccionados do manual escolar ou efectuados em fichas elaboradas para o efeito. Ainda assim, o aluno aguardava por um apoio mais individualizado para iniciar as tarefas, o que nem sempre era possíveis dadas as características comportamentais da turma. Nestas situações aproveitava para conversar com a colega e amiga Alda, que assumia o mesmo comportamento de espera. Quando chamado à atenção, o Ricardo queixava-se de dores de cabeça e evidenciava alguma inquietude no seu comportamento. Raramente concluía as tarefas. Falhou apenas duas vezes nos trabalhos de casa e foi sempre assíduo.

Em observação directa (não interveniente), numa aula de Estudo Acompanhado (45 minutos), o comportamento do aluno foi idêntico (anexo 6). O Ricardo demorou a iniciar a actividade e, depois de a iniciar, interrompeu-a inúmeras vezes para olhar para trás ou falar com um colega. Foi chamado pela professora para ler o que havia escrito. Fê-lo em voz baixa, apenas para a docente, que se encontrava junto ao aluno. No final a professora sugeriu o enriquecimento do trabalho, o que não fez. Começou a brincar com a colega do lado, Alda, foi chamado à atenção pela professora. Manifestou algum desagrado. Entregou o trabalho e ficou a olhar para o vazio. Não chegou a iniciar o segundo trabalho. Ao ser questionado, no final da aula, sobre o seu comportamento, o aluno encolheu os ombros e queixou-se uma vez mais de dores de cabeça. Foi uma vez mais aconselhado a procurar ajuda médica.

Quando questionado sobre se tem ou não ajuda nos trabalhos de casa, o Ricardo refere que a mãe às vezes o ajuda mas, *“ela não sabe muito. A D.T. refere, “Mas o pior é que nem a família se interessa pelo acompanhamento destes alunos, salvo raras exceções, como no caso do Ricardo”* (anexo 5I).

Considerando o nível etário do aluno e todas as condicionantes inerentes ao seu processo de ensino-aprendizagem, bem como o percurso escolar anterior, o Ricardo transitou para o 6.º ano, com níveis inferiores a três nas disciplinas de Inglês e História.

12.1.5 – A Sandra

● Apresentação geral da aluna

A Sandra tem doze anos e apresenta uma estatura física de acordo com a sua faixa etária. De olhar frio e ausente faz questão em verbalizar, com alguma frequência, o seu desagrado por estar dentro da sala de aula.

De acordo com os dados do registo biográfico da aluna, o agregado familiar é constituído pelo pai, com 49 anos, servente de pedreiro e que completou o 4.º ano; a mãe, com 47 anos, doméstica, frequentou até ao 3.º ano e a aluna, com 12 anos. Existem quatro irmãos mais velhos, com idades compreendidas entre os 18 e os 28 anos que abandonaram os estudos antes de concluírem a escolaridade obrigatória e já não habitam com os progenitores. A professora do 1.º ciclo, com quem se estabeleceu uma conversa informal, começou por referir que as declarações que ia fazer eram graves. Não esteve à vontade, pensou muito bem nas palavras que dizia e estava sempre à procura de sinónimos para caracterizar a família da aluna, de forma a *“não ferir susceptibilidades”*, como acabou por dizer. Mostrou-se pouco à vontade para falar sobre o contexto familiar em que a Sandra vive, optando por utilizar sinónimos e eufemismos para caracterizar esta família. Segundo a docente *“A família desta aluna é destruturada e complicadíssima”*. Não existe unidade familiar. O pai *“demitiu-se há muito das suas responsabilidades de chefe de família e educador, refugiando-se diariamente no álcool, após o trabalho”*. É referido como uma pessoa sensível que deixou de lutar pela estabilidade familiar. A rotina diária familiar parece não existir. A aluna deita-se quando entende e frequenta locais que não são adequados à sua idade, muitas das vezes acompanhada da mãe.

A família vive na Algoceira. A casa é térrea e, seguindo o alinhamento de outras, localiza-se junto à estrada que serve a aldeia.

● A escola do Bemparece

A Sandra foi transferida, no final do 3.º ano, da escola que frequentava na Algoceira por esta ter encerrado, para a E.B. 1 do Bemparece, a 10Km da aldeia onde vive. A aluna fazia este percurso, com os colegas, em 20 minutos, na carrinha da Junta de Freguesia que transportava as crianças deslocadas. Localizada na freguesia de S. Salvador, a 5Km de Odemira, esta escola tem duas salas de aula, uma casa de banho e recebe 18 alunos do 1.º ciclo. Numa das salas funciona o Jardim-de-infância. O acesso à escola é feito pela estrada, estreita e muito sinuosa, que serve a vila. O aspecto exterior e interior revela algum cuidado, apesar da construção datar da década de 50/60. Também aqui o refeitório foi adaptado à realidade existente. A E.E. refere-se à transferência da sua educanda dizendo, *“ ela andou sozinha com outro miúdo na escola da Algoceira, até que a escola fechou e teve que ir no último ano para o Bemparece. Ela nunca gostou daquilo. Estava habituada a estar sozinha. Na haviam de ter fechado aquela escola. Acho isse muito mal. Só fazem coisas pra prejudicar os miúdos. Mas também a minha Sandra nunca gostou muito da escola”*(anexo 5J).

● A entrada na escola

A Sandra não frequentou o Jardim-de-Infância porque não existia na aldeia. Ficou retida no 2.º ano devido a problemas de assiduidade. Recebe apoio da A.S.E. escalão A. Participou no projecto “Desporto vai à escola” com a participação final de Bom, concluindo o 1.º ciclo com classificação final de Satisfaz. Ainda de acordo com declarações da professora, na sala de aula a Sandra mantinha um distanciamento em relação aos colegas e professora que levou a docente a definir a relação professor/aluna como “muito fria”. No exterior da escola adoptava um comportamento oposto, alegre e extrovertida. A E.E., a mãe, deslocava-se à escola sempre que a isso era solicitada. Contudo, nunca mostrou muito interesse em colaborar com a escola no sentido de eliminar os problemas da filha. De acordo com esta professora, a mãe da aluna *“atribuía as culpas pelos problemas da filha”* à escola, de quem esperava que desse aos seus filhos educação e sentido de responsabilidade.

Apesar deste contexto negativo, quando transitou para o 2º ciclo tinha as competências básicas adquiridas. De acordo com a professora, *“não conseguimos*

alterar a sua postura perante a escola e receio que ela siga o exemplo dos irmãos, abandonando cedo os estudos". Para esta docente, as dúvidas quanto às possibilidades de integração da aluna parecem ser pertinentes. O seu comportamento na sala de aula foi caracterizado nos seguintes termos: "*Sempre calada e muito séria, parecia estar zangada com todos. No entanto respondia sempre que era solicitada para tal, mas não havia participação espontânea.*" Apesar deste comportamento mostrava capacidade para a aprendizagem das matérias leccionadas. Limitava-se a fazer o que lhe era pedido, pois só frequentava a escola por a tal ser obrigada. Faltava por curtos períodos de tempo à escola por motivos que nunca foram justificados. Após estas ausências aparecia com um ar cansado e alegava que se tinha ausentado de casa na companhia da mãe.

● A transição para o 2.º ciclo – uma nova escola

O Sandra frequenta o 5.º ano, turma Y, na Escola Básica 2,3 Damião de Odemira. Desloca-se para a escola da vila de autocarro, percorrendo a distância de 15Km. A aluna refere-se à distância dizendo, "*É aborrecido porque é longe. Gostava que a escola fosse mais perto da minha casa*" (anexo 5L). A E.E. tem a mesma opinião, "*gostava que a escola na fosse tão longe*". Em relação às diferenças encontradas na nova escola a aluna comenta, "*Há muitas diferenças. Aqui é tudo diferente (...) As pessoas são diferentes*". Quando questionada sobre se as diferenças são para melhor acrescenta, "*Algumas. Não gosto de alguns professores. São uma seca.*". Ao ser-lhe pedido um melhor esclarecimento, a aluna encolhe os ombros e desvia o olhar. Acaba por dizer, "*Alguns são simpáticos*". Quando questionada sobre a integração da filha na nova escola, a E.E. hesita antes de falar. "*A minha filha nunca gostou da escola e diz que os colegas da turma também na gostam dela (...) Ela dizia-me que faltava porque as aulas eram "uma seca" e que na queria andar à escola. Mas a irmã zangava-se com ela e dizia-lhe que é preciso ter estudos, mas a minha Sandra na gosta mesmo de estudar*" (anexo 5J1)). Quando questionada sobre os novos colegas, a aluna diz gostar de todos "*mas alguns são parvos (...) dizem que eu falto às aulas para ir fumar para o jardim*", o que acaba por negar. Almoça na cantina da escola mas "*às vezes aborreço-me e não como (...) porque não gosto da comida. Vou com os meus amigos para o jardim conversar*". A D.T dá-nos a sua opinião: "*O Carlos e a Sandra são outro caso. Desrespeitam todas as regras instituídas, não conseguem ter um bom relacionamento com nenhum professor e com parte da turma e só vêm às*

aulas de Educação Física para destabilizar o grupo. São insolentes e por vezes mal-educados” (anexo 5I).

Nos testes sociométricos realizados, a aluna não é referida nas cinco primeiras hipóteses em nenhuma questão.

No plano pedagógico a Sandra revela capacidades para as aprendizagens. No entanto, o desinteresse que manifesta e os problemas com a assiduidade levam a que obtenha resultados negativos na avaliação: passou de dois níveis inferiores a três no 1.º período para apenas três níveis positivos no 3.º período. Na disciplina de Inglês, obteve a média final de 45% e dezoito faltas nos trabalhos de casa. Foi muito irregular na assiduidade. No entanto, resolvia com alguma facilidade os exercícios que lhe eram propostos. Faltou ao último teste por já não se encontrar na escola. De referir que, com o consentimento da E.E, a aluna abandonou a escola já no final do ano lectivo. *“A minha filha nunca gostou muito da escola, por isso quando a Directora de Turma me disse que ela tava a faltar muito, tirei-a de cá. Ela até já sonhava com isso. Todos os dias me pedia para vir falar com a D.T e eu vim”*, refere a E.E. que, quando confrontada com o facto da escolaridade ser obrigatória até aos 15 anos, afirmou: *Ela na gosta é de andar à escola, na gosta de estudar. Gosta mais de tar em casa e andar comigo”*(anexo 5J1).

Da observação directa (não participante) ao comportamento da Sandra numa aula de Estudo Acompanhado, verificou-se que logo que entrou na sala de aula, a aluna colocou um ar sério (anexo 6). Iniciou o trabalho que a professora propôs. Parou para falar com colegas sobre o comportamento de uma amiga no exterior da sala de aula. Quando foi repreendida pela docente mostrou sinais de irritação. Retomou o trabalho, mas passado pouco tempo inclinou a cabeça para cima da mesa, ficou quase deitada sobre esta, pelo que voltou a ser chamada à atenção por parte da professora. Voltou a escrever, mas bastante aborrecida. Depois de entregar o primeiro trabalho iniciou o segundo, mas passado pouco tempo voltou a falar com uma colega e a professora voltou a intervir. Com um ar de manifesta irritação fechou o livro sem ter terminado o trabalho. Colocou de novo a cabeça em cima da mesa, num claro sinal de perturbação. Foi incomodada pelos colegas com o comentário *“Entã, Sandra tás com saudades do teu querido?”*. A aluna não reagiu, mas a professora foi forçada a intervir para restabelecer a ordem na sala. Quando questionada sobre o seu comportamento, a Sandra não respondeu, baixou a cabeça e seguiu os amigos para o jardim.

Em relação aos trabalhos de casa, a E.E. diz-nos: “ *A minha Sandra deve fazer os trabalhos de casa aqui na escola porque eu na a vejo fazer nada em casa e agente na sabe ajudar. Aqui ela deve fazer com os amigos* ” (anexo 5J1).

A Sandra ficou retida no 5.º ano com seis níveis inferiores a três, para além de ter sido considerada em abandono escolar. Nestes casos, a escola limita-se a sinalizar a situação às entidades competentes.

Síntese:

Os cinco alunos-caso que colaboraram neste estudo têm em comum, entre outros, o facto de pertencerem à mesma turma, terem algumas repetências no seu percurso escolar e deslocarem-se diariamente para a escola da vila, situada a alguns quilómetros das aldeias onde vivem e onde concluíram o 1.º ciclo. Em seu entender, estas escolas não oferecem quaisquer condições por serem muito velhas e sem espaços protegidos para brincarem. Continuam a residir com as famílias nas mesmas aldeias, à excepção da Cátia que, por motivos de ordem financeira, foi alojada com a família numa pensão da vila pela Segurança Social. Ao nível social e económico são famílias disfuncionais (com excepção do agregado familiar do Ricardo) e carenciadas (apenas o Carlos não recebe apoio da A.S.E).

Quando questionados em relação à integração na nova escola, alunos, encarregados de educação e directora de turma dão respostas muito semelhantes. De acordo com a E.E. da Alda, a integração da sua educanda na nova escola foi problemática devido à separação dos colegas e amigos da turma do 1.º ciclo, para posterior integração em diferentes turmas no 5.º ano. Devido à sua personalidade introvertida, a Alda teve também dificuldade em relacionar-se com os novos colegas de turma e da escola em geral, o que hoje parece estar ultrapassado, de acordo com as declarações da aluna. A mesma considera importante conhecer-se alguém quando se entra numa nova escola e refere as boas condições que o actual estabelecimento de ensino oferece, ao nível dos espaços físicos e equipamento.

A E.E. do Ricardo afirma que a situação com o seu educando foi similar. A passagem para um meio físico e social diferente, mas acima de tudo a colocação dos alunos em turmas diferentes das dos colegas que vinham da mesma escola são os factores apresentados para esta dificuldade de integração. Apesar de reconhecer que a

anterior turma do seu educando era um tanto problemática, considera que esta não seria a melhor solução para a resolução dos problemas de indisciplina. Sobre a distribuição dos alunos pelas turmas, a E.E. do Ricardo considera que devia haver uma lei que proibisse essa separação e que impedisse, na passagem para outra escola, que o grupo se separasse. O Ricardo refere gostar da escola e dos espaços, mas recorda que a sua integração não decorreu da melhor forma visto ter ficado separado dos amigos.

A Cátia aceitou esta situação de mudança de forma mais positiva, de acordo com as declarações da E.E. e da própria aluna. No entanto, não deixou de sentir as diferenças, pois refere que na escola da vila há muitos professores e muitas salas, ao contrário do que estava habituada.

A E.E. da Sandra refere que a sua educanda nunca gostou da escola e que os colegas da turma também não gostavam dela, pelo que só conseguiu um bom relacionamento com dois ou três, começando a faltar às aulas por de sentir desintegrada. A aluna confirma estas declarações e acrescenta que nunca gostou da escola e que apesar de gostar dos colegas, não mantém um bom relacionamento com eles, bem como com alguns professores.

O Carlos assume uma posição de desinteresse face à escola e o seu E.E. está consciente desta situação. Ao elevado número de faltas junta-se a instabilidade que o aluno provoca na sala de aula quando está presente. O E.E também constata que não tem existido, pela sua parte, qualquer atitude no sentido de alterar esta situação, repetindo com alguma frequência que o filho nunca gostou da escola. Em seu entender, a dimensão física da mesma, em relação à do 1.º ciclo, constituiu motivo para a dificuldade de integração que o seu educando sentiu ao chegar ao 2.º ciclo (de referir que o Carlos, bem como os outros colegas, realizaram uma visita a esta escola quando frequentavam o 4.º ano). Este facto, aliado à mudança de um para vários professores deixaram, no entender do E.E., marcas negativas no seu educando.

Os novos colegas e as novas amizades também preocupam os E.E.'s que vêem ameaçada a segurança e bem-estar dos filhos por outras crianças que desconhecem e porque não têm comportamentos e padrões de vida similares aos seus. Uma vez que a escola fica distante da sua zona de residência, não conhecem os colegas com quem os filhos convivem e estabelecem amizades, o que lhes provoca alguma apreensão. A D. T. partilha a ideia de que a integração destes alunos não tem sido fácil, apesar do entusiasmo que a mudança de escola por vezes acarreta. Os registos dos testes

sociométricos indicam que estes alunos encontram as suas amizades dentro da turma e que o fazem de forma selectiva.

A distância casa-escola que são obrigados a percorrer todos os dias, bem como o tempo que passam longe da família também preocupa os E. E., alunos e D.T., não só pela distância percorrida e pelo tempo gasto, mas também pelo facto dos jovens passarem os dias inteiros na vila, entregues a si próprios e sujeitos às mais diversas vicissitudes. Levantam-se às sete horas para regressarem a casa quase doze horas depois. Não lhes resta tempo para fazerem os trabalhos de casa, brincarem com os amigos, conviverem com a família ou fazerem as pequenas coisas que completam o mundo das crianças desta faixa etária. As condições em que as viagens são feitas também não são as melhores, pois a qualidade das estradas e dos transportes públicos no interior estão longe de corresponder ao nível de conforto desejado. Os entrevistados referem a distância casa-escola como o grande inconveniente na mudança do 1.º para o 2.º ciclo.

No que respeita às instalações, os E.E.'s são unânimes em afirmar que a escola apresenta melhores condições que as que tinha a escola do 1.º ciclo. Fazem referência, também, à boa qualidade da comida fornecida na cantina, apesar dos seus educandos nem sempre aproveitarem este benefício.

Quanto a problemas ao nível das dificuldades de aprendizagem, os pais reconhecem a sua incapacidade para prestar auxílio aos seus educandos pois, em seu entender, estes atingiram um nível de conhecimentos para o qual já não têm capacidade de resposta. Assim, transferem essa responsabilidade para os filhos mais velhos, o que não deixa de ter a sua razão de ser: os pais são semi-analfabetos e há muito que deixaram a escola. No entanto, estes filhos seguiram um percurso idêntico, pois não chegaram a concluir a escolaridade obrigatória. De uma forma indirecta, estes alunos acabam por ficar entregues a si próprios. Contudo, as dificuldades de aprendizagem que revelam e a incapacidade da família em ajudar não lhes permite avançar, pelo menos ao mesmo ritmo dos colegas. Consideram, na sua maioria, que os problemas escolares dos seus educandos são da responsabilidade da escola, como tal deve ser a instituição a resolvê-los.

Os cinco alunos-caso revelam características idênticas em relação às suas dificuldades de aprendizagem. A falta de pré-requisitos e o desinteresse são apresentados como os principais motivos. No caso do Carlos e da Cátia verifica-se ainda a transferência para o 2.º ciclo por questões relacionadas com a idade. Os seus

percursos no 1.º ciclo foram irregulares, com situações de repetências que justificaram os planos de recuperação realizados. Já no 2.º ciclo, a Cátia e a Sandra abandonaram a escola antes do final do ano lectivo, a Alda e o Carlos ficaram retidos no 5.º ano e apenas o Ricardo alcançou resultados positivos, transitando para o 6.º ano. Os professores puseram em prática, nas aulas de Estudo Acompanhado, o reforço regular nas disciplinas de Português e Matemática e reforço esporádico nas restantes. De acordo com a D.T, os alunos não souberam aproveitar esta medida, facto que pudemos confirmar com as docentes da disciplina e a avaliação realizada ao plano no final do ano lectivo.

13 – Interpretação dos resultados

Após a apresentação dos dados respeitantes a este estudo, torna-se necessária a respectiva interpretação que passamos a apresentar, tendo como referência o quadro teórico que nos serviu de suporte.

A análise ao conjunto de informações obtidas leva a inferir a existência de falta de apoio pela parte do agregado familiar, para que o aluno consiga ter uma integração e desempenho positivo na escola. Em três dos cinco casos estudados verifica-se também deficiências ao nível da alimentação, higiene e um ambiente familiar disfuncional. Apenas um dos alunos apresenta uma situação sócio-familiar estável.

Os pais têm um nível de escolaridade baixo. Na generalidade dos casos o pai dedica-se a actividades do sector primário, enquanto a mãe é doméstica. Verifica-se, em algumas famílias, a incapacidade de gerir da melhor forma o precário orçamento familiar e registam-se duas situações de alcoolismo pela parte do progenitor.

Entre outros factores, todo este contexto familiar contribui para as dificuldades pedagógicas apresentadas por estes alunos e consequentes retenções, sendo que dois transitaram para o 2º ciclo sem terem adquirido as competências básicas do 1º, por decisão das respectivas docentes e concordância das E.E.'s. Esta deliberação foi justificada, no entender das docentes, por os interesses destes alunos já não corresponderem àquilo que a escola lhes podia oferecer, não sendo benéfico a sua continuação no 1.º ciclo. Esta decisão implicou a transição para o 5.º ano sem que os discentes tivessem apreendido os pré-requisitos necessários ou as aprendizagens consolidadas.

Estes obstáculos conduzem, na maioria das vezes, à dificuldade de integração, retenções, insucesso e abandono escolar, provocando tensões e comportamentos diversos, como está bem documentado nos testemunhos dos alunos, E.E.'s e D.T.

A este respeito Benavente refere que cabe a todos nós tentar alterar esta ruptura (declarada ou silenciosa) com a escolaridade obrigatória (1976: 11,12). Este cenário é tanto mais plausível quando se verifica que os pais, apesar de reconhecerem alguma importância da escola para a vida dos seus filhos, não os motivam e acompanham no sentido de alterar a percepção e o posicionamento destes face à escola, culpabilizando a mesma em relação às dificuldades de integração e ao insucesso escolar dos seus educandos.

Verificámos, ainda, que alguns alunos apenas frequentam a escola porque, por lei, a isso são obrigados, logo não existe livre vontade para o estudo, o que conduz à uma profunda desmotivação por parte dos mesmos. Em alguns casos, esta posição não tem por base uma preocupação real com a educação do seu educando, mas antes porque os pais têm receio do corte dos abonos e subsídios por parte da Segurança Social. Desta forma, a sua presença na escola não ocorre por um interesse em melhorar os seus conhecimentos ou competências, o que leva a que confrontem diariamente os professores com esta “obrigação” que lhes é imposta pelos pais e pelo sistema e onde se vê pouco sentido ao trabalho escolar (Perrenoud, citado por Abrantes (2003: 123).

Por outro lado a escola, na sua função social, terá que diminuir obstáculos e encontrar caminhos e estratégias adequadas a cada situação, adaptando as normas sociais gerais e os seus objectivos específicos ao público que a frequenta, procurando o sucesso da sua plena integração, o que hoje parece não se verificar. A escola deverá assim (re)organizar-se e (re)considerar a forma como é pensado e elaborado o seu Projecto Educativo, Projecto Curricular de Escola e de Turma, Plano Anual de Actividades ou Planos de Aula (entre outros) que não se ajustam a um conhecimento prático da vida destes alunos e da realidade vivida. Os currículos, demasiado centrados na actividade intelectual, ignoram a dimensão afectiva da aprendizagem e subestimam a cultura de origem do aluno, dificultando assim a sua integração.

O aluno proveniente do mundo rural considera o conteúdo de cada disciplina pouco motivante, uma vez que aquilo que a escola ensina nada tem a ser com a realidade do seu dia-a-dia. Existe um choque de culturas, a visão do mundo que a escola apresenta colide com as suas vivências, daqui resultando um certo desinteresse. São jovens que vivem em liberdade nas aldeias e nos montes e é neste espaço que se sentem protegidos, onde compreendem o sistema de valores de noções e de práticas relativas a objectos sociais que permitem a estabilização do seu quadro de vida (Vala, 1986: 5). Existe uma necessidade clara do aluno perceber em que medida é que os conteúdos programáticos que a escola lhe oferece se podem aplicar no seu quotidiano.

O professor (muitas vezes também ele deslocado do seu contexto familiar), enquanto responsável pela planificação do processo de aprendizagem e ensino das suas turmas, deverá ter em conta o contexto sócio-cultural da escola, bem como a realidade vivida pelos alunos, organizando a sua actividade com o intuito de criar melhores condições de integração e aprendizagem, para que os alunos alcancem os objectivos educacionais previstos. Seria saudável existir a possibilidade de desenvolver um

trabalho profundo com estes alunos que permitisse não só a sua plena integração, como consentir que a cultura de origem dos mesmos fizesse parte do processo de enriquecimento de toda a comunidade escolar.

Alguns destes discentes têm irmãos que, ainda dentro da escolaridade obrigatória, abandonaram o sistema de ensino. Caso não haja um acompanhamento específico e sistemático, corre-se o risco de seguirem este exemplo, abandonando precocemente a escola para começarem a desenvolver uma actividade laboral precária e não qualificada, em parte devido à falta de um certificado atestando a conclusão da escolaridade básica e obrigatória que, de acordo com a LBSE, termina no 9.º ano ou aos 15 anos de idade (LBSE, artigo 6.º).

A D.T. assume aqui uma importância fundamental, não só por desempenhar um papel-chave na gestão e organização deste processo de desenvolvimento curricular, mas também porque é através desta que se faz a ligação entre a família e a escola e, muitas vezes, a comunidade. De acordo com Diogo, citado por Zenhas (2006: 42), a direcção de turma ocupa um lugar único na comunidade escolar, tendo em vista o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Contudo, esta atitude não significa sempre uma inter acção e inter ajuda positiva entre o E. E. e a escola, uma vez que estes consideram que os problemas dos seus filhos na escola devem ser resolvidos no local, pelos professores, enquanto a escola remete muitas vezes a resolução dos mesmos para a família, justificando-se com a necessidade de um maior acompanhamento do aluno por parte dos pais no sentido de lhe impor regras familiares ou, então, por uma maior ajuda nos trabalhos de casa para que o aluno consiga suprir o diferencial que tem em relação aos restantes colegas da turma. Alguns pais concordam com a implementação deste tipo de medidas, mas acabam por não as pôr em prática por motivos vários, alguns já referidos, como a disfuncionalidade das próprias famílias ou o semi-analfabetismo frequente entre as mesmas.

Não é fácil levar estas famílias até à escola, o que dificulta uma colaboração mútua na tentativa de resolução deste e outros problemas. Dos cinco E.E. entrevistados, apenas uma mãe se disponibilizou para o fazer, no entanto só vai quando solicitada. Se nos detivermos no discurso dos E.E.'s encontramos os seus argumentos: indisponibilidade de tempo e de transportes, trabalho, problemas de saúde ou perda de tempo. No entanto sabemos existirem muitos outros motivos que afastam os pais da escola, como as próprias diferenças culturais que dificultam a integração dos seus

filhos, ou a forma com que vêem o seu insucesso escolar. O contacto telefónico e as comunicações por escrito acaba por ser o método mais utilizado, mas que nem sempre resulta. Muitas vezes os números de telefone já não existem e as cartas são interceptadas pelos próprios alunos que pretendem manter assim na ignorância os E.E.'s, em relação à sua vida escolar. Esta posição dos E.E.'s parece indiciar uma situação de pouco à vontade num meio que desconhecem, o que provoca um sentimento de constrangimento face à escola, pelo que se torna necessário formar os pais e as famílias sobre a importância da sua colaboração com a escola, no processo educativo dos seus educandos (Zenhas, 2006: 46).

Neste e outros desencontros entre a família e a escola, tornam-se evidentes as consequências que daí advêm, em particular para a integração do aluno que, perdido entre duas culturas – a familiar e a escolar -, acaba por caminhar para o insucesso e consequente abandono escolar. Esta descontinuidade entre a família e a escola contribui para que a relação entre ambas não seja uma ligação natural como seria de esperar, pois ambos servem os mesmos interesses (Silva, citado por Zenhas, 2006: 42).

Neste cenário, a escola revela-se numa importante instituição na tarefa de garantir a todos as mesmas condições de integração e oportunidades na aprendizagem e, como consequência, no acesso a um futuro profissional que não discrimine pela origem sócio-familiar do indivíduo. O professor, obrigado que está a cumprir um programa curricular dentro de um prazo estipulado e cada vez mais entregue à forte carga burocrática que lhe é imposta, acaba por não conseguir realizar uma prática mais individualizada, direccionada para as necessidades do aluno. Com o objectivo de fazer face aos problemas de aprendizagem detectados na turma Y, deu-se início a um reforço curricular nas aulas de Estudo Acompanhado, mas os resultados não foram positivos. No balanço efectuado às actividades desenvolvidas concluiu-se que o comportamento instável da turma não permitiu a implementação desta medida, pelo que seria necessário revê-la no ano lectivo seguinte.

Ainda de acordo com os registos realizados, verificámos que a distância entre a casa e a escola se revela como factor determinante na integração destes alunos no novo contexto escolar. O facto de estarem todo o dia longe de casa, da família e dos amigos, acaba por pesar no sentido que dão à escola, actuando esta como um lugar de passagem, enquanto aguardam o momento de voltar a casa.

Na opinião dos alunos esta situação afigura-se problemática, pois as longas horas passadas na escola e nos transportes deixa-os “numa papa”. São obrigados a

levantarem-se mais cedo que os restantes colegas, as viagens são longas e cansativas, o tempo para estudar e brincar fica reduzido aos fins-de-semana. Logo que têm oportunidade regressam a casa, sem tempo para conviver com os novos amigos fora do horário escolar. Quando questionados sobre a sua participação em actividades extracurriculares, como os clubes ou o desporto escolar, são unânimes em afirmar que, por ser na quarta-feira à tarde, preferem ir para casa (este é o único dia da semana em que os alunos do 2.º ciclo não têm aulas).

Em relação à turma, apenas um dos alunos-caso mostra sentir-se à vontade no convívio que estabelece com os colegas e os professores. No entanto a turma não retribui da mesma forma, como foi possível confirmar. De referir que, em relação ao ambiente familiar, este também é o único discente que revela uma situação estável. O restante grupo manifesta dificuldades de relacionamento dentro fora da sala de aula, pelo que se diferencia pelos grupos com quem convive e os espaços que frequenta, dentro do próprio estabelecimento de ensino.

No caso destes alunos, a situação encontra-se bem definida: três dos cinco alunos estudados não frequentam os espaços lúdicos que a escola oferece, para se refugiarem no jardim da mesma, onde permanecem até durante o horário lectivo. Estes espaços, que adquirem significados especiais, são conotados com certas actividades ou grupos específicos, desempenhando papéis fundamentais na estruturação dos grupos e identidades juvenis (Pais, citado por Abrantes 1993: 31; um dos alunos divide-se entre os espaços lúdicos (biblioteca e ludoteca) e o jardim, afirmando gostar de conviver com todos; enquanto uma aluna apenas frequenta a biblioteca por não gostar de relacionar-se com os colegas que frequentam outros espaços. Este pequeno grupo reflecte as dificuldades de relacionamento inerentes à própria turma.

Gostaríamos de considerar este problema de integração na escola como passageiro, mas no final do ano lectivo nada indicava que a situação pudesse vir a alterar-se.

Podemos assim inferir que a escola terá de repensar a sua actuação perante esta décalage que se verifica entre o mundo rural e o urbano e que se reflecte, com tanta evidência, na população que a frequenta.

Para conseguir alterar a actual situação é necessário um grande esforço por da família e da sociedade em geral. Cabe no entanto à escola o papel principal nesta mudança.

14 – Conclusões e recomendações

Ao realizar o presente estudo pretendemos colaborar para um melhor entendimento da problemática da integração escolar no meio urbano, de alunos provenientes do meio rural.

Devido à sua localização geográfica, a Escola Básica 2,3 Damião de Odemira recebe uma população predominantemente rural, proveniente das escolas do 1.º ciclo do concelho, que manifesta, na sua maioria, dificuldades de integração e de aprendizagem, facto a que não será alheia a desertificação do interior, existindo escolas que são encerradas e os alunos transferidos para longe da sua zona de residência.

Esta dinâmica é justificada pela necessidade de uma política de gestão mais eficiente dos recursos do sistema educativo. O ensino público sempre teve um deficit de recursos, o que torna incomportável a existência de estabelecimentos de ensino em áreas onde o número de alunos é reduzido. Em outros casos, a deslocação resulta do facto de não haver uma escola na sua zona de residência que leccione o grau de ensino para o qual o aluno transitou, como atesta o estudo efectuado. Em ambas as situações, o resultado é o mesmo: a necessidade de deslocar o aluno do seu contexto local, caracterizado pela ruralidade, para o ambiente urbano da vila ou da cidade. Este imperativo implica que a criança seja sujeita a um esforço de deslocação entre a sua residência e o estabelecimento de ensino que frequenta, durante o período lectivo. Pelo que, para estes jovens e segundo Abrantes (2003: 62), a escola não é mais que um lugar de passagem não escolhido.

A liberdade que a criança detinha passa a ocupá-la com o estudo em várias disciplinas e a demora que leva na deslocação casa/escola faz com que deixe de poder brincar como queria, bem como estar com os seus amigos e com a família. Sai de um ambiente onde goza de maior liberdade e passa a ter que conviver com um novo conjunto de regras e de situações que lhe são estranhas. Em muitos dos casos, esta liberdade está associada a uma ausência de regras familiares. Esta mudança resulta num choque de culturas, em que o aluno é forçado a confrontar os seus valores e comportamentos com os que vê nos seus colegas que são da vila e também com os do professor. Para compreender a integração da criança neste contexto é necessário ter presente que a escola e a família são os ambientes privilegiados da socialização das crianças e dos jovens na actualidade.

A criança, que vem de um mundo rural, defronta-se com um conjunto de valores e comportamentos aos quais não está habituada e que, em muitos casos, resiste a aceitar como seus. Importa considerar que no processo de socialização a aquisição cultural, a integração da cultura na personalidade e a adaptação ao ambiente são três dos aspectos fundamentais. Segundo Boudon, citado por Pinto (1995: 118) os três sistemas estão implicados na acção social humana, formando uma rede de interacções.

É necessário haver um processo de aquisição de conhecimentos, valores e símbolos para permitir a completa inserção do indivíduo na sociedade e, num plano mais restrito, no grupo. A preocupação com a integração do aluno na escola está relacionada com o reconhecimento de que este factor é um dos mais importantes no desempenho escolar do discente. A escola continua a ser o local onde é feita a preparação do indivíduo para a futura integração no mercado de trabalho.

Da escola espera-se que tenha capacidade para o ensino de massas, numa perspectiva de democratização do ensino. Desta forma, à escola é dada a responsabilidade de colocar os alunos num plano de igualdade, ao nível das possibilidades de aprendizagem. Esta missão revela-se problemática, em especial quando se vê confrontada com o aluno que não sente motivação para o estudo e que vive num ambiente em que a aprendizagem dos conteúdos que a escola tem para oferecer é muitas vezes desvalorizado. A generalização do ensino nem sempre é sinónimo de obtenção de igualdade de oportunidades, o que contraria o Artigo 74 da Constituição da República Portuguesa, bem como a LBSE.

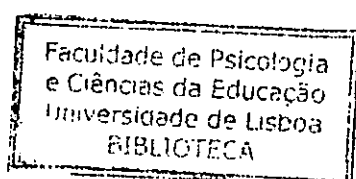
A aprendizagem escolar baseia-se em conteúdos que são concebidos tendo como base um ideal estandardizado de aluno, partindo-se do pressuposto que o mesmo já adquiriu determinadas capacidades e vivências que lhe permitem assimilar o conhecimento transmitido. Contudo, ao aluno rural é mandado aprender um conjunto de saberes que não estão de acordo com os ideais da sociedade do meio rural, mais direccionados para o trabalho (Vieira, 1998: 14). O indivíduo apreende o que para ele é mais significativo, tem em conta os valores do grupo de pertença e as imagens com as representações existentes. Evoca o que se encontra ausente e completa o conhecimento através de comparações de informações e atitudes, podendo estas sofrer novas transformações provocadas pela acção do indivíduo sobre a realidade. Quando assim é, o aluno prefere juntar-se ao grupo com quem se identifica e que idealiza os mesmos princípios e valores que são os seus, não investindo na sua vida académica e assumindo, por vezes, comportamentos considerados desviantes, como faltar às aulas

porque não gostam do professor, porque não lhes apetece, ou para ir fumar para o jardim. Esta forma de entender e lidar com as imposições da vida académica são, regra geral, estratégias adoptadas por estes alunos para “não se fazer má figura” perante o grupo, como refere Amado (2002: 22). Segundo Everhart, citado por Amado (*op. cit.*) é este o resultado do convívio que os alunos estabelecem fora das actividades lectivas e é em função desse convívio que se agrupam de forma informal, construindo sentidos para as acções diárias que praticam em conjunto.

A família é o primeiro elemento da sociedade que transmite conhecimentos ao aluno e constitui o elo mais forte com quem estabelece relações. É através dela que aprende, numa primeira fase, todo um conjunto de hábitos e modos de vida da sociedade. Porém, se não existir uma continuidade estrutural entre a escola e a família, se a sua relação não for de união como seria de esperar, não existe um conhecimento de situações que poderiam ser resolvidas de imediato (Zenhás, 2006: 42). A existência de famílias disfuncionais, onde a criança convive com os mais graves problemas familiares que vão desde situações de alcoolismo a desagregação da família, induz na criança todo um conjunto de comportamentos e visão do mundo que a rodeia que em nada beneficiam o seu crescimento e integração numa sociedade enquanto cidadão responsável.

A motivação demonstrada pelo professor com a transmissão de conhecimento, a importância sentida pelo educando nessa matéria e o empenho demonstrado poderão ser alguns dos factores para o sucesso escolar do aluno.

Porém, de acordo com a metodologia apresentada, verifica-se uma desmotivação por parte do aluno no que respeita à actividade escolar. Este desloca-se todos os dias para a escola mas prefere ficar nos jardins ou outros espaços da mesma em vez de ir para a sala de aula trabalhar com o professor e os colegas. Este desinteresse pela parte do aluno termina muitas vezes em abandono. A LBSE (artigo 6.º) consagra a situação de abandono escolar quando o aluno abandona o ensino básico antes dos 15 anos, pelo que a idade é determinante e não o nível de escolaridade que o aluno atinge. Tal situação ocorre, entre outros, à ausência por parte dos Encarregados de Educação de apoio e incentivo ao estudo, bem como do acompanhamento necessário ao nível da actividade escolar. A este respeito, diz-nos Zenhas (2006: 42)), que a colaboração de pais e famílias no processo educativo dos seus educandos é reconhecida pela Lei de Bases do Sistema Educativo – artigo 41, n.º 1 Decreto-Lei 115-A/98.



Existe uma forte diferença entre a percepção que o mundo rural cria no aluno, em relação à visão das coisas e a percepção que o mundo urbano proporciona. A solução para a integração efectiva das crianças destes dois mundos passa por criar pontes de comunicação entre as duas comunidades. O modelo de autonomia das escolas (Decreto-Lei 115-A/98) veio reforçar a relação entre autonomia, comunidade, responsabilidade, equidade e qualidade, para que as escolas possam dar uma melhor resposta à aposta da mudança (Fontoura, 2005: 18). Um melhor conhecimento e a união das duas, no sentido de proporcionar ao aluno a capacidade de lidar com aquele que tem uma cultura diferente de si, revela-se como aspecto crucial, porque a escola e o professor, sozinhos, não conseguem produzir a alteração de mentalidades que se impõe. Logo, torna-se pertinente a chamada de atenção aos E.E's. para a importância da escola na vida futura do seu educando. Segundo Zenhas (2006: 18), o investimento dos pais nos filhos colide com a falta de tempo para os acompanhar e por vezes, com a ideia da incompetência para o fazer, devido à descontinuidade cultural que os separa da escola.

Parece evidente que perante a complexidade do tema em questão e da interligação de um conjunto de circunstâncias que limitam o sucesso escolar do aluno do meio rural, que a solução deve ser obra de um esforço colectivo entre os agentes interessados neste processo. Neste contexto, o Projecto Educativo de Escola, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Actividades são instrumentos que assumem uma importância relevante nesta interligação. O Projecto Educativo é a base de sustentação das políticas escolares, pois é ele que legitima a estruturação e regulação dos diversos sectores da vida escolar, nomeadamente no que diz respeito ao currículo (Fontoura, 2005: 38). A comunidade local deve pugnar pela integração do aluno do meio rural, enquanto que a escola em colaboração com a família e E.E. deve desenvolver iniciativas no sentido de alterar a visão que o aluno tem da escola e da sua importância.

Este estudo não pretendia chegar a conclusões finais sobre esta problemática. Novas abordagens sobre a mesma podem resultar em conclusões passíveis de confrontar com as obtidas neste estudo.

Dos resultados deste trabalho de investigação parece pertinente a realização de um estudo que aprofunde até que ponto a escola poderá contribuir para atenuar as dificuldades de integração decorrentes das assimetrias sócio-culturais, entre o meio rural e o urbano, suprimindo essas mesmas diferenças e homogeneizando os níveis de interesse e de assimilação de conhecimentos?

BIBLIOGRAFIA

- ABRANTES, P. (2003). *Os Sentidos da Escola*, Oeiras: Celta Editora.
- AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ODEMIRA (2003/2006). *Regulamento Interno*, Odemira: Agrupamento de escolas de Odemira.
- AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ODEMIRA (2004). *Projecto educativo 2004/2007 - Caminhos para o sucesso*, Odemira: Agrupamento de escolas de Odemira.
- ALMEIDA, L. ; FREIRE, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*, Coimbra: Apport.
- AMADO, J. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*, Lisboa: edições Asa.
- AMADO, J. (2001). *Relação pedagógica*, Lisboa: Universidade de Lisboa.
- AMADO, J.; FREIRE, I. (2002). *Indisciplina e violência na escola - compreender para prevenir, PRÁTICA*, Lisboa: Edições ASA.
- AMADO, J.; FREIRE, I. (2002). *Indisciplina e violência na escola - compreender para prevenir, TEORIA*", Lisboa: Edições ASA.
- ARENDS, R. (1995). *Aprender a ensinar*, Lisboa: McGraw – Hill.
- AZEVEDO, C.; AZEVEDO, A. (2004). *Metodologia Científica: Contributos Práticos para a Elaboração de Trabalhos Académicos (7ª ed.)*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- AZEVEDO, M. (2004), *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares: Sugestões para Estruturação da Escrita (4º ed.)*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- BARDIN, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- BARROSO, J. (1994) *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- BENEVENTE, A. (1976). *A escola na sociedade de classes*, Lisboa: Livros Horizonte.
- BENAVENTE, A. (1990). *Insucesso no Contexto Português – abordagens, concepções e teorias*, Lisboa: Faculdade de Ciências de Lisboa.
- BENAVENTE, A. (1994). *Renunciar à escola – o abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim do Século, Edições, Lda.
- BENEVENTE, A. (1999). *Escola, professores e processos de mudança*, Lisboa: Livros Horizonte.
- BENAVENTE, A. et. Al (1994). *Renunciar à escola – O abandono escolar no ensino Básico*. Lisboa: Fim de Século Edições, Lda.

- BERBAUM, J. (2002). O projecto do aluno e o seu trabalho escolar, In Marina Serra de Lemos e Teresa Rio Carvalho. *O Aluno na Sala de Aula*, Porto: Porto Editora.
- BODGAN, M.; BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*, Porto: Porto Editora.
- BRUNER, J.; TAGIURI, R. (1954). The perception of people. In G. Lindzey, *Handbook of Social Psychology*, Cambridge: Addison-Wesley.
- CAMPOS, B. et al. (1990), *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*, vol II, Lisboa: Universidade Aberta.
- CANÁRIO, R; (1992),
- CASTRO, P. (2002). Notas para uma leitura da teoria das representações sociais em S. Moscovici, *Análise Social*, vol. XXXVII (164), pp. 949-979.
- CENSOS (2001). *Estudo do Concelho de Odemira*. Lisboa. Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- CLERMONT, A.; et al. (2004). *Integração Social – Aprendizagem e interacção na Adolescência e Juventude*, Lisboa: Instituto Piaget.
- COHEN, M. (2005). *Metodologia da investigação em educação*. Odivelas: Instituto Superior de Ciências Educativas.
- CONSELHO LOCAL DE ACÇÃO SOCIAL DE ODEMIRA (2005). *Pré-diagnóstico do Concelho de Odemira*. Odemira.
- COSTA, J. (2003). *Imagens organizacionais da escola*, Porto: Edições Asa.
- COSTA; M. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e educação*, Lisboa: Universidade Aberta.
- CRSE (1987). *Documentos Preparatórios II*, Lisboa: Ministério da Educação.
- CURTO, P. (1998). *A escola e a indisciplina*, Porto: Porto Editora.
- DÍAZ, A. (2003). *Avaliação da qualidade das escolas*, Porto: Asa Editores.
- DICTIONARY OF ENGLISH. (1991), Essex: Longman Group, pp. 292.
- DOISE, W. (1985). *Les représentations sociales: definition d'un concept*, *Conexions*, pp.45.
- DURKHEIM, É. (1898). *Répresentations individuelles et représentations collectives*. *Revue de la Métaphysique et de Morale* (VI).
- DURKHEIM, É. (2001). *As regras do método sociológico*, Lisboa: Editorial Presença.
- ESTRELA. A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

- FERRÃO, J. (2000). *Relações entre o mundo rural e o mundo urbano: evolução histórica, situação actual e pistas para o futuro*. Lisboa
- FREIRE, I. P. (2001). *Percursos disciplinares e contextos escolares – dois estudos de caso*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- GILLY, M. (1989). *Social psychology of cognitive constructions: European Perspectives*. Madrid: EARLI.
- FONTOURA, Madalena. (1998). *Uns e outros: Da Educação Multicultural à Construção da Cidadania*. Lisboa: Educa.
- ITURRA, R. (1990). *fugirás à escola para trabalhar a terra: a construção do insucesso escolar na reprodução social*. Lisboa: Escher.
- JODELET, D. (1984). Représentations sociale: phénomène, concept et théorie, In S. MOSCOVICI, *Psychologie Sociale*. Paris: PUF, pp. 357-378.
- JODELET, D. (1989). Représentations sociale: un domaine en expansion. In JODELET, D. *Les Représentations sociales*. Paris: PUF, pp. 31-61.
- LEMONS, M.; CARVALHO, T. (2002). *O aluno na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- LOBROT, M. (1995). *Para que serve a escola*. Lisboa: Terramar.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Edição Pedagógica e Universitária.
- MARCONI, M.; LAKATOS, E. (2005). *Fundamentos de Metodologia Científica* (6º ed.). São Paulo: Editora Atlas S. A.
- MARQUES, R. (1989). *Educação Hoje: O Director de Turma, O Orientador de Turma – Estratégias e Actividades*, Lisboa: Texto Editora.
- MATOS, M.(1997). *Comunicação e gestão de conflitos na escola*, Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- MIALARET, G. (2000). *Psicologia da educação*, Lisboa: Instituto Piaget.
- MILES, M.; HUBERMAN, M. (1997). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of new Methods*. Califórnia: Sage Publications.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *Educação, integração, cidadania*, Lisboa: Ministério da educação.
- MORAES, M.; PACHECO, J.; EVANGELISTA, M. ((2003) *Formação de professore,*” Porto: Porto Editora.
- MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*, Paris: PUF.
- MOSCOVICI, S. (1978). *Introduction à la psychologie sociale I e II*, Paris: Larousse.

- MOSCOVICI, S. (1986). L'ère des représentations sociales. In DOISE, W. e PALMONARI, A.(Ed.), *L'Étude des Représentations Sociales*. Neuchatel & Niestlé, pp. 34-80.
- NORTHWAY, M.; WELD, L. (1999). *Testes Sociométricos: Um Guia para Professores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- NÓVOA, A. et al. (1995). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- ODEMIRA, CONSELHO LOCAL DE ACÇÃO SOCIAL. (2005). *Pré-diagnóstico do concelho de Odemira*, Odemira
- PACHECO, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- PINTO, C. (1995). *Sociologia da escola*. Amadora: McGraw – Hill.
- PIRES, E.; FERNANDES, A.; FORMOSINHO, J. (2001). *A construção social da educação escolar*. Porto: Edições ASA
- CÂMARA MUNICIPAL DE ODEMIRA. (1992). *Plano Director Municipal do Concelho de Odemira*. Odemira: Câmara Municipal.
- PONTE, J. (1997). *As novas tecnologias e a educação*. Lisboa: Texto Editora.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva, Lisboa
- RAMÍREZ, F. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*, Amadora: McGraw - Hill Portugal.
- ROCHER, G. (1989). *Sociologia Geral - a acção social*, Lisboa: Editorial Presença
- RODAS, M. . *Elementos para a definição de uma problemática*. Tese de dissertação ao grau de Mestre. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- ROMERO, A. (1991). *Metodologia de Análise de Conteúdo*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- SACRISTAN, J. G. (2000). *A Educação Obrigatória – o seu sentido educativo e social*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada - Interculturalidade e relações de poder*, Porto: edições Afrontamento
- VALA, J. (1986). Sobre as representações sociais, para uma epistemologia do senso comum. *Cadernos de Ciências Sociais*, 4, V, p.1.
- VALA, J. (1986). *A análise de Conteúdo* In SILVA, A.; PINTO, J. (org.). (1986). *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

- VIEIRA, R. (1998). *Entre a escola e o lar*, Lisboa: Fim de século.
- VIGOTSKI, S. L. (2000). *A Formação Social da Mente*, São Paulo: Martins Fontes.
- WEBER, M. (2002). *Conceitos sociológicos fundamentais*, Lisboa: edições 70.
- YIN, R. (1989). *Case Study Research, Designs and Methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- ZABALZA, M. (1991). *El ambiente desde una perspectiva curricular*. Revista Portuguesa de Educação, 4 (1), pp.5-23.
- ZABALA, M. (1992).
- ZENHAS, A. (2006). *O papel do director de turma na colaboração escola-família*, Porto: Porto editora.

SITES

WIKIPÉDIA, A ENCICLOPÉDIA LIVRE (2006). *Rede social*, consultado em 2006, Agosto, 10 em http://pt.wikipedia.org/wiki/Rede_social

LEGISLAÇÃO

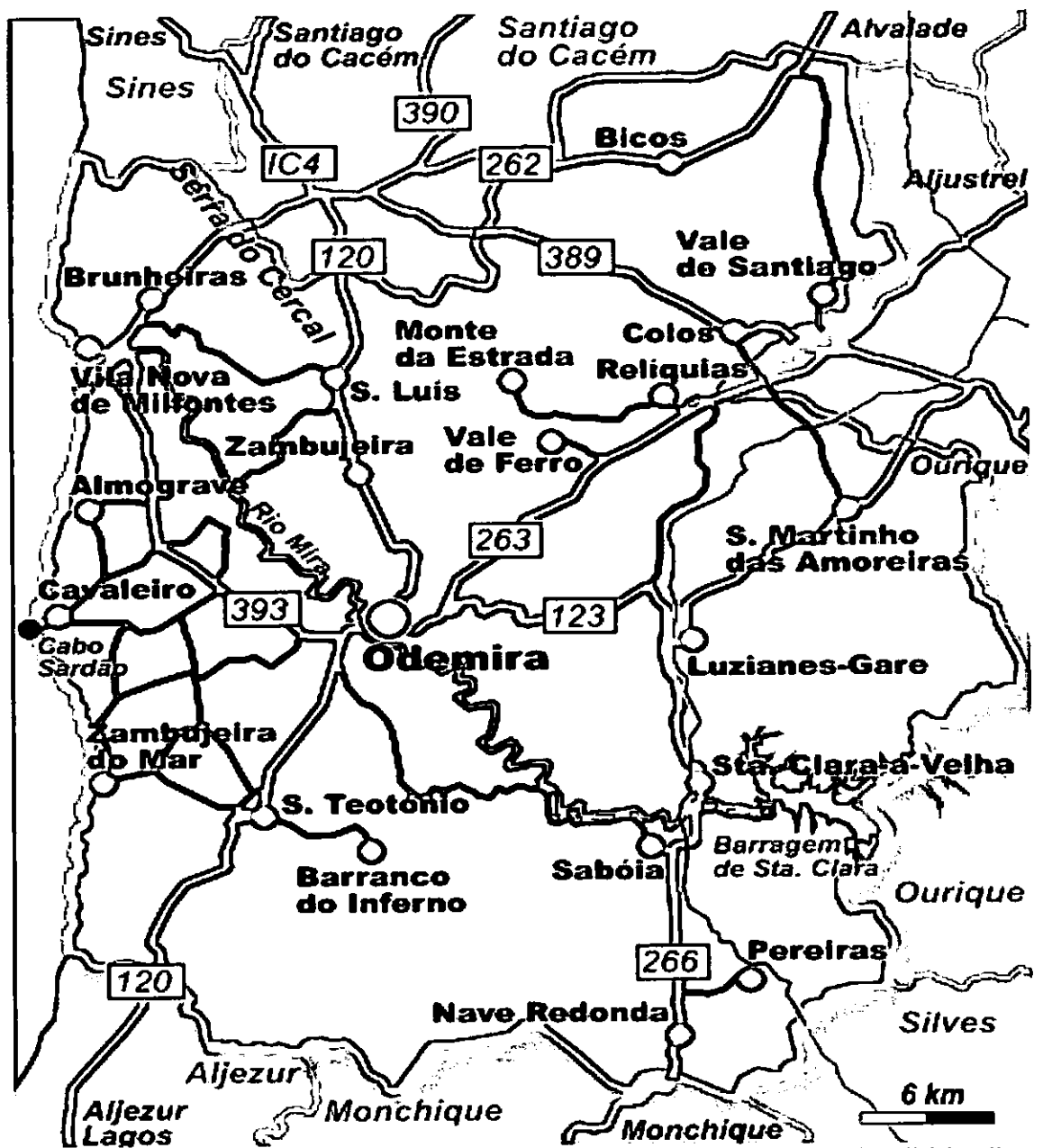
Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio

Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho

Lei de Bases do Sistema Educativo -Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro

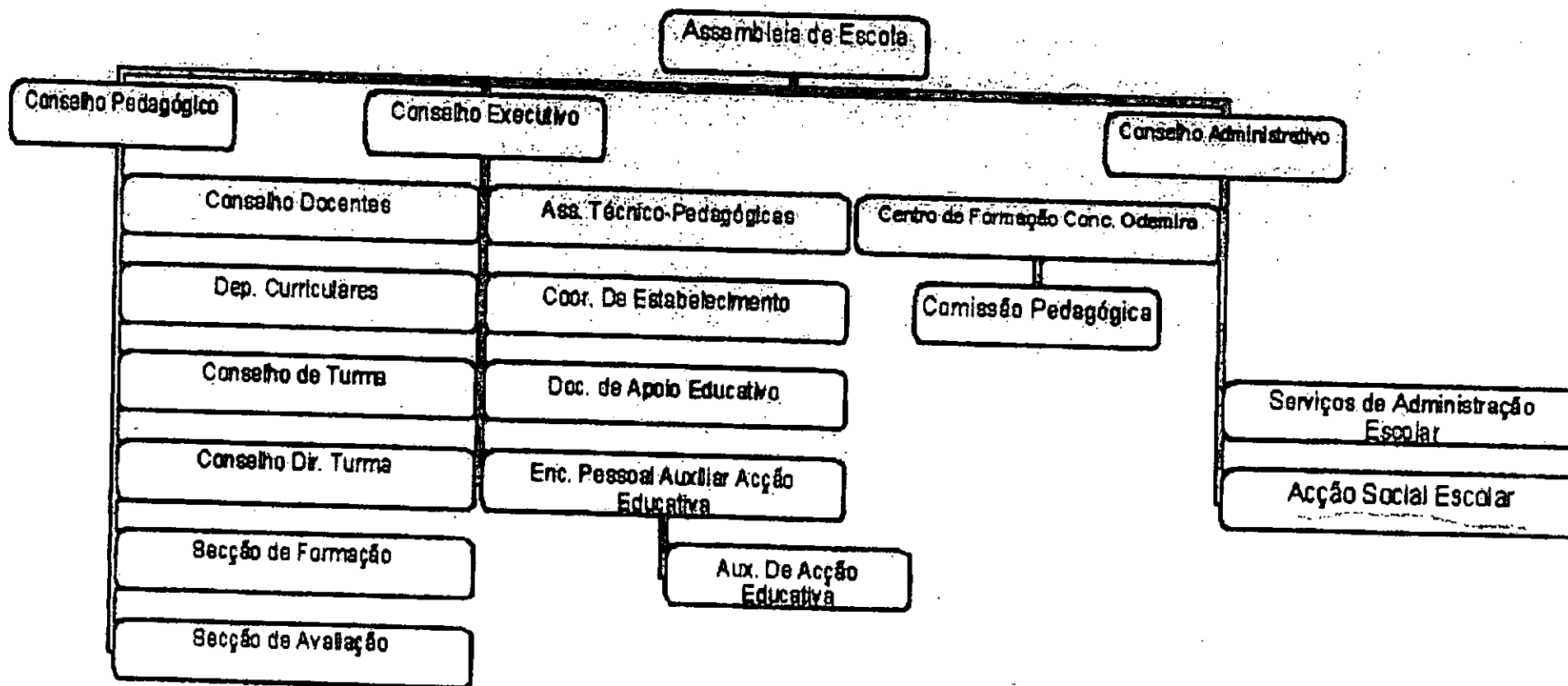
ANEXOS

ANEXO 1 – Mapa do Concelho de Odemira



Fonte: <http://viajar.clix.pt>

ANEXO 2 – Organograma da escola



ANEXO 3 - INSTRUMENTOS

A – Guião da entrevista à Directora de Turma

Tema: A integração do aluno do meio rural numa escola urbana do 2.º ciclo

Objectivos Gerais:

- Conhecer o ponto de vista da Directora de Turma em relação à integração dos alunos da turma Y num novo contexto escolar;
- Identificar os valores/princípios que a Directora de Turma procura transmitir aos seus alunos;
- Caracterizar a motivação dos alunos, oriundos do meio rural, em relação à escola;
- Saber de que forma a distância casa/escola interfere na sua integração/motivação;
- Analisar relação professor/aluno;
- Analisar relação pedagógica professor/aluno;
- Conhecer a opinião da Directora de Turma sobre a relação escola/família/sociedade;
- Identificar contactos entre a Directora de Turma e Encarregados de Educação.

Objectivos Específicos (e estratégias): guião, orientação geral

Objectivos gerais (Blocos)	Objectivos Específicos	Tópicos Orientadores	Observações
<p align="center">A</p> <p>Legitimação e motivação da entrevista</p>	<p>Legitimar a entrevista e motivar a entrevistada</p>	<p>1. Dar a conhecer os objectivos do trabalho;</p> <p>2. Informar sobre a importância do contributo do entrevistado na realização do trabalho e da sua utilidade social;</p> <p>3. Assegurar o anonimato das informações prestadas.</p>	
<p align="center">B</p> <p>Caracterização do aluno</p>	<p>Recolher elementos referentes à integração dos alunos no novo contexto escolar</p> <p>Analisar o tipo de valores/princípios que procura transmitir</p>	<p>1. Solicitar à entrevistada que caracterize a integração dos seus alunos no novo contexto escolar</p> <p>2. Pedir à entrevistada que mencione os valores/princípios</p>	

	<p>Caracterizar a motivação do aluno rural</p>	<p>que procura transmitir aos seus alunos</p> <p>3. Questionar a entrevistada acerca da motivação dos alunos oriundos do meio rural</p> <p>4. Saber qual a influência da distância percorrida todos os dias entre casa e escola.</p>	<p>. Horas levantar; transporte; tempo</p> <p>. Desporto escolar</p>
<p>C Caracterização do docente</p>	<p>Recolher elementos relativos à relação da D.T. com a turma</p> <p>Averiguar tipo de estratégias utilizadas para a motivação do aluno</p>	<p>1. Solicitar à entrevistada que descreva relação com a turma.</p> <p>2. Analisar a relação pedagógica entre professor/aluno</p> <p>3. Pedir à entrevistada que caracterize a</p>	<p>. Interacção</p>

ANEXO 3B – Guião das entrevistas aos Encarregados de Educação

Tema: A Integração de alunos do meio rural numa escola urbana do 2.º ciclo

Objectivos Gerais:

- Conhecer a opinião dos pais/Encarregados de Educação sobre a integração dos seus filhos na nova escola;
- Conhecer a imagem que a mãe/pai construiu acerca da escola actual do filho;
- Equacionar o modo como a mãe/pai percebe o percurso escolar do filho;
- Identificar as expectativas académicas e o projecto de vida que detém relativamente ao seu filho.

Objectivos Específicos (e estratégias): guião, orientação geral

Objectivos gerais (Blocos)	Objectivos Específicos	Tópicos Orientadores	Observações
<p style="text-align: center;">A</p> <p style="text-align: center;">Legitimação da entrevista</p>	<p>Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados</p>	<p>1. Dar a conhecer os objectivos do trabalho;</p> <p>2. Informar sobre a importância do contributo do entrevistado na realização do trabalho e da sua utilidade social;</p> <p>3. Assegurar o anonimato das informações prestadas.</p>	
<p style="text-align: center;">B</p> <p style="text-align: center;">Imagem da escola</p>	<p>Recolher elementos relativos à integração do aluno</p>	<p>1. Conhecer a opinião do entrevistado sobre o modo como interpreta a integração do seu filho na escola actual</p>	<p>. Como foram os primeiros dias de aulas;</p> <p>. Como se sentia quando chegava a casa;</p> <p>. Falava dos colegas, sobre as aulas ou os professores;</p> <p>. Que tipo de comentários fazia;</p> <p>. Mostrava-se</p>

	Identificar a imagem construída sobre a nova escola	1 - Recolher elementos que caracterizem a imagem que a mãe/pai construiu acerca da escola do filho	feliz/infeliz... . Sentimentos; . Relatos de episódios . Lembranças . Melhor/pior . Porquê . Que soluções . Positivo/negativo . Porquê . Boa . Má . Porquê
C Percurso escolar do filho	Conhecer ideia quanto ao percurso escolar do seu educando	1 - Conhecer o tipo de colaboração que o entrevistado presta ao seu educando no âmbito da vida escolar 2 - Compreender como o entrevistado de posiciona face aos	. Tipo de apoio . Dificuldades sentidas . Dificuldades sentidas . Como

		problemas escolares do seu filho	. Quando
D Expectativas em relação ao futuro do filho	Identificar expectativas académicas e projecto de vida	Conhecer as expectativas do entrevistado, relativamente ao futuro percurso escolar do seu filho e os factores que fundamentam essa expectativa	. Como . Porquê . Para quê? . Sentimentos . Expectativas

3C – Guião da entrevistas aos alunos

I - Tema: A integração dos alunos do meio rural numa escola urbana do 2.º ciclo

II - Objectivos Gerais:

- A. Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado;
- B. Recolher elementos relativos à integração do aluno em contexto escolar;
- C. Recolher elementos relativos à integração do aluno na turma;
- D. Recolher elementos relativos ao plano aluno/família/sociedade;

III – Objectivos específicos (e estratégias): guião; orientação geral.

Objectivos gerais (Blocos)	Objectivos Específicos	Tópicos Orientadores	Observ.
<p align="center">A</p> <p>Legitimação e motivação da entrevista</p>	<p>Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados</p>	<p>1. Dar a conhecer os objectivos do trabalho;</p> <p>2. Informar sobre a importância do contributo do entrevistado na realização do trabalho e da sua utilidade social;</p> <p>3. Assegurar o anonimato das informações prestadas.</p>	
<p align="center">B</p> <p>Instituição Escolar (relação aluno/escola)</p>	<p>Recolher elementos referentes à integração do aluno relativamente ao novo contexto escolar</p>	<p>1. Solicitar ao entrevistado que caracterize o novo contexto escolar.</p> <p>2. Pedir ao entrevistado que refira aspectos positivos e negativos da nova escola.</p> <p>3. Solicitar ao entrevistado que caracterize a sua relação com os novos colegas.</p>	<p>Dificuldades sentidas</p> <p>Diferenças</p> <p>encontradas</p> <p>Quais</p> <p>Porquê</p>

		<p>4. Solicitar ao entrevistado que caracterize a sua relação com os professores.</p> <p>5. Pedir ao entrevistado que fale na sua relação com a restante comunidade educativa.</p>	<p>. Tipo de relação (geral e particular)</p> <p>. Tipo de relação (geral e particular)</p> <p>. Tipo de relacionamento</p>
<p>C Relação aluno/turma</p>	<p>Recolher elementos relativos à integração do aluno na turma</p>	<p>1. Solicitar ao entrevistado que caracterize a sua relação com a turma.</p> <p>2. Pedir ao entrevistado que caracterize a relação entre todos os elementos da turma.</p> <p>3. Solicitar ao entrevistado que descreva como ocupa os tempos livres na escola</p>	<p>. Aspectos positivos</p> <p>. Aspectos negativos</p> <p>. Onde</p> <p>. Com quem</p>

			<ul style="list-style-type: none"> . Fazer o quê: - Intervalos -furos -tempos livre -almoço - Desporto escolar - Clubes
<p style="text-align: center;">D Ambiente familiar e social</p>	<p>Recolher elementos relativos ao plano aluno/família/sociedade</p>	<p>1. Pedir ao entrevistado que explicita os seus horários diários relativamente aos transportes.</p> <p>2. Solicitar ao entrevistado que descreva a sua rotina diária ao regressar a casa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Que horas levanta . Que transporte . Quanto tempo . O que faz . Com quem . Com quem faz as refeições; . A que horas se

		<p>3. Pedir ao entrevistado que fale sobre a sua família</p> <p>4. Solicitar ao entrevistado informações sobre o apoio nos trabalhos de casa:</p> <p>5. Pedir ao entrevistado que refira a frequência com que o Encarregado de Educação vai à Escola.</p> <p>6. Solicitar ao entrevistado que descreva o que faz nos seus tempos livres.</p>	<p>deita.</p> <p>- Ajuda/não ajuda a família</p> <p>. Com quem vive</p> <p>. Se tem/não tem ajuda</p> <p>. Quem</p> <p>. Quando</p> <p>. Quantas vezes;</p> <p>. Com/sem convocatória.</p> <p>. Como</p> <p>. Com quem</p>
--	--	--	--

Modelo adaptado do livro "Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores" do Professor Albano Estrela, págs. 346,347,348

Questionário aos alunos

Como sabem estou a realizar um estudo, cuja finalidade é tentar entender se os alunos que se deslocam das aldeias do concelho para a vila, **sentem ou não dificuldades de integração** quando chegam a esta escola.

Para poder prosseguir com o meu trabalho preciso da vossa ajuda, pois considero útil conhecer a vossa opinião quanto à maneira, que mais vos agradaria, de formar grupos de trabalho na vossa turma.

Já trabalham juntos há alguns meses e alguns conhecem-se, certamente, há algum tempo. É por isso natural que cada um tenha as suas preferências quanto aos colegas com quem mais gosta de trabalhar ou de se divertir.

Peço-vos, pois, que reflectam um pouco sobre a vossa experiência de convivência até este momento e que respondam, com toda a sinceridade, às perguntas que vos são colocadas.

As respostas só serão lidas por mim e portanto, em nenhum caso, os vossos colegas terão conhecimento das vossas respostas, porque este questionário é confidencial.

Procurem então ler com atenção o que vos é solicitado, e responder imediatamente, sem se preocuparem com as respostas do colega do lado e sem fazer quaisquer comentários. Procurem também não deixar que os colegas saibam as vossas próprias respostas.

Muito obrigada pela vossa colaboração.

Nome _____ Nº _____ Ano _____ Turma _____ Data ____/____/____

1. SE PUDESSES ESCOLHER, QUEM SÃO OS/AS TEUS/TUAS COLEGAS DE TURMA COM QUEM PREFERIAS TRABALHAR?

Indica cinco nomes, começando por aquele(a) com que gostarias mais de trabalhar.

2. SE PUDESSES ESCOLHER, QUEM SÃO OS/AS TEUS/TUAS COLEGAS DE TURMA COM QUEM PREFERIAS NÃO TRABALHAR?

Indica cinco nomes, começando por aquele(a) com quem gostarias menos de trabalhar.

3. CALCULA AQUELES(AS) QUE TE ESCOLHERAM NA 1.ª PERGUNTA.

Escreve o nome dos(as) colegas que pensas que referiam que gostariam de trabalhar contigo.

4. CALCULA AQUELES(AS) QUE INDICARAM O TEU NOME NA 2.ª PERGUNTA.

Escreve o nome dos(as) colegas que pensas que referiram que não gostariam de trabalhar contigo.

5. QUAIS SÃO, DOS(AS) TEUS/TUAS COLEGAS DE TURMA, AQUELES(AS) COM QUEM GOSTAS MAIS DE CONVIVER OU ENCONTRAR NOS TEUS TEMPOS LIVRES?

Indica cinco nomes, começando por aquele(a) com quem te dás mais ou gostas mais de te encontrar nos teus tempos livres.

6. **QUAIS SÃO, DOS(AS) TEUS/TUAS COLEGAS DE TURMA, AQUELES(AS) COM QUEM NÃO GOSTARIAS DE CONVIVER OU DE TE ENCONTRAR PARA PASSAR OS TEUS TEMPOS LIVRES?**

Indica cinco nomes, começando por aquele(a) com **quem gostas menos de te dar** ou encontrar nos **teus tempos livres**.

7. **CALCULA AQUELES(AS) QUE TE ESCOLHERAM NA 5.ª PERGUNTA.**

Escreve o nome dos(as) colegas que pensas que referiram que **gostam de conviver e passar os seus tempos livres contigo**.

8. **CALCULA AQUELES(AS) QUE TE ESCOLHERAM NA 6.ª PERGUNTA.**

Escreve o nome dos(as) colegas que pensas que referiram que **não te escolhem para conviver ou passar os seus tempos livres**.

3E – Ficha biográfica do aluno

Aluno _____ Ano ____ Turma: ____ Nº ____ Nasc: ____ / ____ /19 ____
 Morada: _____ Cód. Postal _____ - _____ Telefone: _____
 Pai _____ Idade ____ Escolaridade _____ Profissão _____
 Mãe _____ Idade ____ Escolaridade _____ Profissão _____
 N.º de irmãos ____ Idades _____ Pessoas com quem vives _____
 Enc. de Educação _____ Grau de Parentesco _____ Tlf. Emprego _____
 Morada: _____ Cód. Postal _____ - _____ Telemóvel: _____

Desloco-me para a escola... A pé De autocarro Transporte particular Bicicleta Outro
 Habitualmente demoro... <15 min até 30min até 45min cerca de uma hora mais de uma hora

No ano anterior frequentei a Escola _____ Turma _____ Negativas no 3º período ____
 Gostas da Escola? _____ Porquê? _____

 Disciplinas Preferidas (máx. 3) _____
 Razões: _____

 Disciplinas menos 'queridas' (máx. 3) _____
 Razões: _____

Quero prosseguir estudos até: 9º Ano 12º Ano Curso Técnico Curso Superior

Repetiste algum ano? Não Sim Qual (quais)? _____ Responde agora por ordem de prioridade:

Causas do insucesso Mau ambiente na sala de aula Antipatia pelo(s) professor(es) Desinteresse Falta de estudo
 Falta de acompanhamento em casa Outras Qual? _____

Tenho dificuldades porque Não me concentro nas aulas Não trago o material necessário Sou pouco organizado
 Não estudo Não compreendo a explicação do professor Não me interesso pela matéria

Gosto de ir às aulas e participar Gosto da turma Interesso-me pela matéria Por maneira de ser Gosto dos professores
 Outra Qual? _____ Não gosto das aulas

Local habitual de estudo: Em casa Na Escola Em casa de amigos Outro local _____

Prefiro estudar / trabalhar Só Em grupo e tenho /não tenho quem me ajude a estudar. Quem? _____

Tempo que dedico diariamente ao estudo Período de testes: Nenhum até 30 min. 1 hora Hora e meia Mais
 Fora de testes Nenhum até 30 min. 1 hora Hora e meia Mais

Os meus pais costumam ...	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Verificar fichas de trabalho / avaliação / TPC's / Caderneta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Assinar fichas de trabalho / avaliação / TPC's / Caderneta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conversar comigo sobre os teus resultados escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Responde agora por ordem de prioridade:

Estratégias preferidas nas aulas: Trabalho: Individual em grupo Produção de cartazes Pesquisa
 Aulas: expositivas com audiovisuais dadas por alunos Debates

Três características que <u>aprecias</u> num professor	
1.	
2.	
3.	

Três características que <u>não aprecias</u> num professor	
1.	
2.	
3.	

Sugestões: Amizade; Antipatia; Assiduidade; Autoridade; "Baldas"; Competência; Compreensão; Espírito de justiça; Falta de assiduidade; Incompetência; Indiferença; Injustiça; Passividade; Rigor; Simpatia.

Seis características da tua personalidade enquanto aluno (por ordem de prioridade)

Agressividade Calma Compreensão Concentração Cooperação
 Desorganização Distração Egoísmo Honestidade Mentira
 Nervosismo Timidez Organização Preguiça Responsabilidade

Espaços frequentados (ordem de prioridade) Biblioteca Ludoteca Sala de Informática Campo de jogos

Como ocupas os tempos livres?

Ouvir música Praticar desporto Ver TV Ler Computador/ Internet
 Estar com os amigos Ajudar os pais Outra Qual? _____
 (Código de respostas 1- Nunca; 2- Poucas vezes; 3- Algumas vezes; 4- Muitas vezes)

Tens alguma actividade, além de estudar? _____ Qual? _____

Três hipóteses de <u>profissões</u> que gostarias de vir a ter	Sugestões (podes apresentar outras): Artista; Advogado; Agricultor; Barman; Bombeiro; Cabeleireiro; Camionista; Canalizador; Carpinteiro; Cientista; Comerciante; Costureira; Educador de infância; Electricista; Enfermeiro; Engenheiro; Empregado Comercial; Futebolista; Informático; Jardineiro; Lavrador; Mecânico; Médico; Modelo; Pedreiro; Pintor, Professor.
1º	
2º	
3º	

Acontecimento mais importante desde o ano do teu nascimento _____

Temas da actualidade que mais te interessam _____

Explica por que razões a família é importante _____

Aspectos importantes que o Director de Turma deve saber além dos já referidos (ex. problemas de saúde/ doenças, alergias, dietas, ...)

O que gostarias que a Escola fosse ou tivesse? Deixa aqui as tuas sugestões... _____

ANEXO 4 – Análise de conteúdo às entrevistas

F – Directora de Turma

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Alunos	Valores/Princípios socializadores	<p>“São crianças do campo, com hábitos e valores diferentes de toda a comunidade escolar (...)”</p> <p>“(…) os valores que procuro transmitir são iguais para todos</p> <p>“(…) não encontro nestes alunos valores ou princípios com os quais seja possível trabalhar”</p> <p>“A responsabilidade e cooperação são valores que também procuro inculcar-lhes (...)”</p> <p>“(…) não foi possível passar esses valores para alguns alunos (...)”</p> <p>“(…) nem sempre vai de encontro ao perfil dos alunos que temos dentro da sala de aula (...)”</p>

	<p>Relação professor/aluno</p>	<p>“(...) com estes alunos em particular, não surte qualquer efeito (...)”</p> <p>“(...) faltam às aulas para ir fumar para o jardim (...)”</p> <p>“(...) não gostam dos professores ou porque não lhes apetece (...)”</p> <p>“(....) vão às aulas, destabilizam, (...) todo o ambiente de sala de aula e todo o trabalho que o professor pretende fazer</p> <p>“(...) o restante grupo/turma foi sempre prejudicado por causa das atitudes de meia dúzia de alunos.”</p> <p>“Na sua maioria estes alunos são muito críticos em relação à escola.”</p>
	<p>Integração no contexto escolar</p>	<p>“(...) estão cá porque ainda estão dentro da escolaridade obrigatória (...)”</p> <p>“(...) Segurança Social corta-lhes os abonos e subsídios</p>

		<p>(...)"</p> <p>"(...) os pais "obrigam-nos" a vir à escola."</p> <p>"(...) não gostam de trabalhar e quando o fazem não são autónomos (...)"</p> <p>"(...) só encontram aceitação dentro do seu próprio grupo."</p> <p>"(...) que cumprem todas as regras mas que em termos de aprendizagem não conseguem acompanhar a turma (...)"</p> <p>"(...) o grupo que em termos de princípios e atitudes não evoluíram nada (...)"</p> <p>"(...) dois alunos que são da vila (...) apesar de integrados, também não revelam grandes princípios ou atitudes que possam ser valorizadas."</p> <p>"Em parte acredito que sim (...)"</p> <p>"Aquilo que lhes queremos ensinar não tem nada a ver com a realidade que vivem</p>
--	--	--

		<p>no seu dia-a-dia.”</p> <p>“(…) nem a família se interessa pelo acompanhamento destes alunos, salvo raras excepções (…)”</p> <p>“(…) não são autónomos mas envolvem-se nas actividades.”</p> <p>“Respeitam as regras e estão bem integrados na turma e na escola (…)”</p> <p>“(…) não se envolvem nas actividades, não participam e só têm autonomia quando querem (…)”</p> <p>“(…) não fazem porque não querem ou porque as actividades propostas não lhes dizem nada.”</p> <p>“Desafiam constantemente os professores, faltam às aulas e só esperam a hora de voltar para casa. Parece que nada mais lhes interessa.”</p> <p>“(…) um pequeno grupo (…)</p>
--	--	--

		constituído maioritariamente por raparigas (...)"
	Ruralidade	<p>"(...) crianças do campo, muitas vivem isoladas em montes, outras sem qualquer conforto (...)"</p> <p>"(...) procura aprender, apesar de por vezes o ambiente não ser o mais propício (...)"</p>
	Relação com a Directora de turma	<p>"Por vezes sim, outras não."</p> <p>"(...) isso não resolve as suas dificuldades na aquisição de competências escolares."</p> <p>"(...) alunos que necessitam de muito apoio individualizado que até agora a escola não conseguiu facultar-lhes, apesar do esforço dispendido pelo Conselho de Turma nesse sentido."</p>
Escola	Caracterização	"(...) apesar de ser urbana, insere-se num meio

		<p>predominantemente rural (...)"</p> <p>"(...) estamos a falar de todas as freguesias do Concelho (...) que pertencem a este Agrupamento (...)"</p> <p>"(...) o que faz com que se juntem (...) uma diversidade de valores, hábitos e comportamentos com os quais não é fácil trabalhar."</p>
	<p>Motivação do professor</p>	<p>"(...) é o próprio professor que, frustrado face à escola e desgastado pelas constantes deslocações/colocações em cada ano lectivo (...)"</p> <p>"(...) acaba por não sentir motivação para tentar solucionar estas questões."</p> <p>"(...) um local de passagem para muitos colegas (...)"</p> <p>"problemas vão ficando para quem vem a seguir. Não há uma continuidade de trabalho."</p>

		<p>“(...) apesar das indicações que constam do Projecto Curricular de Turma.”</p> <p>“Cada professor tem a sua maneira de trabalhar, resolver os problemas, passar conhecimentos e assim sendo, torna-se difícil dar continuidade a um trabalho (...)”</p>
Transmissão de princípios	Conteúdos da disciplina	<p>“Não é fácil (...)”</p> <p>“(...) por vezes consegue-se o que não é possível dentro da sala de aula.”</p>
	Estratégias	<p>“(...) aposto mais em dinâmicas de grupo com jogos de equipa e o cumprimento rigoroso das respectivas regras (...)”</p> <p>“(...) eles compreendam que é necessário respeitá-las para vivermos em sociedade (...)”</p> <p>“(...) procuro manter um relacionamento pedagógico o</p>

		<p>mais correcto possível (...)"</p> <p>"(...) igual oportunidade a todos (...)"</p>
Escola – integração social	Aspectos positivos	<p>"(...) tem mais e melhores condições que as do 1.º Ciclo (...)"</p> <p>"(...) mais espaços para convívio, alguns já cá têm familiares e amigos o que poderá ser uma ajuda para a sua integração."</p>
	Aspectos negativos	<p>"(...) poderá assim ser dificultada à partida por esta diversidade geográfica (...)"</p> <p>"(...) difícil conciliar princípios e valores de forma a homogeneizar uma turma, até quando da sua formação."</p> <p>"(...) uma grande sobrecarga de horários – estes alunos passam os dias inteiros na escola (...)"</p> <p>"(...) não parece existir uma</p>

		<p>grande coordenação entre a escola e o meio, as famílias colaboram muito pouco e depois há também os professores que, deslocados e desenraizados, nada conhecem da cultura local.”</p> <p>“Os alunos das zonas rurais vão todos para casa. Só cá ficam os da vila (...)”</p> <p>“(...) a desadequação dos programas escolares.”</p>
	<p>Insucesso escolar</p>	<p>“(...) alunos que só transitaram para o 2.º Ciclo por causa das elevadas repetências ou pela idade, sem terem sequer atingido os objectivos mínimos do 1.º Ciclo (...)”</p> <p>Sem dúvida que interfere (...)”</p> <p>“(...) o facto de estarem o dia todo longe de casa, da família e muitas vezes dos amigos acaba por pesar no verdadeiro sentido que eles dão à escola.”</p>

		<p>“As exigências são maiores, as matérias leccionadas não lhes diz nada, a comida por vezes não lhes agrada e passam o dia sem comer.”</p> <p>“(…) porque não sentem apoio às suas necessidades desmotivam e desinteressam-se.”</p> <p>“(…) estes alunos só não conseguem sucesso escolar porque aquilo que a escola lhes ensina não lhes diz nada (…)”</p> <p>“(…) Só se sentem “protegidos” no seu meio que são regra geral as aldeias e os montes.”</p>
Aluno “socializado”	Encarregado de Educação	<p>“(…) se eles aceitam a escola com o que ela tem para oferecer aos seus educando (…)”</p> <p>“Este aluno já vê a escola com outros olhos e aceita mais facilmente as regras implícitas a um</p>

		<p>estabelecimento de ensino.”</p> <p>“(…) acompanhar a vida escolar do seu educando, este terá mais hipóteses de ter sucesso nas suas competências escolares (…)”</p> <p>“Eles são o pilar de todo este processo.”</p> <p>“Se um Encarregado de Educação critica a escola, os alunos aderem de imediato (…)”</p> <p>“(…) não vem à escola nem se preocupa em estabelecer contacto com o Director de Turma, os alunos acham que podem fazer tudo porque os pais não sabem (…)”</p> <p>“(…) a cultura de origem destes alunos poderia ser um processo de enriquecimento de toda a comunidade escolar (…)”</p>
	Definição	“(…) comportamentos e atitudes aceitáveis que definem a integração social de um aluno para mim serão

		<p>sempre o respeito pelas regras estabelecidas e o sucesso escolar.”</p>
	<p>Integração na comunidade</p>	<p>“Sem dúvida.”</p> <p>“(…) não estamos a falar de culturas muito diferentes. Apenas existe uma décalage entre o campo e a vila (…)”</p> <p>“(…) pessoas que habitam a vila também já viveram no mundo rural.”</p> <p>“Não é difícil entender os princípios e valores destes alunos. O que é difícil é haver vontade para colaborar.”</p> <p>“(…) cada um pensa cada vez mais em si próprio e os professores, sozinhos, não conseguem mudar mentalidades.”</p> <p>“Terá que ser toda a sociedade, em conjunto, a fazer qualquer coisa.”</p>

Da análise de conteúdo da entrevista à Directora de Turma foram extraídas quinze subcategorias que se agruparam em cinco categoria, conforme a tabela que a seguir se apresenta.

Quadro 6 - Categorias e subcategorias da análise de conteúdo à entrevista da Directora de Turma

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Caracterização do Aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Valores/princípios socializadores; • Relação com a escola; • Integração no contexto escolar; • Ruralidade; • Relação com a Directora de Turma.
Escola	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterização; • Motivação do professor.
Transmissão de princípios	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdos da disciplina; • Estratégias.
Escola – integração social	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos positivos; • Aspectos negativos; • Insucesso escolar.
Aluno “socializado”	<ul style="list-style-type: none"> • Encarregado de Educação; • Definição; • Integração na comunidade.

		<p>“O pior é que calhando os outros na querem e eu na tou pra me chatear com essas coisas.”</p> <p>“Também acho boa ideia o que a professora disse, mas na me parece que isso se resolva assim. E depois os moços se calhar na querem estar mais tempo presos.”</p>
Interacção família/aluno	<p>Motivação do aluno</p> <p>Ajuda nos trabalhos escolares</p>	<p>“(...) faltava porque as aulas eram “uma seca” e que na queria andar à escola.”</p> <p>“(...) a irmã zangava-se com ela e dizia-lhe que é preciso ter estudos (...)”</p> <p>“Eu já na sei ajudar a minha Alda”</p>

	<p>Resolução das dúvidas escolares</p>	<p>“Quando os irmãos mais velhos vão lá a casa ela às vezes mostra (...) e depois vai corrigir (...)”</p> <p>“(...) precisava de mais ajuda na escola.”</p> <p>“Agora já na percebemos nada do assunto. Às vezes é a irmã que ajuda, mas isso é quando ela cá vem.”</p> <p>“Também a gente na sabe ajudar. Aqui ela deve fazer com os amigos.”</p> <p>“Eu mando ver aos livros ou perguntar aos professores (...)”</p> <p>“Ele tem de desenrascar-se sozinho (...)”</p> <p>“(...) na faz perguntas dessas. Ela sabe que ninguém lhe responde.”</p>
--	--	--

	<p>estudar</p>	<p>“Na me lembro, (...) nunca me falou bem da escola.”</p>
	<p>Outras formas de tempo livre</p>	<p>“(...) ela gosta é de andar a passear.”</p> <p>“(...) passa muito tempo na Biblioteca (...)”</p> <p>“(...) gosta de ir pró jardim da escola.”</p>
	<p>Saldo do ano lectivo</p>	<p>“Sei lá professora, os professores é que haviam de saber.”</p> <p>“(...) agente é lá da aldeia sabe lá dessas coisas!”</p> <p>“(...) Na sei. Mas os gaiatos queexam-se que na há nada nesta escola.”</p>

		<p>profissional”</p> <p>“Ela é muito mole, leva muito tempo a fazer as coisas e assim na se safa.”</p> <p>“Gostava muito que o meu (...) tivesse um curso (...)”</p> <p>“Para ir daqui pra fora na pode ser que o que o que o pai ganha na dá pra isso (...)”</p> <p>“Pra quê? Depois andam aí desempregados. A minha outra filha na tem cursos e tá a trabalhar.”</p>
<p>Perspectiva do Encarregado de Educação</p>	<p>Importância da escola</p>	<p>“Como a vida tá já na sei (...)”</p> <p>“Aqui também há muita malandragem, na é só na rua.”</p> <p>“Só cá vim hoje porque sei que sou obrigada a matriculá-la, mas pró ano vai acontecer o mesmo.”</p>

	<p>Motivação para a escola</p> <p>Próximo ano lectivo</p>	<p>“Na vale a pena, professora, ela na gosta mesmo e pronto.”</p> <p>“Só espero que seja melhor que este ano.”</p> <p>“Na sei se ele se vai aguentar no 6.º ano sem uma explicação.”</p> <p>“Parece-me que (...) na vai andar aqui outra vez o ano todo.”</p>
<p>Reuniões escolares</p>	<p>Perspectiva do encarregado de educação</p>	<p>“Eu na tenho problema nenhum em cá vir.”</p> <p>“(...) ofereci para representar os pais (...)”</p> <p>“Só na gosto que me chamem pra fazer queixas.”</p> <p>“(...) também na tenho problemas em vir à escola, mas como sou doente, custa-</p>

	Aspecto exterior	<p>“A escola do Bemparece é velha e esta é mais nova.”</p> <p>“Pra mim as escolas são todas iguais – são escolas!”</p>
Aproveitamento escolar	Distância entre a escola e a casa	<p>“Uma menina fora de casa o dia todo, na é bom.”</p> <p>“Sabe lá a gente o que eles andam a fazer?”</p> <p>“(…) chegam a casa cansados e já na querem estudar.”</p> <p>“(…) na gosta de andar aquele tempo todo de camioneta.”</p> <p>“(…) quando voltam pra casa, a camioneta dá voltas e mais voltas.</p>
Apoio escolar	Resolução problemas	<p>“A escola tem tantos alunos vá lá preocupar-se com os problemas da minha (…)”</p>
Futuro dos educandos	Planos/sonhos	<p>“Gostava que ela fosse prá Escola Profissional tirar um</p>

		<p>curso (...)"</p> <p>"(...) mas se ela for pra cabeleireira ou trabalhar numa fábrica já não é mau."</p> <p>"Na sei se ele terá cabeça pra estudar, mas enquanto ele quiser andar na escola eu e o pai fazemos o sacrificio."</p> <p>"Se fizer o 6.º ano sai da escola e vai trabalhar que depois já tem idade."</p>
Escola – meios necessários	Apoios futuros	<p>"Temos direito aos livros, mas ao miúdos na podem escrever lá e têm que devolver no fim do ano (...)"</p> <p>"(...) mas eles sentiam-se melhor se os livros fossem deles, assim são só emprestados."</p> <p>Gostava (...) ajudasse mais (...) nos estudos, que lhe explicassem as coisas com mais calma e fizessem</p>

Quadro 7 - Categorias e subcategorias da análise de conteúdo à entrevista às Encarregadas de Educação 1

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Relação escola/aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Integração escolar • Perspectiva do encarregado de educação
Interacção família/aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação do aluno • Ajuda nos trabalhos escolares • Resolução das duvidas escolares
Escola – Integração	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades; • Boas recordações; • Ocupar o tempo livre para estudar; • Outras formas de tempo livre; • Saldo do ano lectivo.
Escolaridade obrigatória	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação; • Continuação do estudo.
Perspectiva do Encarregado de Educação	<ul style="list-style-type: none"> • Importância da escola; • Motivação para a escola; • Próximo ano lectivo.
Reuniões escolares	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva do encarregado de educação.
Diferenças entre escolas	<ul style="list-style-type: none"> • Distância; • Refeição; • Aspecto exterior.
Aproveitamento escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Distância entre a escola e a casa
Apoio escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução problemas
Futuro dos educandos	<ul style="list-style-type: none"> • Planos/sonhos

Escola – meios necessários	<ul style="list-style-type: none">• Apoios futuros
Acontecimentos Escolares	<ul style="list-style-type: none">• Positivas• Negativas.

4G – Encarregado de Educação 2

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Escola-Integração	Positiva	“Olhe, acho que não.” “Ainda hoje acho que se pudesse ele na saia daqui.”
	Dificuldades	“(…) na tinha lá os amigos, que era muito longe e que na gostava dos professores.”
	Recordações	“As coisas na correram lá muito bem.” “(…) que na conhecia ninguém (…)” “Perguntou-me por coisas boas? Na me lembro.”

	<p>Responsabilidade</p> <p>Ajuda nos trabalhos escolares</p>	<p>(...)”</p> <p>“eu também na tou em casa pra o mandar estudar.”</p> <p>“Então na são os professores que estudam pra isso? Eu nem tenho estudos!”</p> <p>“(...) quando eu chego a casa pergunto-lhe se já fez os trabalhos e ele diz-me sempre que sim.”</p>
Escola	<p>Importância</p> <p>Motivação</p>	<p>“É claro que é importante (...)”</p> <p>“Eles na querem saber da escola pra nada.”</p> <p>“(...) ele na gosta de andar</p>

Aproveitamento escolar	Distância entre a escola e a casa	<p>“(…) a escola é mais longe (…)”</p> <p>“(…) na aproveita o tempo quando tá em casa.”</p>
Interacção escola/aluno	Integração escolar	<p>“(…) na pode ter sido boa porque ele na passou de ano.”</p> <p>“No meu tempo na era assim ninguém faltava à escola e os professores sabiam pôr o respeito.”</p>
Apoio escolar	Resolução de problemas	<p>“(…) na me parece que a escola fosse ajudar.”</p> <p>Então e iam resolver como?</p> <p>“(…) se ele na aprende na escola ia aprender em casa sem ninguém pra lhe ensinar?”</p>
Futuro escolar	Perspectivas	“(…) acho que vai ser tudo igual.”

		professores?” “Na deviam tomar conta deles?”
--	--	---

Quadro 8 - Categorias e subcategorias da análise de conteúdo da entrevista ao Encarregado de Educação 2

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Escola-Integração	<ul style="list-style-type: none"> • Positiva • Dificuldades • Recordações • Tempos livres • Sugestões
Interacção aluno/família	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio • Responsabilidade • Ajuda nos trabalhos escolares
Escola	<ul style="list-style-type: none"> • Importância • Motivação • Interacção com a família
Diferenças entre escolas	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos positivos • Aspectos negativos
Aproveitamento escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Distância entre a escola e a casa
Interacção escola/aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Integração escolar
Apoio escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução de problemas
Futuro escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectivas • Curso • Planos
Escola-Meios necessários	<ul style="list-style-type: none"> • Menos aulas; • Apoio do professor.

4G – Encarregada de Educação 3

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Relação escola/aluno	Integração escolar	<p>“(…) ficou muito contente em vir prá vila.”</p> <p>“Ela queria vir pra esta escola porque os moços são mais crescidos.”</p> <p>“(…) só se queixou que eram muitos professores e muitas salas (…)”</p> <p>“(…) sei que ela táva muito contente com os colegas. Na estranhou nada.”</p>
Interacção família/aluno	Apoio escolar	<p>“(…) na tenho muito tempo pra ligar a essas conversas de moços (…)”</p> <p>“(…) só vou quando a Directora de Turma chama.”</p> <p>“(…) muitos problemas na minha vida pra me preocupar com a escola da gaiata.”</p>

Aproveitamento escolar	Distância entre escola e casa	<p>“Nem me fale nisso que eu na quero pensar.”</p> <p>“(…) tinha que levantar-se mais cedo e passava o dia todo na vila.”</p>
Escola-professor	Responsabilidade	<p>“Os professores estão lá pra quê?”</p> <p>“A escola que resolva, que é pra isso que os moços lá andam.”</p> <p>“A directora da escola é que devia saber isso. E os professores também.”</p>
Escola-Interação	Tempos livres	<p>“(…) só me fala que vai pró jardim, mais nada.”</p> <p>“Mas a moça na gosta de tar fechada nesses sítios!”</p>
Escola	Motivação	<p>“(…) ela na gosta de tar nas aulas.”</p>

	Perspectivas futuras	<p>“Ela vai todos os dias prá escola (...).”</p> <p>“Olhe, na sei.”</p> <p>“(...) na sei que lhe diga.”</p> <p>“(...) na vai às aulas como é que pode fazer um curso?”</p> <p>“(...) puder tirá-la da escola vai é trabalhar.”</p> <p>“Se ela for trabalhar pra um café ou supermercado já é muito bom.”</p>
--	----------------------	--

Tabela 9 – Categorias e Subcategorias da análise de conteúdo à E.E. 3

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Relação escola/aluno	<ul style="list-style-type: none">• Integração escolar
Interação família/aluno	<ul style="list-style-type: none">• Apoio escolar• Diálogo
Comparação entre escolas	<ul style="list-style-type: none">• Aspecto• Refeição
Relação família/escola	<ul style="list-style-type: none">• Atendimento
Aproveitamento escolar	<ul style="list-style-type: none">• Distância entre escola e casa
Escola-professor	<ul style="list-style-type: none">• Responsabilidade
Escola-Interação	<ul style="list-style-type: none">• Tempos livres
Escola	<ul style="list-style-type: none">• Motivação• Perspectivas futuras

4H - Alunos

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Integração do aluno	Aspectos positivos	<p>“Aqui é tudo diferente.”</p> <p>“A terra, a escola, os professores. Até os colegas são diferentes (...)”</p> <p>“(...) gosto muito (...) É maior e mais quentinha. A outra escola era velha e quando chovia não podíamos brincar no recreio.”</p> <p>“É mais nova e tem mais gente.”</p> <p>“Muitas. Gosto mais desta escola.”</p> <p>“Para melhor. Aqui tenho mais amigos e a escola é maior.”</p> <p>“É melhor. Pelo menos esta escola é mais nova e maior.”</p> <p>“Dos espaços, dos colegas, gosto de tudo.”</p>	

	Aspectos negativos	<p>“Há muitas diferenças. Aqui é tudo diferente.”</p> <p>“Aqui temos a Biblioteca, computadores (...)”</p> <p>“Só gosto de estar aqui porque é mais calmo e tenho muitos filmes para ver.”</p> <p>“Gostava que esta escola fosse mais perto da minha casa.”</p> <p>“(...) é um bocado longe.”</p> <p>“Na outra morava a dois quilómetros (...)”</p> <p>“É longe.”</p>	
--	--------------------	---	--

<p>Interacção entre colegas</p>	<p>Atitude favorável</p>	<p>“Gosto de alguns.”</p> <p>“(…) alguns são também da Longueira (….) Viemos juntos do 1.º ciclo.”</p> <p>“(…) pelo menos já conhecemos alguém.”</p> <p>“(…) tenho amigos novos.”</p> <p>“(…) tenho mais amigos.”</p> <p>“Porque também não gostam de ir às aulas.”</p> <p>“Vão com a gente para o jardim e tudo.”</p> <p>“Dou-me bem com todos os colegas.”</p> <p>“Sou amigo de todos. Já convivi muito com eles e considere-os quase como da minha família. Mas nem sempre é fácil.”</p> <p>“(…) acho importante já conhecermos algumas pessoas.”</p> <p>“Tenho amigos novos, a Ana e</p>	
---------------------------------	--------------------------	--	--

	<p>Atitudes desfavoráveis</p>	<p>a Cátia</p> <p>“Gosto de todos (...)”</p> <p>“(...) os da turma são um bocado parvos.”</p> <p>“(...) fazem muito barulho nas aulas, não respeitam os professores e estão sempre a arranjar confusão.”</p> <p>“(...) podiam ter um comportamento melhor.”</p> <p>“(...) alguns são parvos Estão sempre a meterem-se comigo. Dizem que eu falto às aulas para ir fumar para o jardim.”</p>	
<p>Integração aluno-professor</p>	<p>Atitude favorável</p>	<p>“Gosto de todos. São simpáticos e nossos amigos.”</p> <p>“Gosto dos professores, só não gosto de ir às aulas.”</p> <p>“Gosto de todos. Por alguns tenho mais afecto ou lidação, mas gosto de todos. Pelo menos os professores não falam mal da nossa família (...) quando fazíamos alguma</p>	

	<p>Atitude desfavorável</p>	<p>coisa mal ou não percebíamos, a professora dizia logo que a culpa era da nossa família. Eu não gostava.”</p> <p>“Gosto de alguns.”</p> <p>“Gostava de ter mais apoio de alguns professores (...) eles dizem sempre que têm de dar atenção à turma e não podem ter tempo só para mim.”</p> <p>“(...) as aulas aborrecem-me (...) alguns professores estão sempre a ralhar e a mandar-nos calar, por isso não vamos às aulas deles (...) também não gostam de ir às aulas e só vão lá para chatear os professores.”</p> <p>“(...) Eles nem têm respeito pelos professores.”</p> <p>“Não gosto de alguns professores, são uma seca.”</p> <p>“Não gosto da professora de Português.”</p> <p>“(...) os professores não nos deixam ficar com os nossos</p>	
--	-----------------------------	---	--

	<p>Atitude desfavorável</p>	<p>“Gosto de estar nesta turma.”</p> <p>“Sim”</p> <p>“Gosto”</p> <p>“Só existe ajuda entre alguns.”</p> <p>“(…) eles ajudam-me quando eu não percebo as coisas.”</p> <p>“Entre eu e os meus amigos existe apoio.”</p> <p>“Acho que existe ajuda entre os colegas da turma.”</p> <p>“Acho que há ajuda entre os colegas.”</p> <p>“(…) os outros não querem saber da escola para nada. Não querem trabalhar em grupo e são mal-educados.”</p> <p>“(…) são parvos, só arranjam confusão e aborrecem os professores. Até faltam ao respeito à professora de Português.”</p> <p>“Eles nem têm respeito pelos professores.”</p>	
--	-----------------------------	---	--

	Cantina	<p>“Vou para o jardim ou para a Biblioteca. No jardim converso com os meus amigos e na Biblioteca vejo filmes.”</p> <p>“Vou com os meus amigos para o jardim conversar.”</p> <p>“(…) Almoço com os meus colegas na cantina da escola (…)”</p> <p>“(…) Almoço na cantina mas às vezes não me apetece. Não como nada. Eu em casa às vezes também não como (…). Porque não me apetece.”</p> <p>“Almoço na cantina da escola, mas às vezes vou com os meus amigos para o jardim e não almoçamos. Porque não gostamos da comida ou porque não nos apetece.”</p> <p>“Almoço com os meus amigos na cantina da escola. Mas às vezes aborreço-me e não como. Porque não gosto da comida. Vou com os meus amigos para o jardim conversar.”</p> <p>“Almoço sempre na cantina da escola com os meus amigos.”</p>	
--	---------	--	--

	<p>Clubes</p> <p>Desporto escolar</p>	<p>“Vou para o jardim ou para a Biblioteca. No jardim converso com os meus amigos e na Biblioteca vejo filmes.”</p> <p>“Vou com os meus amigos para o jardim conversar.”</p> <p>“(…) Almoço com os meus colegas na cantina da escola (…)”</p> <p>“(…) Almoço na cantina mas às vezes não me apetece. Não como nada. Eu em casa às vezes também não como (…). Porque não me apetece.”</p> <p>“Almoço na cantina da escola, mas às vezes vou com os meus amigos para o jardim e não almoçamos. Porque não gostamos da comida ou porque não nos apetece.”</p> <p>“Almoço com os meus amigos na cantina da escola. Mas às vezes aborrece-me e não como. Porque não gosto da comida. Vou com os meus amigos para o jardim conversar.”</p> <p>“Almoço sempre na cantina da escola com os meus amigos.”</p>	
--	---------------------------------------	--	--

		<p>“Não. (...) Porque é à quarta-feira à tarde, quando não temos aulas, e aí eu vou para casa.”</p> <p>“Também não. (...) porque é à quarta-feira à tarde e aí eu vou para casa.”</p> <p>“Não, porque é à quarta-feira à tarde quando não temos aulas e eu vou para casa.”</p> <p>“Não, porque prefiro ir para casa.”</p> <p>“Não, vou para casa.”</p>	
<p>Percurso escolar</p>	<p>Aspectos negativos</p>	<p>“Levanto-me às sete”</p> <p>“Quando andava na outra escola ia na carrinha da Câmara mas não era muito longe. Agora é quase uma hora.”</p> <p>“Saímos às cinco e um quarto, depois vamos no autocarro, mas leva muito tempo até chegar a casa porque vai parando em muitas aldeias para deixar os outros. Por vezes chego a casa lá para as seis e meia, sete horas.”</p> <p>“Não sei mas é longe.”</p>	

		<p>“Um quarto para as sete. Ainda tenho de ir a pé até à paragem. Não é longe mas levo quase quinze minutos.”</p> <p>“Quando estava na outra escola ia de bicicleta, era pertinho.”</p> <p>“Também venho na camioneta que leva quase uma hora.”</p> <p>“(…) venho com a Alda e outros colegas. Levanto-me às sete todos os dias.”</p> <p>“Chego a casa às seis e meia, sete horas. Depende do tempo que a camioneta leva. Às vezes saímos daqui todos animados mas levamos tanto tempo para chegar a casa que ficamos aborrecidos e todos moles.”</p> <p>“Também me levanto às sete todos os dias. E chego a casa por volta das seis e meia, sete horas.”</p>	
--	--	---	--

<p>Relação aluno/família</p>	<p>Rotina diária</p>	<p>“Quando chego vou ver telenovelas. Chego tão cansada que só quero jantar e dormir.”</p> <p>“Janto sempre com a minha família. Depois vou ver televisão e deito-me às onze horas.”</p> <p>“Ajudo às vezes, quando a minha mãe me pede.”</p> <p>“Nada!”</p> <p>“Às vezes faço os trabalhos de casa.”</p> <p>“Não, não gosto, aborreço-me.<i>(ajudar)</i>”</p> <p>“Nada. Vou ter com o meu irmão (...) Onde ele estiver.”</p> <p>“(…) quando o meu pai chega faz o jantar e comemos.”</p> <p>“Não, não gosto.<i>(ajudar)</i>”</p> <p>“Às vezes lancho, faço os trabalhos de casa e vejo televisão.”</p> <p>“(…) também janto sempre com a minha família.”</p>	

	Agregado familiar	<p>“Sim, gosto de ajudar os meus pais.”</p> <p>“Nada.”</p> <p>“Sim, janto com a minha família.”</p> <p>“Às vezes a minha mãe está doente (...) tenho de ajudar.”</p> <p>“Agora sou eu e os meus pais. Os manos já não vivem lá.”</p> <p>“(...) são mais velhos do que eu mas também andaram cá. Não gostavam de estudar e foram trabalhar.”</p> <p>“Moro com a minha mãe, o meu mano mais velho e dois mais novos.”</p> <p>“(...) o meu mano mais velho já está a trabalhar.”</p> <p>“Somos três: o meu pai, eu e o meu irmão mais novo.”</p> <p>“(...) ele ainda anda no quarto ano. Deve vir para o próximo ano.”</p>	
--	-------------------	---	--

		<p>brinco com os meus irmãos.”</p> <p>“Vejo televisão, brinco com o meu irmão e os meus amigos.”</p> <p>“Eu brinco com os meus amigos, oiço música e vejo televisão.”</p> <p>“Nada. Brinco com os meus amigos.”</p>	
<p>Relação família – escola</p>	<p>Interacção</p>	<p>“Sim, a minha mãe vem sempre (...)”</p> <p>“Às vezes, quando a Directora de Turma chama.”</p> <p>“Às vezes, quando a Directora de Turma chama. Ele não pode vir sempre, trabalha muito longe e tem de faltar para vir aqui.”</p> <p>“A minha mãe esteve muito doente e houve uma altura que não pode vir, mas agora vem sempre.”</p> <p>“A minha mãe não pode vir porque está doente, mas a minha mana vem quando pode.”</p>	

ANEXO 5 – Transcrição das entrevistas

I – Directora de Turma

Entrevistada: Directora de Turma

Idade: 32 anos

Anos que exerce a profissão de Directora de Turma: 8 anos

Caracterização: Professora de Educação Física do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Pertence ao Quadro de Zona Pedagógica com nomeação definitiva.

Condições em que se realizou a entrevista: A entrevista realizou-se na sala de aula, após a saída dos alunos.

Comportamentos não verbais da entrevistada: Muito calma e participativa. A entrevistada parecia satisfeita por estar a contribuir para a prossecução deste trabalho

Duração da entrevista: 1h e 10 minutos

Data da entrevista: 16 de Junho de 2005

Antes de dar início à entrevista a entrevistadora informou a entrevistada, em termos gerais, sobre o projecto de investigação em curso e garantiu a confidencialidade das informações prestadas. Foi-lhe solicitada colaboração, assim como autorização para gravar a entrevista, ao que acedeu. Apresenta-se, em seguida, a transcrição da entrevista.

OR: Tendo sempre presente que a nossa conversa recai, especificamente, sobre as crianças da turma que vivem no meio rural e que diariamente se deslocam para esta escola num meio urbano, começava por perguntar quais são os valores ou princípios socializadores que, na prática, procura desenvolver com os seus alunos em geral.

Entrevistada: De facto, há que ter em conta todo o contexto para responder a essa pergunta.

Esta escola, apesar de ser urbana, insere-se num meio predominantemente rural (estamos a falar de todas as freguesias do Concelho de Odemira que pertencem a este Agrupamento), o que faz com que se juntem, nesta escola, uma diversidade de valores, hábitos e comportamentos com os quais não é fácil trabalhar.

Os valores ou princípios socializadores que procuro desenvolver com os meus alunos, que julgo deverem ser universais, são iguais para todos, o que nem sempre vai de encontro ao perfil dos alunos que temos dentro da sala de aula. Começo pelo respeito pelos outros. Nesta turma, e apesar do esforço de todo o Conselho de Turma, não foi possível passar esses valores para alguns alunos. Neles incluo a Cátia, o Carlos e a Sandra. Sabemos que estão completamente desintegrados e que talvez por isso a escola não lhes diga nada. Não encontro nestes alunos valores ou princípios com os quais seja possível trabalhar.

A responsabilidade e cooperação são valores que também procuro inculcar-lhes mas, se resulta com o resto da turma, com estes alunos em particular, não surte qualquer efeito.

Responsabilidade não existe. Basta dizer que faltam às aulas para ir fumar para o jardim, porque não gostam dos professores ou porque não lhes apetece. Quando vão às aulas, destabilizam, juntamente com outro pequeno grupo, todo o ambiente de sala de aula e todo o trabalho que o professor pretende fazer. Digo pretende, porque sei que muitas vezes as aulas ficam mesmo por aí. Se o Conselho de Turma conseguisse inculcar apenas estes valores nestes alunos, já nos sentiríamos felizes. Mas nem isso, infelizmente. O pior é que o restante grupo/turma foi sempre prejudicado por causa das atitudes de meia dúzia de alunos.

OR: Gostaria de continuar a falar desse pequeno grupo de amigos que estabelece regras próprias de conduta dentro da escola. É possível encontrar nesses alunos algumas atitudes que possam ser valorizadas relativamente à sua integração em todo o contexto escolar?

Entrevistada: Na sua maioria estes alunos são muito críticos em relação à escola. Eles estão cá porque ainda estão dentro da escolaridade obrigatória e se assim não for, a Segurança Social corta-lhes os abonos e subsídios. Assim, os pais “obrigam-nos” a vir à escola.

Estes alunos, regra geral, não gostam de trabalhar e quando o fazem não são autónomos (acham que tudo dá muito trabalho e que os professores lhes devem fazer tudo), não são tolerantes para com o restante grupo/turma e só encontram aceitação dentro do seu próprio grupo. Aí sim eles aceitam-se, são tolerantes e comunicam, porque de resto, só se dirigem aos colegas para provocar.

Existem naturalmente algumas excepções, mesmo entre outros alunos da turma que são das zonas rurais do concelho e vou falar apenas desses: Temos um pequeno grupo, nada problemático e constituído maioritariamente por raparigas que procura aprender, apesar de por vezes o ambiente não ser o mais propício; há alguns alunos que cumprem todas as regras mas que em termos de aprendizagem não conseguem acompanhar a turma – e aqui refiro-me especificamente à Alda e ao Ricardo - e temos depois o grupo que em termos de princípios e atitudes não evoluíram nada (alguns já são repetentes). São estes que me preocupam. Temos ainda dois alunos que são da vila e que fizeram cá todo o percurso escolar. Esses, apesar de integrados, também não revelam grandes princípios ou atitudes que possam ser valorizadas.

OR: Perante essa heterogeneidade, como faz para adequar os conteúdos da sua disciplina aos princípios que gostaria de transmitir a estes alunos, especificamente aos cinco alunos que constam deste estudo?

Entrevistada: Não é fácil, mas na minha disciplina – Educação Física – por vezes consegue-se o que não é possível dentro da sala de aula. Assim, aposto mais em dinâmicas de grupo com jogos de equipa e o cumprimento rigoroso das respectivas regras - para que eles compreendam que é necessário respeitá-las para vivermos em sociedade -; procuro manter um relacionamento pedagógico o mais correcto possível e dou igual oportunidade a todos. Mas temos que ver que por vezes é o próprio professor que, frustrado face à escola e desgastado pelas constantes deslocações/colocações em

cada ano lectivo, que acaba por não sentir motivação para tentar solucionar estas questões. Depois, Odemira é apenas um local de passagem para muitos colegas e os problemas vão ficando para quem vem a seguir. Não há uma continuidade de trabalho. No entanto, em relação a esta turma, há que começar tudo de novo para o próximo ano.

OR: Começar tudo de novo, porquê?

Entrevistada – Bem, para o próximo ano não vou estar cá porque fiquei efectiva noutra agrupamento. Se ficasse, provavelmente seria novamente Directora de Turma destes alunos, para assegurar a continuidade do trabalho que foi iniciado este ano lectivo. Assim, eles terão um novo Director de Turma bem como algumas alterações no próprio Conselho de Turma. A colega não vai estar cá, a professora de Português também não, a colega de Matemática também vai sair. Assim sendo, será um recomeçar, apesar das indicações que constam do Projecto Curricular de Turma. Cada professor tem a sua maneira de trabalhar, resolver os problemas, passar conhecimentos e assim sendo, torna-se difícil dar continuidade a um trabalho. De qualquer forma, os métodos utilizados este ano parecem não ter dado grandes resultados. Há que recomeçar com novas estratégias na esperança que no final do próximo ano lectivo não haja abandono escolar – este ano só desta turma foram quatro. As duas raparigas que abandonaram constam deste estudo, são a Cátia e a Sandra. Assim não há métodos/estratégias que resultem!

OR: Podemos então inferir que parte dos problemas de integração destes alunos se deve à constante mudança de professores?

Entrevistada: Em parte acredito que sim. Já no 1.º ciclo acontecia o mesmo e os alunos acabam por desmotivar. Como já referi anteriormente, a escola não diz nada a estes alunos e esse é outro problema. Aquilo que lhes queremos ensinar não tem nada a ver com a realidade que vivem no seu dia-a-dia. São crianças do campo, muitas vivem isoladas em montes, outras sem qualquer conforto como é o caso da Cátia. Mas o pior é que nem a família se interessa pelo acompanhamento destes alunos, salvo raras excepções, como no caso do Ricardo.

OR: Em relação aos Encarregados de Educação falaremos mais tarde. Gostaríamos agora que descrevesse a relação pedagógica que estabelece com os estes alunos. É fácil trabalhar com eles?

Entrevistada – Por vezes sim, outras não. A Alda e o Ricardo respeitam as normas e os valores que procuro transmitir. Poderei dizer que relativamente à integração serão os que estão mais perto de a conseguir. No entanto, isso não resolve as suas dificuldades na aquisição de competências escolares. São alunos que necessitam de muito apoio

individualizado que até agora a escola não conseguiu facultar-lhes, apesar do esforço dispendido pelo Conselho de Turma nesse sentido. Verifica-se, sobretudo, que os alunos não sabem – ou não querem – estudar e isso acaba por dificultar a vida a eles e a nós.

Depois temos a Cátia, o Carlos e a Sandra que também são situações diferentes. À Cátia foi diagnosticado “mutismo selectivo”, mas o mesmo só se revela na sala de aula, com os professores. Cá fora convive normalmente com os colegas e quando vem às minhas aulas respeita as regras impostas pela disciplina e relaciona-se com o grupo. No entanto não sei se ela entende o que são normas e valores porque quando falo com ela não me responde, limita-se a baixar a cabeça. Com tudo isto não é de estranhar que a aquisição de competências escolares seja quase nula.

O Carlos e a Sandra são outro caso. Desrespeitam todas as regras instituídas, não conseguem ter um bom relacionamento com nenhum professor e com parte da turma e só vêm às aulas de Educação Física para destabilizar o grupo. São insolentes e por vezes mal-educados. Não há estratégias pedagógicas que resultem com estes alunos. E se aos dois juntarmos o Romeu, o Victor, o Manel e o Rui, o “gang” (como a colega os baptizou) fica completo. A aquisição de competências escolares por parte deste grupo é quase nula. Deviam estar numa escola profissional, de acordo com os interesses de cada um. Talvez se interessassem por alguma coisa. Mas também ainda não têm idade para isso.

OR: Como professora de Inglês da turma convivo diariamente com essa situação, mas neste momento não posso – nem devo – intervir com qualquer comentário. Por isso gostaria de saber qual a participação destes alunos nas aulas: se são autónomos, se têm sentido crítico, enfim, qual é o envolvimento deles nas actividades que lhes são propostas.

Entrevistada: Mais uma vez tenho que os dividir: a Alda e o Ricardo não são autónomos mas envolvem-se nas actividades. Os resultados são que nem sempre são positivos. Respeitam as regras e estão bem integrados na turma e na escola apesar de a Alda dizer que gostava de estar noutra turma.

A Cátia, o Carlos e a Sandra não se envolvem nas actividades, não participam e só têm autonomia quando querem, o que para mim significa que muitas vezes não fazem porque não querem ou porque as actividades propostas não lhes dizem nada. Assim é difícil adquirir o mínimo que são as competências básicas e ao nível das atitudes e valores deixam muito a desejar. Desafiam constantemente os professores, faltam às aulas e só esperam a hora de voltar para casa. Parece que nada mais lhes interessa.

OR: Referiu agora um tema muito interessante – voltar para casa -. Até que ponto acha que a distância casa-escola pode interferir na integração e sucesso escolar deste grupo de alunos?

Entrevistada – Sem dúvida que interfere. Até que ponto, não sei, mas o facto de estarem o dia todo longe de casa, da família e muitas vezes dos amigos acaba por pesar no verdadeiro sentido que eles dão à escola. São crianças do campo, com hábitos e valores diferentes de toda a comunidade escolar, como já referi anteriormente. Enquanto estiveram no 1.º Círculo, as coisas andavam mais ou menos. Aqui é diferente. As exigências são maiores, as matérias leccionadas não lhes dizem nada, a comida por vezes não lhes agrada e passam o dia sem comer. Por tudo isto e porque não sentem apoio às suas necessidades desmotivam e desinteressam-se.

OR: Nesse contexto, até que ponto o funcionamento da escola poderá afectar a integração social destes alunos provenientes do meio rural?

Entrevistada: Bem, esse aspecto é muito complexo porque acho que podemos considerar alguns aspectos negativos, mas também encontro aspectos positivos. Falemos primeiro dos positivos. Sem dúvida que esta escola tem mais e melhores condições que as do 1.º Círculo, o que à partida poderia ser um incentivo para estes alunos. Há mais espaços para convívio, alguns já cá têm familiares e amigos o que poderá ser uma ajuda para a sua integração.

Depois, Odemira é uma vila urbana com um pé na zona rural e outro no mar. Temos que ver que fazem parte deste Concelho freguesias como Almogrove, zona de costa com praias e já algum turismo e por exemplo Malavado, uma das freguesias mais rurais do Concelho. A integração destes alunos poderá assim ser dificultada à partida por esta diversidade geográfica torna-se difícil conciliar princípios e valores de forma a homogeneizar uma turma, até quando da sua formação.

Depois, temos todo o sistema escolar. Há uma grande sobrecarga de horários – estes alunos passam os dias inteiros na escola -, não parece existir uma grande coordenação entre a escola e o meio, as famílias colaboram muito pouco e depois há também os professores que, deslocados e desenraizados, nada conhecem da cultura local.

Mas a escola também procura aproximação ao meio e às famílias e nem sempre consegue. Exemplo disso foram as tentativas frustradas que a colega fez para conversar com os Encarregados de Educação.

Tentamos também implementar projectos que vão de encontro às vivências dos alunos, mas nem sempre resulta.

OR: E quanto ao Desporto Escolar e participação em Clubes?

Entrevistada: Se não fosse à quarta-feira à tarde talvez tivesse algum sucesso. Os alunos das zonas rurais vão todos para casa. Só cá ficam os da vila e são estes que participam no Desporto Escolar e nos Clubes.

OR: Mas porquê?

Entrevistada: Vai de encontro ao que eu disse há pouco. Estes alunos passam os dias fora de casa e a carga horária é muito pesada, por isso logo que têm oportunidade eles querem ir para casa. Nem estas actividades os motivam.

OR: Existirão, a nível de escola, outros condicionalismos que possam de alguma forma interferir na plena integração social destes alunos?

Entrevistada: Sem dúvida que sim. Por exemplo a desadequação dos programas escolares. É claro que o programa não pode ser diferente para cada aluno, mas se eles fossem agrupados por interesses, talvez resultasse melhor. Mas assim estaríamos a oferecer uma formação diferente para cada grupo, o que também não está correcto. Não podemos diferenciá-los pela sua origem, valores ou conhecimentos. A integração far-se-ia apenas dentro do próprio grupo e nunca a nível de escola, o que seria péssimo. Como vê, não é fácil. Depois temos aqueles alunos que cá chegam sem quaisquer pré-requisitos. Temos caso de alunos que só transitaram para o 2.º Ciclo por causa das elevadas repetências ou pela idade, sem terem sequer atingido os objectivos mínimos do 1.º Ciclo, como por exemplo a Cátia e o Carlos. Poderíamos ficar aqui a falar de tantos outros factores: a falta de métodos de trabalho, a avaliação - que valoriza mais os conhecimentos adquiridos - etc..

OR: E do seu ponto de vista é possível existir uma relação entre o insucesso escolar deste grupo específico e a sua integração social?

Entrevistada: Não tenho qualquer dúvida. Salvo algumas excepções, estes alunos só não conseguem sucesso escolar porque aquilo que a escola lhes ensina não lhes diz nada e assim sendo, o círculo fecha-se com o completo desinteresse por tudo: pela escola e por toda a comunidade. Só se sentem “protegidos” no seu meio que são regra geral as aldeias e os montes.

OR: Sendo assim, como poderíamos definir um aluno “socializado “ no final do 2.º Ciclo? Quais os comportamentos/attitudes aceitáveis?

Entrevistada: Teríamos que começar pelos Encarregados de Educação – se eles aceitam a escola com o que ela tem para oferecer aos seus educando, então tudo se torna mais fácil. Este aluno já vê a escola com outros olhos e aceita mais facilmente as regras implícitas a um estabelecimento de ensino. Depois, se o Encarregado de Educação acompanhar a vida escolar do seu educando, este terá mais hipóteses de ter sucesso nas suas competências escolares, ou seja: os comportamentos e atitudes aceitáveis que definem a integração social de um aluno para mim serão sempre o respeito pelas regras estabelecidas e o sucesso escolar.

OR: Então os pais/Encarregados de Educação têm também muita influência na socialização dos seus educandos?

Entrevistada: Sem dúvida. Eles são o pilar de todo este processo. Se um Encarregado de Educação critica a escola, os alunos aderem de imediato, se o Encarregado de Educação não vem à escola nem se preocupa em estabelecer contacto com o Director de Turma, os alunos acham que podem fazer tudo porque os pais não sabem e assim é muito difícil fazer com que estes alunos aceitem e interiorizem regras sociais e hábitos de trabalho. O que lhes interessa é manter e expor a sua cultura de origem, o que nem sempre é o mais adequado para o contexto escolar.

Quando é a própria família a descredibilizar a escola e a desresponsabilizar-se em relação à vida escolar dos seus filhos, então a escola não pode fazer mais nada.

Penso que a cultura de origem destes alunos poderia ser um processo de enriquecimento de toda a comunidade escolar e assim, em vez de se transformar num obstáculo ao processo de socialização destes alunos, seria uma mais valia para todos nós.

OR: E a comunidade em geral poderia fazer alguma coisa para ajudar na integração destes alunos?

Entrevistada: Sem dúvida. Afinal não estamos a falar de culturas muito diferentes. Apenas existem uma *décalage* entre o campo e a vila, ou entre o rural e o urbano se assim quisermos. Muitas das pessoas que habitam a vila também já viveram no mundo rural. Não é difícil entender os princípios e valores destes alunos. O que é difícil é haver vontade para colaborar. Vivemos num mundo em que cada um pensa cada vez mais em si próprio e os professores, sozinhos, não conseguem mudar mentalidades. Terá que ser toda a sociedade, em conjunto, a fazer qualquer coisa.

OR: Então acredita que a existência de um melhor/maior relacionamento entre a família/escola /família e comunidade/escola/comunidade ajudaria numa melhor integração social e sucesso escolar dos alunos das zonas rurais do Concelho?

Entrevistada: Do meu ponto de vista, sim. Outras pessoas poderão não pensar o mesmo mas eu acredito que daria bons resultados.

OR: Bem, esta conversa já vai longa. Só me resta agradecer a disponibilidade e desejar as maiores felicidades para o próximo ano lectivo já numa nova escola.

Entrevistada: O mesmo para si, Margarida. Espero ter ajudado.

OR: Concerteza que ajudou. Muito obrigada.

J – Encarregadas de Educação 1

PROTOCOLO DA ENTREVISTA 1

Entrevistadas:

3 Encarregadas de Educação

Idade: 50,43,47

Caracterização:

Todas as entrevistadas não ultrapassaram o 4.º ano de escolaridade e são domésticas.

Condições em que se realizou a entrevista:

A entrevista realizou-se numa sala de aula da escola

Comportamentos não verbais da entrevistada:

No início as entrevistadas não se sentiam muito à vontade nem predispostas a este tipo de diálogo. Pareceu-nos, no entanto, que no decorrer da entrevista estes “medos” foram ultrapassados e que as entrevistadas assumiram um certo à vontade nas suas declarações, o que se traduz nas respostas transcritas.

Duração da entrevista:

60 minutos

Data da entrevista:

13 de Julho de 2005

Antes de dar início à entrevista, o entrevistador informou as entrevistadas, em termos gerais, sobre o projecto de investigação em curso e garantiu a confidencialidade das informações prestadas. Foi-lhes solicitada colaboração, assim como autorização para gravar a entrevista, ao que acederam. Apresenta-se, em seguida, a transcrição da entrevista.

Nesta **entrevista colectiva** estiveram presentes três Encarregadas de Educação que não compareceram aquando da entrega dos Registos de Avaliação no passado dia onze.

Os mesmos foram “convidados” a comparecer na escola, no dia 13 de Julho, para renovarem os registos de matrícula dos seus educandos, pelo que a oportunidade foi aproveitada pela Directora de Turma para fazer a entrega dos referidos registos, e por mim, que os entrevistei. Estes alunos fazem parte do estudo e estão referenciados como Alda, Ricardo e Sandra. As Encarregadas de Educação (mães dos alunos) aparecerão na entrevista com o nome dos alunos, para uma mais fácil identificação.

A conversa foi informal, decorreu na escola na sala onde habitualmente a turma tinha aulas e teve a duração aproximada de uma hora.

Após transmitir as informações que achei pertinentes e a tentativa de motivar as entrevistadas que até se manifestaram interessadas em colaborar, apesar do pouco tempo que diziam ter disponível, dei início à entrevista.

As perguntas foram sempre respondidas pela mesma ordem, para que fosse possível identificar as entrevistadas aquando da transcrição. Salvo um ou outra excepção, este princípio foi sempre seguido.

A transcrição é feita com a omissão de algumas vogais, de acordo com a forma de falar das mães entrevistadas, mulheres do campo e com pouca instrução.

OR: No vosso modo de ver, como é que os vossos filhos se integraram, ou não, nesta nova escola?

Enc. Ed. Alda – Pra a minha filha foi um bocado difícil. No princípio na gostava muito porque na tinha cá os amigos e ela é muito calada. Depois foi-se habituando.

Enc. Ed. Ricardo – Com o meu Ricardo aconteceu o mesmo. Eles vêm da mesma escola, da Longueira. Andaram juntos mas depois separaram-se porque o meu Ricardo não passou um ano. A Alda veio primeiro pra qui. Mas este ano ficaram juntos outra vez. Foi bom porque o meu Ricardo também é muito calado e assim sempre tinha alguém conhecido na mesma turma.

Enc. Ed. Alda – É verdade, eles sempre se deram muito bem. Foi pena aquele ano em que tiveram separados. Na foi bom pra um nem pra outro.

OR: Porque é que diz isso?

Enc. Ed. Alda – Porque acho que a minha Alda andou mais perdida na escola, sozinha, e isso às vezes na é bom. Este ano fiquei mais descansada quando soube que o Ricardo tava na mesma turma. Mas também na sei se adiantou muito. Aquela turma era tão complicada. O Ricardo passou de ano e agora foi a minha Alda que ficou. Lá vão se separar outra vez!

OR: Agora gostava de ouvir o que a mãe da Sandra tem a dizer sobre a integração da filha nesta escola.

Enc. Ed. Sandra – (Hesita muito antes de falar. Parece que procura as palavras certas antes de fazer qualquer comentário) – A minha filha nunca gostou da escola e diz que os colegas da turma também na gostam dela. Só se dava bem com dois ou três e que os outros a gozavam.

OR: Gozavam? Gozavam, porquê? Alguma vez veio à escola confirmar se isso era verdade? Falou com a Directora de Turma?

Enc. Ed. Sandra – A Directora de Turma só me fazia queixas das faltas da minha Sandra. Eu zangava-me com ela, mas não valia de nada, ela voltava a fazer o mesmo.

OR: Perguntou-lhe porque é que ela faltava às aulas? O que é que a Sandra fazia quando não estava nas aulas?

Enc. Ed. Sandra – (pareceu incomodada com a pergunta. Hesita antes de responder) - Ela dizia-me que faltava porque as aulas eram “uma seca” e que na queria andar à escola. Mas a irmã zangava-se com ela e dizia-lhe que é preciso ter estudos, mas a minha Sandra na gosta mesmo de estudar.

OR: E quais foram as principais dificuldades que observaram nos vossos filhos para se adaptarem a esta nova escola?

Enc. Ed. Alda – Pra mim foi a minha Alda não ter amigos aqui. Os que vieram com ela da Longueira ficaram todos separados noutras turmas e os miúdos sentem-se. Na sei porque é que fazem isso, eu cá na acho bem. Eu sei que aquela turma do quarto ano era complicada, pelos menos era o que a professora dizia quando me chamava lá, mas na precisavam separar assim os miúdos.

OR: Talvez eles tenham sido separados precisamente por ser uma turma complicada. Quando as turmas são feitas no 5.º ano, geralmente têm-se em conta as informações que vêm do 1.º ciclo e por vezes as professoras aconselham mesmo a

separar os alunos. Geralmente tenta-se distribuí-los por outras turmas para ver se a situação fica um pouco “menos complicada”, mas nem sempre se consegue. Por vezes os resultados são piores do que se eles estivessem todos juntos. Se calhar foi isso que aconteceu.

Enc. Ed. Alda – Calhando foi isso mesmo. Nunca tinha pensado nisso.

Enc. Ed. Ricardo – Pois com o meu Ricardo foi a mesma coisa. É assim que os miúdos vêm prá qui e depois chumbam. O meu Ricardo chumbou logo no quinto ano. Depois sentia-se perdido sem os amigos dele e no meio dos mais pequenos. Eles fazem amigos depressa, mas a gente fica sempre preocupados porque não sabemos quem eles são e os miúdos lá da Longueira já os conhecemos a todos. Não há direito fazerem isso com os miúdos. Havia de haver uma lei que proibisse isso.

OR: Então e a senhora, o que pensa deste assunto?

Enc. Ed. Sandra – a minha filha nunca se queixou disse, até porque ela andou sozinha com outro miúdo na escola da Algoceira, até que a escola fechou e teve que ir no último ano para o Bemparece. Ela nunca gostou daquilo. Estava habituada a estar sozinha. Na haviam de ter fechado aquela escola. Acho isso muito mal. Só fazem coisas pra prejudicar os miúdos. Mas também a minha Sandra nunca gostou muito da escola.

OR: Até agora temos visto alguns aspectos menos bons em relação à escola. Então e recordações boas, alguma das senhoras se lembra dos filhos contarem coisas agradáveis sobre esta escola? Como foram os primeiros dias de aulas, o que diziam sobre os colegas, professores, qualquer comentário que se lembrem.

Enc. Ed. Alda – a minha Alda só se queixava de não conhecer ninguém, mas ela sempre gostou da escola, por isso passou-lhe depressa. Fazia-lhe confusão ter muitos professores. Ela sempre foi um bocado lenta, por isso ter de andar de um lado para o outro fazia-lhe confusão. Depois começou a queixar-se de alguns professores. Dizia que não percebia a matéria. Mas eu já tive outros filhos na escola e sei que é assim, por isso na lhe liguei muito.

Enc. Ed. Ricardo – Com o meu Ricardo foi a mesma coisa. Só lhe fazia confusão a escola ser tão grande e ter tantos professores. Quando os professores faltavam chegava a casa muito aborrecido. Agora já não se queixa: Também não gostava das aulas de Ginástica, mas ainda agora ele não gosta.

Enc. Ed. Sandra – A minha filha nunca gostou da escola, por isso quando a Directora de Turma me disse que ela tava a faltar muito tirei-a de cá. Ela até já sonhava com isso. Todos os dias me pedia para vir falar com a Directora de Turma e eu vim. Recordações boas? Na me lembro, a minha Sandra nunca me falou bem da escola.

OR: Mas sabe concerteza que a escolaridade é obrigatória até ao 9.º ano e que vai passar a ser até ao 12.º? Porque é que acha que a Sandra não gosta de andar na escola? Será por causa dos professores, dos colegas ou tem outros motivos?

Enc. Ed. Sandra – Ela na gosta é de andar à escola, na gosta de estudar. Gosta mais de tar em casa e andar comigo.

OR: Mas como mãe não acha que é importante andar na escola?

Enc. Ed. Sandra – Como a vida tá já na sei. Aqui também há muita malandragem, na é só na rua. A minha Sandra quexava-se que alguns moços gozavam muito com ela. Pra isso na precisa andar na escola. Só cá vim hoje porque sei que sou obrigada a matriculá-la, mas pró ano vai acontecer o mesmo.

OR: Então e se em casa a tentassem motivar para a escola, fazer com que ela se sintam bem aqui?

Enc. Ed. Sandra – Na vale a pena, professora, ela na gosta mesmo e pronto.

(Neste ponto da conversa achei conveniente avançar, porque pareceu-me que não ia adiantar nada se insistisse no assunto. Convém, talvez, consultar a caracterização feita a esta aluna e à família)

OR: Voltemos agora às nossas perguntas: Então e quando vêm à escola, como se sentem? Acham que são bem recebidas? Sentem-se à vontade? Ou têm alguma queixa?

Enc. Ed. Alda – Eu na tenho problema nenhum em cá vir. Até me ofereci para representar os pais porque ninguém queria ser. Só na gosto que me chamem pra fazer queixas. Digo logo à minha Alda que na quero ouvir queixas dos professores.

Enc. Ed. Ricardo – Em também na tenho problemas em vir à escola, mas como sou doente, custa-me. Mesmo assim, nunca me chamaram pra fazer queixas do meu Ricardo. Acho que as pessoas me tratam bem.

Enc. Ed. Sandra – Eu na gosto de cá vir, acho que na vale a pena perder tempo. Depois tenho sempre que ouvir queixas da Directora de Turma porque a minha Sandra falta muito. Então se ela na gosta da escola o que é que eu posso fazer?

OR: Talvez dizer-lhe que a escola é importante para o futuro dela!

Enc. Ed. Sandra – Eu já lhe fiz ver isso e a irmã também, mas na vale a pena professora.

OR: Vamos ver agora quais as diferenças que encontraram entre esta escola e as escolas anteriores dos vossos filhos.

Enc. Ed. Alda – Eu tava mais descansada quando a minha Alda tava lá na Longueira. Pelo menos tava ao pé de casa. Agora aqui, na sei. Esta escola é mais nova, tem mais condições, mas também é mais longe e a minha Alda tem que passar cá os dias. Uma mãe nunca tá descansada, tá a perceber, professora. Eu sei que é pro bem dela, mas mesmo assim...

Enc. Ed. Ricardo – A professora perguntou que diferenças há entre esta escola e a da Longueira? Olhe, é tudo. Tou sempre a dizer ao meu Ricardo para estudar e aproveitar, mas ele é tão preguiçoso! Tá sempre a falar-me dos filmes que vê na Biblioteca quando faltam os professores ou na hora do almoço. Mas eu quero é que ele estude. Acho que a escola é boa, os miúdos comem cá bem.

Enc. Ed. Sandra – A escola do Bemparece é velha e esta é mais nova.

OR: Não quer fazer outras comparações?

Enc. Ed. Sandra – Na vale a pena, professora, eu também na gosto disto, como é que a minha Sandra há-de gostar? Pra mim as escolas são todas iguais – são escolas!

OR: Então e o tempo que os vossos filhos gastam todos os dias para percorrer a distância entre a casa e a escola – acham que isso pode ter alguma influência nos resultados escolares ou não?

Enc. Ed. Alda – Eu já disse que gostava que a minha Alda tivesse mais perto de casa. Uma menina fora de casa o dia todo, na é bom. Sabe lá a gente o que eles andam a fazer? Os moços são levados da breca, tão sempre a inventar. Depois, chegam a casa cansados e já na querem estudar. Eu tou sempre a dizer isso à minha Alda.

Enc. Ed. Ricardo – Havia de haver uma escola mais perto. O meu Ricardo não gosta de andar aquele tempo todo de camioneta. Tem que se levantar mais cedo e depois, quando voltam pra casa, a camioneta dá voltas e mais voltas. Os miúdos chegam a casa numa papa. O meu senta-se logo a ver televisão, todo cansado. Como é que posso obrigá-lo a estudar? Dá-me pena. Ainda lá vai fazendo os trabalhos de casa mas deita-se sempre cedo.

Enc. Ed. Sandra – A minha Sandra queixa-se de tudo, por isso já na lhe ligo, mas também gostava que a escola na fosse tão longe. Na a vejo pegar nas coisas da escola quando chega a casa. Se faz os trabalhos de casa é aqui na escola, porque em casa na a vejo fazer nada. Então e eu vou obrigar a gaiata a fazer alguma coisa se ela na gosta de estudar?

OR: Mas aos fins-de-semana ela tem mais tempo livre para estudar!

Enc. Ed. Sandra – Na vale a pena, professora, ela gosta é de andar a passear. Quem é que a faz pegar nos livros no fim-de-semana? Já nem o pai se chateia com ela!

(Reparei, neste momento, em alguma ironia no rosto das outras mães. Achei aconselhável não insistir neste tema).

OR: Agora gostava de saber a vossa opinião sobre se a escola oferece ou não todas as condições para ocupar o tempo livre dos vossos filhos: quando falta algum professor, nos intervalos grandes, na hora do almoço, etc.

Enc. Ed. Alda – Sei que a minha Alda passa muito tempo na Biblioteca com o Ricardo. Eles têm televisão em casa mas gostam de ir pra lá ver filmes e jogar nos computadores. Mas havia de haver mais coisas, prós gaiatos na estarem sempre fechados. Eu na autorizo que a minha Alda saia da escola, mas sabe-se lá! Eles vão com os outros. Eu tou sempre a avisá-la.

Enc. Ed. Ricardo – É verdade, o meu Ricardo gosta muito de ver filmes e de ouvir música. Ele até gosta de cantar. Por isso passa tanto tempo na Biblioteca. Plo menos é o que ele diz. Mas eu acredito que seja verdade porque conheço o filho que tenho. Se ele andasse aí a fazer asneiras eu também dizia. Na tenho razão de queixa. É pena os gaiatos se separarem outra vez pró ano. Vamos lá ver!

Enc. Ed. Sandra – A minha Sandra diz que gosta de ir pró jardim da escola. Na sei o que ela pra lá vai fazer, mas tá dentro da escola. Eu também na gosto que ela ande aí pela

vila, mas sei que às vezes sai com os amigos para ir passear. Os gaiatos também se aborrecem de tar sempre aqui fechados. E quando os professores faltam, o que é que eles ficam cá a fazer?

OR: Então acham que a escola devia ter outras formas de ocupar o tempo livre dos alunos. Querem dar algumas sugestões?

Enc. Ed. Alda – Sei lá professora, os professores é que haviam de saber.

Enc. Ed. Ricardo – Sim, agente é lá da aldeia sabe lá dessas coisas!

Enc. Ed. Sandra – Na sei. Mas os gaiatos queixam-se que na há nada nesta escola. Só a Biblioteca e a minha Sandra na gosta muito de ir pra lá.

OR: Voltando às nossas perguntas, digam-me, como pensam que foi, neste ano lectivo, a relação dos vossos filhos com a escola? Boa? Má? Assim-assim? Como correram as coisas no geral?

Enc. Ed. Alda – Bom, prá minha Alda na correram bem porque ela na passou. Agora vai ficar outra vez numa turma com os mais pequenos e já tou a ver as queixas todos os dias. Mas ela é muito lenta a fazer as coisas, tou sempre a avisá-la mas ela é mesmo assim.

Enc. Ed. Ricardo – Pró meu Ricardo correram bem, mesmo assim pensei que ele na passasse porque andou um bocado tremido nalgumas disciplinas. Mas lá passou. Ele na é de se queixar muito. Tou sempre a dizer-lhe pra na ser malcriado com ninguém. Ele gosta da escola e dos professores.

Enc. Ed. Sandra – Na posso dizer que a minha Sandra teve uma boa relação com a escola, então se ela na passou! Também já tava à espera, ela faltou um bocado e a Directora de Turma avisou-me. Mas se a gaiata na gosta da escola, o que é que eu posso fazer? E depois na gostava da turma, as amigas dela tavam noutra turma e ela faltava pra ir ter com as amigas. Vamos lá ver se pró ano as coisas correm melhor, mas na me parece. Esta também na vai fazer nada na escola, como a irmã!

OR: E em relação aos trabalhos de casa? Algumas das mães aqui presentes dispensa diariamente algum tempo para ajudar o filho nas tarefas escolares? Ou alguém da família?

Enc. Ed. Alda – Eu já na sei ajudar a minha Alda. Ela faz as coisas sozinha, na sei se tão bem ou mal. Quando os irmãos mais velhos vão lá a casa ela às vezes mostra que eu

já tenho visto e depois vai corrigir. Mas muitas coisas eles também já na sabem, nunca foram muito bons alunos. Mas ela lá vai fazendo os trabalhos de casa e estuda prós testes que eu vejo. Só que eu acho que a minha Alda precisava de mais ajuda na escola. Os gaiatos têm pouco tempo para estudar em casa e alguns, como é o caso da minha, não têm quem ajude.

OR: Aí está uma ideia de como ocupar os tempos livres na escola: ajudar os alunos a esclarecer dúvidas, fazer trabalhos, ensinar-lhes a estudar...

Enc. Ed. Alda – É verdade professora, mas na há disso nesta escola.

OR: Mas pode passar a haver. É só questão de tentarem. Os Encarregados de Educação todos juntos conseguem fazer alguma coisa.

Enc. Ed. Alda – O pior é que calhando os outros na querem e eu na tou pra me chatear com essas coisas.

Enc. Ed. Ricardo – Também acho boa ideia o que a professora disse, mas na me parece que isso se resolva assim. E depois os moços se calhar na querem estar mais tempo presos.

OR: E o Ricardo tem ajuda em casa?

Enc. Ed. Ricardo – Quando ele andava na escola da Longueira eu ou o pai ajudávamos. Agora já na percebemos nada do assunto. Às vezes é a irmã que ajuda, mas isso é quando ela cá vem.

Enc. Ed. Sandra – A minha Sandra deve fazer os trabalhos de casa aqui na escola porque eu na a vejo fazer nada em casa. Também a gente na sabe ajudar. Aqui ela deve fazer com os amigos.

OR: Então se não podem ajudar os vossos filhos em casa, com os trabalhos escolares, não vale a pena falarmos de estratégias. Mas gostaria de saber como é que tentam resolver as dúvidas que eles possam ter, caso vos perguntem alguma coisa.

Enc. Ed. Alda – Eu mando ver aos livros ou perguntar aos professores. Então se eu na sei...

Enc. Ed. Ricardo – Olhe, na minha casa é a mesma coisa. Ele tem de desenrascar-se sozinho

Enc. Ed. Sandra – A minha Sandra na faz perguntas dessas. Ela sabe que ninguém lhe responde.

OR: Alguma vez procuraram o apoio da escola para tentar resolver esses problemas?

Enc. Ed. Alda – E vale a pena, professora? A escola tem tantos alunos vá lá preocupar-se com os problemas da minha Alda. Mas ela também na tem culpa de o pai e a mãe na terem estudos.

Enc. Ed. Ricardo – Isso é verdade. Os moços na têm culpa. Os professores haviam de pensar nisso quando passam os trabalhos de casa. Se eles na percebem as coisas na podem fazer sozinhos. Depois marcam logo falta de trabalho de casa.

R: **Enc. Ed. Sandra** – Na vale a pena!

OR: E em relação ao próximo ano lectivo: quais são as expectativas que têm, o que esperam que vá acontecer?

Enc. Ed. Alda – Só espero que seja melhor que este ano. A minha Alda já tá a ficar muito crescida prá tar com os gaiatos do 5.º ano, e depois ela na tem paciência. Vai ser outra vez a mesma coisa. É assim que os gaiatos se aborrecem da escola.

Enc. Ed. Ricardo – Vamos lá ver como é que o meu Ricardo se porta. Na sei se ele se vai aguentar no 6.º ano sem uma explicação. Mas na temos dinheiro pra isso. Ele já sabe que tem de estudar. Na podemos fazer mais nada.

Enc. Ed. Sandra – Na sei como é que isto vai ser. As moças já são crescidas prá tar com os mais pequenos. Parece-me que a minha Sandra na vai andar aqui outra vez o ano todo. Na sei o que faça. A minha vontade era tirá-la da escola, mas na posso. Logo se vê.

OR: Então e gostariam que os vossos filhos continuassem os estudos, fizessem algum curso?

Enc. Ed. Alda – Só se for ali na escola profissional porque na me parece que ela tenha cabeça pra ir lá pra baixo (Escola Secundária). Mas se a minha Alda fizer o 6.º ano já é uma sorte. Ela é muito mole, leva muito tempo a fazer as coisas e assim na se safa.

Enc. Ed. Ricardo – Gostava muito que o meu Ricardo tivesse um curso, mas na sei se ele tem vontade pra isso. Todos os dias lhe digo pra estudar, mas o moço chega sempre

cansado e com dores de cabeça. O que é que eu posso fazer? Para ir daqui pra fora na pode ser que o que o que o pai ganha na dá pra isso, mas se ele estudasse mais se calhar podia ir prá escola profissional.

Enc. Ed. Sandra – Na sei o que é que a minha Sandra vai fazer. Se ela já na gosta da escola, na me parece que vá fazer um curso. Pra quê? Depois andam aí desempregados. A minha outra filha na tem cursos e tá a trabalhar.

OR: Com ou sem cursos, como imaginam o futuro dos vossos filhos? O que gostariam que eles fizessem? Com certeza têm sonhos/planos para o futuro deles.

Enc. Ed. Alda – Os meus filhos na estudaram. Deixaram a escola e foram trabalhar. Na gostavam disto. Mas a minha Alda é a mais novinha, podia muito bem pensar em fazer alguma coisa. Gostava que ela fosse prá Escola Profissional tirar um curso como outras raparigas que conheço, mas se ela for pra cabeleireira ou trabalhar numa fábrica já não é mau. Na sei como vai ser, mas gostava que ela fizesse mais alguma coisa. Os meus filhos tiveram sorte em arranjar trabalho mas a vida agora tá mais complicada. É bom ter um curso, mas na me parece que a minha Alda tenha vontade. Ela é tão mole!

Enc. Ed. Ricardo – O problema do meu Ricardo é que ele se esquece do que estuda e depois na consegue fazer nada. Fica logo todo nervoso e com dores de cabeça. Ele gosta é de cantar. Até organiza os bailes e as festas lá na Longueira. Na sei se ele terá cabeça pra estudar, mas enquanto ele quiser andar na escola eu e o pai fazemos o sacrificio. Os gastos são muitos e é tudo muito caro. Ele tem de aproveitar.

Enc. Ed. Sandra – Na sei o que é que a mina Sandra quer ser. Ela cada vez diz uma coisa, mas na deve ter nada a ver com estudos. Se ela na gosta de estudar, na vale a pena. Se fizer o 6.º ano sai da escola e vai trabalhar que depois já tem idade. Na vale a pena os moços andarem aqui contrariados. Enquanto for obrigada ela vem, mas assim que puder tiro-a daqui.

OR: Não acredita mesmo que a Sandra possa vir a interessar-se pela escola e querer ter outro futuro?

Enc. Ed. Sandra – Aquela lá, professora? Na muda. Já em pequena ela na queria ir prá escola quando a mudaram pró Bemparece. Andou lá sempre contrariada. Depois quando foi pra vir pra esta escola lá se contentou um bocado, mas foi sol de pouca dura. Lá achou que isto era muito complicado e que na tava pra se chatear. Os moços hoje são

assim. Mais vale fazer-lhes a vontade, senão ainda é pior. Também a irmã na gostava da escola. Ela lá tá a trabalhar.

OR: Já vimos a vossa opinião sobre aquilo que a escola oferece/não oferece aos vossos filhos hoje, aquilo que acham que devia ser diferente ou que faz falta. Mas e em relação ao futuro, ou seja, nos próximos anos? Quanto a apoios? Acham que esta escola tem os meios necessários para apoiar os vossos filhos? Falo em todo o tipo de apoios...

Enc. Ed. Alda – Na acho professora. Temos direito aos livros, mas ao miúdos na podem escrever lá e têm que devolver no fim do ano. Já é uma ajuda, mas eles sentiam-se melhor se os livros fossem deles, assim são só emprestados. Têm subsídio pró almoço, pró material e pró passe, mas acho que na chega. Quando eles precisam de ajuda, os professores na podem porque têm muitos alunos. Eu até compreendo, mas assim na vamos a lado nenhum. Gostava que a escola ajudasse mais a minha Alda nos estudos, que lhe explicassem as coisas com mais calma e fizessem exercícios com ela que em casa ninguém lhe sabe ajudar. Assim a moça na percebe a matéria e vai passando um dia e outro. Depois chega-me ao fim do ano e na passa. É assim que eles se aborrecem da escola.

Enc. Ed. Ricardo – Sim, eu também acho isso tudo. O meu Ricardo também precisava de mais ajuda. Ele tem a professora de Apoio mas é por causa da dislexia. Depois na percebe nada do que se passa nas aulas. Eu bem lhe digo pra tar com atenção, mas os moços são todos iguais. Também gostava que o meu Ricardo tivesse mais ajuda, pra fazer os trabalhos de casa e outro apoio que ele precisa.

Enc. Ed. Sandra – Se calhar se percebesse alguma coisa do que os professores falam, a minha Sandra gostava mais da escola. Mas ela tá sempre a dizer que na percebe nada das aulas. Se calhar também na tá com atenção. Mas era bom terem outro apoio dos professores. Vamos lá a ver como é no próximo ano. Na tenho fé nenhuma. O diabo da moça na gosta mesmo da escola!

OR: Para terminar, têm alguma história sobre os vossos filhos que queiram contar, coisas passadas aqui na escola, boas ou más, que eles vos tenham contado?

Enc. Ed. Alda – Só quando os moços foram naquela visita de estudo que fizeram este ano a Mértola. A minha Alda veio encantada. Mas acho que a turma se portou muito mal. Os moços na têm educação nenhuma. Os pais na querem saber, mas eu digo

sempre à minha Alda que se ela faltar ao respeito a alguém tem que se haver lá em casa. Eu que saiba.

Enc. Ed. Ricardo – É verdade professora. O meu Ricardo também se queixou que andaram muito a pé e que ficou cansado, mas gostou de tudo. Os moços nunca vão a lado nenhum, quando saem daqui é uma alegria. É pena haver sempre aqueles que não sabem comportar. O meu Ricardo também se queixou disso. Filho meu não ia lá mais!

Enc. Ed. Sandra – A minha Sandra gostou do passeio. Ela quer é passear. Mas depois tiveram que fazer trabalhos sobre a visita e aí ela já não gostou tanto. Aquela moça é assim mesmo. Só quer passear. É por isso que não quer vir para escola, sente-se presa.

OR: Há alguma coisa que queiram acrescentar?

Enc. Ed. Alda – Na, professora, tenho que ir apanhar a camioneta. Se perder a carreira só vou para casa à tarde.

Esta opinião foi generalizada às outras Encarregadas de Educação, pelo que agradeci e dei por terminada a entrevista.

PROTOCOLO DA ENTREVISTA 2

Entrevistado:

Encarregado de Educação

Idade: 40 anos

Caracterização:

Condições em que se realizou a entrevista:

A entrevista realizou-se no café da aldeia, perante a curiosidade do dono do estabelecimento e de mais dois clientes.

Durante a realização da entrevista o movimento foi reduzido, verificando-se apenas a saída dos clientes acima mencionados e a entrada de um outro.

Comportamentos não verbais do entrevistado:

Pouco à vontade e pouca disposição para falar. Mostrou-se contrariado pela cedência da entrevista desde o início, comportamento que manteve até ao fim.

Duração da entrevista:

45 minutos

Data da entrevista:

26 de Novembro de 2005

Antes de dar início à entrevista, o entrevistador informou o entrevistado, em termos gerais, sobre o projecto de investigação em curso e garantiu a confidencialidade das informações prestadas. Foi-lhe solicitada colaboração, assim como autorização para gravar a entrevista, ao que não acedeu. Apresenta-se, em seguida, a transcrição dos apontamentos possíveis da mesma.

Como já foi referido diversas vezes, as entrevistas aos Encarregados de Educação foram sendo sistematicamente adiadas, devido à indisponibilidade manifestada pelos mesmos.

No final do ano lectivo 2004/2005, numa entrevista que teve de ser colectiva pelas razões também já apontadas, entrevistámos três Encarregados de Educação. Já no decorrer do ano lectivo 2005/2006 e após várias recusas, foi possível entrevistar os restantes Encarregados de Educação. As condições foram as possíveis, o empenho e motivação dos entrevistados foi mínimo, apesar de terem sido devidamente informados dos objectivos deste estudo.

Apesar de nos termos mantidos fiéis ao guião da entrevista, algumas perguntas tiveram de ser reformuladas, dada a situação actual destes dois discentes que ficaram retidos no ano lectivo anterior.

As entrevistas decorreram no exterior da escola, sendo que uma se realizou no café da aldeia de Malavado e a outra no jardim em Odemira.

Seguindo o princípio que foi utilizado na entrevista anterior, a transcrição é feita com a omissão de algumas vogais, de acordo com a forma de falar dos pais entrevistados.

A identificação dos entrevistados é feita como na entrevista anterior, ou seja, utilizando o nome (fictício) dos alunos.

OR: Na sua opinião, como é que o Carlos se integrou, ou não, na nova escola?

Enc. Ed. Carlos – Está a perguntar se o meu filho gostou de ir práquela escola? Olhe, acho que não. Ele gostava mais de tar aqui nesta. Tinha cá o irmão e os amigos e táva perto de casa. Ainda hoje acho que se pudesse ele na saia daqui.

OR: Era precisamente isso que perguntava. Então diga-me: quais foram as principais dificuldades que observou no seu filho para se adaptar à nova escola?

Enc. Ed. Carlos – No princípio o moço na queria ir. Dizia que na tinha lá os amigos, que era muito longe e que na gostava dos professores. Agora já na se queixa tanto.

OR: E recordações boas? Lembra-se do seu filho contar coisas agradáveis sobre a nova escola? Como foram os primeiros dias de aulas?

Enc. Ed. Carlos – As coisas na correram lá muito bem. Ele queixava-se de tudo: que na conhecia ninguém, que os outros eram todos mais velhos que ele, que na conhecia os professores...eu sei lá. Perguntou-me por coisas boas? Na me lembro. Eu até me chateei com ele porque dizia que na ia mais práquela escola. Mas depois passou-lhe. Eu também na tenho muito tempo para ouvir as queixas dele nem do irmão. Tou todo o dia fora de casa.

OR: Mas como pai não acha que é importante andar na escola?

Enc. Ed. Carlos – É claro que é importante, mas vá lá meter isso na cabeça dos moços? Eles na querem saber da escola pra nada. Já fui lá chamado por causa dos disparates que o meu Carlos lá faz, mas na adianta – ele na gosta de andar na escola e o irmão é a mesma coisa. O pior é que pra lá ir tenho que faltar a um dia de trabalho e ninguém me paga isso.

OR: Então e em casa, conversa com o seu filho sobre esses assuntos?

Enc. Ed. Carlos – Ele na quer saber. Quando fui à escola a Directora de Turma disse-me que ele faltava muito e que se portava mal nas aulas, mas o que é que posso fazer? Já me zanguei com ele a sério mas na adianta.

OR: Então acha que não pode fazer mais nada?

Enc. Ed. Carlos – Só se for na escola que o obriguem a ter juízo. Ele também anda por lá o dia todo, os professores é que deviam tomar conta dele.

OR: Então acha que cabe só aos professores fazer com que o Carlos goste da escola e não falte às aulas?

Enc. Ed. Carlos: Eu na digo que é só os professores, mas eu na sei fazer mais. Então na são os professores que estudam pra isso? Eu nem tenho estudos!

OR: Já percebi. Na sua opinião cabe à escola esse papel. Então e quando vai à escola como se sente? Acha que é bem recebido? Sente-se à vontade ou tem alguma queixa?

Enc. Ed. Carlos – Bom, eu gostava mais de na ter de lá ir. Já lhe disse que tenho de faltar a um dia de trabalho e só vou lá ouvir queixas. Ou é porque o Carlos se porta mal nas aulas, porque falta ou outras coisas. Já começo a ficar farto. As pessoas tratam-me bem, mas eu gostava mais de na ter de lá ir.

OR: Então e se lhe pedisse para comparar esta escola com a anterior onde o Carlos andava, que diferenças encontrava?

Enc. Ed. Carlos – Bem, o meu Carlos pode não gostar de lá andar e queixar-se que é longe, mas a escola da vila é melhor. Aqui, no Malavado, os miúdos não tinham onde comer e quando chovia não podiam brincar. Esta escola também é mais nova e tem outras condições, mas os miúdos não sabem aproveitar.

OR: E quanto ao tempo que o seu filho gasta todos os dias para percorrer a distância entre a casa e a escola? Acha que isso pode ter alguma influência nos resultados escolares ou não?

Enc. Ed. Carlos – Quer dizer, a escola é mais longe, mas ele também não aproveita o tempo quando tá em casa. Assim que chega vai logo ter com o irmão à escola daqui e eu também não vou em casa para o mandar estudar. Ele quer é andar na rua.

OR: Mas aos fins-de-semana ele tem mais tempo livre para estudar!

Enc. Ed. Carlos – Eu mando-o estudar, mas não posso ter em cima dele para ver o que tá a fazer. Também tenho a minha vida. Mas não o vejo agarrado aos livros.

OR: Gostava de saber a sua opinião sobre se a escola oferece ou não todas as condições para ocupar o tempo livre do seu filho: quando falta algum professor, nos intervalos grandes, na hora do almoço, etc.

Enc. Ed. Carlos – Eu acho que sim, só que ele não aproveita. A Directora de Turma falou-me disso mas eu não sei o que fazer. Acho que ele se junta a outros e anda a fazer parvoíces pela escola.

OR: Como acha que a escola poderia resolver esse problema? Quer dar algumas sugestões?

Enc. Ed. Carlos – Então e eu é que sei? Olhe, se calhar darem-lhe mais castigos.

OR: E como pensa que foi, no ano lectivo passado, a relação do seu filho com a escola? Boa? Má? Assim-assim? Como correram as coisas no geral?

Enc. Ed. Carlos – Olhe, não pode ter sido boa porque ele não passou de ano. A Directora de Turma disse que ele não fazia nada nas aulas e que faltava muito. Parece-me que este ano vai ser a mesma coisa.

OR: Já disse que tem pouco tempo para ajudar os seus filhos. Então e em relação aos trabalhos de casa? Como é quando o Carlos precisa de ajuda?

Enc. Ed. Carlos – Olhe, quando eu chego a casa pergunto-lhe se já fez os trabalhos e ele diz-me sempre que sim. Já é tarde e ainda por cima estão à espera que eu faça o jantar.

OR: Alguma vez procurou o apoio da escola para tentar resolver esses problemas?

Enc. Ed. Carlos – Não, na me parece que a escola fosse ajudar.

OR: Posso perguntar-lhe porque é que diz isso?

Enc. Ed. Carlos – Então e iam resolver como? Se os professores na passassem trabalhos de casa já tava resolvido. Então se ele na aprende na escola ia aprender em casa sem ninguém pra lhe ensinar?

OR: Bem, e em relação ao ano lectivo que agora começou? O que espera que vá acontecer?

Enc. Ed. Carlos – Olhe, na leve a mal que também é professora, mas acho que vai ser tudo igual.

OR: Mas gostava que o seu filho continuasse os estudos, fizesse algum curso?

R: Enc. Ed. Carlos – Então na haveria de gostar? Mas na me parece! Ele na gosta mesmo da escola.

OR: Com ou sem cursos, como imagina o futuro do Carlos? O que gostaria que ele fizesse? Com certeza têm sonhos/planos para o futuro dele!

Enc. Ed. Carlos – Planos? Os moços agora só fazem o que querem e eu já vi que o meu Carlos vai acabar por trabalhar comigo mas é nas obras. Pelo menos é uma profissão.

OR: Já vimos a sua opinião sobre aquilo que a escola oferece/não oferece ao seu filho hoje, aquilo que acha que devia ser diferente ou que faz falta. Mas e em relação ao futuro, ou seja, nos próximos anos? Quanto a apoios? Acha que esta escola tem os meios necessários para apoiar o Carlos? Falo em todo o tipo de apoios...

Enc. Ed. Carlos – Olhe, isso na sei. Eu só acho que tá muito mal os miúdos irem todos os dias pra lá, na terem tempo para brincar nem nada e depois virem dizer que ele falta às aulas. Então e o que fazem os professores? Na deviam tomar conta deles? No meu

tempo na era assim ninguém faltava à escola e os professores sabiam pôr o respeito. Agora deixam os moços fazerem tudo e depois queixam-se.

OR: Bem, gostaria de terminar esta entrevista perguntando-lhe se recorda de alguma história, boa ou má, que o seu filho lhe tenha contado sobre a escola

R: Enc. Ed. Carlos – Bom, já lhe disse o que pensava sobre esses assuntos da escola e na me lembro do meu Carlos me contar alguma história boa. Ele só fala da escola pra se queixar e eu já nem lhe ligo.

OR: Há alguma coisa que queira acrescentar?

Enc. Ed. Carlos – Na

J – Encarregada de Educação 3

PROTOCOLO DA ENTREVISTA 3

Entrevistada:

Encarregada de Educação

Idade: 42 anos

Caracterização: Aparência cansada e descuidada

Condições em que se realizou a entrevista: A entrevista realizou-se no jardim municipal de vila, pelo que as condições foram as mínimas possíveis.

Comportamentos não verbais da entrevistada: Pouco à vontade e cabisbaixa.

Duração da entrevista:

45 minutos

Data da entrevista:

24 de Novembro de 2005

Antes de dar início à entrevista, o entrevistador informou o entrevistado, em termos gerais, sobre o projecto de investigação em curso e garantiu a confidencialidade das informações prestadas. Foi-lhe solicitada colaboração, assim como autorização para gravar a entrevista, ao que acedeu. Apresenta-se, em seguida, a transcrição da mesma.

OR: Na sua opinião, a Cátia integrou-se bem, ou não, na nova escola?

Ed. Cátia – Ela ficou muito contente em vir prá vila. Já tava farta da outra escola. Ela queria vir pra esta escola porque os moços são mais crescidos.

OR: Mesmo assim, observou algumas dificuldades na adaptação?

Enc. Ed. Cátia – Na. Ela só se queixou que eram muitos professores e muitas salas, mas gostou sempre disto.

OR: Lembra-se como foram os primeiros dias de aulas, o que a Cátia dizia obre os colegas, professores? Lembra-se de algum comentário nesse sentido?

Enc. Ed. Cátia – Olhe, a minha Cátia na fala muito dessas coisas e eu na tenho muito tempo pra ligar a essas conversas de moços, mas sei que ela táva muito contente com os colegas. Na estranhou nada.

OR: Mas como Encarregada de Educação deve ter uma opinião. Diga-me então: Acha que a Cátia está melhor nesta escola ou na da aldeia?

Enc. Ed. Cátia - Na tem comparação. A escola da aldeia era velha e na tinha condições pós moços lá andarem. Esta é melhor e podem comer lá todos os dias.

OR: E quando vai à escola, como se sente? Acha que é bem recebida? Sente-se à vontade ou tem alguma queixa?

Enc. Ed. Cátia – Eu é que na gosto de lá ir, mas as pessoas tratam-me bem. Pudera! Se tratassem mal na ia lá. Mas também só vou quando a Directora de Turma chama. Eu na tenho vida pra isso. Tenho uma criança pequena e muitos problemas na minha vida pra me preocupar com a escola da gaiata.

OR: Sei que agora está a viver temporariamente em Odemira, mas quando morava no monte a distância entre a casa e a escola era maior. O que pensava, na altura, da distância que a Cátia tinha que percorrer todos os dias de autocarro? Acha que o tempo gasto nesse percurso poderia ter alguma influência nos resultados escolares ou não?

Enc. Ed. Cátia – Nem me fale nisso que eu na quero pensar. Aquela casa na tinha condições nenhuma. Mas que lá era mais longe, isso era. A minha Cátia tinha que levantar-se mais cedo e passava o dia todo na vila. Ela nunca gostou muito de estudar se calhar por isso é que na passou de ano. Também, quando vi que a moça na passava tirei-

a da escola. O que é que ela andava lá a fazer? A Directora de Turma só me fazia queixas que a moça na ia às aulas. Ora que culpa tenho eu disso? Os professores estão lá pra quê?

OR: Então acha que são os professores os culpados de a Cátia não ter passado de ano e faltar muito às aulas?

Enc. Ed. Cátia – Olhe, só sei que a moça se fartou daquilo e eu das queixas. Ou era porque na ia às aulas, na almoçava na cantina, na fazia os trabalhos de casa. O que é que querem que eu faça? Tou sozinha com três filhos, na tenho trabalho nem casa; acha que tenho lá cabaça pra me preocupar com essas coisas? A escola que resolva, que é pra isso que os moços lá andam. Já sei que este ano vai ser a mesma coisa!

OR: Mas sabe que a maior parte desses problemas não é à escola que cabe resolver. Mesmo assim, gostava de saber a sua opinião sobre a ocupação dos tempos livres na escola: Quando falta algum professor, nos intervalos grandes, na hora do almoço, etc. Acha que existem condições para os alunos estarem ocupados?

Enc. Ed. Cátia – Quer mesmo saber a minha opinião? Acho que não. A minha Cátia só me fala que vai pró jardim, mais nada. Ora quando chove, o que é que fazem os moços?

OR: Mas sabe que existem outros espaços na escola onde a Cátia pode estar nos tempos livres: Biblioteca, sala de convívio...

Enc. Ed. Cátia – Mas a moça na gosta de tar fechada nesses sítios!

OR: Então acha que a escola devia ter outras formas de ocupar o tempo livre dos alunos. Quer dar algumas sugestões?

Enc. Ed. Cátia – Então e eu sei lá! A directora da escola é que devia saber isso. E os professores também.

OR: Já sabemos que a Cátia ficou retida no 5.º ano. Quer dizer alguma coisa sobre isso?

Enc. Ed. Cátia – Acho que ela na gosta de tar nas aulas. Pelo menos foi isso que a Directora de Turma disse. Ela vai todos os dias prá escola mas na gosta de ir às aulas. Anda a passear por ali com os amigos e o que é que quer que eu faça? Por isso é que a tirei da escola.

OR: Mas sabe que isso é ilegal. Os alunos são obrigados a frequentar a escola até aos quinze anos.

Enc. Ed. Cátia – Na tou preocupada com isso. Se a polícia for à minha procura eu sei o que hei-de dizer. Era o que faltava! Tão sempre a fazer queixas e depois na me deixam tirar a moça da escola? Era o que faltava!

OR: Bem, já começou outro ano lectivo. Acha que as coisas vão correr melhor?

Enc. Ed. Cátia – Olhe, na sei. Por enquanto ainda na me chamaram à escola.

OR: Então e quando a Cátia trás trabalhos de casa para fazer, costuma pedir ajuda?

Enc. Ed. Cátia – Às vezes pede. Quando eu sei ajudo, mas há coisas que eu na percebo. O irmão podia ajudar mais, mas nunca tá em casa.

OR: Alguma vez procuraram o apoio da escola para tentar resolver esses problemas?

Enc. Ed. Cátia – Não, nem sei como é que podiam ajudar. Se são trabalhos de casa não são pra fazer na escola.

OR: Gostava que a sua filha continuasse os estudos, fizesse algum curso?

Enc. Ed. Cátia – Olhe, na sei que lhe diga. Se ela na vai às aulas como é que pode fazer um curso? Quando puder tirá-la da escola vai é trabalhar. Na tenho dinheiro pra pagar cursos, ela tem é de trabalhar.

OR: Mas com ou sem curso deve imaginar/sonhar com o futuro dos seus filhos. Como gostaria que fosse o da Cátia?

Enc. Ed. Cátia – Se ela for trabalhar pra um café ou supermercado já é muito bom. Os outros na sei, logo se vê!

OR: Já nos deu a sua opinião sobre aquilo que a escola oferece/não oferece à Cátia, aquilo que acha que devia ser diferente ou que faz falta. Mas e em relação ao futuro, ou seja, nos próximos anos? Quanto a apoios? Acha que esta escola tem os meios necessários para apoiar a sua filha? Falo em todo o tipo de apoios...

Enc. Ed. Cátia – Na me parece. Este ano vai ser igual ao ano passado e a minha Cátia vai continuar a ser obrigada a cá andar até aos dezasseis anos, mais nada

OR: Para terminar, têm alguma história sobre a sua filha que queira contar, coisas passadas aqui na escola, boas ou más, que ela lhe tenha contado?

Enc. Ed. Cátia – Na me lembro de nada. Só tenho chatices e ela na me conta nada. Esta moça é assim, só fala quando lhe apetece.

OR: Há alguma coisa que queira acrescentar?

Enc. Ed. Cátia - Na, professora, acho que já disse tudo. Na tenho mais nada pra lhe dizer.

ANEXO 3C – Guião e transcrição da entrevista ao aluno

PROTOCOLO DA ENTREVISTA

Entrevistados:

Cinco alunos (da mesma turma)

Idades:

Compreendidas entre os 11 e os 12 anos

Sexo:

Três raparigas e dois rapazes

Condição em que se realizou a entrevista:

Na Biblioteca da escola, em entrevista colectiva.

Comportamentos não verbais dos entrevistados:

Os alunos pareciam motivados e satisfeitos por estarem a contribuir para a prossecução deste trabalho.

Duração da entrevista:

60 minutos

Data da entrevista:

13 de Abril de 2005

Antes de dar início à entrevista, o entrevistador informou os entrevistados, em termos gerais, sobre o projecto de investigação em curso e garantiu a confidencialidade das informações prestadas. Foi-lhes solicitada colaboração, assim como autorização para gravar a entrevista, ao que acederam.

Para proteger a identidade dos entrevistados foram usados nomes fictícios na transcrição da entrevista. Estes nomes são utilizados durante todo o trabalho, sempre que é feita

referência aos mesmos. Os alunos, sentados em círculo à volta de uma mesa, responderam sempre pela mesma ordem do início ao fim da entrevista. Apresenta-se, em seguida, a sua transcrição.

OR: Vieram este ano para uma escola nova e longe das vossas aldeias. Que diferenças encontraram?

Alda: Muitas. Aqui é tudo diferente.

OR: Diferente como?

Alda: A terra, a escola, os professores. Até os colegas são diferentes. Mas eu já tinha vindo visitar a escola.

OR: Visitar a escola, quando?

Alda: Quando andava no 1.º ciclo a professora trouxe-nos um dia a conhecer a escola e almoçámos cá. Todas as escolas fazem isso:

OR: Então e a Cátia? Encontraste algumas diferenças entre esta escola e a da aldeia?

Cátia: Não sei... (suspira e baixa a cabeça com ar envergonhado).

OR: Não sabes dizer se é melhor ou pior que a outra escola?

Cátia: É mais nova e tem mais gente.

OR: Se é mais nova deve ser melhor. Se calhar é mais agradável, não?

Cátia: Sim... (baixa novamente a cabeça) Gosto de tudo.

OR: E vocês, que diferenças encontraram?

Carlos: Muitas. Gosto mais desta escola.

OR: E as diferenças são para melhor ou para pior?

Carlos: Para melhor. Aqui tenho mais amigos e a escola é maior.

Ricardo: Encontrei algumas diferenças, mas eu já conhecia a escola. Também já tinha aqui vindo com alguns colegas do 1.º ciclo, por isso já sabia mais ou menos como era.

OR: E então, achas que é melhor ou pior que a outra escola?

Ricardo: É melhor. Pelo menos esta escola é mais nova e maior.

OR: E o que é que gostas mais?

Ricardo: Dos espaços, dos colegas, gosto de tudo.

OR: E a Sandra?

Sandra: Há muitas diferenças. Aqui é tudo diferente.

OR: Diferente como?

Sandra: As pessoas são diferentes.

OR: Só as pessoas?

Sandra: Não, é tudo.

OR: Também vieste visitar esta escola, não é verdade?

Sandra: Sim, quando andava no 1.º ciclo.

OR: E quando voltaram às vossas escolas falaram sobre a visita?

Alda: Não, foi como nas visitas de estudo. Ficamos tanto tempo à espera e depois não se fala nada, nem fizemos um resumo do que vimos.

OR: Cátia, também vieste visitar esta escola?

Cátia: Sim, vim com a professora e os meus colegas.

OR: E quando voltaste à tua escola falaram sobre a visita?

Cátia: Não me lembro.

OR: Carlos, também vieste visitar esta escola quando andavas no quarto ano?

Carlos: Sim, vim com a minha professora e outros colegas. Já não me lembro bem se falámos sobre a visita, mas acho que não.

Ricardo: Eu acho que não falámos. Nem sequer fizemos um resumo.

OR: Porquê um resumo?

Ricardo: É que quando íamos a visitas de estudo fazíamos sempre um resumo. Da visita a esta escola não fizemos um resumo nem sequer falámos mais da visita.

OR: Então e como foi com a Sandra?

Sandra: Não fizemos nada. Parecia uma visita de estudo, mas não fizemos nada.

OR: Já disseram que as diferenças que encontraram nesta escola são para melhor.

Podem explicar melhor quais e porquê?

Alda: Aqui temos a Biblioteca, computadores...

OR: Porquê a Biblioteca? Há cá coisas que não tens em casa?

Alda: Não, tenho tudo, até tenho televisão no quarto. Só gosto de estar aqui porque é mais calmo e tenho muitos filmes para ver. Às vezes até venho para aqui fazer os trabalhos de casa com o Ricardo.

OR: Então e a Cátia? Também gostas de vir para a Biblioteca nos teus tempos livres?

Cátia: Eu não venho muito para a Biblioteca.

OR: Porquê?

Cátia: Porque os meus amigos também não vêm.

OR: Então para onde é que vais com os teus amigos?

Cátia: Para o jardim da escola.

OR: E o que vão vocês fazer para lá?

Cátia: Brincar (risos...)

OR: Então Carlos gostas de estar nesta escola?

Carlos: Sim, gosto muito. É melhor que a do 1.º ciclo e tenho mais amigos.

OR: Melhor como? Em quê?

Carlos: A outra era velha e muito pequena. Nem pátio tinha para brincarmos.

OR: E quando chovia?

Carlos: Ficávamos na sala.

OR: E tu Ricardo, gostas de estar nesta escola?

Ricardo: Sim, gosto. Pelo menos os professores não falam mal da nossa família como aconteceu um ano na escola da Algoceira. Quando fiquei repetente no 3.º ano e mudei de turma, quando fazíamos alguma coisa mal ou não percebíamos, a professora dizia logo que a culpa era da nossa família. Eu não gostava. E depois estávamos divididos em filas: Os mais espertos e os mais burros. A professora acha isto bem?

OR: É claro que não posso achar bem, mas aqui não tens esse tipo de problemas, pois não?

Ricardo: Aqui não.

OR: Sandra, as diferenças que encontraste são para melhor?

Sandra: Algumas. Não gosto de alguns professores, são uma seca.

OR: Porque dizes isso?

Sandra: (A aluna não responde e encolhe os ombros).

OR: Mas gostas de estar nesta escola?

Sandra: Sim, gosto.

OR: Então e para pior, encontraram algumas diferenças?

Alda: Gostava que esta escola fosse mais perto da minha casa.

OR: E gostas de estar nesta escola?

Alda: Sim, gosto muito. É melhor que a do 1.º ciclo. É maior e mais quentinha. A outra escola era velha e quando chovia não podíamos brincar no recreio. O pátio era em areia e nem havia canteiros com flores. Era tudo muito velho e feio.

OR: Então e escola não tinha um pátio coberto para brincarem?

Alda: Não, quando chovia tínhamos que ficar na sala. Não é verdade, Ricardo?

Ricardo: (O aluno confirma com um aceno de cabeça. Fizeram o 1.º ciclo na mesma escola).

OR: O Carlos já nos disse que na escola dele era igual. Queres acrescentar mais alguma coisa?

Carlos: Não, professora (abana a cabeça).

OR: Ricardo há alguma coisa nesta escola que gastes menos?

Ricardo: Nada, gosto de cá estar. Mas gostava que esta escola fosse mais perto da minha casa. Levamos muito tempo no caminho. O pior é quando vamos para casa. Agora, com este calor, já custa estar tanto tempo dentro da camioneta. Na outra escola (do 1.º ciclo) morava a dois quilómetros e era a carrinha da Junta de Freguesia que nos ia buscar e levar a casa. Almoçava sempre na escola.

OR: Encontraste algumas diferenças para pior nesta escola, Sandra?

Sandra: Alguns professores e alguns colegas.

OR: Não queres dizer porquê? Explicar-nos melhor?

Sandra: ... (A aluna encolhe novamente os ombros, não responde e afasta o olhar para o lado).

OR: Então agora vamos mudar um pouco de assunto. Gostava de saber o que pensam dos vossos professores, onde me incluo eu, vossa professora de Inglês. Podem falar à vontade porque, como vos disse no início, nada do que aqui disserem será repetido ou ouvido por outras pessoas.

Alda: Gosto de todos, mas não gosto de algumas disciplinas porque acho a matéria muito complicada. Faz-me confusão e não consigo aprender. Gostava de ter mais apoio de alguns professores.

OR: Então acham que alguns professores podiam ajudar-te um pouco mais? Já lhes pediste ajuda?

Alda: Já, mas eles dizem sempre que têm de dar atenção à turma e não podem ter tempo só para mim.

OR: Então e a Cátia, quer dizer alguma coisa sobre os professores?

Cátia: Gosto... (olhar tímido...)

OR: Gostas como? Não queres explicar melhor?

Cátia: Não sei... (suspiro...).

OR: Então e o Carlos, quer dizer alguma coisa sobre os professores?

Carlos: Gosto dos professores, só não gosto de ir às aulas.

OR: Queres dizer-nos porquê?

Carlos: É muito chato, aborrece-me. Gosto mais de estar cá fora a brincar com os meus amigos.

OR: Quais amigos? Colegas da turma?

Carlos: Sim.

OR: Então faltam às aulas para ficarem onde?

Carlos: Vamos para o jardim.

OR: Então e o que é que vão fazer para o jardim?

Carlos: Jogar à bola (risos)

OR: E achas que estão a agir bem?

Carlos: Não me importo, as aulas aborrecem-me.

OR: E o que é que o teu Encarregado de Educação acha disso?

Carlos: A Directora de Turma está sempre a escrever lá para casa e já chamou o meu pai aqui. Nesse dia ele ralhou muito comigo, mas eu não me importo (encolher de ombros).

OR: O que é que achas que os professores podiam fazer para achares as aulas mais interessantes?

Carlos: Não sei, porque eu não gosto é de estudar. Aborrece-me.

OR: Vamos então voltar aos professores e saber o que é que o Ricardo tem para dizer.

Ricardo: Gosto de todos. Por alguns tenho mais afecto ou lidação, mas gosto de todos.

OR: E a Sandra? O que pensas dos teus professores?

Sandra: Gosto de alguns. Não gosto da professora de Português.

OR: Queres dizer porquê?

Sandra: ... (A aluna encolhe os ombros, não responde e desvia o olhar para o centro da Biblioteca).

OR: Falemos agora das auxiliares e dos restantes funcionários da escola. Como é a vossa relação com eles? Alda, queres dizer alguma coisa?

Alda: Gosto de todos. São simpáticos e nossos amigos.

Cátia: São simpáticos.

Carlos: Alguns são simpáticos, outros são uns chatos. Estão sempre a mandar-me para as aulas e eu não quero ir.

OR: Mas têm razão, não achas?

Carlos: Eu sei, mas eu já disse que as aulas aborrecem-me.

OR: Então e o Ricardo?

Ricardo: Também não tenho razão de queixa de ninguém.

OR: Sandra?

Sandra: Alguns são simpáticos.

OR: Então e o que pensam dos vossos novos colegas?

Alda: Gosto de alguns, mas os da turma são um bocado parvos.

OR: Porquê?

Alda: Porque fazem muito barulho nas aulas, não respeitam os professores e estão sempre a arranjar confusão.

OR: Mas tens novos amigos nesta escola?

Alda: Sim, e alguns são também da Longueira, como o Ricardo. Viemos juntos do 1.º ciclo.

OR: Sim, eu sei. São o único caso na turma, de alunos transportados, que vieram da mesma escola do 1.º ciclo. Achas isso importante?

Alda: Sim, pelo menos já conhecemos alguém.

OR: E o que pensa o Ricardo?

Roberto: Também acho importante já conhecermos algumas pessoas.

OR: Então e a Cátia, o que pensas dos novos colegas? Tens novos amigos nesta escola?

Cátia: Sim, os colegas da turma.

OR: E fora da turma não tens amigos?

Cátia: Sim, mas gosto mais dos colegas da turma.

OR: E o Carlos? O que pensas dos teus amigos?

Carlos: Gosto de alguns. O Romeu, o Victor, o Manel e o Rui são fixes.

OR: Porquê?

Carlos: Porque também não gostam de ir às aulas e só vão lá para chatearem os professores.

OR: E achas que isso está correcto?

Carlos: Não, mas alguns professores estão sempre a ralhar e a mandar-nos calar, por isso não vamos às aulas deles.

OR: E consegues resolver alguma coisa tomando essa atitude?

Carlos: Não quero saber (cruza os braços com ar aborrecido).

OR: Mas tens novos amigos?

Carlos: Sim, aqueles que já disse e outros de outra turma.

OR: Ricardo, também tens novos amigos nesta escola?

Ricardo: Sim, dou-me bem com todos.

OR: E a Sandra? O que pensas dos teus novos colegas?

Sandra: Gosto de todos, mas alguns são parvos. Estão sempre a meterem-se comigo.

OR: Porquê?

Sandra: Dizem que eu falto às aulas para ir fumar para o jardim.

OR: E vais?

Sandra: Não... (sorriso geral no rosto dos colegas, o que parece desagradar à aluna que encolhe os ombros e fica com ar amuado).

Sandra: Também já conhecia o Lois da escola do 1.º ciclo. Éramos colegas (este aluno foi transferido para uma escola no Algarve, dias depois desta entrevista).

OR: Querem fazer uma pausa ou podemos continuar?

Alda: É melhor continuarmos professora, porque a seguir vamos ter aula.

OR: Todos parecem concordar. Prossigo com a entrevista.

OR: Vamos agora falar do percurso que fazem todos os dias entre a vossa casa e a escola. A que horas chegam à escola?

Alda: Às oito e meia.

Cátia: Também.

Carlos: Também.

Ricardo: Também.

Sandra: Também.

OR: Pois é, os autocarros chegam todos ao mesmo tempo à porta da escola. Por vezes até os encontros na estrada. E o que pensam da distância que percorrem todos os dias para chegar à escola?

Alda: Isso é que é chato, é um bocado longe e o pior é à volta, quanto a camioneta passa por todas as aldeias. Parece que nunca mais chegamos a casa.

OR: E tu Cátia?

Cátia: É longe.

OR: É mais longe do que a escola do 1.º ciclo à tua casa?

Cátia: Muito mais.

OR: Carlos?

Carlos: É longe. Isso é que é chato. Tenho de levantar-me todos os dias antes das sete horas. **Ricardo:** É muito aborrecido.

OR: Sandra, também pensas o mesmo?

Sandra: É aborrecido porque é longe. Gostava que a escola fosse mais perto da minha casa.

OR: Então são todos da mesma opinião. E quanto ao almoço? Costumam almoçar com os vossos colegas? Onde?

Alda: Almoço sempre com os meus amigos na cantina da escola. Acho a comida boa. Alguns colegas da turma não almoçam para ir gastar o dinheiro em parvoíces, mas eu não tenho nada a ver com isso. Eu almoço.

OR: Podes dizer-me que parvoíces são essas?

Alda: A professora sabe. Eles vão fumar para o jardim e eu não gosto dessas coisas.

OR: Achas que os pais dos teus colegas sabem disso?

Alda: A Directora de Turma já os chamou aqui e disse-lhes o que se passava, mas parece-me que eles não ligaram muito.

OR: Então Cátia, também almoças com os teus colegas na cantina?

Cátia: Almoço na cantina, mas às vezes não me apetece.

OR: E quando não te apetece, o que é que comes?

Cátia: Nada.

OR: Nada, porquê?

Cátia: Porque vou com os meus amigos para o jardim.

OR: Fazer o quê?

Cátia: Nada, ficamos só lá (encolher de ombros).

OR: E o que é que a tua Encarregada de Educação acha disso?

Cátia: Ela sabe e não se importa.

OR: Não se importa que passes o dia todo na escola sem almoçar?

Cátia: Eu em casa às vezes também não como.

OR: Porquê?

Cátia: Porque não me apetece.

OR: Então e o Carlos?

Carlos: Almoço na cantina da escola mas às vezes vou com os meus amigos para o jardim e não almoçamos.

OR: Porquê?

Carlos: Porque não gostamos da comida ou porque não nos apetece.

OR: E o que fazem no jardim?

Carlos: Muitas coisas, é fixe.

OR: Não queres dizer o quê?

Carlos: Não...(risos).

Ricardo: Eu almoço sempre na cantina da escola com os meus amigos.

Sandra: Almoço com os meus amigos na cantina da escola, mas às vezes aborreço-me e não como.

OR: Porquê? Para onde vais?

Sandra: Porque não gosto da comida. Vou com os meus amigos para o jardim conversar.

OR: Bem, estou a ver que há aqui um pequeno grupo que gosta muito do jardim da escola! Mas agora vamos falar da vossa turma. Gostam de estar nesta turma?

Alda: Não, gostava de estar noutra turma onde não fizessem tanto barulho.

OR: Mas parece-me que te dás bem com os teus colegas! Tens amigos novos na turma?

Alda: Sim, gosto da Joana e a Paula. O Ricardo já era meu colega na outra escola. Os outros são parvos, só arranjam confusão e aborrecem os professores. Até faltam ao respeito à professora de Português.

OR: E tu Cátia, o que é que pensas deste assunto? Gostas de estar nesta turma? Dás-te bem com os teus colegas?

Cátia: Sim, gosto de estar nesta turma., mas não tenho colegas que vieram comigo da outra escola. Mas tenho amigos novos.

OR: Queres dizer-me quem?

Cátia: A Sandra, o Romeu e a Ana.

OR: Carlos?

Carlos: Gosto de estar nesta turma.

OR: Então e amigos novos? Tens amigos novos na turma?

Carlos: Sim, aqueles que já falei.

OR: E tu, Ricardo?

Ricardo: Sim, gosto de estar nesta turma. Dou-me bem com todos os colegas

OR: Tens amigos novos na turma? Quem?

Ricardo: Sim. Sou amigo de todos. Já convivi muito com eles e considere-os quase como da minha família. Mas nem sempre é fácil.

OR: Porquê?

Ricardo: Porque podiam ter um comportamento melhor.

OR: Sandra gostas de estar nesta turma?

Sandra: Gosto.

OR: Então e amigos novos? Tens amigos novos na turma?

Sandra: Sim, a Ana e a Cátia.

OR: Vamos falar agora do apoio ou ajuda que existe (ou não) entre vocês, na turma. Acham que existe apoio ou ajuda entre os colegas na vossa turma?

Alda: Só entre alguns, porque os outros não quer saber da escola para nada. Não querem trabalhar em grupo e são mal-educados.

OR: E o que fazem os professores?

Alda: Eles bem tentam, mas não tem resultado. Eles nem têm respeito pelos professores.

OR: O que costumam fazer nos intervalos ou quando falta algum professor?

Alda: Vou para a Biblioteca. Gosto de vir para os computadores e conversar ou fazer jogos com as minhas amigas e o Ricardo.

OR: Cátia, achas que exista apoio e ajuda entre os colegas da turma?

Cátia: Acho, eles ajudam-me quando eu não percebo as coisas.

OR: Ainda bem. E o que costumam fazer nos intervalos ou quando falta algum professor?

Cátia: Vou para o jardim (risos dos restantes colegas. A aluna parece incomodada).

OR: Carlos, em relação ao apoio/ajuda entre os colegas. Achas que existe?

Carlos: Entre eu e os meus amigos, existe. Não nos juntamos com as raparigas, elas são betinhas.

OR: O que queres dizer com isso?

Carlos: Elas gostam das aulas e dos professores. Nós não, por isso não nos juntamos a elas. Só a Ana, a Sandra e a Cátia é que são fixes. Vão com a gente para o jardim e tudo.

OR: Queres dizer que elas também faltam às aulas?

Carlos: Às vezes.

OR: E o que costumam fazer nos intervalos ou quando falta algum professor?

Carlos: Vou para o jardim com os meus amigos ou vou jogar à bola ou pingue-pongue com eles.

OR: Ricardo, o que pensas sobre o apoio/ajuda entre os colegas da turma?

Ricardo: Acho que existe ajuda entre os colegas.

OR: E nos intervalos ou quando falta algum professor, o que fazes?

Ricardo: Vou para o jardim ou para a Biblioteca.

OR: E o que fazes no jardim e na Biblioteca?

Ricardo: No jardim converso com os meus amigos e na Biblioteca vejo filmes.

OR: E a Sandra?

Sandra: Acho que há ajuda entre os colegas mas não gostamos de fazer trabalhos de grupo.

OR: Porquê?

Sandra: Porque os professores não nos deixam ficar com os nossos amigos e depois nós não queremos trabalhar.

OR: E o que fazem os professores?

Sandra: Teimam em fazer as coisas como querem e depois não se faz nada. É sempre assim.

OR: Então e nos intervalos ou quando falta algum professor, o que costumam fazer?

Sandra: Vou para o jardim com os meus amigos.

OR: Alguém pertence ao Desporto Escolar ou a algum Clube?

Alda: Não (todos os alunos abanam a cabeça em sinal negativo)

OR: Porquê?

Alda: Porque é à quarta-feira à tarde quando não temos aulas e aí eu vou para casa.

Cátia: Também não.

OR: Será pelo mesmo motivo?

Cátia: Sim, porque é à quarta-feira à tarde e aí eu vou para casa.

OR: Então e o Carlos, o Ricardo e a Sandra? Frequentam o Desporto Escolar ou algum Clube à quarta- feira à tarde?

Carlos: Não, porque é à quarta- feira à tarde quando não temos aulas e eu vou para casa.

Ricardo: Não, porque prefiro ir para casa.

Sandra: Não, vou para casa.

OR: Mas não acham que era bom conviver um pouco mais com os colegas, fazer coisas diferentes?

OR: Os alunos não respondem e manifestam desinteresse total pelo tema.

OR: Bem, já vi que não...Vamos então falar de outros assuntos. Se gastam tanto tempo nos transportes como disseram, têm que levantar-se cedo todos os dias, não? A que horas se levantam?

Alda: Às sete.

OR: Como vêm para a escola?

Alda: No autocarro. Quando andava na outra escola ia na carrinha da Câmara, mas não era muito longe.

OR: Quanto tempo demoras de casa à escola?

Alda: Quase uma hora.

OR: E a que horas voltas para casa?

Alda: Saímos às cinco e um quarto, depois vamos no autocarro, mas leva muito tempo até chegar a casa porque vai parando em muitas aldeias para deixar os outros. Por vezes chego a casa lá para as seis e meia, sete horas.

OR: Então e a Cátia? A que horas te levantas para vir para a escola?

Cátia: Às sete.

OR: E também vens de autocarro, não é? Já me falaram disso!

Cátia: Sim.

OR: E quanto tempo levas de casa à escola, sabes?

Cátia: Não sei, mas é longe.

OR: Não sabes se é mais ou menos uma hora?

Cátia: Deve ser isso.

OR: Então e a que horas voltas para casa?

Cátia: Quando saímos, às cinco e quinze.

OR: E no regresso a casa também levas mais ou menos uma hora?

Cátia: É sempre mais tempo do que quando venho para a escola porque vamos pelas aldeias todas. É muito chato.

OR: Então Carlos, a que horas te levantas e como vens para a escola?

Carlos: Um quarto para as sete. Ainda tenho de ir a pé até à paragem. Não é longe mas levo quase quinze minutos. Quando estava na outra escola ia de bicicleta, era pertinho. Também venho na camioneta que leva quase uma hora.

OR: E a que horas voltas para casa?

Carlos: Quando acabam as aulas às cinco e um quarto.

OR: Ricardo, tu e a Alda vivem na mesma aldeia, devem fazer o caminho juntos no mesmo autocarro, não é verdade?

Ricardo: Sim, venho com a Alda e outros colegas. Levanto-me às sete todos os dias.

OR: Então os vossos horários são iguais até no regresso não é?

Ricardo: Sim. Chego a casa às seis e meia, sete horas. Depende do tempo que a camioneta leva. Às vezes saímos daqui todos animados mas levamos tanto tempo para chegar a casa que ficamos aborrecidos e todos moles.

OR: É realmente muito aborrecido. E tu Sandra, também tens os mesmos horários que os teus colegas? Fazes todos os dias um percurso parecido, não é?

Sandra: Sim, professora. Também me levanto às sete todos os dias e chego a casa por volta das seis e meia sete horas.

OR: E o que fazem quando chegam a casa? Já não têm muito tempo, mas gostava de saber o que fazem.

Alda: Vou ver telenovelas. Chego tão cansada que só quero jantar e dormir.

OR: Jantas com a tua família?

Alda: Sim, sempre. Depois vou ver televisão e deito-me às onze horas.

OR: Como é contigo, Cátia? O que fazes quando chegas a casa?

Cátia: Nada!

OR: Nada como? Não fazes os trabalhos de casa, não ajudas a tua mãe?

Cátia: Às vezes.

OR: Às vezes o quê, Cátia?

Cátia: Faço os trabalhos de casa.

OR: Porquê às vezes e não sempre?

Cátia: Porque me aborrece.

OR: Bem, não vale a pena dizer-te, ou dizer-vos, que os trabalhos de casa são para fazer sempre e não quando apetece...Mas diz-me outra coisa: jantas com a tua família?

Cátia: Sim.

OR: Está bem, Cátia. Agora faço a mesma pergunta ao Carlos: quando chegas a casa, o que fazes?

Carlos: Nada, vou ter com o meu irmão.

OR: Onde?

Carlos: Onde ele estiver.

OR: E jantas com a tua família?

Carlos: Sim, quando o meu pai chega faz o jantar e comemos.

OR: E tu Ricardo, o que fazes quando chegas a casa?

Ricardo: Às vezes lancho, faço os trabalhos de casa e vejo televisão. E também janto sempre com a minha família.

OR: Sandra, só falta tu dizer-nos o que fazes quando chegas a casa.

Sandra: Nada!

OR: Nada? Nem os trabalhos de casa?

Sandra: Às vezes.

OR: E jantas com a tua família?

Sandra: Sim.

OR: Bem, já vi que não têm muito para contar. Vamos então falar da vossa família, pode ser que queiram dizer mais alguma coisa. Quantas pessoas vivem na vossa casa?

Alda: Agora sou só eu e os meus pais. Os meus manos já não vivem lá.

OR: Os teus irmãos também frequentaram esta escola?

Alda: Sim, são mais velhos que eles mas também andaram cá. Não gostavam de estudar e foram trabalhar.

OR: Então e a Cátia?

Cátia: Moro com a minha mãe, o meu mano mais velho e dois mais novos.

OR: E o teu mano mais velho também anda nesta escola?

Cátia: Já não, está a trabalhar.

OR: E o Carlos?

Carlos: Somos três: o meu pai, eu e o meu irmão mais novo.

OR: O teu irmão frequenta também esta escola?

Carlos: Não, ele ainda anda no quarto ano. Deve vir para o próximo ano.

OR: Ricardo, quantas pessoas vivem contigo?

Ricardo: Só eu e os meus pais. A minha mana já casou.

OR: Sandra?

Sandra: Somos muitos...

OR: Mas podes dizer-nos quem? Tens irmãos nesta escola?

Sandra: A minha mana mais velha já não estuda, está a trabalhar. Os outros são mais novos do que eu.

OR: Podemos continuar? Estamos quase a acabar, mas podemos fazer um intervalo.

(O Carlos manifestou impaciência e vontade de sair, levantando-se. Os restantes colegas permaneceram sentados. Continuámos a entrevista).

OR: Podemos então continuar, Carlos? Já estamos mesmo a acabar.

(O aluno concordou com um ligeiro aceno de cabeça, suspirou e voltou a sentar-se)

OR: Voltamos à Alda. Tens alguém que te ajude nos trabalhos de casa ou se tiveres dificuldades quando estudas?

Alda: Não. Os meus irmãos moram todos longe e os meus pais não sabem.

OR: E como é que fazes?

Alda: Só faço o que sei.

OR: E em casa, ajudas nalguns trabalhos?

Alda: Às vezes, quando a minha mãe me pede.

OR: Então e o que fazes quando não estudas, por exemplo ao fim-de-semana?

Alda: Vejo televisão e brinco com os meus amigos, mas é mais ao fim-de-semana porque durante a semana não tenho tempo.

OR: Cátia gostava que respondesses à mesma pergunta: tens alguém que te ajude em casa?

Cátia: Não!

OR: E ajudas nalguns trabalhos?

Cátia: Não, não gosto, aborrece-me. Quando tenho tempo brinco com os meus irmãos.

OR: Carlos, tens ajuda em casa?

Carlos: Não, eu é que ajudo o meu irmão.

OR: E nos trabalhos de casa?

Carlos: Não, não gosto.

OR: E o que fazes quando nos teus tempos livres?

Carlos: Vejo televisão e brinco com o meu irmão e os meus amigos.

OR: Voltamos ao Ricardo. Os teus pais ajudam-te nos trabalhos de casa?

Ricardo: Às vezes a minha mãe ajuda-me, mas ela não sabe muito.

OR: E ajudas em casa?

Ricardo: Sim, gosto de ajudar os meus pais.

A professora também quer saber o que faço nos tempos livres?

OR: Sim, gostava que dissesses.

Carlos: Eu brinco com os meus amigos, oiço música e vejo televisão.

OR: Muito bem, Carlos. Bem, só nos falta ouvir a Sandra. Tens ajuda em casa?

Sandra: A minha mana, quando está em casa.

OR: E nalguns trabalhos de casa, ajudas?

Sandra: Às vezes. Às vezes a minha mãe está doente e eu tenho de ajudar.

OR: E nos tempos livres, o que fazes?

Sandra: Nada. Brinco com os meus amigos.

OR: Pelo que me disseram, todos têm amigos fora da escola, com quem brincam e passam alguns tempos livres, não é?

Grupo: Sim.

OR: Vamos então à última pergunta.

Sabem que é muito importante os pais virem à escola e acompanhar os filhos. Os vossos pais vêm com frequência à escola?

Alda: Sim, a minha mãe vem sempre.

Cátia: Às vezes, quando a Directora de Turma chama.

OR: Só quando a Directora de Turma chama?

Cátia: Sim.

OR: E como é contigo, Carlos?

Carlos: Quando a Directora de Turma chama. Ele não pode vir sempre, trabalha muito longe e tem que faltar para vir.

OR: Ricardo?

Ricardo: Sim. A minha mãe esteve muito doente e houve uma altura que não pode vir, mas agora vem sempre.

Sandra: A minha mãe não pode vir porque está doente, mas a minha mana vem quando pode.

OR: Bem, só me resta agradecer a vossa paciência e boa vontade. Já terminámos. Podem ir.

Ricardo: Se a professora precisar de mais alguma coisa, é só dizer.

OR: Obrigada.

XVI – REGISTO DE OBSERVAÇÃO DOS ALUNOS EM SALA DE AULA

Disciplina: Estudo Acompanhado

Duração: 45 minutos

Professoras: Prof.^a de Educação Visual e Prof.^a de Português

Observadora: (não participante): Prof.^a de Inglês da turma (autora deste estudo)

A turma entrou, após as professoras, de forma desorganizada, empurrando-se mutuamente e falando alto, como sempre acontece. Demoram a sentar-se e a iniciar as actividades. Não adiantou, até hoje, a tentativa de imposição de regras de comportamento;

- Os alunos sentam-se aos pares nas mesas de trabalho. A escolha dos parceiros foi decidida em Conselho de Turma no início do ano lectivo mas já foi várias vezes alterada pelos professores (questões de indisciplina) e por vezes pelos próprios alunos que insistem em sentarem-se onde querem;
- O trabalho a realizar prende-se com a preparação para o teste de Língua Portuguesa: fazer uma composição caracterizando física e psicologicamente um colega da turma. Deverá ser feito numa folha à parte para entregar às professoras. Terminada esta actividade vão concluir um questionário no manual de Português;
- Os critérios de observação foram alienatórios, tendo em conta apenas o interesse manifestado pelos alunos observados na concretização das tarefas propostas;
- Os registos foram realizados com intervalos de cinco minutos.

<p>15</p>	<p>na mesa de trás. Não tem qualquer material em cima da mesa. Não passa o sumário. Brinca com a caneta e sorri</p> <p>. Ricardo – Pergunta se o trabalho é para ler em voz alta. Mexe no dossier mas não inicia o trabalho</p> <p>. Sandra – Conversa com a colega do lado. Não inicia o trabalho</p> <p>. Alda – Começa a escrever. Faz pausa para conversar com o colega do lado. Sorri e continua parada.</p> <p>. Cátia – tirou uma folha do caderno mas mantém-se parada.</p>	<p>. Mostra-se desagrado com a ideia de ter de ler o trabalho em voz alta</p> <p>. Coloca um ar muito sério logo que entra na sala. Desinteressada.</p> <p>. Mostra-se muito hesitante. Parece não ter percebido o trabalho. Não pede ajuda.</p> <p>. Não revela qualquer entusiasmo pelo trabalho.</p>	<p>. Respondem à dúvida e tranquilizam o aluno</p> <p>. Não se apercebem que a aluna não está a trabalhar, no entanto a mesma está sentada na primeira mesa, perto do local onde as professoras se encontram.</p> <p>. Tentam impor ordem e silêncio. Incentivam os alunos a trabalhar.</p> <p>. Circulam pela sala. Observam o trabalho de alguns alunos.</p>
-----------	---	---	--

<p>20</p>	<p>Coloca a caneta na boca, sorri e olha para o colega do lado.</p> <p>. Carlos – Pergunta às professoras o que é para fazer. Tira o dossier da mochila e começa a escrever. Escreve uma linha e pára.</p> <p>.Ricardo - Olha para a folha da colega ao lado. Ainda não tem nada escrito. Começa a escrever</p> <p>. Sandra – Ouve a explicação que a professora dá ao Ricardo. Abre o caderno e retira uma folha. Questiona a colega sobre a pessoa a caracterizar. Abana a cabeça e começa a escrever</p> <p>.Alda – Continua parada. Agita a caneta e volta a escrever. Pára em seguida para conversar com a colega do lado</p>	<p>. Parece estar a divertir-se com a situação.</p> <p>. Não revela qualquer entusiasmo.</p> <p>. Não revela qualquer entusiasmo. Reage à chamada de atenção da professora com um encolher de ombros.</p> <p>. Sem vontade ou entusiasmo para trabalhar</p>	<p>. Aproxima-se do aluno, explica novamente o trabalho e chama a atenção para as horas.</p> <p>. Apercebe-se que a aluna também não iniciou o trabalho. Chama-a a atenção.</p> <p>. As prof.s conversam, lamentando a falta de interesse manifestado pela turma em qualquer actividade proposta.</p>
-----------	--	---	---

<p>25</p>	<p>. Cátia – Mantém-se parada. A colega incentiva-a a começar o trabalho. Começa a escrever mas pára logo em seguida.</p> <p>. Carlos – começa a brincar (chutar) com um pequeno objecto que encontra no chão. Mexe na mochila e deixa cair a caneta. Espreguiça-se e volta-se novamente para trás. Não faz nada.</p> <p>. Ricardo – escreve duas ou três linhas e faz uma pausa. Conversa com a colega. Volta-se para trás e recomeça a escrever</p> <p>. Sandra – pára e coloca a caneta na boca. Volta-se para trás. Os colegas fazem comentários mordazes sobre o comportamento da aluna no exterior da sala de aula. Não responde</p>	<p>. Desinteresse</p> <p>. Parece observar alguém ao fundo da sala.</p> <p>. Parece ficar furiosa mas não reage.</p> <p>. Fala sem qualquer</p>	<p>. A prof. pergunta à aluna se tem dificuldades. Abana a cabeça em sinal negativo</p> <p>. As prof.s estão de novo ao fundo da sala, onde se encontram os alunos mais problemáticos. Observam o trabalho e tentam incentivar os alunos.</p> <p>. Mandam calar os alunos</p> <p>. Pergunta à aluna se já</p>
-----------	--	---	---

<p>30</p>	<p>. Alda – conversa de novo com o colega a quem mostra um cotovelo esfolado. Sorri. Responde a uma pergunta da prof.^a dizendo que já acabou o trabalho mas que está tudo mal</p> <p>. Cátia – Conversa com a parceira. Olha em redor. Abana a cabeça em sinal negativo à pergunta da professora.</p> <p>. Carlos – Brinca com a caneta e faz riscos na capa do dossier. Mexe na mochila. Deixa cair a caneta. Volta a fazer desenhos</p> <p>. Ricardo – Lê o que escreveu. Volta a olhar para trás durante breves instantes. Escreve de novo.</p> <p>. Sandra – Recomeça a escrever. Risca e volta a escrever.</p>	<p>entusiasmo. Parece estar a “fazer um favor” à professora ao escrever algumas linhas sobre o trabalho que foi pedido</p> <p>. Parece esclarecer dúvidas com a colega do lado</p> <p>. Desinteresse total</p> <p>. Expressão fechada</p> <p>. Parece mais motivada</p>	<p>terminou o trabalho. Convida-a a reestruturar o texto</p> <p>. Pergunta de novo à aluna se precisa de ajuda. Aproxima-se e dá algumas sugestões</p> <p>. Estão a ajudar a turma. Não reparam</p> <p>. As prof.s lamentam de novo o desinteresse da turma. Não reparam que alguns alunos ainda não fizeram nada</p>
-----------	--	---	---

<p>. Alda – caneta de novo na boca. Continua sem fazer nada. Entrega o trabalho e pede licença para ir ao cacifo (dentro da sala de aula) procurar o livro de L.P.</p> <p>. Cátia – Volta a escrever mas pára constantemente para colocar a caneta na boca, abanar os pés e sorrir.</p> <p>. Carlos – Brinca com a caneta e faz riscos na capa do dossier. À pergunta da prof.^a responde que não sabe fazer o trabalho. Diz não ter ainda ouvido falar da matéria</p> <p>. Ricardo – Lê de novo o que escreveu. Aceita a sugestão da prof.^a e volta a escrever</p> <p>. Sandra – inclina a cabeça para cima da</p>	<p>. Não manifesta qualquer preocupação. Encolhe os ombros e volta-se de novo para trás.</p> <p>. Parece aborrecida</p>	<p>. Dirige-se ao aluno e pergunta-lhe pelo trabalho. Chama a atenção da turma para as faltas a L. Portuguesa e que estão a reflectir-se nas dificuldades em concretizar o trabalho</p> <p>. Lê o que o aluno escreveu e convida-o a melhorar o texto, acrescentando algumas características específicas de pessoa observada</p> <p>. Chama a aluna à atenção</p>
--	---	---

<p>35</p>	<p>folha. Não escreve. Está quase deitada em cima da mesa. Volta a folha onde está a escrever e poisa a caneta</p> <p>. Alda – já com o livro de L.P na mão conversa com a colega da frente mas não inicia o 2.º trabalho</p> <p>. Cátia – Nova paragem. Sorri</p> <p>. Carlos – Arrumou o material e volta-se para trás a conversar. Responde à sugestão da prof.ª dizendo ter deixado o manual em casa.</p> <p>. Ricardo – brinca com a colega do lado. Faz desenhos com corrector no braço da colega</p>	<p>. Olhar ausente. Não fala mas o olhar expressa uma enorme ternura</p> <p>. Mostra ar de desagrado</p>	<p>. Convida o aluno a concluir o trabalho do manual de L.P. Chama-o à atenção para a necessidade de trazer diariamente o material escolar</p> <p>. É chamado à atenção pela prof.ª</p> <p>. Lê o trabalho da aluna e abana a cabeça</p>
<p>40</p>	<p>. Sandra – chama a prof.ª e entrega a folha. Abre o livro de L.P. e inicia a 2.ª actividade</p>		

<p>45</p>	<p>. Alda – Brinca com o colega do lado tentando, também, fazer-lhe desenhos no braço com o corrector</p> <p>. Cátia – entrega o trabalho à prof.^a e procura o livro de L.P. na mochila para iniciar o 2.º trabalho</p> <p>. Carlos – continua sem fazer nada e virado para trás. Não iniciou o 2.º trabalho</p> <p>. Ricardo – entrega o trabalho e arruma o dossier</p> <p>. Sandra – pára e esclarece dúvidas com a colega do lado.</p> <p>. Alda – não faz nada</p>	<p>. Mostra-se divertida</p> <p>. Olhar vazio e distante</p> <p>. Parece esperar pela saída</p> <p>. Não parece interessada nas explicações da colega</p> <p>. Não parece preocupado com a chamada de atenção</p>	<p>. É chamada à atenção pela professora</p> <p>. Aproxima-se da aluna e pergunta qual é a dúvida. Esclarece-a</p> <p>. As prof.s encontram-se novamente no fundo da sala, tentando impor a ordem.</p>
-----------	--	---	--

	<p>. Cátia - Abre o livro mas não escreve. Mantém-se atenta ao que se passa na aula. A colega do lado tenta explicar-lhe os exercícios.</p> <p>. Carlos - Brinca com os óculos de sol. Sorri para a professora e encolhe os ombros</p> <p>. Ricardo - Brinca com a colega do lado. Não iniciou o 2.º trabalho</p> <p>. Sandra - fecha o livro sem ter terminado a actividade. Coloca de novo a cabeça em cima da mesa. É novamente incomodada pelos colegas com comentários inconvenientes. A aluna não responde</p>	<div data-bbox="678 499 1016 645" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Lisboa BIBLIOTECA </div> <p>. Ar sério e carregado. Parece perturbada</p>	<p>Aproxima-se do aluno e chama-o à atenção para o elevado n.º de faltas de material registadas durante o ano lectivo</p> <p>. Voltam a intervir, solicitando à turma mais respeito pelos colegas</p>
--	--	---	---