

Intervenção psico-sociopedagógica, junto de crianças e jovens filhos de beneficiários do Rendimento Social de Inserção, no âmbito do projeto educativo implementado pela Qualificar para Incluir em parceria com o Colégio Ellen Key

MARIA ISABEL FERNANDES MARQUES DA FONTE

Relatório de Estágio Apresentado ao Instituto Superior de Serviço Social do Porto para Obtenção do Grau de Mestre em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social

Orientadora: Professora Doutora Elsa Montenegro

ISSSP, Janeiro de 2017

Resumo

O presente relatório dá conta de uma experiência de estágio desenvolvida no âmbito do projeto educativo implementado pela associação Qualificar para Incluir em parceria com o Colégio Ellen Key, junto de crianças e jovens filhos de beneficiários do Rendimento Social de Inserção. O grupo de jovens com quem trabalhei mais de perto foi uma turma do 6º ano, constituída por 12 jovens.

O relatório conta com inúmeros objetivos que estruturam e dão significado ao trabalho desenvolvido: compreender o papel, funções e tarefas que o assistente social desempenha em contexto escolar; observar (e refletir sobre) a relação que os profissionais constroem com as crianças, famílias e professores; compreender o papel que a teoria exerce na prática dos assistentes sociais no âmbito da intervenção psicopedagógica, bem como o lugar que a reflexividade ocupa no seio da equipa educativa (assistentes sociais, psicólogos, sociólogos, professores); perceber como é que os diferentes atores (professores, assistentes sociais e outros trabalhadores sociais) percecionam a relação que as crianças estabelecem com a escola e com o processo de aprendizagem, quais as suas expectativas relativamente ao projeto educativo e ao futuro escolar e social das crianças; observar (e refletir sobre) os dispositivos que os assistentes sociais acionam com vista a alcançar um consenso no seio da equipa educativa em torno das razões que explicam o risco de insucesso escolar a que estas crianças estão sujeitas, das práticas pedagógicas a adotar e dos procedimentos de controlo social a implementar; observar e aprender como mobilizar teorias produzidas no campo das ciências sociais e humanas na conceção e implementação de atividades sociopedagógicas com as crianças; procurar identificar quais são as variáveis independentes mais determinantes para o sucesso escolar e formação de atitudes e comportamentos das crianças beneficiárias do projeto e observar e compreender que medidas os profissionais acionam com vista a potenciar o envolvimento dos pais no processo de aprendizagem escolar e social das crianças.

Neste sentido, a metodologia privilegiada na recolha de informação foi fundamentalmente a observação participante, que se traduziu na participação ativa e direta nas diversas atividades, bem como o diálogo e interação em diferentes ambientes, nomeadamente com os diferentes elementos da equipa educativa e familiares dos nossos jovens.

Abstract

This report is based on an internship experience developed within the educational project implemented by the association Qualficar para Incluir in partnership with the Ellen Key College, with children and their parents, beneficiaries of Rendimento Social de Inserção (Social Integration Income). The group of young people with whom I worked more closely was a group of the 6th grade, constituted by 12 children.

The report has many objectives that structure and give meaning to the work developed: to understand the role, functions and tasks that the social worker plays in a school context; to observe (and reflect on) the relationship that professionals build with children, families, and teachers; to understand the role that theory plays in the practice of social workers in a psycho-sociopedagogical intervention, as well as the place that reflexivity occupies within the educational team (social workers, psychologists, sociologists, teachers); to understand how the different actors (teachers, social workers and other social workers) perceive the relationship that the children establish with the school and the learning process, what their expectations regarding the educational project and their school and social future ; to observe (and reflect on) the devices that social workers take in order to reach a consensus within the educational team about the reasons that explain the risk of school failure that these children are subject to, what pedagogical practices to adopt and what procedures of social control to be implemented; to observe and learn how to mobilize theories produced in the field of social and human sciences, in the conception and implementation of sociopedagogical activities with children; to identify which are the most effective independent variables for school success and for children's attitudes and behaviors, and to observe and understand what measures professionals have in order to promote the involvement of parents in the process of their children's school and social learning.

So, the methodology chosen to collect information was fundamentally participant observation, which is an active and direct participation applied to the several activities, as well as dialogue and interaction in different environments, particularly with the different elements of the educational team and our children's family members.

Índice

Introdução.....	5
Capítulo I: Da exclusão escolar ao desenho de um modelo de intervenção psico-sociopedagógica com potencial para promover a formação escolar e social das crianças e jovens beneficiários da Associação Qualificar Para Incluir.....	10
1. Qualificações certificadas, empregabilidade e pobreza.....	10
2. As razões do insucesso escolar.....	17
2.1. (In)Sucesso escolar: um conceito ambíguo	17
2.2. A entrada na escola: um ponto de desencontro.....	21
2.3. Retrato sociofamiliar das crianças beneficiárias da Qualificar para Incluir.....	25
3. Projeto educativo da “Qualificar para Incluir”: princípios e fundamentos	32
Capítulo 2: Reflexão em torno da experiência de trabalho no terreno.....	43
2.1 Trabalho voltado para a consolidação das aprendizagens escolares.....	48
Capítulo 3: Resultados escolares 2014/2015 no âmbito de Projeto Educativo da Qualificar Para Incluir.....	79
3.1. Resultados do 1º ciclo.....	82
3.2. Resultados do 2º ciclo.....	87
Conclusão.....	96
Bibliografia.....	98
Anexos.....	101
Anexo 1.....	101
Anexo 2.....	103
Anexo 3.....	124
Anexo 4.....	131

Introdução

Graças à evolução das ciências naturais, o homem pode hoje prever, prevenir e, até mesmo evitar, uma série de catástrofes naturais. Os conhecimentos produzidos no âmbito da investigação fundamental, em campos como o da biologia, física, química, entre outras ciências ditas exatas, muito têm contribuído para o domínio do homem sobre a natureza e para o progresso da humanidade – mas também, há que reconhecê-lo, para o retrocesso social, como o comprovam as bombas de Hiroshima e Nagasaki, por exemplo. Ora, também as investigações realizadas no âmbito das ciências sociais cumprem essa função. As suas descobertas dão-nos pistas sobre o que é preciso mudar na sociedade e quais os problemas que devemos resolver de maneira a aumentar os níveis de bem-estar, igualdade e justiça social. Se as evidências científicas, achadas pelas ciências sociais no âmbito da investigação fundamental, não forem usadas para transformar a realidade social e tornar a vida e as relações entre pessoas e grupos mais harmoniosas, então, é caso para nos interrogarmos: para que servem?

Investir os conhecimentos adquiridos nas mais diversas disciplinas sociais – designadamente, no serviço social, sociologia, psicologia, ciências da educação, economia, antropologia, entre outras – na criação de modelos de intervenção com potencial para induzir a transformação dos processos sociais que empurram uma parte significativa da população para as margens da vida social é uma tarefa na qual o serviço social deve apostar (Granja e Queiroz, 2011; Queiroz e Gros, 2013), não apenas porque tem como missão a criação de oportunidades sociais e a emancipação dos indivíduos (Mullaly, 2007), mas também porque, desse modo, põe à prova a validade ou pertinência dos conhecimentos descobertos no âmbito da investigação fundamental – recorrendo a uma fórmula muito simplista: se a *condição 1* + a *condição 2* faz com que os indivíduos caiam na *situação X*, então, para que eles saiam da *situação X* é necessário eliminar a *condição 1 e 2*, ou, pelo menos, oferecer-lhes a *condição 3 e 4*, estas últimas entendidas como condições com potencial para contrariar os efeitos indesejados das primeiras. Obviamente que a realidade social é

muito mais complexa do que a expressa pela fórmula apresentada e, portanto, dificilmente poderemos refutar os resultados das investigações fundamentais por esta via. Todavia, não deixa de ser uma via legítima de produção de conhecimento. Como afirma Boaventura Sousa Santos, a propósito da “*dupla rutura epistemológica*”, “*só existe ciência enquanto crítica da realidade, a partir da realidade que existe e com vista à sua transformação numa outra realidade. Mas a crítica será, por sua vez, ilusória, se for só isso (crítica), se não se souber plasmar no processo de transformação da realidade, e a tal ponto que este se transforme no seu critério de verdade*” (1998: 52).

No fundo, o que está aqui em causa é uma epistemologia da prática que, como defendem Queiroz e Gros (2013), muito longe de a remeter para um estatuto menor no campo científico – ou seja, de mera consumidora da saberes teóricos produzidos no âmbito da investigação fundamental –, a concebe como matéria-prima verdadeiramente estimulante, não somente da produção de conhecimentos que não são direta e mecanicamente dedutíveis da teoria, como da própria produção teórica. Como afirmam as autoras, produzir conhecimento sobre os modos de intervir, “*um domínio claramente pouco explorado pelas ciências sociais mais estabelecidas, cujas interrogações fundamentais elegem a explicação do que existe, mais do que da sua transformação*” (Queiroz e Gros, 2013: 4), é um caminho que pode ajudar o serviço social a conquistar o seu lugar na comunidade científica.

Também a definição de serviço social proposta pela Federação Internacional de Serviço Social (2014)¹ nos chama à atenção para a especificidade ontológica e epistemológica do serviço social no quadro das disciplinas sociais:

“O serviço social é uma profissão baseada na prática e uma disciplina académica que promove a mudança, o desenvolvimento e a coesão social, bem como o empowerment e a libertação das pessoas. A justiça social, os direitos humanos, a responsabilidade coletiva e o respeito pelas diversidades são princípios centrais para o serviço social. Apoiado em teorias do serviço social, das ciências sociais e humanas e, ainda, no conhecimento indígena, o serviço

¹ Disponível em www.ifss.org

social envolve pessoas e estruturas para enfrentar os desafios da vida e melhorar o bem-estar social” (IFSW, 2014).

É com base neste posicionamento teórico, ético e político que a Associação Qualificar Para Incluir (QpI) tem vindo a implementar, desde o início do ano letivo 2013/2014, em parceria com um estabelecimento de ensino privado, um projeto de intervenção psico-sociopedagógica cuja principal finalidade consiste em promover, junto de quase uma centena de crianças e jovens, filhos de beneficiários do Rendimento Social de Inserção – acompanhados pela instituição no âmbito da concretização de um projeto de vida – a aquisição de conhecimentos, competências, atitudes e comportamentos fundamentais à sua progressão escolar e futura integração socioprofissional. Todo o trabalho desenvolvido pela referida associação tem como ponto de partida a tese de que é possível ajudar estas crianças a progredirem escolar e socialmente, desde que se aposte forte na configuração de um contexto educativo especificamente voltado para a superação das suas carências socioculturais mais prementes, sem que, com isso, se perca de vista a apropriação de saberes e competências (escolares e relacionais) cruciais para um pleno exercício de cidadania.

A leitura atenta e refletida do “Projeto Educativo”, redigido por Cidália Queiroz (2013), permite-nos facilmente perceber o quanto a direção da associação investe na exploração teórica em torno dos fenómenos do insucesso escolar, da aprendizagem e da socialização e, mais importante ainda, o quanto se esforça por traduzir algumas das mais importantes hipóteses teóricas em hipóteses operacionais ou estratégias de ação. E basta centrarmos a nossa atenção nos objetivos propostos no documento que logo descortinamos uma hipótese operacional (mais geral) norteadora do desenho do projeto em questão, hipótese que podemos formular da seguinte maneira: para aumentar as probabilidades de sucesso escolar, não chega empreender ações exclusivamente direcionadas para os jovens beneficiários e/ou suas famílias; tão ou mais necessário é tornar a escola um lugar onde as crianças possam crescer pessoal, social e culturalmente. Formulada noutros termos: o sucesso educativo destas crianças, mais do que depender de umas sessões de apoio ao estudo e/ou de intervenções (terapias) familiares, depende da eliminação de alguns dos principais mecanismos de seleção e exclusão escolar (Bourdieu, 1993) que, de forma pouco evidente, mas veemente, contribuem para instalar, tanto nos filhos como nos pais, a ideia de que não

nasceram para estudar ou de que a escola não é para eles. Os objetivos do projeto educativo da QpI encontram-se enumerados no quadro seguinte.

Quadro 1 – Objetivos do “Projeto Educativo”, implementado pela QpI, em parceria como o Colégio Ellen Key

Objetivos gerais do “Projeto Educativo” da Qualificar Para Incluir
<ol style="list-style-type: none">1. Aquisição, por parte das crianças, de competências e certificações escolares.2. Prevenção do absentismo e abandono escolar.3. Promoção das taxas de sucesso escolar.4. Fomento de práticas pedagógicas interativas e mais reflexivas, tendo em vista o aumento da motivação para aprender e o estímulo do investimento na formação como etapa decisiva para o projeto de vida.5. Incentivo à adoção de práticas pedagógicas que tomem na devida conta a cultura de origem dos alunos e os modos de vida das suas famílias e que privilegiem a ligação entre conteúdos escolares e problemas da vida quotidiana.6. Experimentação de práticas pedagógicas que favoreçam a aquisição e o domínio, por parte das crianças e jovens, de qualificações relevantes para progredir na formação escolar e integrar na vida ativa.7. Desenvolvimento de modos de relacionamento com os alunos propícios à interiorização de valores, atitudes e comportamentos compatíveis com a integração social.8. Criação de condições favoráveis ao alargamento dos interesses, expectativas e horizontes culturais das crianças e jovens.9. Consolidação da relação com as famílias em ordem à formação, envolvimento e responsabilização dos encarregados de educação.10. Criação de oportunidades para que as crianças possam construir relações de interconhecimento e participar em contextos de interação com outros alunos originários de meios sociofamiliares mais favorecidos, com o intuito de aumentar as suas possibilidades de formarem disposições e modos de conduta mais ou menos

distantes do seu meio social.

11. Implementação de práticas indutoras de coesão social no contexto escolar.

Para alcançar os objetivos acima identificados, a associação, aquando da formalização da parceria com o estabelecimento de ensino, estabeleceu como uma das condições incontornáveis de concretização do projeto, a inclusão de assistentes/ investigadores sociais, entre outros trabalhadores sociais da QpI (psicólogos, sociólogos, professores de música e teatro) na equipa educativa do colégio. Esta opção fundamenta-se na convicção de que estes profissionais reúnem as condições para desempenharem um papel de mediação entre os dois universos socializadores que envolvem a criança: a escola e a família. Mediar a relação entre estes dois mundos implica, como explica Queiroz (2013), construir pontes de comunicação entre a cultura de origem da criança e a cultura escolar, tarefa que, segundo a autora, além de exigir o estabelecimento de uma relação de grande proximidade com as crianças e suas famílias, requer uma equipa (composta por professores e trabalhadores sociais da associação) disposta, não somente a partilhar saberes e competências, como também a procurar consensos acerca da interpretação dos problemas a enfrentar, das estratégias pedagógicas a implementar, dos procedimentos a desenvolver em matéria de controlo social e formação de atitudes e condutas das crianças. Foi ao lado desta equipa e destas crianças que vivi a minha experiência estágio no âmbito do Mestrado em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social.

Capítulo I: Da exclusão escolar ao desenho de um modelo de intervenção psico-sociopedagógica com potencial para promover a formação escolar e social das crianças e jovens beneficiários da Associação Qualificar Para Incluir

1. Qualificações certificadas, empregabilidade e pobreza

Se pensarmos nos diferentes tipos de problemas sociais que delimitam hoje o campo de intervenção dos assistentes sociais, constatamos, pelo menos, duas regularidades: a primeira, e a menos contestável, é que os indivíduos, famílias ou grupos que convocam a ação dos profissionais estão confrontados com problemas que os impedem de viver em conformidade com as formas de vida padronizadas na nossa sociedade; a segunda é que, independentemente do problema concreto que ocasiona a intervenção social, o desemprego tende a surgir, embora com um peso diferente consoante os casos, como um dos fatores explicativos da situação em que os indivíduos se encontram. Por outras palavras, o desemprego constitui um problema regularmente diagnosticado junto dos utilizadores dos diversos serviços sociais – beneficiários do Rendimento Social de Inserção (RSI), sem-abrigos; adultos das famílias de crianças e jovens sinalizados nas comissões de proteção à criança; toxicodependentes utentes dos centros de respostas integradas; alcoólicos, familiares de jovens com comportamentos desviantes; e, até mesmo, junto de indivíduos portadores de doenças de foro psicológico, tais como depressão, neuroses, psicoses e doença bipolar.

Com efeito, podemos dizer, com Gaulejac e Leonétti (1994), que, atualmente, estar dentro ou fora da sociedade depende de forma estreita do exercício de uma atividade laboral ou, o que vai dar ao mesmo, que o desemprego constitui um dos principais fatores de exclusão social. Se é verdade que, como dizem os autores, estar excluído do mercado de trabalho não significa necessariamente viver à margem da sociedade, visto que os indivíduos podem, eventualmente, mobilizar outras sociabilidades (horizontais ou verticais) com potencial para sustentar um processo de rutura social total, não é menos verdade que muitos dos problemas que os utilizadores

dos serviços sociais enfrentam advém da falta de oportunidades de acesso a um emprego. Portanto, a participação no mundo da produção é uma condição praticamente indispensável à concretização de um projeto de vida socialmente dignificante.

O contacto direto com pessoas que vivem remetidas para as margens da sociedade permite-nos identificar ainda um outro fator de vulnerabilidade social mais ou menos transversal a todas elas e que, em parte, explica a exclusão do mercado de trabalho, a saber, a falta de qualificações escolares. Quem tem como função conceber e concretizar projetos de inserção social com beneficiários do RSI, como é o caso dos profissionais da QpI, certamente que já teve oportunidade de ver o quanto a (re)inserção profissional dos indivíduos, no panorama macrossocial e económico atual, é fortemente condicionada pela ausência de qualificações escolares e profissionais socialmente relevantes.

A estreita relação, que a experiência no terreno nos permite apreender, entre empregabilidade e qualificações escolares certificadas pode ser também comprovada estatisticamente. Os dados relativos ao emprego, por exemplo, revelam que praticamente metade da população empregada completou, pelo menos, o ensino secundário: 23,9% dos empregados completou o ensino superior e 24% possui o certificado correspondente ao secundário ou pós-secundário; os empregados com o 2º ciclo do ensino básico completo representam apenas 13% do total de empregados (fonte: Pordata). Estes dados ganham ainda mais significado, quando relacionados com os registados no mesmo ano sobre a estrutura da população ativa: considerando o número de ativos com o ensino superior e o número de empregados com o mesmo nível de escolarização, verifica-se que somente 10% dos ativos não se encontram formalmente empregados; melhor do que estes só mesmo os que não têm nenhum nível de escolaridade (fonte: Pordata), grupo que, provavelmente, é constituído por indivíduos mais velhos. Por sua vez, os dados do desemprego (fonte: Pordata) deixam claro que os mais afetados por este flagelo são os que não tiveram oportunidade de ir além do ensino básico, subconjunto que representa mais do dobro dos restantes desempregados.

De acordo com o estudo realizado por Mauritti *et al* (2015: 14-15), o peso relativo de jovens com idades compreendidas entre os 20 e os 34 anos que abandonaram o sistema escolar há, pelo menos, cinco anos, e que não trabalham nem estão ativamente mobilizados na procura de emprego (considerados, portanto, inativos) aumentou, entre 2010 e 2013, entre 2 a 3 pontos percentuais, em todos os segmentos de qualificações, porém, é junto dos que saíram do sistema escolar logo no limiar de educação correspondente ao nível do ensino básico que o peso é mais expressivo: cerca de 12% (em 2013) do coorte geracional, um valor que representa mais do dobro do número de jovens que saíram do sistema escolar com o ensino superior e que se encontram nesta situação – o peso relativo de jovens que saíram do sistema escolar após terminarem o secundário e que se encontram em situação de não-trabalho é de 8%. Ainda segundo o mesmo estudo, entre 2010 e 2013, a percentagem de jovens (desempregados) com idades entre os 20 e 34 anos que estão mobilizados numa procura de trabalho, mas que não conseguem colocação, é também bastante expressiva em todos os segmentos de escolarização, mas mais ainda entre os que concluíram apenas o ensino básico – subconjunto que abraça mais de 1/3 da população em estudo. Segundo os autores, também os indivíduos que surgem em maior número em situação de subemprego ou que já não procuram trabalho apresentam habilitações ao nível do ensino básico, registando-se uma menor incidência nestas situações entre os que concluíram o ensino superior.

É certo que, no contexto da atual restrição da oferta de emprego, a posse de uma formação certificada está longe de ser garantia de inclusão no plano económico. Mas também não deixa de ser verdade, como considera Queiroz (2013), que a exclusão do mercado de trabalho prevalece entre os mais desprovidos de qualificações. Também Mauritti *et al* (2015) chegam à mesma conclusão: segundo os autores estamos perante uma clara alteração na relevância atribuída pela economia portuguesa às qualificações escolares, que faz com que a probabilidade de um indivíduo cair no desemprego passe a estar estreitamente relacionada com o seu perfil de escolarização. Isso equivale a dizer que, quanto maior o nível de escolaridade de um indivíduo, menor será a probabilidade relativa deste experienciar o problema do desemprego ou, até mesmo, do subemprego; os autores concluem, assim, que “*estudar compensa e constitui um fator estrutural que demarca claramente experiências presentes e*

futuras de resiliência e capacitação para a participação social e económica” (2015: 17-18).

Também Capucha (2010) sublinha a importância das qualificações como forma de afastar a pobreza. Segundo o autor, a probabilidade de ser pobre é mais de seis vezes superior para quem não vai além do ensino básico, em comparação com os que concluem o ensino superior; para estes últimos, a probabilidade de ser pobre é quase três vezes menor à dos que possuem qualificações intermédias (secundário e pós-secundário), ao passo que os menos qualificados apresentam um risco mais de duas vezes superior ao destes últimos.

Desta relação – entre qualificações, empregabilidade e pobreza – podemos extrair uma hipótese operacional crucial para o serviço social, que pode ser formulada da seguinte maneira: se apostarmos na qualificação dos indivíduos, estaremos a alargar as suas possibilidades objetivas de acesso a um emprego e a minimizar o risco de caírem ou permanecerem numa situação de pobreza; ou então, se considerarmos como público-alvo os mais novos, garantir a formação escolar das crianças jovens originárias de famílias pobres é uma exigência incontornável para que possam romper com o ciclo da reprodução da pobreza.

Atualmente, é socialmente reconhecida a importância da escolarização para a redução das desigualdades sociais, para a criação de oportunidades de mobilidade social e para o aumento dos níveis de bem-estar económico e social nas sociedades. Daí que os estados modernos, nomeadamente Portugal – se bem que com um atraso significativo comparativamente à maioria dos países europeus –, tenha assumido como uma das suas principais funções garantir o acesso “universal” ao ensino. A escola pública é a instituição que tem como missão promover as condições necessárias à mobilidade social e fornecer a todos um mínimo de instrução elementar com vista a potenciar a sua participação social² (Capucha, 2010).

² Contrariamente ao que sucedia nas sociedades tradicionais, onde o “berço” se impunha como a principal condicionante do destino social dos indivíduos, nas sociedades democráticas, subjugadas à ideologia liberal, o mérito apresenta-se aos olhos do indivíduo comum como um dos princípios fundamentais de justiça e o critério mais importante de distribuição de posições sociais. Com efeito, foi-se instalando a ideia no seio da população de que a escola é justa, na medida em que oferece a todas

A observação de alguns indicadores estatísticos, designadamente das taxas de escolarização bruta, de escolarização bruta e real aos 15 anos de idade, de retenção e de abandono escolar, permite-nos constatar que, de facto, o acesso à escola já não é um privilégio exclusivo dos grupos sociais localizados nos pontos mais altos da hierarquia social. A evolução destes indicadores (fonte: Pordata) mostra-nos que ao longo das últimas décadas houve um progresso notável em matéria de escolarização: hoje, a proporção de crianças e jovens a frequentar a escola, nos diversos níveis de ensino, é muito superior ao que se verificava há 20 anos atrás; também as taxas de retenção e de abandono escolar têm diminuído consideravelmente. Por outro lado, esta evolução, ainda que positiva, não nos coloca em condições de afirmar que estamos diante de uma evidência clara de concretização do princípio de igualdade de oportunidades. De notar que, em 2015, a taxa de escolarização real no ensino básico ainda não atinge os 100%, registando-se, até, uma ligeira descida nos últimos quatro anos; de notar, ainda, que, no mesmo ano, somente $\frac{1}{4}$ dos jovens com idade de frequentar o secundário se encontravam efetivamente inscritos neste nível de ensino e que apenas $\frac{1}{4}$ dos jovens estava inscrito no ensino superior. Quanto à taxa de abandono, não obstante ter vindo a diminuir, em 2014 ainda foi de 18%, ou seja, 7 pontos percentuais acima da média europeia (Mauritti *et al*, 2015: 10).

Não há dúvidas que a abertura do sistema de ensino a camadas sociais que antes não lhe tinham acesso (Bourdieu, 1982; 1993; 2010), acompanhada de um progressivo prolongamento da escolaridade obrigatória, contribuiu de forma significativa para o aumento do nível de escolarização da generalidade da população portuguesa, em particular, das novas gerações. Mas isso não equivale dizer que a escola se tem tornado num lugar de justiça social, desde logo, porque continuam a persistir diferenças assinaláveis ao nível dos resultados e percursos escolares entre crianças e jovens provenientes de meios sociofamiliares desigualmente dotados de recursos. Como observa Bourdieu (1982), a abertura generalizada de um espaço de competição escolar objetiva, por si só, não elimina as desigualdades escolares; antes pelo contrário, permite que aqueles que provêm de famílias socioculturalmente mais favorecidas obtenham vantagens sociais decisivas. Segundo o autor, a probabilidade

as crianças e jovens a possibilidade de alcançar o sucesso, desde que, contudo, estejam dispostos a investir o esforço necessário nesse sentido.

de uma criança ser bem sucedida na escola, e de através dela conquistar ou conservar uma posição socialmente confortável e valorizada, continua a depender de maneira estreita da sua origem social, mais precisamente do capital económico e cultural da família (Bourdieu, 2010).

Seguindo a mesma linha de argumentação, Capucha (2010) refere que, em Portugal, *“a probabilidade de uma criança conhecer o insucesso escolar é inversamente proporcional aos recursos da sua família (...) e que a forma mais simples de insucesso, a retenção num determinado ano, tende a ser precoce”* (2010: 3) nas camadas sociais mais fragilizadas do ponto de vista material, social e cultural. Diz ainda o autor que uma parte importante das crianças que experienciam a retenção uma vez, tende a experimentá-la novamente, por vezes, repetidamente, acabando, não raro, por abandonar a escola sem alcançar os patamares mínimos de formação escolar.

A mesma disparidade pode ser identificada ao nível do acesso ao ensino superior: a probabilidade de um jovem prosseguir uma carreira de estudos de nível superior é diretamente proporcional aos recursos disponíveis na sua família, relação que se expressa de forma ainda mais evidente sempre que comparamos as oportunidades de acesso às universidades e cursos de maior prestígio (Capucha, 2010: 3). Já os estudos de Almeida *et al* (2003, cf. Capucha, 2010: 3) mostravam que a probabilidade de um aluno pertencente a uma família de operários industriais chegar à universidade é 6 vezes menor à de um aluno filho de profissionais técnicos de enquadramento, 5 vezes menor à de um aluno filho de empresários, dirigentes e profissões liberais e 4 vezes menor à de um descendente de trabalhadores independentes. Um outro dado a reter do mesmo estudo é o facto de o capital cultural da família, mais concretamente, o nível de escolaridade dos pais, atuar como um “filtro” poderosíssimo no acesso ao ensino superior: dizem os autores que é de 1 para 20 a diferença de probabilidade de frequência de um curso superior por parte de um aluno cujos pais têm no máximo o 1º ciclo do ensino básico e um outro cujos pais possuam um curso superior.

Estamos, portanto, diante uma espécie de “quadratura do círculo”: uma criança pertencente a uma família pobre precisa forçosamente fazer um percurso formativo longo e consistente para romper com a pobreza; por outro lado, o facto de

ser originária de uma família fracamente dotada de recursos económicos e culturais limita severamente as suas oportunidades de sucesso escolar. A questão que devemos colocar agora é: como se explica o facto de as crianças e jovens originários de meios sociais menos dotados de recursos sociais e culturais estarem probabilisticamente votados ao insucesso escolar?

2. As razões do insucesso escolar

2.1. (In)Sucesso escolar: um conceito ambíguo

Antes de avançarmos com as explicações do insucesso escolar talvez seja útil refletirmos em torno do próprio conceito de insucesso escolar. De um modo em geral, nas pesquisas científicas realizadas em torno deste fenómeno, determina-se se uma criança é ou não bem sucedida na escola, recorrendo-se a diversos indicadores, entre os quais, podemos considerar como mais frequentes os seguintes: (1) número de reprovações registadas ao longo da trajetória escolar; (2) classificações obtidas, seja em exames, seja no final dos períodos – nomeadamente, no final do 3º período, dado serem estas classificações que determinam se a criança transita ou não de ano; (3) relação da idade da criança com a idade normativa do ano escolar que se encontra a frequentar; e (4) ocorrência de abandono escolar (desistência da escola antes de concluir a escolaridade obrigatória). Estes indicadores são utilizados tanto em pesquisas qualitativas, como em pesquisas quantitativas; e tanto servem para avaliar a situação escolar de uma criança, como para medir a situação escolar da generalidade dos alunos – taxas de retenção, de escolarização real por nível de ensino, classificação média de exames nacionais; percentagem de classificações negativas e positivas; taxa de abandono; etc. Considerando estes indicadores, poderíamos dizer que uma criança é bem sucedida na escola, quando consegue alcançar os resultados escolares (classificações) necessários à progressão na carreira escolar. No sentido inverso, poderíamos dizer que uma criança é mal sucedida na escola, quando não consegue obter as classificações necessárias para transitar de ano – sendo o insucesso escolar tanto mais significativo, quanto maior for o número de reprovações.

Não obstante a aceitação mais ou menos “universal” destes indicadores, a definição de insucesso escolar não está isenta de ambiguidades. Sabemos que é a instituição escolar quem determina os critérios de desempenho escolar e de aprovação e reprovação dos alunos. Por exemplo, em Portugal uma criança inscrita no 2º ou 3º ciclo do ensino básico, para transitar de ano, não pode tirar uma classificação negativa a português e a matemática em simultâneo; no 9º ano, à semelhança do que sucedia no 6º até ao final do ano letivo 2014/2015, a nota final a estas duas disciplinas resulta da

ponderação da classificação atribuída pelo docente e da classificação obtida no exame nacional. Ora, ainda que estes critérios sejam universais, isto é, aplicados em todos os estabelecimentos de ensino, a todos os alunos, não é garantido que as crianças e jovens sejam avaliados de forma objetiva e invariável, ainda que os professores e os exames avaliem nos alunos os mesmos conhecimentos e competências. Prova disso é a discrepância que podemos verificar sempre que comparamos os resultados escolares de diferentes escolas, tendo como indicadores as classificações atribuídas pelos docentes e as classificações dos exames nacionais realizados pelos alunos, ou melhor, a diferença entre as duas classificações.

A título de exemplo, consideremos os resultados escolares alcançados por uma turma do 6º do Agrupamento de Escolas de Cerco (constituída por 18 alunos) nas disciplinas de português e matemática. No quadro seguinte, podemos observar a distribuição da frequência absoluta das classificações – classificações atribuídas pelos docentes, classificações do exame nacional e classificações finais – obtidas pelas crianças da turma nas duas disciplinas:

Quadro 2 – Distribuição de frequência absoluta das classificações obtidas pelas crianças de uma turma do 6º ano da Escola do Cerco

Frequência absoluta das classificações obtidas pelos alunos	Classificação atribuída pelo docente					Classificação do exame nacional					Classificação Final				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Matemática	0	2	11	5	0	8	8	2	0	0	0	8	8	2	0
Português	0	1	13	4	0	0	10	8	0	0	0	1	14	3	0

Que ilações podemos retirar dos dados expressos no quadro?

Desde logo, verificamos que os resultados alcançados nos exames nacionais são muito inferiores às classificações atribuídas pelos docentes. A matemática, por exemplo, observamos uma inversão completa dos números, quando passamos das

classificações atribuídas pelo professor para as classificações do exame nacional realizado nessa disciplina: se, para o docente, somente duas crianças não tinham aproveitamento para passar (nível 2), os resultados do exame dizem-nos que só duas crianças conseguiram responder satisfatoriamente (nível 3). Mas mais relevante do que isso é a diferença (amplitude) entre os valores atribuídos pelo docente e os valores da classificação do exame: metade das crianças que tiraram negativa a matemática (nota final), tiveram classificação de nível 1 no exame; duas delas foram as que tiveram 2 como classificação de frequência; quatro foram classificadas pelo professor como alunos de nível 3 – o que dá uma amplitude de 2 valores –; e duas tiveram nível 4 – o que se traduz numa diferença de 3 valores; de notar, ainda, que, apesar do professor ter atribuído a dois alunos uma classificação de nível 4, no exame nenhum conseguiu atingir esse nível. Olhando agora para a coluna da classificação final, observamos que 8 crianças terminaram o ano sem aproveitamento a matemática. Mas vemos também que duas das crianças que conseguiram uma classificação final de nível 3, não foram além do nível 1 no exame nacional – apenas ficaram no nível 3 porque o professor atribuiu-lhes nível 4 (uma vez que o exame só corresponde a 30% da nota final, uma criança só vê a sua classificação descer um valor, se a nota do exame for inferior em dois valores à classificação atribuída pelo docente). Também na disciplina de português podemos observar algumas discrepâncias, ainda que estas não sejam tão significativas como as verificadas na disciplina de matemática: para o docente, somente uma criança não reunia condições para passar à disciplina, porém os resultados dos exames sugerem, não uma, mas sim dez, sendo que uma delas, no entender do docente, situava-se no nível 4. Segundo os dados apenas uma criança reprovou, dado que tirou negativa em ambas. Mas a verdade é que nove crianças tiraram negativa nos dois exames realizados. Estes dados, não só nos ajudam a romper com a ideia socialmente instalada de que somente os estabelecimentos privados de ensino inflacionam as notas, como também põem em evidência a arbitrariedade – difícil de compreender – com que os alunos são avaliados.

Medir o (in)sucesso escolar a partir de indicadores tais como as classificações obtidas pelos alunos ou o número de reprovações é, sem dúvida, uma forma pertinente para ter uma ideia do panorama geral da realidade escolar, bem como para identificarmos regularidades – por exemplo, para percebermos a relação entre

insucesso escolar e o grupo social de origem das crianças –, no entanto, não nos permite avaliar com precisão se as crianças e jovens são ou não bem sucedidos na escola, desde logo, porque não dão conta dos inúmeros casos de sucesso aparente – isto é, de crianças que transitam de ano sem terem realizado as devidas aprendizagens. Poderemos classificar de sucesso escolar os inúmeros casos de jovens que percorrem a escolaridade obrigatória, transitando de ano para ano, sem que isso se traduza numa efetiva aquisição de saberes e competências? Estaremos diante de exemplos de escolarização bem sucedida, sempre que nos confrontamos com jovens que, não obstante concluírem o 12º ano, não são capazes de deduzir uma percentagem de desconto a um preço de um artigo, nem escrever um texto informativo sem erros ortográficos, menos ainda, de fornecer indicações a alguém na língua inglesa? Ser bem sucedido na escola será transitar ano após ano, sem se atrasar, ou ser capaz de conservar os conhecimentos e as competências para além do período escolar e de os mobilizar na resolução de problemas da vida quotidiana e profissional? Será que podemos considerar a entrada no ensino superior como um indicador de escolarização bem sucedida, mesmo quando constatamos que uma parte importante destes alunos, em 12 anos de escolaridade, não teve oportunidade de descobrir o gosto pelo conhecimento e o desejo de aprender (que é bem diferente do desejo de ter um título)?

2.2. A entrada na escola: um ponto de desencontro

Ao longo dos últimos 50 anos, sensivelmente, muitas investigações sociais foram realizadas sobre o fenómeno do insucesso escolar. Provavelmente, a questão das desigualdades escolares, a par do fenómeno da pobreza e exclusão social, foi um dos problemas mais explorados pelas ciências sociais, de um modo particular, pela sociologia. Com efeito, podemos hoje contar com contributos teóricos importantes de diversos autores, filiados em campos paradigmáticos distintos, que nos possibilitam olhar para o problema sob diversos ângulos e a diferentes escalas de observação. Alguns autores colocam o foco na cultura do meio de origem das crianças; outros procuram explicar o insucesso escolar a partir das lógicas que presidem à organização e funcionamento do sistema de ensino; outros, ainda, centram a sua atenção nas práticas pedagógicas ou, até mesmo, nas interações – representações, ações e reações – que se estabelecem entre os diferentes atores, designadamente entre os professores e os alunos. Certamente que nenhuma perspectiva poderá ser considerada em si mesma dona da verdade absoluta, mas com certeza que, se nos esforçarmos no sentido de as articularmos, estaremos mais aptos a compreender a complexidade do objeto em causa.

Entre os diversos cientistas sociais que elegeram como objeto investigação o insucesso escolar, Bourdieu (1982, 1993, 2010) foi, sem dúvida, quem mais desconstruiu a relação dialética entre desigualdades sociais e insucesso na escola. Os trabalhos deste autor são, de facto, bastante elucidativos a respeito do modo como a escola “democrática” contribui para a reprodução social, logo, para a reprodução das desigualdades sociais. Ao analisar o funcionamento e a organização do sistema de ensino, bem como as diferenças socioculturais existentes entre o público que o integra, no contexto de massificação escolar, Bourdieu (1982) constata que, se para as crianças pertencentes às classes média e superior a entrada na escola não representa muito mais do que um prolongar da sua socialização familiar – pelo menos, nos primeiros anos do ensino básico –, para os filhos da classe popular esse momento é quase sempre vivido com bastante estranheza, na medida em que envolve um processo de aculturação, processo esse, que, segundo o autor, resulta do facto de estes alunos não terem oportunidade de adquirir no seu meio social de origem as

disposições – esquemas de percepção, apreciação, ação e de hábitos – exigidos pela escola.

A tese do autor pode ser formulada da seguinte maneira: a cultura escolar – normas, regras, práticas educativas, critérios de avaliação, tipos de orientação cognitiva – revela fortes afinidades com o padrão cultural das classes dominantes – às quais os membros das classes médias desejam pertencer (e daí o aceitarem sem questionar) – e, inversamente, um grande distanciamento em relação à cultura das classes menos dotadas de recursos económicos e, sobretudo, culturais. Enquanto os alunos provenientes das classes média e superior podem experienciar no mundo escolar a sensação de familiaridade, a sensação de estar em casa, ou, como diz o autor, de se sentirem “como peixe na água”, as crianças originárias de meios sociais marcados pela falta de recursos tendem a esbarrar-se com uma série de obstáculos e a vivenciar sentimentos de frustração, que, não raro, suscitam nelas reações adversas à construção de uma relação fecunda e gratificante com a escola e com o saber (Bourdieu, 1982; Charlot, 2000; Perrenoud, 1999; Montenegro e Queiroz, 2014).

É justamente este desencontro, entre as experiências de socialização familiar e as experiências escolarmente vividas, que faz com que as crianças e jovens pertencentes a famílias fracamente dotadas de recursos económicos e culturais “não agarrem” as oportunidades que a escola “democrática” aparentemente lhes oferece. Forçadas a apropriarem-se de trunfos – escolares – que dificilmente se deixam apropriar por elas, estas crianças têm muito menos probabilidade de prosseguir numa carreira escolar socialmente inclusiva.

A explicação do insucesso escolar como produto de um desfasamento entre os dois universos socializadores das crianças – universo familiar e universo escolar –, tem fortes implicações no modo como apreendemos os problemas que as crianças dos meios mais desfavorecidos vivenciam na escola e, com efeito, no modo como assumimos a intervenção educativa.

Em primeiro lugar, vale a pena sublinhar, o contributo desta abordagem para a rutura com os obstáculos epistemológicos, nomeadamente, com o individualismo, naturalismo e etnocentrismo. As dificuldades com as quais as crianças se confrontam

na escola não são fruto de um déficit de inteligência – entendida como capacidade inata – nem de qualquer outra propriedade biológica ou genética. Se uns alunos obtêm melhores resultados do que outros, não é porque nasceram mais inteligentes, mas sim porque cresceram num contexto relacional mais estável e estimulante do ponto de vista intelectual. Se assim não fosse, como explicaríamos um tal processo natural de distribuição de capacidades, que parte e reparte, mas que deixa a maior parte concentrada nos grupos mais privilegiados material e culturalmente? Não são os “dons” que são distribuídos de maneira desigual, mas, antes, os recursos materiais, relacionais e culturais. E é esta distribuição desigual de recursos e oportunidades, que nada tem de natural, que está na origem de desigualdades das condições de socialização familiar e, conseqüentemente, de adaptação à escola³. Como observa Lahire (2011), contrariamente às crianças nascidas e criadas em condições de pobreza material e cultural, os filhos das classes escolarizadas “*aprendem no biberão, nas interações precoces, comuns e frequentes em torno da escrita – produzida ou lida – que exige a sua presença e a sua evidência cultural em casa*” (2011: 17). Para estes, diz ainda o autor, a escola está longe de ser um mundo estranho, pois lá “*eles respiram (...) o ar a que estão habituados desde o seu nascimento*” (2011: 17).

³ A criança forma a sua individualidade no seio de um grupo (Elias, 2004). É no seio desse grupo que a criança adquire uma série de ferramentas intelectuais e maneiras de ver, apreciar e agir no mundo (Elias, 2004; Bourdieu, 1998; Lahire, 1997; 2003; Montenegro e Queiroz, 2014). É envolvida numa rede de relações concretas, através de interações frequentes e regulares com adultos mais experientes – adultos que também já foram crianças, nascidas e criadas por outros adultos com passado –, que a criança desenvolve a linguagem, o pensamento e o seu autocontrolo (Elias, 2004). Acontece, porém, que esse grupo ocupa um espaço social específico, estando, desse modo, sujeito às oportunidades e condicionalismos associados a esse espaço (Bourdieu, 1998; 2010). Isto equivale a dizer que o processo de socialização da criança depende em larga medida da posição que a sua família ocupa na sociedade e dos recursos – materiais, relacionais, culturais e simbólicos – de que dispõe. Com base nos recursos (que, consoante os casos, podem ser mais ou menos limitados) e experiências (que, consoante os recursos podem ser mais ou menos restritas e restritivas) acumulados, por cada um dos seus membros, ao longo da trajetória de vida, as famílias “arquitetam” – e não de uma forma calculista – estilos de vida distintos umas das outras³ (Bourdieu, 2006). A desigualdade em termos de distribuição de recursos origina, assim, diferentes estilos familiares de vida, o que, por sua vez, se traduz em oportunidades de socialização desiguais. Por outras palavras, o mundo que a criança interioriza na família é aquele que os seus membros estão em condições de lhe oferecer; a riqueza desse mundo, a sua extensão e a área que a criança pode percorrer ou ambicionar percorrer nesse mundo varia sempre em função das condições de existência do grupo familiar e da trajetória social dos elementos que o constituem.

Em segundo lugar, há que sublinhar o facto de, nesta abordagem, o universo escolar ser também tomado como uma variável independente chave das diferenças verificadas ao nível dos resultados e trajetórias escolares das crianças e jovens provenientes de meios socioculturais distintos. Em termos mais concretos, ao debruçarmos o nosso olhar para o que se passa dentro dos muros da escola⁴, somos forçados a reconhecer que o risco de insucesso escolar a que os mais desmunidos estão sujeitos está longe de ser a mera expressão de *handicaps* culturais. A própria escola contribui para o insucesso das crianças, seja por via dos obstáculos que lhes coloca, seja pelo simples facto de ignorar a origem das diferenças entre os alunos. Se é certo que hoje já praticamente ninguém acredita que o insucesso escolar advenha de uma disfunção biológica, não é menos certo que uma parte considerável das respostas engendradas no sistema com vista a facilitar a adaptação das crianças à escola revela uma profunda indiferença relativamente às causas do fenómeno e à importância da escolarização para sua vida futura – enviar as crianças para os gabinetes dos “especialistas” (Queiroz, 2013), para que sejam medicadas e, assim, se mantenham quietas no lugar; remetê-las para cursos alternativos que não as preparam, nem para prosseguirem nos estudos, nem para exercerem um ofício; agrupá-las em turmas de “inadaptados”, turmas PIEF, por exemplo, onde as interações entre os pares são altamente propícias à construção de uma identidade socialmente adversa; “ajustar” os programas às suas “capacidades”, no lugar de se apostar forte no desenvolvimento dessas mesmas capacidades... Tudo isso são formas, muito bem disfarçadas, de seleção escolar e social, que o mesmo é dizer, de contribuir para “a reprodução da ordem desigual das coisas” (Lahire, 2011: 17).

⁴ Padrão cultural; formas de relação com a cultura requeridas e, ao mesmo tempo, impostas pela escola; práticas pedagógicas; critérios de avaliação dos alunos, interações entre alunos e entre estes e os professores; etc.

2.3. Retrato sociofamiliar das crianças beneficiárias da Qualificar para Incluir

Para melhor darmos conta dos problemas de ajustamento que as crianças beneficiárias da QpI (tanto as que já estão integradas no projeto educativo, como as que ainda não tiveram essa oportunidade) enfrentam na escola, bem como de alguns processos sociais que concorrem para que estas herdem as duras condições de vida dos seus pais, vale a pena procedermos a uma breve (e geral) caracterização do seu contexto sociofamiliar.

As crianças que a QpI procura resguardar da exclusão escolar e social pertencem a famílias maioritariamente monoparentais, com percursos de vida marcados, como justamente descreve Queiroz (2013), pelas mais diversas vicissitudes, encadeamentos de ruturas e sofrimentos. Os seus pais são pessoas com escassas ou nulas qualificações, na sua grande maioria desempregados ou com uma frágil relação com o mundo do trabalho, muitos deles sem grandes possibilidades de se (re)integrarem profissionalmente. Referimo-nos a homens e mulheres que, ao longo da sua vida ativa, vivenciaram por mais tempo a experiência de não-trabalho do que a da participação no mundo da produção; adultos que, desde crianças, têm passado pelas mais variadas formas de rutura e privação; indivíduos que abandonaram a escola muito precocemente, muitos deles sem terem concluído o 2º ciclo do ensino básico, e que nunca tiveram oportunidade de gozar de uma integração profissional minimamente estável e segura. A análise da trajetória profissional dos pais destas crianças permite-nos ainda constatar que as poucas atividades que (apenas alguns) tiveram oportunidade de exercer – todas elas, praticamente, do grupo socioeconómico dos trabalhadores não qualificados – não lhes permitiram desenvolver competências socialmente relevantes, nem perspetivar uma carreira, nem tão pouco ganhar um salário que os “autorizasse” a fazer poupanças e a construir projetos de vida a médio e a longo prazo.

Com efeito, as famílias a quem nos reportamos encontram-se hoje confrontadas com condições materiais e sociais de existência que as impedem de viver (autonomamente) de acordo com o padrão mínimo de dignidade. Quase todos os

agregados familiares em questão estão confinados a uma *intensidade de pobreza por adulto equivalente* (INE, 2014) muito próxima dos 50% - valor que atingiria os 100%, se não fossem as prestações sociais, designadamente o RSI e o Abono de Família – e a uma sobrecarga de despesas com a habitação tão pesada (principalmente, no caso das famílias que não beneficiam de habitação social), que, saldados os encargos mensais com a água, electricidade e renda, ficam em média apenas com 40 euros disponíveis (por elemento familiar) – sendo que, em alguns casos, a capitação chega mesmo a ser negativa – para satisfazerem outras necessidades tão ou mais elementares, tais como, comer e vestir. Em suma, referimo-nos a famílias que vivem em *situação de privação material severa* (INE, 2014), muito dolorosa para quem a vive, mas também muito angustiante para quem lida de perto, como é o caso dos técnicos que acompanham diariamente as crianças, com as mais variadas formas de expressão de miséria por parte dos pais e, principalmente, por parte dos filhos.

Como não nos angustiarmos ao ouvirmos, por exemplo, uma criança contar que não “pregou olho” a noite toda, porque os seus pais passaram horas a discutir, a insultarem-se e a ameaçarem-se mutuamente, por não terem 2.40 euros para a levarem (de autocarro) à consulta que estava marcada para o dia seguinte? Ou (num outro caso) quando ouvimos da boca da criança que anda a comer massa com rodelinhas de salsichas há quatro dias – pois, “esta comida dá para muitos dias” (diz a menina)? Ou (num outro caso ainda) que no dia anterior, mal chegou a casa, depois de um dia de escola, teve que ir de imediato para a cama, sem jantar, porque tinham cortado o fornecimento de energia em sua casa (por falta de pagamento)? Como ficar indiferente à privação destes meninos, se no tempo que passamos junto deles, somos confrontados com tantas situações que apenas reforçam em nós a convicção de que os “Direitos das Crianças” afinal não passam de uma declaração de intenções? – Um menino de 12 anos (6º ano) a chorar aos soluços por ter rompido o seu único par de sapatos a jogar à bola, receoso que o seu pai lhe desse uma “tarefa” assim que chegasse a casa; uma menina de 8 anos (3º ano) a comer ao meio da manhã um pão duro como pedra, o pão “*que sobrou da padaria há dois dias*” (explica a menina); um adolescente de 14 anos (6º ano) com uma camisola grossa de carapuço vestida, sem mais nada por baixo, num dia em que a temperatura ultrapassava os 30°C, pois, a mãe “*ainda está à espera que a segurança social aprove o pedido de apoio para poder ir*

comigo comprar duas ou três t-shirts” (explica o jovem); um menino de 13 anos (6º ano) que, em pleno dia de inverno, traz vestido cinco t-shirts, em substituição da camisola e do casaco que não tem “*há quase um ano*”...

Não menos preocupante é o facto de muitos destes meninos terem que viver em espaços domésticos sobrelotados e, em muitos casos, em *privação severa das condições de habitação* (INE, 2014), em casas que não lhes garantem o mínimo de conforto e privacidade, muito menos um lugar tranquilo que suscite a vontade de pegar num livro ou de estudar. Ora, casos há, entre as crianças integradas no projeto, de meninos que se veem obrigados a dormir em sótãos onde são visíveis aberturas entre as telhas e os barrotes, ou, então (noutros casos), entre quatro paredes repletas de humidade, com janelas e persianas que não os protegem do frio, em cima de soalhos deteriorados, enfim, em condições de habitabilidade que estão muito de longe de materializar aquilo a que comumente chamamos habitação.

A análise das condições materiais e sociais de vida das famílias destas crianças é, quanto a nós, uma dimensão essencial do nosso diagnóstico, desde logo, pelo facto de nos ajudar a compreender o quanto a socialização dos meninos é afetada por um clima de incerteza, instabilidade e angústia. Como defende Queiroz (2013), todas as crianças necessitam, para que possam crescer (física, cognitiva, psicológica, social e moralmente) de uma forma saudável de um ambiente minimamente estável, que seja capaz de lhes proporcionar um mundo ordenado, coerente e seguro. No entanto, o que podemos retirar desta análise é que o contexto sociofamiliar dos jovens beneficiários está longe de garantir esse ambiente e que para estas crianças é muito difícil adquirir em casa as ferramentas necessárias para que se possam relacionar com a escola de modo harmonioso.

Parece-nos importante sublinhar aqui uma vez mais que o quadro teórico que nos orienta nesta análise leva-nos a olhar para os constrangimentos que pesam sobre o quotidiano familiar destas crianças como o resultado, não de estilos familiares de vida engendrados voluntária e conscientemente pelos seus pais, mas sim da falta de oportunidades sociais. Isto é, se o ambiente familiar – designadamente, a *ordem moral doméstica*, as *condições e disposições económicas*, as *formas familiares de exercício de autoridade* (Lahire, 1997), bem como toda a dinâmica familiar – se apresenta

como um fator desfavorável face à adaptação das crianças à escola não é porque os pais tomaram deliberadamente as opções erradas, mas antes porque a falta de recursos (culturais, económicos e relacionais) e de oportunidades (escolares, de acesso a um emprego, de participação em contextos sociais socioculturalmente enriquecedores) retirou-lhes a liberdade e a capacidade de escolha.

Como esperar que estes pais elaborem expectativas positivas ou elevadas em relação ao percurso escolar dos seus filhos, se eles próprios nunca tiveram a possibilidade de vivenciar a escola como algo enriquecedor e gratificante? Como esperar que eles se disponham a construir projetos de vida com as suas crianças, quando nem sequer estão certos de que conseguirão colocar comida na mesa no dia seguinte? Que disponibilidade poderão ter estes progenitores para ajudar os filhos nas tarefas da escola, se também a eles lhes falta competências escolares, nomeadamente linguísticas, e se vivem o dia-a-dia completamente absorvidos pelas urgências imediatas? Como esperar que estas crianças usufruam de um mundo familiar ordenado (indispensável ao seu desenvolvimento cognitivo), quando os seus pais desembocam regularmente em fervorosos conflitos (que, não raro, finalizam em agressões físicas), quase sempre motivados pela incapacidade económica para assegurar os encargos mensais? Como podem estas famílias proporcionar às suas crianças uma *ordem moral doméstica* (Lahire, 1997) favorável à interiorização de valores, regras e formas de conduta, que privilegiem o gosto pelo trabalho, o respeito pela autoridade e a organização e gestão das coisas a fazer, se também eles ficaram impossibilitados de habitar numa tal ordem e de participar em contextos sociais (mundo do trabalho, escola, projetos sociais, etc.) com potencial para promover a aquisição ou reforço de tais atitudes? Como podem estes meninos formar um autocontrolo consistente – fundamental para que, libertos de uma vigilância apertada ou de ameaça de punição externa, fossem capazes de manter, nas mais diversas situações da vida social, designadamente, na escola, um comportamento adequado –, quando as *formas de exercício de autoridade* (Lahire, 1997) na sua família assentam predominantemente em sanções verbais (quase sempre, à base de palavrões) ou físicas, ou, então (como acontece nalguns casos), em sanções distendidas no tempo, que, frequentemente caiem em “saco roto”? Como esperar que estas crianças possam elaborar a sua linguagem e cristalizar valores e normas na sua mente, se o recurso à

conversa e à reflexão é praticamente nulo em sua casa? Como estranhar (ou censurar, como, por vezes, fazem alguns professores) o desinteresse ou a estranheza que os jovens demonstram em relação aos livros, se até ao momento em que entraram para a escola nunca tiveram oportunidade de explorar um? Em suma, como esperar que a adaptação à escola por parte destes meninos e meninas não seja vivida com angústia ou, até mesmo, como uma forma de tortura e/ou humilhação, se o que constatamos é que a experiência escolar nada tem a ver com a do seu mundo familiar e, portanto, com a sua realidade “interior”?

É este profundo desencontro entre as experiências de socialização familiar e as experiências escolares que explica, pelo menos em parte, o facto da maioria destas crianças se esbarrar, ao longo e desde o início do seu percurso escolar, com múltiplas experiências de fracasso, experiências essas que apenas servem para instalar nelas (e nos pais) a ideia de que não nasceram para estudar ou de que a escola não vale de nada ou, então, que qualquer outra atividade é bem mais gratificante do que aprender. Na verdade, casos há, entre jovens cujas famílias recorreram à QpI, em que a evolução numa carreira de exclusão escolar (primeiramente, maus resultados nos testes, seguidamente, mau comportamento e absentismo, por fim, as reprovações e expulsões) culminou na integração em subculturas delinquentes promotoras de autênticas carreiras no submundo do desvio ou, até mesmo, do crime.

Para a restrição das oportunidades de desenvolvimento pessoal e social destas crianças e adolescentes muito contribui também os condicionalismos intrínsecos ao seu meio residencial. Na realidade, uma parte muito significativa das famílias em questão vê-se confrontada com a necessidade de residir em *habitats* altamente desqualificados e desqualificantes (como é o caso, por exemplo, do Bairro do Cerco e do Lagarteiro, bairros onde residem mais de 50% das crianças integradas no projeto), organizados em função de políticas habitacionais concebidas numa lógica estritamente economicista, que persistem em agregar na periferia da cidade – longe das zonas onde vivem as classes média e superior, bem como dos equipamentos sociais e culturais mais valorizados – e com o menor custo possível um vasto número de famílias bastante homogéneas tanto ao nível das condições materiais e sociais de existência, como na maneira de pensar, sentir e agir. Noutros termos, a maioria dos pais destas crianças, em particular aqueles que residem no mesmo espaço habitacional,

não só enfrentam dificuldades e privações muito semelhantes, como também partilham entre si expectativas e estilos de vida pouco compatíveis com os requisitos de uma carreira escolar bem sucedida.

O carácter restrito e restritivo do meio residencial destas crianças impõe-se ainda com maior evidência, se levarmos em consideração o tipo de práticas que nele se desenvolvem, bem como o contexto relacional em que se inscrevem as interações dos mais jovens. Tanto a observação direta (nesses espaços) como as conversas formais e informais que com regularidade estabelecemos com os pais e jovens beneficiários permite-nos afirmar que muitos adolescentes residentes nestas áreas já se encontram emaranhados num processo de inversão da escala de valores, vivendo o seu dia-a-dia à margem do mundo convencional: falamos de jovens que romperam com a escola muito precocemente, que passam o dia a deambular pelo bairro ou sentados nas bermas das ruelas a fumar haxixe ou cocaína, desafiando quem por lá passa (sobretudo, quando se trata de alguém de fora), entre outras atividades tão ou mais desviantes. Posto isto, como estranhar que um jovem, que é incapaz de identificar mais de três profissões convencionais (e de descrever o caminho que é necessário fazer para as desempenhar), saiba explicitar na perfeição todas as etapas que precisa percorrer para chegar a traficante de droga, bem como todos os esquemas utilizados no tráfico e na neutralização do controlo policial? Como ficarmos admirados, sempre que ouvimos um destes adolescentes comentar que tem mais a ganhar no bairro do que na escola, se é no bairro que eles podem encontrar uma forma mais rápida, ainda que ilegal, de minimizar os efeitos da privação em que vivem? Estes exemplos reais – casos particulares, é certo, mas particularmente frequentes entre os jovens beneficiários da QpI –, demonstram claramente de que modo os contextos familiar e residencial condicionam as suas oportunidades de formação de competências, atitudes e comportamentos e, com isso, a sua adaptação à escola.

Sabendo nós o quanto a socialização primária condiciona o modo como as crianças se adaptam às socializações subsequentes (Berger e Luckmann, 2010) e conhecendo nós as condições em que as crianças beneficiárias da QpI são socializadas, não é difícil perceber por que razão elas entram na competição escolar completamente desarmadas e em grande desvantagem comparativamente a crianças que provêm de meios sociais mais privilegiados em termos de recursos – não só económicos, mas

também culturais e relacionais. Contrariamente ao que se passa com os filhos dos beneficiários da QpI, as crianças cujos pais mantiveram uma relação relativamente duradoura e construtiva com o sistema de ensino e que se encontram economicamente integrados – e que, por isso, estão em condições de lhes proporcionar um ambiente familiar estável, ordenado e seguro, bem como uma série de atividades culturais que direta ou indiretamente facilitam as aprendizagens escolares (leitura de histórias, viagens, cinema, teatro, visitas as museus e a exposições, workshops na Casa da Música ou em Serralves, por exemplo) – têm fortes probabilidades de serem bem sucedidos escolar e socialmente.

3. Projeto educativo da “Qualificar para Incluir”: princípios e fundamentos

A exploração teórica em torno dos fenômenos da exclusão social, insucesso escolar, socialização e da aprendizagem não nos deixam dúvidas quanto à estreita relação entre desigualdades sociais e desigualdades escolares. As crianças originárias de meios sociais fracamente dotados de recursos (econômicos, culturais e relacionais) deparam-se com grandes obstáculos na escola e são as mais penalizadas pelas lógicas que presidem à organização e funcionamento do sistema de ensino. Paradoxalmente, são estas crianças que mais precisam da escola para que no futuro possam encontrar um lugar na sociedade, numa sociedade onde as identidades (individuais) se constroem cada vez mais em função do lugar que ocupamos no mercado de trabalho, mercado esse, que, por sua vez, tem-se vindo a tornar cada vez mais competitivo e seletivo. Isto é válido para os “herdeiros da classe popular”, mais ainda para os filhos do que podemos chamar de fração “mais impopular da classe popular”, cujas condições de socialização são ainda mais precárias, conforme tentamos demonstrar com o retrato sociofamiliar, do que aquelas que os filhos de operários ou trabalhadores dos serviços beneficiam.

Consciente do hiato que separa as crianças e suas famílias da escola, que o mesmo é dizer da dissonância entre as suas experiências de socialização familiar e as experiências escolarmente vividas, a Qualificar para Incluir procedeu à formalização de um acordo de cooperação com um estabelecimento de ensino privado (Colégio Ellen Key), com o intuito de integrar aproximadamente uma centena de meninos e meninas com idades compreendidas entre os 3 e os 16 anos. Do ponto de vista da associação é possível ajudar estas crianças a progredirem escolar e socialmente se forem criadas condições sociopedagógicas que tenham em conta as reais necessidades das crianças e, ao mesmo tempo, as competências escolares e relacionais indispensáveis a essa progressão.

Se esta tese nos diz pouco sobre qual o caminho a seguir ou o que fazer de modo a garantir o sucesso escolar das crianças, ela diz-nos muito sobre o posicionamento teórico, ético e político da associação. Ao estabelecer *a criação de*

condições sociopedagógicas como variável independente chave do sucesso educativo das crianças, a associação demonstra uma clara rutura com os modos de intervir exclusivamente voltados para os indivíduos (ou famílias) e que quase sempre resultam de interpretações individualistas e etnocentristas. Na perspectiva da QpI, os problemas que estas crianças enfrentam na escola, tanto ao nível das aprendizagens, como do comportamento, não são passíveis de serem superados por via da medicalização – Ritalina, por exemplo –, ou da prescrição de terapias ocupacionais. Aliás, estas respostas, muitas vezes, no lugar de contribuírem para a mudança de comportamento, contribuem apenas para que criança mude o conceito que tem de si mesma. Do mesmo modo, também não basta alertar os pais para a necessidade de se envolverem mais na escolarização dos filhos para que os resultados escolares apareçam – pedir aos pais que se certifiquem que os filhos façam os trabalhos de casa, por exemplo, em nada contribui para minimizar o sentimento de solidão que a criança sente diante tarefas nas quais não consegue desenvolver-se sozinha; não raro, serve apenas para intensificar, tanto nos pais, como nos filhos, a desafeição pelo trabalho escolar. No fundo, o que a associação defende é que não é possível produzir mudanças no indivíduo – mudanças de atitudes, comportamentos e expectativas – sem se alterar as suas condições de existência, nomeadamente a sua rede de relações concretas. Como explica Queiroz (2013), *“não é possível promover uma mudança individual sem se atuar ao nível do exterior, assegurando, por exemplo, o acesso a recursos essenciais e proporcionando contextos de socialização que facilitem sociabilidades socioculturalmente heterogéneas, que estimulem a vida em grupo e que possibilitem a apropriação de recursos culturais e cognitivos adequados às exigências da inclusão nas sociedades de hoje”*⁵.

Quais as condições sociais, mais especificamente, condições sociopedagógicas, que a associação considera terem potencial para garantir o sucesso educativo (sucesso das aprendizagens escolares, mas também da interiorização de valores, regras e modos de relacionamento mais ajustados) das suas crianças e jovens?

Uma primeira condição proposta pela associação remete-nos para o próprio contexto escolar das crianças. Do ponto de vista da QpI não seria possível induzir a

⁵ Projeto Educativo não publicado e redigido por Cidália Queiroz em 2013

transformação da relação que os seus jovens beneficiários estabelecem com a escola, com o saber e com os outros se eles continuassem a frequentar escolas (as da sua área de residência) onde poucos são os que acreditam nas suas potencialidades e conseguem olhar para o ser singular (com a sua história, dramas e sofrimentos) que se esconde por detrás do aluno; escolas onde a maioria dos alunos partilham entre si experiências de vida pouco ou nada facilitadoras do seu processo de adaptação escolar e, com efeito, sentimentos de repulsa face à escolarização; escolas, aliás, que, por agruparem no mesmo espaço crianças que não tiveram oportunidade de adquirir modos harmoniosos e socialmente valorizados de relacionamento com os outros se traduzem em autênticos guetos sociais, ou seja, num contexto socializador bastante dissidente do sistema de valores, regras e padrões de comportamento que regem a vida da sociedade em geral. Foi precisamente esta leitura que conduziu a associação Qualificar Para Incluir a estabelecer uma parceria com o Colégio Ellen Key, com o objetivo de integrar as suas crianças e jovens.

Podemos encontrar em Lahire (2003) algumas hipóteses teóricas que sustentam esta opção. Diz o autor, “(...) *mudar de contexto (...) é mudar as forças que agem sobre nós (...)*” (2003:77). Sem negligenciar a força que as experiências passadas de vida exercem no modo como vivemos o presente, Lahire (2003) atribui um papel importante aos contextos sociais presentes, quer como fator de conservação, atualização e reforço de tudo o que no passado fora incorporado, quer como fator de mudança – de reformulação de esquemas de perceção, apreciação, de hábitos, atitudes e comportamentos. A esse respeito diz o autor, “*da natureza dos contextos que somos levados a atravessar, depende o grau de inibição ou de recalçamento de uma parte mais ou menos importante da nossa reserva de competências, de habilidades, de saberes e saber-fazer, de maneiras de dizer e de fazer das quais somos portadores*” (2003: 78). Ora, se como sugere Lahire (2003), os contextos sociais presentes têm o poder de formar, reformular, suspender, solicitar, inibir, atualizar, enfraquecer disposições cognitivas e comportamentais, então, faz todo sentido colocar a hipótese de que o alargamento das oportunidades de formação escolar, social e moral destas crianças implica a configuração de um contexto relacional com potencial para promover nelas certas competências, atitudes e comportamentos e que, ao mesmo

tempo, seja capaz de dismantelar disposições que comprometam severamente o seu percurso escolar e a sua integração social.

Todavia, também é óbvio, que mudar as crianças de estabelecimento de ensino, mesmo quando isso se traduz numa melhoria significativa do ambiente social e das condições de aprendizagem, não é condição bastante para que as crianças provenientes de meios sociais altamente fragilizados em termos de recursos possam construir uma relação construtiva e gratificante com a escola e com o saber. Consciente disso, a associação defende igualmente ser extremamente necessário garantir aos seus jovens beneficiários um contexto relacional intenso e coerente, formado por adultos que sejam capazes de os compreender verdadeiramente e que acreditem que, apesar de todas as contrariedades a que estiveram sujeitos no passado (e possam ainda estar no presente), eles são capazes de aprender e de que é possível virem a vivenciar a escola como um lugar apetecível, que vale muito a pena frequentar. Em suma, a QpI acredita que oferecendo às suas crianças e jovens um contexto educativo mais favorável e uma rede de relacionamentos coerente, intensa e culturalmente enriquecedora é possível desinstalar neles (e até mesmo nos pais) o *amor do necessário* (Bourdieu, 1998), isto é, a aceitação e o “gosto” perante aquilo a que não podem fugir, e mostrar-lhes modos de vida e de relacionamento com os outros mais valorizantes, conduzindo-os à descoberta de capacidades que nunca sonharam ter.

De modo a garantir um tal contexto, a associação definiu como ação estratégica primordial do projeto em questão a *construção e consolidação de uma equipa pedagógica multidisciplinar e coesa*, que seja capaz de potenciar sinergias entre as intervenções de todos os que desempenham funções educativas junto das crianças. Queiroz (2013) justifica esta ação da seguinte maneira: *“uma vez que estamos a falar de crianças que vivem expostas a referências contraditórias, pois, o que em casa é valorizado entra frequentemente em dissonância com o que na escola colhe mais valorização, que sobre elas recai o doloroso sentimento de fragmentação decorrente do confronto com dois mundos que não comunicam entre si, é fundamental a criação de uma estrutura relacional que se encarregue de estabelecer pontes de comunicação entre as duas realidades”*. De acordo com a autora, só é possível atenuar tais pressões contraditórias, *“cuja ocorrência em fase tão precoce da vida precipita reações*

psicológicas adversas à formação de uma identidade estável e ao próprio desenvolvimento da capacidade de adaptação social”, inclusivamente à escola, por via da consolidação de uma equipa de trabalho unida em torno da pesquisa e debate sobre as condições passíveis de suscitar em nas crianças a vontade de aprender e de lhes facultarem reais oportunidades de aquisição de conhecimentos e competências. Podemos, portanto, considerar que uma das principais condições de concretização do modelo de intervenção educativa proposto pela associação passa pela estabilização de uma equipa disposta, não somente a partilhar saberes e competências, mas também a construir consensos em torno da interpretação do fenómeno do insucesso escolar, dos problemas que têm em mãos, das estratégias pedagógicas a implementar e dos procedimentos a desenvolver em matéria de controlo social e formação de atitudes e modos de conduta conducente com os requisitos de uma efetiva integração social.

Com o intuito de contribuir para a consolidação de uma equipa educativa capaz de responder às exigências anteriormente mencionadas, a QpI optou por colocar no próprio colégio trabalhadores/investigadores sociais determinados, não apenas a desenvolver uma relação significativa e intensa com as crianças (e suas famílias), como também a partilhar instrumentos de compreensão a respeito dos mecanismos sociais que impedem estas crianças de progredirem escolar e socialmente e estratégias pedagógicas mais ajustadas à sua realidade concreta. Neste sentido, podemos considerar que o objeto de intervenção do assistente social, no âmbito do projeto educativo em questão, não é a criança, nem a família, nem tão pouco a escola, tomados como atores independentes, mas sim a relação entre eles. Ora, uma vez que a probabilidade de sucesso escolar destas crianças é inversamente proporcional ao grau de desfasamento entre a cultura que prevalece no seu meio sociofamiliar e a cultura escolar, faz todo o sentido a inclusão de profissionais capazes de se assumirem como agentes mediadores entre estes dois grandes universos socializadores (escola e casa), o que, por sua vez, implica desenvolver um trabalho centrado nas crianças, mas que, ao mesmo tempo, incida sobre a organização e gestão do tempo e espaço escolar, sobre as representações dos professores a respeito dos meninos e suas famílias e, ainda, sobre as práticas de ensino-aprendizagem. Sem este trabalho não é possível eliminar os obstáculos que tendem a surgir dentro no interior da escola, designadamente dentro da sala de aulas. As funções atribuídas aos trabalhadores

sociais, no âmbito do modelo de intervenção que aqui procuramos explicitar, encontram-se reunidas, de forma mais detalhada, no quadro seguinte.

Quadro 3 – Funções dos trabalhadores sociais integrados na equipa educativa do Colégio

Funções do trabalhador social da Qualificar Para Incluir enquanto membro da equipa pedagógica

Em contexto de sala aula

- *Percecionar o modo como as crianças descodificam o discurso do professor, procurando identificar “ruídos” na comunicação e aumentar a eficácia da comunicação entre o docente e a criança.*
- *Devolver ao docente as dificuldades de receção das crianças e os seus ritmos de aprendizagem.*
- *Apoiar na diagnose das dificuldades nas diversas disciplinas.*
- *Conceber, propor e participar na implementação de alternativas de acompanhamento, em função da diversidade de ritmos de aprendizagens.*

Em contexto extra-aula

- *Coadjuvar os professores na investigação e construção de materiais de apoio ao estudo.*
- *Promover a reflexão em grupo sobre a organização do tempo necessário ao*

estudo, em função dos ritmos de aprendizagem e de acordo com os diagnósticos das dificuldades de aprendizagem.

- Acompanhar sistematicamente as crianças no domínio dos valores, atitudes e comportamento, designadamente através do envolvimento da equipa pedagógica no acionamento de modelos educativos e de intervenções de carácter terapêutico (entrevistas em profundidade, dinâmicas de grupo, sociodrama...), no sentido da socialização e da prevenção e tratamento da indisciplina.*
- Envolver as famílias nas tarefas escolares dos filhos e em atividades de fruição cultural e artística.*
- Realização de reuniões regulares com os elementos da equipa pedagógica multidisciplinar, tendo em vista a avaliação sistemática do desenrolar do projeto de intervenção, nomeadamente das aprendizagens e das estratégias e atividades consideradas pertinentes para o sucesso escolar e educativo das crianças.*
- Implementar práticas de consolidação e reforço das aprendizagens, fora do horário letivo, em consonância com as propostas e decisões dos docentes.*

Prosseguindo na tarefa de explicitação das condições sociopedagógicas consideradas pela associação como facilitadoras do sucesso escolar das crianças, cabe agora refletir um pouco em torno de um conjunto de ações que visam operacionalizar a ideia – ou, se preferirmos, a proposição normativa – de que é necessário estruturar o espaço, tempo e trabalho pedagógico em função das necessidades reais das crianças e da realidade concreta em que vivem, ações essas que, aliás, permitem-nos perceber,

desde logo, o quanto o desenho deste projeto educativo é fruto de um árduo trabalho de tradução de análises teóricas em ações práticas.

Na verdade, os conhecimentos produzidos no âmbito da investigação fundamental em torno do fenómeno do insucesso escolar, bem como as principais teorias sociológicas e psicológicas que procuram explicar o complexo processo de aprendizagem, dão pistas importantes sobre qual o caminho a seguir no sentido de criar verdadeiras oportunidades de aquisição de saberes e competências. Por exemplo, permite-nos inferir que é necessário desenvolver práticas pedagógicas que tomem as vivências das crianças como ponto de partida da aprendizagem de novos conhecimentos e que, se neste processo negligenciarmos a cultura que prevalece no seu meio sociofamiliar, muito dificilmente a cultura escolar poderá fazer parte do seu universo de significações (Novak, 2000; Perrenoud, 1999). Permite-nos, igualmente, inferir que é preciso abordar os conhecimentos, ligando-os aos problemas do mundo real (Bourdieu, 1982; Perrenoud, 1999, Charlot, 2002), contrariando, desse modo, a conceção formalista do conhecimento que tanto contribui para reforçar nas crianças o desinteresse e a desafeição pelo trabalho escolar e pela aquisição de novos saberes (Montenegro e Queiroz, 2014). Permite-nos, ainda, identificar a necessidade de romper com o carácter artificial das condições em que por norma decorre o trabalho pedagógico, artificialidade essa, que, como acredita Queiroz (2013), se traduz num verdadeiro obstáculo à aquisição de uma perceção realista do mundo do trabalho e à efetiva apropriação de saberes e competências utilizáveis na vida real – ideia que, aliás, está também muito bem expressa nos trabalhos de Perrenoud (1999), Charlot (2002) e Montenegro e Queiroz (2014).

Garantir o sucesso das aprendizagens escolares destas crianças implica, então, investir em práticas pedagógicas inovadoras, o que, por sua vez, exige o recurso regular a investigações centradas na seleção e criação de materiais de suporte das aprendizagens, na organização de atividades que permitam às crianças exercitar conhecimentos teóricos em contextos reais de ação e na resolução de problemas da vida quotidiana e, não menos importante, centradas na experimentação de atividades lúdico-pedagógicas que, além de facilitarem as aprendizagens escolares, tenham potencial para promover nelas valores e modos de relacionamento cruciais para vida social, profissional e pessoal.

A estruturação do espaço, tempo e trabalho pedagógico (atividades, formas de interação e de comunicação, etc.) em função das necessidades reais das crianças é uma condição que a associação acredita convictamente ser indispensável para o sucesso escolar e social dos seus beneficiários. Daí Queiroz “alertar” (“Projeto Educativo” da Qualificar para incluir, 2013) para a necessidade de se proceder à realização sistemática de diagnósticos psico-sociopedagógicos das crianças e “apelar” a todos os agentes educativos, designadamente aos professores e trabalhadores sociais, que, partindo dos resultados das avaliações diagnósticas façam um esforço no sentido de tomarem decisões em matéria de estruturação do horário letivo (nomeadamente, da carga horária atribuída a disciplinas estruturantes da carreira escolar, como é o caso, do português, matemática e inglês), de definição, seleção e organização de conteúdos curriculares, planeamento de atividades dentro e fora da sala de aula.

Como facilmente se depreende, estruturar o tempo, espaço e trabalho pedagógico em função das necessidades reais das crianças é uma condição difícil (mas não impossível) de implementar, não só porque comporta várias dimensões (opções curriculares; definição de conteúdos de aprendizagem; investigação e seleção de materiais; reformulação das formas de interação e comunicação pedagógica, entre outras), mas também porque implica a adesão e um forte envolvimento, quer dos docentes, quer dos trabalhadores sociais. Para que os diferentes atores, em particular, os professores se envolvam ativamente neste processo de inovação, precisam de estar convictos de que esse é o caminho a seguir, o que, por sua vez, implica, em maior ou menor grau consoante os casos individuais, uma reformulação das suas próprias conceções a respeito do que significa ensinar e aprender. Também por aqui se vê a importância que a questão da consolidação de uma equipa educativa multidisciplinar e coesa tem na concretização do projeto. Talvez possamos mesmo assumir a coesão da equipa sociopedagógica como a variável (independente) chave do sucesso educativo das crianças, pois dela depende a implementação de todas as ações com potencial para as fazer lá chegar. No quadro seguinte encontram-se elencadas algumas ações concretas, delineadas no “Projeto Educativo” (2013), que têm precisamente como objetivo a consolidação de uma equipa educativa multidisciplinar e coesa.

Quadro 4– Ações delineadas no “Projeto Educativo” da Qualificar para Incluir com vista à consolidação de uma equipa educativa multidisciplinar e coesa

Ações delineadas no “Projeto Educativo” da Qualificar para Incluir com vista à consolidação de uma equipa educativa multidisciplinar e coesa

- *Realização de reuniões sistemáticas entre todos os elementos da equipa com os seguintes objetivos:*
 1. *Identificar e debater as causas do insucesso escolar e as estratégias mais eficazes ao seu combate.*
 2. *Adaptar os programas de um ensino rigoroso e direccionado para a realização de aprendizagens consistentes em matérias cruciais para prosseguir numa carreira escolar socialmente inclusiva – definir opções curriculares e os horários de trabalho em função das necessidades dos alunos, sem, todavia, descurar a qualidade e consistência das aprendizagens adequadas ao nível de escolaridade em que se encontram.*
 3. *Estabelecer conjuntamente as práticas pedagógicas com maior potencial para envolver todos os alunos, tendo em conta os diferentes ritmos de aprendizagem e a importância de garantir a efetiva interiorização dos saberes e competências.*
 4. *Definir conjuntamente modalidades de avaliação diagnóstica e formativa.*
 5. *Construir um consenso em torno do conjunto de regras e modos de intervir de maneira a induzir o cumprimento dessas mesmas regras,*

incluindo um sistema de sanções, a ser defendido e praticado por todos os profissionais e alunos.

- 6. Avaliar regularmente o desenrolar do projeto de intervenção, nomeadamente das aprendizagens e das estratégias e atividades consideradas pertinentes para o sucesso escolar e educativo das crianças.*

Capítulo 2: Reflexão em torno da experiência de trabalho no terreno

Neste capítulo, procuro dar conta da minha experiência de trabalho terreno, vivida durante seis meses ao lado de uma equipa de trabalhadores sociais que assumiu como principal missão a concretização dos princípios, ações e objetivos designados no Projeto Educativo concebido pela Associação Qualificar Para Incluir e implementado (ano letivo 2014/2015) em parceria com o Colégio Ellen Key.

Antes de avançar com a descrição do trabalho realizado no âmbito de estágio, parece-me importante esclarecer alguns aspetos que contribuíram para delimitar o meu campo de atuação. Um primeiro aspeto prende-se com a delimitação do grupo de crianças com quem trabalhei. Apesar de ter acompanhado mais frequente e regularmente o grupo de 12 crianças inscritas no 6º ano de escolaridade, não foram raras as ocasiões em que participei (e colaborei) em atividades diversas (tanto recreativas como pedagógicas) com crianças e jovens inscritos nos três níveis do ensino básico (1º, 2º e 3º ciclo) e, até mesmo, ainda que menos frequentemente, com crianças do pré-escolar.

Um segundo aspeto que muito contribuiu para delimitar o meu campo de atuação remete para o património de conhecimentos e competências de que dispunha no momento em que iniciei o estágio, bem como para o peso que a experiência de trabalho de terreno teve no meu processo formativo.

Do meu ponto de vista os estágios curriculares cumprem uma função importante no processo de formação dos alunos. Não só permitem exercitar a exigente tarefa de mobilização de conhecimentos teóricos em contextos reais de ação, como também contribuem para o desenvolvimento de competências relacionais facilitadoras da integração profissional. Mas, em geral, o estágio não é mais do que um complemento do processo formativo, pois o grosso da formação académica realiza-se dentro da universidade, dentro da sala de aula. Ora, no meu caso concreto, a experiência de trabalho terreno contribuiu de um modo muito mais significativo. O

estágio, para mim, mais do que representar uma oportunidade para exercitar na prática a aplicação de saberes teóricos, traduziu-se num verdadeiro contexto de aprendizagem (*sur las tas*), numa autêntica oportunidade de aquisição de saberes teóricos e práticos. Mais ainda, uma parte muito substancial do conhecimento teórico que adquiri durante o estágio partiu dos problemas reais que iam surgindo, problemas que me suscitavam a vontade de explorar teorias que me ajudassem a compreendê-los ou, então, problemas que tinham o poder de desencadear conversas bastante profundas e estimulantes – muitas vezes no café – entre os dois profissionais que me acompanharam mais de perto – aliás, por vezes, nem era necessário surgir problema algum, os próprios técnicos, a partir de uma conversa banal, de um episódio qualquer da vida quotidiana, tratavam logo de elevar o nível da conversa e, então, lá vinha o Lahire à “baila” (por exemplo), seguido de um novo exemplo ou situação análoga; ou, então, faziam-me uma pergunta – como é que eu lia determinado comportamento, por exemplo – e transformavam a minha resposta em objeto de reflexão. No fundo, o que estou a tentar explicar é que quase tudo o que aprendi sobre o problema do insucesso escolar e formas de o superar, aprendi ao longo do estágio, através das interações estabelecidas com os técnicos e crianças, das reflexões que ia fazendo sobre essas mesmas interações e da observação do trabalho realizado pelos técnicos e das atitudes, comportamentos e competências (escolares e relacionais) das crianças. Aliás, não será certamente exagero dizer que o contexto de estágio traduziu-se, de certo modo, num verdadeiro contexto de ressocialização, na medida em que me obrigou a reformular esquemas de perceção, apreciação e ação, nomeadamente a minha conceção sobre o que significa ensinar e aprender – já para não falar do contributo desse trabalho de reformulação para o modo como eu me vejo a mim mesma, como vejo os outros e os seus problemas.

Ora, como facilmente se depreende, esta condição (inicial) impôs limites à minha atuação (funções e tarefas), desde logo, impediu-me de elaborar previamente um plano de ação ou de atividades, que pudesse desenvolver com as crianças e no fim avaliá-lo. Elaborar, concretizar e avaliar um plano de ação bem fundamentado requer competências teóricas bem desenvolvidas; desenvolver atividades pedagógicas suscetíveis de promoverem efetivamente a apropriação de saberes e competências nas crianças implica, por exemplo, organizá-las em função dos princípios da

aprendizagem significativa (Novak, 2000), mas, para isso, é também preciso que nos tenhamos apropriado desses princípios; do mesmo modo, pensar e propor às crianças situações-problemáticas que as obriguem a mobilizar e a exercitar conhecimentos e competências (Perrenoud, 1999) implica que também nós sejamos capazes de os dominar e mobilizar.

Um terceiro aspeto que condicionou a minha atuação relaciona-se com o período no qual decorreu o estágio. O facto de o meu estágio ter decorrido, quase na sua totalidade, ao longo do 3º período escolar retirou-nos (e a mim e aos técnicos) alguma liberdade e autonomia na organização do tempo de trabalho das crianças, bem com na estruturação das atividades sociopedagógicas a realizar com elas. Essa perda de autonomia e liberdade deve-se essencialmente a dois fatores: (1) pressão no sentido de garantir que alguns meninos recuperassem os resultados negativos que haviam alcançado no 2º período, de modo a que pudessem transitar de ano; (2) pressão no sentido de preparar as crianças (6º ano) para a realização dos exames nacionais de português e matemática.

Explicados estes aspetos, posso agora passar à descrição do trabalho (funções, atividades e tarefas) realizado ao longo do estágio, começando, desde já, por apresentar sucintamente (no quadro que se segue) as principais tarefas desempenhadas ao longo dos cinco meses.

Quadro 5 – Principais tarefas desempenhadas no âmbito do trabalho terreno

Principais tarefas desempenhadas no âmbito do trabalho terreno

Em contexto de trabalho escolar

- *Percecionar o modo como as crianças se apropriam das explicações durante as atividades de consolidação das aprendizagens escolares, procurando alertar o técnico, sempre que necessário, para a necessidade de reformular a explicação.*

- Acompanhar de perto as crianças na realização das tarefas, de modo a evitar que elas quebrem o ritmo de trabalho ou desistam perante dificuldades.
- Observar atentamente a postura das crianças durante as sessões e motivar as crianças a se disponibilizarem para aprender ou informar o técnico sempre que manifestam comportamentos menos ajustados.
- Apoiar na diagnose das dificuldades manifestadas pelas crianças – mediante a observação do seu desempenho na realização das atividades ou tarefas.
- Colaborar com o técnico na conceção e implementação de alternativas de acompanhamento – por exemplo, prestar apoio individual quando a criança dá sinais de que não consegue trabalhar ao ritmo dos restantes elementos do grupo.
- Colaborar com o técnico na investigação e construção de materiais de suporte às aprendizagens escolares ou ao desenvolvimento de competências indispensáveis à apropriação de determinados conteúdos.

Em contexto recreativo

- Acompanhar sistematicamente as crianças no domínio dos valores, atitudes e comportamentos, colaborando com os técnicos e/ou professores em ações de carácter terapêutico, como por exemplo, reflexão com a criança ou com o grupo em torno de algum problema ou comportamento menos adequado; dinâmicas de grupo (sociodrama, expressão dramática; jogos lúdico-pedagógicos) com potencial para promoverem a socialização das crianças e prevenir e superar problemas de indisciplina.

- *Colaborar com o técnico na concepção e concretização de atividades de fruição cultural e artística.*
- *Conceber e dinamizar atividades lúdico-pedagógicas durante o recreio.*
- *Apoiar os técnicos no refeitório: ajudar a servir o almoço às crianças e a manter a arrumação e organização do espaço, procurando garantir que nada impeça as crianças de almoçarem com tranquilidade e boa disposição*

2.1 Trabalho voltado para a consolidação das aprendizagens escolares

Em relação ao trabalho de intervenção voltado para a consolidação das aprendizagens escolares, gostaria de começar por explicitar alguns princípios que tive oportunidade de aceder logo na fase inicial do estágio e que muito contribuíram para o tipo de relação que estabeleci com as crianças e para a reformulação do meu modo de olhar para o estudo e atividades de ensino-aprendizagem. Alguns desses princípios chegaram até mim a partir da leitura de uma carta que a direção da QpI escreveu a amigos e colaboradores da associação (2012) com o objetivo de angariar apoios – carta que, aliás, me tocou profundamente, não por me ter provocado sentimentos de pena, mas sim porque alterou completamente o modo como eu leio as fragilidades das crianças. Podemos ler em seguida um excerto dessa carta – excerto que, além de demonstrar claramente o posicionamento teórico, ético e político da associação face ao problema do insucesso escolar e sua superação, esclarece-nos um pouco sobre o que está implicado na ideia de “condições sociopedagógicas facilitadoras do sucesso educativo das crianças”.

“A experiência que a QpI acumulou em matéria de (re)conciliação destas crianças com a escola permite-nos concluir que as suas dificuldades de adaptação não são determinadas pelos défices de inteligência, mas sim, por não lhes terem sido proporcionados os caminhos apropriados. Não foram suficientemente estimuladas pela família, nem frequentaram equipamentos pré-escolares que lhes permitissem compensar aprendizagens que não podiam fazer em casa. A nossa experiência demonstra que estas crianças, que foram tão severamente privadas de estimulação cognitiva precoce, já que as suas famílias não têm a preparação necessária para satisfazer essa necessidade, são capazes de aprender e de evoluir muito positivamente quando se investe na recuperação sistemática de tudo o que não aprenderam. As crianças começam a descobrir que são capazes e, dessa maneira, é criada a motivação para se entregarem ao trabalho escolar com interesse.”

As ideias presentes neste excerto, além de nos ajudar a romper com as interpretações naturalistas, individualistas e etnocentristas a respeito das razões de

insucesso escolar e dos obstáculos que as crianças enfrentam no processo de aprendizagem, dá-nos uma primeira sugestão sobre o caminho a seguir no sentido de garantir a sua progressão na escola e de como despertar nelas a motivação para aprender, a saber: *investir na recuperação sistemática de tudo o que não aprenderam*. Na verdade, não há como negar a pertinência desta estratégia. A aprendizagem é um processo contínuo no decorrer do qual a criança adquire novos conhecimentos e conceitos com base nos conhecimentos e conceitos que já possui (Ausubel cf. Novak, 2000). Os conhecimentos prévios da criança atuam como mediadores no processo de interiorização de novos conceitos e, como tal, a eficácia dessa interiorização depende da consistência e clareza dos conhecimentos previamente adquiridos (Novak, 2000). Não é difícil imaginarmos, por exemplo, o quanto seria difícil para uma criança aprender a dividir, antes de aprender a somar, a subtrair e a multiplicar. Ora, se há disciplinas em que os conteúdos de aprendizagem não requerem de forma tão veemente a apropriação de conhecimentos prévios, outras há em que a fraca consolidação de conceitos prévios (pré-requisitos) compromete severamente as aprendizagens futuras que é o caso, por exemplo, da matemática, do português (língua materna) e das línguas estrangeiras. Esta ideia conduz-nos a olhar para as dificuldades que as crianças evidenciam na realização das tarefas de outra maneira. Mais, permite-nos ler com outros olhos certas atitudes e comportamentos que os meninos manifestam na realização das atividades – por exemplo, quando desistem da tarefa ou quando começam a ficar irrequietos e a brincar com objetos que tiram do estojo ou, ainda, quando começam a lançar bocas para o ar, todos estes comportamentos são quase sempre motivados por sentimentos de frustração que advêm da incapacidade de realizar as tarefas. Aliás, muitas das dificuldades que as crianças enfrentam na realização das atividades advêm da falta de competências linguísticas – fragilidade que, por vezes, nem sequer lhes permite compreender o enunciado – e, portanto, também elas (as competências linguísticas) podem ser consideradas um pré-requisito fundamental das aprendizagens escolares (transversal a todas as disciplinas) e, por isso, objeto de recuperação sistemática. A realização de um trabalho de recuperação em torno da linguagem é, pois, uma condição extremamente necessária para que as crianças possam elaborar o seu pensamento, adquirir conceitos com maior grau de abstração, desenvolver o raciocínio e aprender a estabelecer relações mais complexas (Vygotsky, 2003, 2007).

A recuperação sistemática de competências e conhecimentos é, sem dúvida, uma condição indispensável à evolução das crianças nas aprendizagens escolares, nomeadamente à interiorização de novos conceitos. Por outro lado, por si só, esta ação não garante que os conhecimentos sejam efetivamente apropriados, nem tão pouco é condição bastante para que as crianças encontrem um sentido no trabalho escolar e naquilo que são levadas a aprender. Para isso, é também necessário, como explica Queiroz (2012) – na carta atrás mencionada – que haja *“adultos capazes de investir em modos de ensinar que elejam a compreensão como fator determinante da aprendizagem (...)”*. Quando assim é, diz a autora, *“estas crianças dão sinais de verdadeiro gosto e empenho”*. Colocá-las na posição de meros recetores *“sem cuidar de vigiar como se apropriam, se é que se apropriam, do que lhes transmitem os professores é o caminho mais seguro para destruir toda e qualquer possibilidade de acreditarem que podem aprender”*. Aprender, explica a autora, *“é um fenómeno interativo que não só implica uma escuta atenta e persistente do modo como a criança se apercebe do que lhe é transmitido, mas também a constante reformulação das formas de transmitir até garantir a sua efetiva compreensão pela criança. Aprender implica, pois, dispor de adultos que não desistem de investir quando surgem dificuldades e criam as condições que as crianças tenham êxito na realização de tarefas e progressivamente superem o medo de fracassar”*.

Da leitura desta última parte da carta, bem como da observação do modo como o técnico interage com as crianças em contexto de trabalho escolar, retive dois princípios norteadores da minha atuação, a respeito dos quais não foi difícil encontrar na literatura sustentação teórica.

Um desses princípios remete para o papel da criança durante as atividades de ensino-aprendizagem e pode ser formulado da seguinte maneira: o grau de eficácia de interiorização de conhecimentos e competências varia em função do nível de envolvimento e atividade solicitado (ou permitido) às crianças no próprio processo de aprendizagem. Dito de outro modo, quanto mais ativo for o papel da criança no processo de aprendizagem, mais consistente será a interiorização dos respetivos conteúdos.

Podemos encontrar em Piaget (cf. Novak, 2000; cf. Vygotski, 2007) fundamentos que suportam este princípio. Os conceitos nos quais o autor se agarra para explicar o fenómeno da aprendizagem são a assimilação, acomodação, adaptação e equilíbrio. Ao conceito de assimilação está subjacente a ideia de que é a criança quem toma a iniciativa de interagir com o meio envolvente. Segundo o autor, as crianças constroem os seus esquemas mentais em interação com o meio e, ao mesmo tempo, são esses esquemas que lhes permitem assimilar a realidade que a rodeia. Neste sentido, todos os esquemas de assimilação são construídos – e não geneticamente herdados – e todos os processos de assimilação requerem um esquema (ou um sistema de esquemas) de assimilação. Quando as crianças assimilam – com base nos esquemas previamente adquiridos –, elas incorporam os novos conhecimentos ou informações nos esquemas que já possui e é este processo que lhes permite reter o material interiorizado e dominar progressivamente o meio envolvente. Todavia, o autor chama-nos também à atenção para as consequências que advém do facto de as crianças não possuírem os esquemas de assimilação necessários à apreensão e compreensão uma situação estranha ou conhecimento novo. Quando isso acontece, diz o autor, há dois efeitos possíveis: (1) a criança desiste da tarefa; ou (2) os seus esquemas são reformulados. A acomodação é precisamente o conceito invocado pelo autor para traduzir a ideia de reformulação de esquemas mentais ou reestruturação cognitiva. Segundo Piaget (cf. Novak, 2000; cf. Vygotsky, 2007), a acomodação constitui o elemento promotor do desenvolvimento cognitivo. Quando o meio que envolve a criança não lhe coloca qualquer dificuldade, a sua atividade mental ocorre essencialmente numa lógica de assimilação. Mas, quando se depara com algum problema, os seus esquemas mentais exigem uma reestruturação ou acomodação. Quando o processo de acomodação é bem sucedido, a criança evolui para níveis superiores de desenvolvimento e a sua adaptação ao meio é facilitada⁶.

⁶Uma vez que a mente é uma estrutura (sistema de relações), o seu funcionamento requer equilíbrio e (re)organização interna, condições fundamentais para que a criança se possa adaptar harmoniosamente ao meio. Quando esse equilíbrio é posto em causa, em consequência do confronto com experiências que a criança não consegue assimilar (por não possuir os esquemas de perceção requeridos pela situação), os seus esquemas podem ser reformulados e, com isso, alcançar um novo equilíbrio. É este processo, denominado pelo autor de *equilíbrio majorante*, que está na base do desenvolvimento cognitivo da criança. Também por isso, defende o autor, a

Em suma, para que a criança aprenda verdadeiramente e possa evoluir cognitivamente – bem como socialmente, já que disso depende a sua adaptação ao meio – é fundamental criar condições para que ela possa interagir com o meio e, ao mesmo tempo, confrontá-la com situações suscetíveis de lhe provocarem algum desequilíbrio e, com isso, facilitar-lhe a reformulação dos esquemas mentais existentes na sua estrutura cognitiva. Ora, necessidade de reformular os esquemas cognitivos das crianças foi precisamente o segundo grande princípio de que me apropriei através da leitura da carta redigida pela direção da QpI (e que se encontra presente no último excerto apresentado) e e das ideias defendidas por Piaget (cf. Novak, 2000; cf. Vygotsky, 2003, 2007). No fundo, o que procurei ter em conta na dinamização das atividades de ensino-aprendizagem e nas interações sociopedagógicas desenvolvidas com as crianças foi a necessidade de criar desequilíbrios, isto é, de mexer com as ideias pré-existentes na sua mente, de modo a ajudá-las a conciliar o que ainda não sabem com o que aquilo que já conhecem. Por outro lado, consciente de que quando o desequilíbrio provocado nas crianças pode conduzi-las à frustração – o que acontece, por exemplo, quando procuramos transmitir conhecimento demasiado complexo face ao nível de desenvolvimento cognitivo e de competências em que os meninos se encontram –, procurei sempre avaliar primeiro os conhecimentos de que dispunham e, ao mesmo tempo, perceber quais as competências ou conhecimentos requeridos pela tarefa ou atividade proposta. Além disso, nunca deixei que os meninos ficassem completamente entregues a si mesmo na realização dos trabalhos.

Um exemplo de uma atividade desenvolvida com as crianças (6º ano) claramente orientada pelos princípios até aqui mencionados foi a elaboração de panfletos (semelhantes aos que podemos encontrar nas agências de viagens) sobre diferentes destinos turísticos. Esta atividade implicou, numa primeira fase, que cada criança escolhesse uma cidade e que pesquisasse na internet – sempre com a minha orientação – características suscetíveis de atrair as pessoas. Depois de reunidas todas as informações e selecionadas as imagens, procedemos à elaboração de um texto,

 evolução cognitiva da criança (e o seu conhecimento sobre o mundo) é o produto das interações que ela estabelece com o meio físico e sociocultural.

primeiramente na língua materna e de seguida, em inglês. Depois de termos o texto traduzido, construímos o panfleto. No final, todas as crianças partilharam o seu trabalho e tentaram expressar oralmente na língua inglesa qual a cidade que mais os atraiu, bem como os motivos das suas escolhas. *“I chose Basel, Switzerland because this is a clean and an organized city. It is a great city to live due to its culture events and has a team that I like that is FC Basel.” “I chose Lisbon, Portugal because it is a city that I would like to visit, because there is a zoo park and I love animals.” “I would like to visit Rio de Janeiro, Brasil because it is a sunny city and has some beautiful and famous beaches. We have the same language so it is easy to communicate.”* Tratou-se de uma atividade que tinha como principal objetivo a promoção de competências ao nível do inglês, embora outros objetivos (decorrentes da constatação de algumas fragilidades evidenciadas pelas crianças noutros domínios do saber) tivessem influenciado a escolha da mesma, designadamente: (1) alargar os conhecimentos das crianças ao nível da geografia; (2) permitir-lhes conhecer novas realidades culturais, por exemplo, ao nível da gastronomia, equipamentos sociais e culturais e monumentos; (3) promover competências ao nível da informática, como por exemplo, utilização do word ou powerpoint, e da seleção da informação através da pesquisa na internet; (4) promover competências ao nível da língua materna, principalmente no domínio da escrita. **No anexo 1** encontram-se alguns dos trabalhos realizados pelas crianças.

Na realidade, ao longo do estágio tive oportunidade de desenvolver (com as crianças 5º e 6º ano) diversas atividades direcionadas para a promoção de competências ao nível do inglês. A aposta forte neste domínio do saber deve-se, por um lado, à necessidade de dividir o trabalho com os técnicos que acompanham as turmas – que estavam muito mais centrados na consolidação das aprendizagens ao nível da língua materna e da matemática, nomeadamente o técnico do 6º, já que os meninos iam realizar exames nacionais a estas duas disciplinas – e, por outro lado, ao reconhecimento da importância da aprendizagem da língua inglesa para a progressão escolar e futura integração socioprofissional das crianças.

Atualmente, é consensual que a aprendizagem do inglês é um requisito praticamente indispensável para aceder a um emprego. Basta observarmos os requisitos das mais variadas ofertas de emprego para darmos conta disso. Já não é

apenas o rececionista do hotel ou o funcionário da agência de viagens que precisa saber comunicar na língua inglesa. Hoje em dia, qualquer trabalhador do comércio ou dos serviços, desde o empregado de uma loja de pronto-a-vestir ao empregado de café, precisa dominar minimamente a língua. É certo que uma pessoa pode exercer a atividade de empregado de café mesmo não tendo conhecimentos de inglês, mas também é certo que essa mesma pessoa muito dificilmente poderá exercer a mesma atividade em cafés mais requintados. Trabalhar no café do bairro e trabalhar, por exemplo, no *Majestic*, são duas realidades completamente distintas, ainda que estejamos a falar da mesma atividade. Ser empregada de limpeza em casas particulares também não é o mesmo, nem coloca as mesmas exigências em matéria de competências, que desempenhar as mesmas funções num hotel de 4 ou 5 estrelas. Em suma, a formação de competências ao nível do inglês é um caminho que as crianças e jovens de hoje não podem evitar fazer, independentemente do ramo e nível de ensino que pretendam seguir.

De um modo em geral, a nossa sociedade reconhece a importância que esta questão tem para a integração socioprofissional dos indivíduos, bem como para o desenvolvimento económico do país e para o reforço da competitividade num mercado cada vez mais globalizado. Por outro lado, tudo nos leva a acreditar que ainda não foram tomadas medidas capazes de assegurar que os jovens saiam da escola minimamente preparados nessa matéria. Arriscamos mesmo a dizer que, atualmente, até estamos a assistir a um retrocesso, já que uma parte substancial dos alunos que termina o secundário tende a dar sinais de grande desconforto, sempre que se deparam com situações de interação que solicitam a mobilização de conhecimentos de inglês – tal como demonstra o comentário de uma aluna do curso de licenciatura em Serviço Social que se encontrava a estagiar no Colégio Ellen Key: *“No outro dia ia com A. e B., quando fomos abordados na rua por uns turistas que queriam obter informações... a nossa reação foi olhar uns para os outros à espera que um tomasse a iniciativa de responder... os meus colegas disseram logo que não falavam inglês e eu não disse nada, apenas encolhi os ombros... eu até sei algumas coisas em inglês mas demoro muito tempo a construir uma frase e, por isso, tenho vergonha”*. Este exemplo, ainda que particular, não deixa de exprimir o panorama geral do *estado atual das coisas*. De facto, as crianças e jovens até podem aprender umas “coisas” em

inglês que servem para completar os “espaços em branco” dos testes de avaliação e, com isso, passar sempre à disciplina, mas são poucos os que conseguem estabelecer uma conversa, menos ainda os que estão preparados para trabalhar textos científicos escritos em inglês. Tudo nos leva a crer, portanto, que 11 anos de inglês na escola, em média, 135 minutos por semana – o que dá aproximadamente 792 horas – não é condição bastante, para que as crianças e jovens passem a dominar a língua, sobretudo, quando se trata de meninos e meninas que, além de só poderem contactar com a língua inglesa na escola (e somente nas aulas de inglês), possuem um nível de competências linguísticas ao nível da língua materna bastante fraco – uma vez que a língua estrangeira aprende-se a partir da língua materna (Vygotsky, 2007), o nível de competências da segunda condiciona significativamente a apropriação da primeira.

Como propõe Perrenoud (1999), para que as crianças e os jovens possam formar verdadeiramente competências ao nível de uma língua estrangeira, é necessário criar oportunidades de contacto com a língua, nomeadamente multiplicar o número e a diversidade de situações de interação que solicitem a mobilização desses conhecimentos e competências e que, ao mesmo tempo, sejam capazes de despertar neles o desejo de compreenderem e de serem compreendidos.

Uma vez que as crianças jamais poderão expressar-se em inglês se não tiverem adquirido vocabulário, optamos por direccionar uma parte importante das atividades no sentido do alargamento do campo lexical, procurando eleger, sem entrar em contradição com as metas curriculares definidas para esta área disciplinar, áreas vocabulares ricas em palavras frequentemente usadas nas mais diversas situações da vida quotidiana – vocabulário relacionado, por exemplo, com meios de transportes, desporto, rotinas diárias, atividades de lazer, equipamentos sociais e culturais, etc.

Passo agora à descrição de uma atividade desenvolvida com as crianças (6º ano) que teve como principal finalidade alargar o campo lexical na língua inglesa em torno do conceito de “habitação”, tendo em conta três subcategorias: “divisões da casa”, “equipamentos domésticos” e “mobiliário”.

“Comecei por pedir aos meninos que escrevessem um pequeno texto em português com a descrição da sua habitação.

Em seguida, pedi-lhes que sublinhassem no texto todos os nomes utilizados para nomear as divisões da casa, equipamentos domésticos e mobiliário e que construíssem uma tabela tendo em conta essas três categorias. Terminada esta tarefa, criamos um momento de partilha, de modo a preenchermos, com o contributo de todos, uma nova tabela, com o máximo de informação, de modo a cobrir todas as possibilidades. Depois de reunida a informação, procuramos, também em conjunto, encontrar os equivalentes em inglês.

Seguidamente, pedi-lhes que voltassem ao texto e que rodeassem os adjetivos que utilizaram para qualificar os espaços, equipamentos ou mobiliário. Depois voltamos a abrir um espaço de partilha para construirmos uma tabela, tal como fizemos para os nomes. Depois de termos encontrado os equivalentes em inglês para os nomes e adjetivos que as crianças utilizaram para descrever a sua casa (e de termos lembrado alguns verbos), passamos à tradução dos mesmos. Nesta tarefa, as crianças trabalharam em grupo de pares, organizados de maneira a que as mais competentes neste domínio fizessem par com as que evidenciavam maiores dificuldades. Finalizadas as traduções, propus às crianças que criassem uma animação em PowerPoint sobre a área vocabular em questão. Assim que todos os pares terminaram a sua apresentação ao grupo, pedi a cada criança que tentasse fazer a descrição da sua casa em inglês, partindo do texto original em português”.

Podemos ver em seguida um texto final produzido por um dos meninos (e no anexo 2 estão alguns slides elaborados pelas crianças).

“My home

My house is an apartment. Once we enter in my house, we have the kitchen joined with the living and dining room. In the kitchen space we have the counter, the sink and the fridge. In the rest of the room we have the dinner table, the couch and the tv. Attached to this room we have the sunroom where my mom put the clothes to dry. Right next to the couch I have a hallway, that leads to two bedrooms and the bathroom, where we have the sink, the shower, the toilet as well as the washing machine, the dryer and a closet storage.” (trabalho elaborado por L. S., 6º ano, Maio de 2015)

Vale a pena descrever aqui uma outra atividade que, tal como a anterior, foi organizada (por mim e pelo técnico que acompanha o grupo do 6º ano) com o propósito de promover as competências linguísticas das crianças ao nível do inglês, sobretudo em termos de vocabulário. No entanto, esta atividade difere da anterior na medida em que: (1) foi realizada num sábado, com um grupo de crianças (cinco do 6º ano e duas do 5º, que, com regularidade realizam atividades de consolidação das aprendizagens escolares neste dia da semana, na QpI) e (2) implicou um passeio pela cidade do Porto.

“Esta atividade teve como principal finalidade alargar o campo lexical das crianças, ao nível do inglês, mais concretamente permitir-lhes conhecer o nome na língua inglesa dos mais diversos equipamentos sociais, culturais, desportivos, entre outros, que, por norma, podem ser encontrados em qualquer cidade, tais como: estação de comboios, supermercado, museu, teatro; cinema, hospital, restaurante, estádio, parque, hotel, quartel de bombeiros, etc.

Assim que chegamos às instalações da QpI (por volta das 9h30), sugerimos aos meninos que, em vez de ficarmos a estudar na associação, fossemos dar um passeio até ao centro da cidade, na condição de que todos levassem um bloco de notas ou um caderno e uma esferográfica, para poderem tomar notas sobre algumas questões que iríamos abordar pelo caminho. Como já era de esperar, as crianças ficaram radiantes e aceitaram de boa vontade a condição imposta – somente uma das meninas (5º ano) se dispôs a levantar uma série de questões (“o que vamos fazer?”; “Onde vamos?”; “Para quê o caderno?”; etc., etc.).

Eram 10h, quando começamos a “digressão”. Sempre que passávamos por um equipamento (ou edifício), parávamos e perguntávamos-lhes: a) se conheciam o edifício; b) se faziam ideia do tipo de serviços que poderíamos encontrar lá dentro ou de quais as atividades que esse equipamento oferece às pessoas; c) que importância tem o equipamento (e os serviços que o mesmo oferece) para a vida das pessoas. E cada criança tomava notas das suas respostas, aproveitando, muitas vezes, os contributos dos colegas. Procedemos deste modo quando passamos na Estação de S. Bento, no Coliseu e Teatro Rivoli, no Via Catarina; no Mercado do Bolhão, no Banco de Portugal; no Hotel Aliados, etc.

Por volta das 13h, regressamos à Qpl. Depois do almoço, pedimos às crianças que organizassem devidamente a informação que tinham registado e que procurassem completá-la com base nos registos uns dos outros. Em seguida, sugerimos-lhes que ligassem o computador e que procurassem equipamentos idênticos (em termos de funções e/ou atividades) nas grandes cidades, de outros países. Depois de cada criança ter escolhido um equipamento (localizado noutra cidade), pedimos-lhe que escrevessem um pequeno texto em inglês com o mesmo tipo de informação que foi registada durante o passeio. Concluído o texto, cada criança elaborou um slide em powerpoint sobre o seu equipamento. Assim que terminaram esta tarefa, reunimos os slides todos numa única animação.

Na semana seguinte, o grupo apresentou a sua animação às turmas do 5º e 6º ano.”

Em relação a esta última atividade, parece-me importante partilhar ainda duas observações. Uma delas está relacionada com o conhecimento que as crianças possuem da cidade onde moram. Embora já conhecesse, com alguma profundidade, as condições em que estes meninos foram socializados, designadamente a falta de recursos económicos, culturais e relacionais que prevalece – em muitos casos, há gerações – nas suas famílias, não pude deixar de me surpreender com o facto de eles saberem tão pouco sobre a sua cidade e sobre os principais equipamentos sociais e culturais que nela existem. Logicamente que eu não estava à espera que as crianças conhecessem todas as ruas situadas no centro da cidade, nem que fossem capazes de elencar todos os géneros de peças a que poderíamos assistir no Coliseu ou no Rivoli. Sei perfeitamente (tanto que, esta foi uma das razões que nos motivou a levá-las a passear) o quanto estas crianças estão “impossibilitadas” de sair da área onde residem e que, por isso, têm poucas oportunidades de conhecer outros lugares, inclusive, outras zonas da sua cidade, bem como o que nela existe – e, talvez seja por isso que alguns pais destes meninos (residentes na extremidade Este do Porto), face à deslocação para outras zonas da cidade, por vezes, zonas que até pertencem à sua freguesia de residência, refiram “*eu tive que ir ao Porto...*”; “*estou farto de correr para o Porto*”; “*quando tiver oportunidade de ir ao Porto...*”, como se o lugar onde vivem não estivesse situado na cidade do Porto ou como se a deslocação a zonas mais centrais lhes transmitisse a sensação de uma grande viagem. Mas o facto de não

saberem, por exemplo, identificar presencialmente a Avenida do Aliados ou a rua Santa Catarina, bem como o facto de pensarem que o Coliseu era uma “*casa de circo*” – pois, só lá foram uma vez, com QpI, e foi para assistir ao Circo – não deixa de nos provocar alguma surpresa e de nos lembrar do árduo trabalho que ainda é preciso fazer com eles. Esta observação ajuda-nos também a compreender as grandes dificuldades que estas crianças sentem na realização de tarefas escolares que solicitam determinados conhecimentos no domínio da geografia.

A segunda observação (ou constatação) que tive oportunidade de fazer no decorrer da atividade atrás descrita prende-se com a motivação com que as crianças se envolveram nas tarefas, nomeadamente com as que lhes exigiam um maior esforço, como por exemplo, a elaboração do texto em inglês – normalmente, as crianças demonstram muito interesse e empenho nas tarefas de pesquisa (na internet) e a evidenciam alguma resistência em tarefas mais exigentes, sobretudo, quando estas implicam o uso da escrita. Contudo, nesta atividade as crianças depositaram o mesmo empenho em todas as tarefas, sempre com um sorriso na cara, mostrando-se altamente preocupadas com o resultado final do seu trabalho. Tudo nos leva a pensar que a atitude positiva evidenciada pelos meninos face a todas as tarefas implicadas na atividade, desde as mais simples às mais complexas, deve-se ao facto de lhes termos sugerido que o trabalho final fosse por eles apresentado aos restantes colegas (nas duas turmas). Acreditamos que esta sugestão permitiu-lhes encontrar um sentido na atividade e vislumbrar uma oportunidade para mostrarem do que são capazes (e, de facto, assim foi)... e que isso se traduziu no fator de motivação.

No anexo 2, encontram-se outros exemplos de trabalhos realizados pelas crianças com vista a alargar os seus conhecimentos do inglês, ao nível do vocabulário, em atividades que, de um modo em geral, foram estruturadas em função dos mesmos princípios teóricos e metodológicos.

No trabalho realizado com vista à consolidação das aprendizagens escolares, acolhi como uma das estratégias fundamentais a criação de oportunidades para que as crianças pudessem aprender de forma significativa.

De acordo com Ausubel (cf. Novak 2000), a aprendizagem significativa consiste num processo no decorrer do qual um novo conhecimento (conceito ou relações entre conceitos) é integrado na estrutura cognitiva da criança de forma não-arbitrária e substantiva. Não-arbitrariedade e substantividade (substância do conceito) são, segundo o autor, os dois princípios mais relevantes da aprendizagem significativa. Relativamente ao primeiro princípio, o autor diz-nos que o conteúdo de aprendizagem não pode ser relacionado com o conhecimento prévio da criança de uma forma arbitrária. Ou seja, a criança só aprende de um modo significativo se possuir conceitos – aos quais o autor dá o nome de *subsunçores* – que funcionem como elemento integrador dos novos conhecimentos. Deste ponto de vista, os subsunçores atuam como uma matriz de perceção e organização no processo de interiorização de novas realidades. Isto não significa, contudo, que, se a criança não tiver conceitos suficientemente claros para integrar o novo conteúdo, ela fique fatalmente impossibilitada de se apropriar verdadeiramente desse conteúdo – voltaremos a esta questão mais adiante. Sobre o princípio da substantividade, Ausubel (cf. Novak, 2000) diz que aquilo que realmente é incorporado na estrutura cognitiva da criança, não é a palavra usada para expressar o conceito, mas sim a sua substância, até porque um mesmo conceito pode ser expresso de várias maneiras. O autor chama-nos ainda à atenção para o facto de, neste processo, também os conceitos previamente adquiridos pela criança, que funcionam como subsunçores, estarem sujeitos a sofrer modificações com a interiorização dos novos conceitos ou relações – neste sentido, quase que poderíamos dizer que a partir do “velho” se constrói o “novo” e que com o “novo” se rejuvenesce o “velho”.

O que desta leitura podemos retirar é que os conhecimentos previamente adquiridos pelas crianças constituem uma ferramenta de ensino-aprendizagem de extrema relevância, na medida em que são precisamente esses conhecimentos prévios que lhes permitem encontrarem um sentido (ou significado) no objeto a aprender. E é somente na condição de o objeto ter significado para as crianças, que ele pode ser efetivamente apropriado por elas. É verdade que as crianças também podem aprender, mesmo quando não encontram qualquer significado no objeto de aprendizagem, mas, nestes casos, o mais provável é que a aprendizagem ocorra de uma forma mecânica.

Ausubel (Cf. Novak, 2000) dá-nos ainda pistas bastante relevantes sobre como promover a aprendizagem significativa nas crianças e ajudá-las a organizar o seu pensamento. Diz-nos o autor que os conhecimentos devem ser organizados em termos de relações hierárquicas, designadamente em função do nível de abstração, generalidade e inclusividade dos conceitos. Ou seja, conceitos mais específicos devem subordinar-se a conceitos mais abstratos, gerais e inclusivos. A criança estará apta para aprender significativamente, sempre que tiver na sua estrutura cognitiva, conceitos gerais adequados à apropriação dos novos conceitos, estes últimos mais específicos. Quando o processo de interiorização decorre por via de uma relação de subordinação (entre “velhos” e “novos” conceitos), a aprendizagem é significativa *subordinada*. Se o novo conhecimento não for mais do que um produto (directamente derivado) do “velho”, estamos perante um caso de aprendizagem significativa subordinada derivativa. Mas se o novo conceito for uma extensão, modificação ou quantificação de conceitos adquiridos no passado de forma significativa, a aprendizagem é subordinada correlativa. Ausubel (cf. Novak, 2000) alerta-nos ainda para as situações de aprendizagem em que a interiorização do novo conceito, no lugar de ocorrer por subordinação, resulta de uma relação de superordenação. Neste caso, o conceito interiorizado é que subordina os conceitos pré-existentes. De acordo com o autor, a aprendizagem significativa superordenada cumpre uma função muito importante no que respeita à formação, unificação e reconciliação de conceitos.

Durante as várias sessões sociopedagógicas esforcei-me no sentido de observar de que modo os técnicos mobilizavam os contributos de Ausubel na dinamização das atividades e nas interações pedagógicas, e, em seguida, procurei também eu mobilizar esses contributos de maneira a poder ajudar as crianças a aprender significativamente. Penso que as descrições atrás apresentadas já dão conta desse esforço de tradução de princípios teóricos em estratégias de ensino-aprendizagem, no entanto parece-me importante descrever aqui mais algumas atividades, nomeadamente atividades voltadas para a consolidação das aprendizagens realizadas na disciplina de ciências naturais.

Uma parte substancial do programa de ciências naturais (6º ano) é dedicada ao estudo dos diferentes sistemas de órgãos do ser humano. De acordo com as metas curriculares definidas para esta disciplina, no final do ano letivo, as crianças devem

ser capazes de explicitar os vários sistemas, nomeadamente o sistema digestivo, sistema respiratório, sistema circulatório e sistema reprodutor. Ser capaz de explicitar estes sistemas implica, no essencial, saber mencionar os órgãos, e respetivas funções, que constituem cada um deles. Ao longo do 2º período, as aulas de ciências incidiram sob o sistema digestivo, respiratório e circulatório. O sistema reprodutor foi abordado no 3º período. Uma vez que os resultados dos testes de avaliação realizados na disciplina durante o 2º período foram pouco satisfatórios – dando conta de que as crianças pouco haviam retido sobre os três primeiros sistemas –, o docente acordou com o técnico que, no 3º período, no lugar de realizarem testes escritos, os meninos fizessem um trabalho em torno dos quatro subsistemas e que o apresentassem à turma. Uma parte considerável das aulas foi dedicada à realização do trabalho. As crianças foram divididas em grupos de quatro e cada grupo contou com a orientação de um educador – professor, técnico que acompanha o grupo e eu.

Na primeira sessão:

“Comecei por perguntar às crianças o que entendiam por “sistema digestivo”. As suas respostas permitiram-me logo perceber que o conceito não estava bem claro para elas: “o sistema digestivo tem a ver com a digestão”; “é onde está o estômago e os intestinos”; “... é o que digere os alimentos”. No fundo, as crianças só tinham noção que há uma relação entre o sistema digestivo e o processo da digestão, relação essa que elas podiam facilmente apreender a partir do adjetivo “digestivo” – que é relativo a digestão. Uma ou outra criança ainda foi capaz de mencionar alguns órgãos que fazem parte do sistema digestivo, mas nenhuma foi capaz de explicar o conceito.

Coloquei, então, a hipótese de que parte do problema estava no conceito de “sistema” e disse-lhes: “vocês já usaram muitas vezes a palavra “sistema” este ano, para designar realidades ou coisas algo distintas... então, digam lá o que entendem por “sistema”. As crianças encolheram os ombros. Nesse momento, pensei dar-lhes uma definição de sistema, mas acabei por optar por outro caminho. Pedi-lhes, então, que mencionassem todos os órgãos ou partes do nosso organismo que, de algum modo, intervêm na digestão dos alimentos. As crianças foram respondendo: boca, estômago, intestinos, fígado, entre outros. Pedi-lhes, em seguida, que voltassem a

enumerar os órgãos, mas desta vez por ordem, ou seja, tendo em conta o percurso que os alimentos fazem a partir do momento em que os ingerimos – as crianças assim o fizeram; nesta tarefa aproveitei para as recordar de outros órgãos do tubo digestivo que, embora tivessem noção da sua existência, não se recordavam (por exemplo, faringe, esófago, distinção entre intestino delgado e grosso). Depois de termos chegado a um consenso a respeito de todos os órgãos constituintes do tubo digestivo, alertei-as para o facto de não termos incluído o fígado, ao que me responderam: “mas os alimentos não passam no fígado”. Então, perguntei-lhes por que razão tinham mencionado o fígado como um dos órgãos que intervém na digestão dos alimentos. Os meninos responderam: “professora, o fígado dá uma ajuda, acho que ajuda a filtrar o que deve ir para o sangue, mas os alimentos não passam lá”. Perguntei novamente: “então, o que vocês querem dizer é que, no sistema digestivo “há” órgãos pelos quais passam alimentos e outros órgãos que contribuem para a digestão ou absorção dos alimentos, mas que não contactam diretamente com eles?”. As crianças responderam afirmativamente e um dos meninos acrescentou: “a boca, a faringe, o esófago, o estômago, o intestino delgado e o intestino grosso são órgãos que estão ligados e que juntos formam tipo um canal por onde passam os alimentos”. Nesse momento percebi que, pelo menos, o conceito de “tubo digestivo” estava a ficar claro para eles.

Depois de todas as crianças voltarem a enumerar (localizando no seu próprio corpo) todos os órgãos que constituem o tubo digestivo, perguntei-lhes se eram capazes de referir outros órgãos que, tal como o fígado, apesar de não fazerem parte do tubo digestivo, participam no processo de digestão. Como as crianças não foram capazes de mencionar mais nenhum órgão, acabamos por nos centrarmos nos órgãos do tubo digestivo. Pedi-lhes, então, que tentassem descrever o que acontece a um alimento, quando passa em cada um dos órgãos do tubo digestivo, ou seja, que tipo de transformações ocorrem. Os meninos começaram por dizer: “o alimento entra na boca... e nela ele desfaz-se... porque nós mastigamos...”. Entretanto, uma das crianças acrescenta: “mastigamos, mas também misturamos saliva e a saliva também ajuda da decompor o alimento”. Expliquei-lhes, então, que os alimentos na boca sofrem dois tipos de ação: uma ação mecânica e uma ação química. As crianças rapidamente reconheceram que a ação mecânica está associada ao ato de mastigar e

a ação química ao ato de envolver o alimento em saliva. Neste momento, aproveitei para lhes dar a conhecer o nome que designa este processo (deglutição), o órgão que tem como função produzir a saliva (glândulas salivares) e o nome do produto final (bolo alimentar). Nessa altura, uma das crianças diz com muito entusiasmo: “professora, então, as glândulas salivares são como o fígado... é um órgão que não pertence ao tubo digestivo, mas que ajuda na digestão... já descobrimos mais um!”. Respondi-lhe que tinha feito uma excelente observação. E pedi-lhes que registassem as conclusões a que tínhamos chegado.

Depois de termos realizado este exercício – de identificação das transformações que ocorrem em cada órgão do tubo digestivo e de alguns órgãos que intervêm, ainda que indiretamente, na digestão ou absorção dos alimentos/nutrientes, perguntei ao grupo que nome poderíamos dar aos órgãos que não fazem parte do tubo digestivo. As crianças responderam: “órgãos auxiliares”. Disse-lhes que não andavam longe do nome que os especialistas deram a esses órgãos, que é: órgãos anexos. Em seguida, perguntei-lhes: “então, digam-me lá, como é constituído o sistema digestivo?”. As crianças responderam: “o sistema digestivo é constituído pelo tubo digestivo e pelos órgãos anexos... o tubo digestivo é constituído por... e os órgãos anexos são...” – foi, de facto, extraordinário ver a forma como os meninos tinha organizado mentalmente toda a informação. Posto isto, voltei à questão inicial: “e será que agora conseguem dizer-me o que entendem por sistema digestivo”. Resposta: “o sistema digestivo é o conjunto de órgãos que têm como função digerir os alimentos, tirar deles os nutrientes que interessam para o nosso organismo e expulsar para o exterior aquilo que não interessa ou que nos pode fazer mal”. Em seguida, voltei a perguntar-lhes o que entendem por “sistema” apenas. As crianças, depois de alguns segundos em silêncio, responderam: “professora, um sistema só deve ser um conjunto de coisas que trabalham juntas para o mesmo fim”. Pedi-lhes que me dessem um exemplo de sistema que não estivesse relacionado com a matéria. Respostas: “na escola temos professores, funcionários, técnicos da QpI, diretores... todos eles têm profissões diferentes mas todos eles trabalham para nós, para a nossa formação, por isso, todos juntos também formam um sistema”; “o sistema elétrico também é um conjunto de peças que estão interligadas de modo a termos eletricidade”.

Neste momento, passei a acreditar que o conceito de “sistema” estava a ficar claro para as crianças.”

Na segunda sessão, propus ao grupo que construísse um mapa conceptual a partir do conceito “sistema digestivo”, tendo em conta a sua constituição e as funções de cada órgão. As sessões seguintes, voltadas para a compreensão dos restantes sistemas – respiratório, circulatório e reprodutor –, desenvolveram-se de acordo com a metodologia usada nas duas primeiras sessões: num primeiro momento conversa em grupo e registo de algumas ideias; e num segundo momento, elaboração de um mapa conceptual através do qual as crianças expressavam o modo como organizavam mentalmente os diferentes conceitos. **No anexo 3** estão alguns exemplos de mapas conceptuais e figuras legendadas construídos pelas crianças.

Ao longo do estágio, tive também oportunidade de participar na dinamização de atividades sociopedagógicas voltadas para o desenvolvimento das competências linguísticas das crianças.

Com a vista a superar as enormes fragilidades diagnosticadas nas crianças em matéria de competências ao nível da língua materna, os técnicos da QpI criaram um espaço semanal (no tempo definido para o trabalho extra-aula, no caso do 1º ciclo, e no tempo curricular da disciplina APE (apoio ao estudo, em substituição das disciplinas de religião e moral e cidadania) que tem como grande finalidade proporcionar experiências literárias com sentido relevante. Neste espaço, procura-se treinar a compreensão de textos escritos, a apropriação de vocabulário desconhecido, a dicção, a escuta e a atenção. Procura-se, igualmente, desenvolver a imaginação das crianças, bem como familiarizá-las com temas que transportem mensagens morais e introduzam modos de compreenderem e de se posicionarem na vida. Aprender a pensar e a expressar o que é pensado são, como muito bem defende Queiroz (em escritos não oficiais), requisitos elementares para adquirir a capacidade de representar, de maneira logicamente articulada, factos, situações, acontecimentos, sentimentos e experiências de vida.

Conscientes de que a apetência e o gosto pela leitura dependem do passado incorporado (Lahire, 2003) – das competências e hábitos adquiridos familiar e

escolarmente e das experiências de vida –, mas também das situações presentes (ou seja, da oportunidade de vivenciar a leitura como uma atividade gratificante e com sentido relevante); e conscientes da importância das competências linguísticas em todo o processo formativo das crianças, atribuímos uma especial atenção à configuração dos contextos “literários”, nomeadamente: a) à escolha dos textos (procurando selecionar sempre textos acessíveis, enriquecedores e com sentido relevante); b) ao espaço físico (procurando torná-lo o mais acolhedor possível); c) às interações entre as crianças e entre estas e o educador (favorecendo o respeito, a aceitação das suas experiências, medos, preocupações, dificuldades...); d) às formas de linguagem (evitando o uso de palavras “estranhas”, mas visando sempre a elaboração do código linguístico das crianças).

Podemos ver, em seguida, a metodologia-padrão utilizada nestas sessões, de modo em particular, nas sessões realizadas com as crianças do 5º e 6º ano.

Quadro 6 - Metodologia-padrão utilizada nas sessões de leitura

- Seleção dos textos: os textos são quase sempre selecionados em função das afinidades entre a história narrada e as experiências de vida das crianças; alguns são escolhidos em função de algum problema de relacionamento ocorrido entre os meninos.
- Leitura em grupo: durante a leitura são utilizadas diversas técnicas para aperfeiçoar as competências das crianças nestes domínio ou para infligir diversão ao momento; os significados das palavras são cuidadosamente trabalhados.
- Espaço de reflexão/debate em grupo: após a leitura, abre-se um espaço destinado à reflexão sobre a mensagem do texto, à transposição do conteúdo para outras situações da vida em que os mesmos problemas, atitudes ou comportamentos ocorrem ou poderão ocorrer.
- Dramatização e/ou produção escrita: depois da reflexão em grupo, é dada oportunidade para que os meninos representem a mesma ideia/mensagem do texto (normalmente, este trabalho é realizado em subgrupos de 3 ou 4 elementos); por vezes, durante a dramatização são mobilizadas algumas técnicas do sociodrama (role-play; átomo; inversão de papéis, etc.). Depois (ou no lugar) da dramatização é solicitados aos meninos que preencham uma ficha de leitura sobre o texto com questões do “tipo-escolar” (elementos paratextuais, caracterização física e psicológica das personagens, classificação do narrador quanto à sua presença, entre outras perguntas sobre a ação do texto), de

maneira a prepará-los para os testes de português; as fichas de leitura contém também um espaço dedicado à produção escrita – tanto a dramatização como a ficha de leitura funcionam como instrumentos de avaliação da dinâmica.

Uma observação bastante gratificante que tive oportunidade de fazer foi que os momentos de leitura em grupo proporcionavam excelentes ocasiões para afinar modos de pensar, sentir e agir, atitudes, comportamentos, papéis e estratégias de ação, designadamente de resolução de conflitos e de enfrentamento de experiências de vida algo dolorosas. As dinâmicas em torno da leitura permitiam ainda às crianças compreender e a aceitar melhor os seus problemas e a dar um sentido às condições que pesam sobre o seu quotidiano, sem as deixar cair na resignação.

Uma outra atividade, que também foi determinante no incentivo da utilização de novos conceitos e termos, possibilitando o treino de competências de oralidade e escrita na língua portuguesa foi a realização de poemas em grupos de 3 a 5 jovens. Poemas que foram recitados de forma dramatizada no final do ano letivo, merecendo elogios por parte de pais, professores e restantes funcionários que assistiram ao desenrolar da apresentação. Caracterizava-se fundamentalmente como uma atividade com componente pedagógica, tendo sempre em vista o desenvolvimento de competências académicas. No entanto, acabou por significar para os jovens o reconhecimento das suas próprias capacidades e a descoberta de novas áreas de interesse como a escrita e a representação. A representação, além de funcionar como uma importante ferramenta no desenvolvimento de competências cognitivas, como a memória e o raciocínio, melhorando o desempenho académico, também promove competências relacionais, por facilitar a autoestima e o autoconhecimento, fazendo o jovem sentir-se mais confiante na sua relação com os outros.

Os meninos e meninas a quem nos reportamos nunca tiveram a possibilidade de se familiarizarem com a cultura da escrita. Portanto, não é de estranhar que as crianças que acompanhamos manifestem grandes dificuldades e resistência nesta matéria e que vivenciem a experiência da escrita como uma atividade estritamente escolar e nunca como fonte de prazer. No entanto, ao longo do estágio, pude observar junto das crianças uma evolução muito positiva neste domínio. E acreditamos que essa evolução deve-se em parte às sessões de leitura.

Também a cotação conseguida pelo grupo do 6º ano no trabalho de produção escrita do exame nacional sugere-nos que vale a pena continuar a apostar nesta atividade sociopedagógica: em 30 pontos percentuais possíveis, todos os elementos do grupo (12 crianças) conseguiram mais de metade da cotação, 4 crianças tiraram entre 15 e 20% e 8 tiraram mais de 20%.

Mas a evolução verificada nas crianças, neste domínio, não é apenas ao nível das competências; também a sua disponibilidade face a atividades que requerem o uso da escrita, que antes era muito reduzida ou nula, tem sido cada vez maior. Atualmente, já são várias as crianças que se propõem a elaborar resumos, a escrever textos a partir de mapas conceptuais, a redigir composições, etc. Uma situação que demonstra bem a mudança de atitude das crianças (2º ciclo) em relação à atividade escrita foi a sua reação, no momento que lhes foi proposto que escolhessem uns poemas para recitarem na festa de final de ano letivo: *“Temos mesmo que escolher poemas? Não podemos ser nós a escrevê-los”* (diz uma menina); *“Pois, tinha muito mais piada lermos um poema escrito por nós”* (reforça um outro menino, enquanto os seus colegas confirmam abanando a cabeça); *“até podíamos fazer uma atividade dedicada à escrita, com o nome “Brincando com as palavras””* (Sugere um outro menino, inspirado numa passagem da Obra *“As coisas mais belas do mundo”*, em que o narrador refere: *“Foi nessa altura que eu comecei a escrever pequenas poesias e histórias. Brincava com as palavras como se fossem objetos, porque escrevia e pensava nas palavras e já era quase suficiente para acreditar que o que elas diziam estava à minha frente, como se fossem já verdadeiras o bastante. Eu brincava com as palavras e o meu avô, que adorava ler depois o que eu escrevia, dizia que eu tinha aprendido a sonhar, porque sonhar é achar que estamos a fazer algo que se passa só na nossa cabeça. Eu estava a aprender a sonhar de dia, e quem sonha de dia transforma sempre a sua vida, transforma o mundo”*). Expomos em seguida dois “poemas” escritos (no âmbito da atividade *“Brincando com as palavras”*, sobre o tema “Rua”) e recitados/dramatizados (na festa de final de ano, diante de 150 convidados) pelas crianças do 2º ciclo:

Brincando com as palavras

As tristes coisas da rua

Na rua, encontro solidão,
gente triste, já esquecida,
que nunca sente a compaixão,
dos que vão felizes da vida.
Crianças impedidas de sonhar,
pelas ruas vagueiam tristemente,
aguardando um dia encontrar
quem as ame verdadeiramente.

Mendigos de alma vazia,
que já desistiram de viver,
vivendo o seu dia-a-dia,
esperando na rua morrer.
Não é função de todos nós
esta dura verdade combater?
Dar a mão aos que vivem sós,
dar-lhes a esperança a conhecer?
Viver sem levar o outro em conta,
é fazer de conta que somos alguém.
Pois, alguém é todo aquele que encontra
outro alguém em quem se acha ninguém.

A Rua da Escolarização

Vendo, na rua, seres a deambular,
sem saberem que caminho seguir,
receio perder a vontade de sorrir
e nunca mais essa vontade achar.
Mas, na Rua da Escolarização,
poderei seguir um bom caminho,
sempre com aquele sorrisinho
de quem vive livre da solidão.
Escola, chafariz de esperança,
que nos faz a miséria esquecer,
e encarar a vida com confiança.
Pois, na vida só pode escolher,
quem o conhecimento alcança
e descobre o prazer de aprender.

A Leitura Furiosa é uma atividade que também permite o desenvolvimento de competências linguísticas e relacionais:

“A Leitura Furiosa é uma manifestação que acontece em várias cidades europeias simultaneamente.

Encontro (no sentido literal) de pessoas zangadas com a leitura com escritores, a LEITURA FURIOSA inspira-se no «poder dos momentos insólitos», permitindo que as primeiras possam acompanhar o processo de criação de um texto. Esse texto não apenas terá em conta uma parte das histórias, dos caminhos e das lutas dos participantes como deve ser impregnado pelo próprio encontro que o motiva. A Leitura Furiosa não é uma oficina de escrita, embora assuma um carácter oficial. Ao relacionarem-se com interlocutores singularmente distantes da sua condição social, os escritores participantes na Leitura Furiosa devem envolver-se nela correndo os mesmos riscos que os zangados com a leitura, já que

estes últimos aceitam perturbar a tranquilidade que, paradoxalmente, caracteriza a situação de exclusão.

A *Leitura Furiosa* desdobra-se em momentos de conversa (imediatamente seguidos de períodos de escrita) tempos de discussão, oficinas de ilustração, passeios por livrarias e/ou bibliotecas e uma sessão de apresentação pública. No caso do Porto, a apresentação dos resultados decorre habitualmente na Biblioteca do Museu de Serralves.”

Esta atividade foi composta por dois grupos de trabalho, 8 jovens para cada grupo com idades compreendidas entre os 11 e 13 anos de idade, cada grupo acompanhado por um técnico.

As obras resultaram, num primeiro momento, de conversas descontraídas, encabeçadas por duas escritoras que se mostraram disponíveis para escutar e debater sobre os temas que interessavam aos jovens. Num dos grupos, os temas que se impunham naturalmente por via da espontaneidade do diálogo dos jovens e que enriqueciam o debate e a troca de opiniões abrangiam: experiências do seu quotidiano familiar e escolar; preocupações com os vários acontecimentos da atualidade que preenchem os noticiários; eventos insólitos que encontram na internet e, ainda, curiosidades sobre temas menos debatidos no seu dia-a-dia como o amor, sexo e morte.

A forma como estes últimos temas foram abordados pela escritora permitiu desmistificá-los, dando segurança aos jovens para poderem expressar as suas opiniões e dúvidas de uma forma aberta e sem julgamento. Ao falar de amor, surgiu o ciúme doentio e, por outro lado, o respeito pela liberdade individual. De seguida, a intimidade sexual de um casal e cenas de sexo acessíveis na televisão. E em relação ao tema da morte, a preocupação pelo desaparecimento de familiares mais próximos. Muitas foram as questões levantadas pelos jovens, que foram desconstruídas e analisadas em grupo.

O segundo encontro foi destinado à ilustração do texto que resultou da conversa do primeiro encontro, em que os jovens deram largas à imaginação independentemente se tinham mais ou menos aptidões artísticas, uma vez que todos os contributos foram válidos.

A apresentação dos textos teve lugar na Biblioteca do Museu de Serralves. Envolvida em formalidade, patente no cuidado empregue em cada pormenor decorativo e conforto da audiência, e uma certa descontração, sentida através da familiaridade e empatia que desenvolveram entre todos, a apresentação foi dirigida pelos elementos responsáveis pelo

projeto, incluindo organizadores, escritores e ilustradores, que transmitiram aos jovens uma sensação de reconhecimento e valorização pelas histórias tão ricas que resultaram dos seus encontros. Houve ainda um espaço reservado a observações, onde várias pessoas realçaram a importância deste tipo de iniciativas, nomeadamente uma professora que sugeriu a implementação e o alargamento do projeto por várias escolas, reconhecendo a sua importância para o encorajamento de determinadas capacidades como o gosto pela escrita e leitura basilares para o sucesso em qualquer área de ensino, bem como, o fortalecimento e em alguns casos a construção da auto-estima que ajuda estes jovens a acreditarem nas suas próprias capacidades ainda pouco exploradas, devido sobretudo à impessoalidade do ensino.

Mais do que suscitar nos jovens o interesse pela leitura e escrita e permitir o desenvolvimento de competências académicas, este tipo de iniciativas tem como principal foco potencializar competências relacionais e dar oportunidade de viverem experiências culturais mais enriquecedoras e opostas daquelas que vivem no seu quotidiano familiar e social.

Os encontros resultaram em dois trabalhos de dois grupos diferentes, sendo que um deles encontra-se abaixo apresentado e o outro no **anexo 4**:

Grupo 1

Volta ao mundo em quarenta histórias

1.

Era uma vez um betinho muito limpinho que vivia numa casa suja, suja, suja.

Era uma vez uma senhora que mandava empalhar todos os seus animais de estimação.

Era uma vez alguém que dizia não por fora e sim por dentro.

Era uma vez uma mulher que se livrou do feto de um filho seu atirando-o para o buraco da banca.

Era uma vez outro alguém que dizia sim por fora e não por dentro.

Era uma vez um pobre mal-agradecido que pedia coisas emprestadas e depois as depreciava.

Era uma vez uma mãe cantoneira que ralhava com os transeuntes que enxovalhavam a calçada.

Era uma vez um anjo que salvou uma criança de ser esmagada por um comboio.

Era uma vez um psicopata que tentou assaltar um banco com uma pistola de brincar.

Era uma vez um namorado que emigrou e arranjou mais uma namorada no estrangeiro.

Era uma vez um menino brasileiro que ressuscitou quando já estava deitado num caixão.

Era uma vez uma viúva que andava com a mão embalsamada do marido defunto dentro do carro.

Era uma vez uma rapariga que queria morrer a dormir.

Era uma vez um menino morto que ressuscitou e pediu água ao pai durante o seu próprio velório.

Era uma vez um rapaz que andava com boxers num dia de chuva e de gorro de lã num dia de calor.

Era uma vez uma pessoa que pela frente dizia bem e por trás dizia mal.

Era uma vez uma bruxa que enganava toda a gente porque tinha uma casinha muito asseada.

Era uma vez umas pessoas tão famosas que toda a gente conhecia a vida delas e as prejudicava.

Era uma vez os beijos do cinema que são faz de conta.

Era uma vez uma vedeta que não queria ter um duplo quando tinha de fazer saltos mortais.

Era uma vez um ator que chorou falsas lágrimas verdadeiras pensando numa história triste.

Era uma vez uma menina que estava farta da avó mas tinha medo de a ver morrer.

Era uma vez um adulto que queria ser de novo criança porque esquecera os sofrimentos da infância.

Era uma vez uma criança que queria ser adulto o mais depressa possível porque crescer custa.

Era uma vez uma mãe cerebralmente morta que dava à luz um bebé nas primeiras páginas dos jornais.

Era uma vez uma pessoa que estava de mal consigo mesma e vingava-se julgando severamente os outros.

Era uma vez o marido de uma atriz que ficava cheio de ciúmes quando ela simulava cenas de sexo.

Era uma vez um rapaz que não deixava a namorada usar calções.

Era uma vez uma moça que rompeu com o namorado quando e apenas porque ele mudou de escola.

Era uma vez um menino que desejava ter uma santa morta embora estivesse de perfeita saúde.

Era uma vez um sujeito tão ganzado que se julgava no tempo do D. Afonso Henriques.

Era uma vez uma comunidade onde as pessoas casavam tão cedo como os reis de antigamente.

Era uma vez uma viúva que verificava a virgindade das noivas antes do casamento.

Era uma vez um cemitério onde de noite se ouviam assobios e bofetadas.

Era uma vez um ricoço que sabia que o dinheiro não paga um sorriso.

Era uma vez um pobre que sabia que o dinheiro só compra o que não tem valor.

Era uma vez um menino que foi ao encontro de uma alma penada e pregaram-lhe uma partida assustadora.

Era uma vez um avô desenterrado a quem a família sacou os cachecóis do FC Porto que ele levara consigo.

Era uma vez uma conversa de crianças que girava em torno de sexo e de morte.

Era uma vez um grupo de crianças que falavam alto umas por cima das outras para não se ouvirem.

2.

Quando eu crescer devagarmente depressa

Quero falar com a boca cheia de palavras velhas

E cuspir novas palavras afiadas como canivetes

Mais redondas do que a terra

Mas também achatadas nos pólos.

Ser amado e muito amada

Ser amada e muito amado

Sobretudo por quem é belo e proibido

Sobretudo por aquilo que me chama e arde comigo

Na noite que é tão longa a seguir ao jantar.

Quero amar e falar durante horas seguidas

Numa cama larga que demora a aquecer.

Quero amar e falar para não morrer.

Na maior parte das disciplinas, uma das condicionantes inerentes ao processo de aprendizagem é a dificuldade em traduzir determinados conceitos teóricos em experiências empíricas que objetivem o conceito ainda muito abstrato para os jovens. Um exemplo concreto desta dificuldade é o estudo de acontecimentos históricos. A dificuldade de retermos determinados momentos da nossa história, localizá-los no tempo e no espaço e enquadrá-los num determinado cenário político, social e cultural torna-se para todos nós um exercício complexo, especialmente para jovens que dificilmente têm acesso a equipamentos culturais capazes de transmitir esses conhecimentos de uma forma mais lúdica e apelativa. O acesso a museus, exposições, teatros e cinema com assuntos temáticos de interesse pedagógico seria, por si só, determinante para que os jovens se identificassem mais facilmente com o conhecimento transmitido em contexto de aula, recorrendo a essas experiências culturais para encadear e consolidarem os saberes. Desta forma, o processo de aquisição desses novos elementos não causará estranheza nem desconforto, pelo contrário, os jovens despertam para o gosto na aprendizagem e, como consequência, apresentam-se mais disponíveis enquanto alunos participativos e autónomos.

Tendo em consideração este princípio, organizámos visitas à feira medieval em Santa Maria da Feira, no verão de 2014, com grupos pequenos de jovens com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos. Esta viagem medieval recriou episódios do reinado de D. Sancho II, quarto rei de Portugal do século XIII.

Neste espaço encontrámos inúmeras atividades de interesse cultural e atividades aliciantes para os mais jovens. Uma delas foi o treino de escudeiros, que envolvia inúmeros desafios e recriava, de uma forma lúdica, as condições e técnicas de treino de um Portugal medieval: tiro com lanças, tiro com catapultas, pontaria dos cavaleiros, luta de gladiadores, lançamento da ferradura, corridas com barrote de madeira, corrida com pés grandes, corrida com andas, equilibrismo, corrida com sacos e pontaria com fisga.

Os teatros realizados na praça também permitiram fazer uma viagem no tempo e remeter os jovens para momentos da época em que a forma como as pessoas se apresentavam e comunicavam validam os vocábulos e conceitos utilizados nos trechos retirados de documentos históricos, lidos e interpretados nas aulas de História. Além disso, estimula a criatividade na construção de composições e o interesse pela exploração de novos conceitos e suas ligações.

Na seguinte sinopse está resumido um espetáculo realizado na feira medieval e que os jovens tiveram a oportunidade de assistir e perceber na prática uma das intervenções da Inquisição, que atuava como um organismo apoiado pela Igreja Católica para erradicar a heresia:

HONRA E PAIXÃO: Uma nobre donzela é acusada de bruxaria quando tenta salvar um pobre enfermo. Humilhada, julgada e condenada publicamente, é resgatada e levada para o Torneio por um nobre cavaleiro, que lutará pela sua honra. Dois cavaleiros, representantes de casas reais rivais, inscrevem-se no combate e seguem para o ajuste de contas. No terreiro da Liça disputam, primeiro apeados e depois a cavalo, a honra e glória de sua casa, e tentam alcançara graça e mercê da nobre donzela.

Cientes de que o crescimento pessoal, social e moral da criança requer um contexto relacional coerente, intenso e regular, ou seja, um acompanhamento sistemático por parte de adultos disponíveis para inculcar nas crianças (por via do discurso e, principalmente, através das suas próprias ações) valores, regras, hábitos, padrões de sensibilidade, de preferências e de gostos compatíveis com as exigências que a sociedade atual impõe em matéria de integração e coesão social, a equipa educativa assumiu a estreita organização e controlo do quotidiano escolar como um dos aspetos fundamentais do processo de intervenção. Também os resultados da avaliação diagnóstica de atitudes e comportamentos face aos outros contribuíram, e muito, para reforçar esta posição. Com efeito, o acompanhamento das crianças no recreio, em todos os intervalos, passou também a ser um função dos trabalhadores sociais da QPI integrados na equipa educativa do colégio e, portanto, uma dimensão do meu trabalho terreno. Com isso, temos conseguido reduzir o número e a dimensão dos conflitos entre os pares e contribuído, ainda que indiretamente, para o clima dentro da sala de aula, visto que as crianças regressam do intervalo muito mais tranquilas e dispostas a trabalhar.

Gostaria de sublinhar que o controlo social que procuramos exercer no recreio não se restringe a uma vigilância apertada, muito menos à aplicação de medidas que visem privar a criança de brincar e de se relacionar com os pares, pois acreditamos que estes meninos e meninas só poderão adquirir modos mais harmoniosos e pacíficos de relacionamento, se participarem em situações de interação com os outros nas quais possam encontrar atores-modelos. Daí que os trabalhadores sociais, no lugar de se apresentarem no recreio como observadores (ou meros vigilantes), tenham assumido uma postura muito mais ativa, que passa pela dinamização e participação em diversas atividades recreativas desenvolvidas neste espaço – em particular, durante as duas horas de tempo livre para almoço.

São várias as atividades que se podem observar nos momentos de recreio e em que participam e se misturam todas as turmas do colégio e as que têm mais adesão são os jogos de damas, ténis de mesa, saltos com corda, “bate um” (jogo de transmissão da bola com a mão em que a bola bate uma vez no chão), batalha naval, jogos de cartas, apanhada, escondidinhas e ainda há um espaço adaptado para que os jovens possam ouvir música e dançar.

Relativamente ao jogo das damas, é uma atividade que exige concentração e que obriga o aluno a definir uma estratégia e antecipar tanto as suas jogadas como as do seu adversário, características que assumem especial importância na criatividade e na memória. Estimula, portanto, o seu raciocínio e a capacidade de pensamento abstrato. Além disso e não menos importante ajuda a criança ou o jovem a desenvolverem mecanismos internos tais como a paciência e a perseverança que advêm da experiência da vitória e da derrota. Neste jogo é frequente observar que os mais velhos ensinam as regras e técnicas de jogo aos meninos mais novos, incluindo os da pré primária, o que também contribui para a proximidade de todos eles.

Outro jogo didático muito procurado é a batalha naval, que também apela à capacidade de raciocínio e de desenvolvimento de uma estratégia de ataque à medida que o jovem vai descobrindo os barcos do adversário.

Os jogos em que se organizam grupos, tal como os saltos com corda, jogos de cartas, apanhada, escondidinhas e as atividades de lazer como a dança e a música reúnem todas as condições para o desenvolvimento das capacidades relacionais, uma vez que estimula o convívio e a proximidade e ainda a discussão sobre as regras e o procedimento da atividade. Além disso, os jovens aprendem que se cooperarem e se encontrarem pontos de convergência tiram o melhor partido das brincadeiras, tornando-se prazerosas para todos eles.

De uma forma descontraída todas estas atividades apelam a um convívio harmonioso e ao estímulo de capacidades de reflexão, fundamentais para o sucesso em contexto de aula.

A exigência em matéria de controlo social impeliu-nos, igualmente, a acompanhar diariamente as crianças no refeitório durante o almoço, pois, no nosso entender, até mesmo os contextos menos formais podem representar excelentes oportunidades de interiorização e atualização de valores, regras e modos de conduta fundamentais para viver em sociedade: assegurar que as crianças lavem as mãos antes e depois da refeição; ensinar-lhes modos de estar à mesa; ajudá-las a compreender a importância de consumir diferentes tipos de alimentos e garantir que não desperdicem comida (até porque, para muitos meninos, o almoço na escola é a única refeição completa que fazem); ajudá-las a controlar os seus desejos e impulsos, ensinando-lhes a esperar pela sua vez e a respeitar a vez dos outros; apontar para o tom e nível de voz; ensinar-lhes a pedir, a perguntar e a expressar-se com respeito e delicadeza; etc.; todas estas pequenas ações educativas, raramente desenvolvidas

nas escolas, contribuem decisivamente para o processo de formação cultural, social e moral das nossas crianças. Além do mais, estamos convictos de que ao serem servidos com todo o cuidado e delicadeza pelos próprios trabalhadores sociais, os nossos jovens beneficiários podem, não somente aprender modos mais atenciosos e amáveis de tratar os outros, mas também sentir os profissionais que têm diante de si como pessoas significativas, que os valorizam e os reconhecem como seres dignos de serem servidos. Também por esse motivo, a organização do refeitório é uma preocupação dos técnicos que acompanham estes meninos: quando as crianças entram no refeitório, já as mesas estão postas e, por vezes, a sopa tirada; sentam-se e só precisam levantar-se quando terminam de almoçar; também o facto de privilegiarmos mesas de quatro lugares favorece um clima mais harmonioso e sereno do que aquele que normalmente encontramos nas cantinas escolares.

Mesmo nas idas à praia, aproveitámos os momentos de descontração para consolidar determinados conhecimentos, principalmente alguns conceitos e conjugação de verbos em inglês. Recorremos a objetos à nossa volta para traduzir conceitos de português para inglês, *praia-beach, água-water, oceano-ocean, areia-sand, barco-boat, navio-ship, edifício-building, protetor solar-sunscreen, toalha de praia-beach towel, fato de banho-bathing suit*; questões pessoais simples e respetivas respostas - *What is your name?, Do you like sun bathing?, Can you swim?* - questões às quais os jovens respondiam consoante o verbo modal presente nas questões - *Yes, I do, No, I can't*, e, ainda, a conjugação de verbos básicos - *verbo to be, to do, to have, to go* - que ajudam a fazer a ligação entre os objetos e a estruturar as perguntas e respostas de uma forma mais elaborada.

Capítulo 3: Resultados escolares 2014/2015 no âmbito de Projeto Educativo da Qualificar Para Incluir

No ano letivo (2014/15), beneficiaram do projeto de intervenção psico-sociopedagógica 91 crianças e jovens, mais 29 que no ano letivo anterior. A QpI teve 23 crianças inscritas no pré-escolar, 28 no 1º ciclo, 27 no 2º e 13 no 3º. No quadro que se segue, mostramos o número de crianças e jovens inscritos em cada ano de escolaridade, nos dois últimos anos letivos.

Quadro 7 - Número de crianças e jovens por ano de escolaridade nos dois anos letivos

Ano letivo	Pré-escolar	1º Ciclo				2º Ciclo			3º Ciclo			Total
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º		
2013/14	11	0	4	12	13	8	1	6	1	6	62	
2014/15	23	7	6	3	12	15	12	0	8	5	91	

Não obstante o aumento do número de crianças integradas no projeto, designadamente no 1º, 2º e 3º ciclos, que de 51 passou para 68, o número de reprovações no ano letivo 2014/15 foi menor: no ano letivo 2013/14 reprovaram 4 crianças/jovens (duas no 2º ano, uma no 7º e uma no 9º), ao passo que, em 2015, só reprovou uma (no 2º ano): a taxa de sucesso escolar subiu de 92 para 99%. Considerando os dois anos letivos, a taxa de sucesso foi de 96%.

Quadro 8 - Número de reprovações por ano de escolaridade e taxa de sucesso

Ano letivo	1º Ciclo				2º Ciclo			3º Ciclo			Total alunos	Total reprov.	Taxa sucesso
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º				
2013/14	*	2**	0	0	0	0	1	0	1	51	4	92%	
2014/15	0	1**	0	0	0	0	*	0	0	68	1	99%	
2 anos	0	3**	0	0	0	0	1	0	1	140	5	96%	

* Não houve crianças a frequentar este ano de escolaridade.

** As crianças que reprovaram, apesar de estarem a frequentar o 2º ano, estiveram a cumprir o programa do 1º por falta de pré-requisitos.

Os resultados alcançados, no ano letivo 2014/2015 pelas crianças do 1º ciclo foram bastante positivos. Conforme demonstramos no quadro seguinte, em 28 crianças, só duas não conseguiram atingir as metas definidas para o ano em que estavam matriculadas: uma menina do 2º ano (a única reprovação), que foi integrada a meio do ano e que esteve a trabalhar com o programa do 1ºano e um menino do 1º ano, que, apesar de ter transitado para o 2º (devido à pressão exercida pelo Ministério da Educação no sentido de não se reprovar crianças no 1º ano), não atingiu as metas propostas (no próximo ano, irá continuar a trabalhar o programa do 1º ano) – estes dois meninos terminaram o ano com uma classificação média (considerando as três áreas disciplinares: português, matemática e estudo do meio) de 2 (insuficiente). Oito crianças (29%) em 28 terminaram o ano com média de 5 (muito bom), doze (43%) terminaram com média de 4 (bom) e seis (21%) com média de 3 (suficiente) – vinte crianças (71%) em 28 conseguiram uma classificação média igual ou superior a 4 (bom ou muito bom).

Quadro 9 - Crianças inscritas no 1º ciclo por classificações médias obtidas nas 3 disciplinas (Português, Matemática e Estudo do Meio)

Ano	Número de crianças com...				Total de crianças
	Média de 2 valores	Média de 5 valores	Média de 4 valores	Média de 3 valores	
1º ano	1	5	1	0	7
2º ano	1	0	4	1	6
3º ano	0	1	1	1	3
4º ano	0	2	6	4	12
Total	2	8	12	6	28
% no total de alunos	7%	29%	43%	21%	100%

No 2º e 3º ciclo, os resultados foram também satisfatórios, embora não tanto como os do 1º ciclo. Mas também é verdade que, nestes dos níveis de ensino, os défices de pré-requisitos fazem-se sentir com mais força. De acordo com os resultados da avaliação diagnóstica realizada junto das crianças e jovens, o défice de pré-requisitos fundamentais às aprendizagens curriculares é tanto maior, quanto mais elevado é o ano que se encontram a frequentar (situação observada em particular na disciplina de matemática que, aliás, foi onde os resultados foram menos positivos).

Tal como demonstramos no quadro que se segue, 70% das crianças/jovens (28 num total de 40) integrados nestes níveis de ensino transitaram de ano sem negativas; onze meninos (27,5%) transitaram com uma negativa e dois (2,5%) com duas negativas. Nestes ciclos não se registaram reprovações.

Quadro 10 - Número de crianças inscritas no 2º e 3º ciclo por número de negativas (tendo em conta todas as disciplinas)

Ano	Crianças com 0 negativas	Crianças com 1 negativa	Crianças com 2 negativas	Total de crianças
5º ano	11	3	1	15
6º ano	8	4	0	12
8º ano	7	1	0	8
9º ano	2	3	0	5
Total	28	11	1	40
% no total de alunos	70%	27,5%	2,5%	100%

Olhando, agora, para os resultados (ver quadro nº 5) em termos de aproveitamento médio, tendo em conta as principais disciplinas⁷, vemos que 72% das crianças terminaram o ano com média de 3 valores, 23% com média de 4 e 5% com média de 5.

Quadro 11 – Crianças inscritas no 2º e 3º ciclo por classificações médias nas disciplinas principais

Ano	Número de crianças com...			Total de crianças
	Média de 5 valores	Média de 4 valores	Média de 3 valores	
5º ano	2	1	12	15
6º ano	0	4	8	12
8º ano	0	3	5	8
9º ano	0	1	4	5
Total	2	9	29	40
% no total de alunos	5%	23%	72%	100%

3.1. Resultados do 1º ciclo

No ano letivo 2014/2015, 28 crianças frequentaram o 1º ciclo no Colégio Ellen Key: 7 crianças no 1º ano; 6 no 2º; 3 no 3º e 12 no 4º. Metade do grupo de crianças inscritas neste ciclo de estudos não beneficiava do projeto no ano letivo anterior (2013/2014).

As crianças inscritas no 1º ciclo terminaram o ano letivo (2014/2015) com um bom nível de aproveitamento (média de 4 valores) nas três áreas disciplinares. Foi na disciplina de estudo do meio que os resultados foram melhores. Os resultados a português e a matemática foram muito semelhantes, registando-se um valor ligeiramente mais alto na disciplina de matemática.

⁷ Calculado sem considerar as classificações obtidas às disciplinas de educação física (no dois ciclos), educação visual, tecnológica e musical (no 2º ciclo) e de educação visual e tecnológica (no 3º ciclo), de modo a dar uma ideia mais realista do aproveitamento nas áreas disciplinares mais importantes

Quadro 12 – Crianças do 1º ciclo por classificações obtidas e nível médio de aproveitamento do grupo por área disciplinar

Classificações	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Nível médio
Disciplinas					
Português	2	9	8	9	3,86 (Bom)
Matemática	2	7	10	9	3,93 (Bom)
Estudo do meio	1	6	11	10	4,25 (Bom)
Total de alunos			28		4,01 (Bom)

Do grupo do 1º ano (7), apenas o menino A. beneficiava do projeto educativo no ano letivo anterior (frequentava a pré-escola). Dois alunos (B. e C.) foram integrados no início do ano letivo 2014/2015 e os restantes entraram a meio do ano (em fevereiro de 2015). Todas as crianças transitaram para o 2º ano. De um modo geral, o grupo manteve, ao longo do ano, um bom nível de aproveitamento. De notar que das 7 crianças que compõe o grupo, 5 tiveram um aproveitamento muito bom nas três áreas disciplinares (português, matemática e estudo do meio).

Quadro 13 – Classificação média obtida pelas crianças inscritas no 1º ano

Nome	Idade	Nível médio de aproveitamento			Nível médio
		1º período	2º período	3º período	
A.	6	2,00	2,00	2,33	2
B.	7	5,00	5,00	5,00	5
C.	6	5,00	5,00	5,00	5
D.	7	*	5,00	5,00	5
E.	7	*	5,00	5,00	5
F.	6	*	5,00	5,00	5
G.	6	*	4,00	4,00	4
Média do grupo		4,00	4,43	4,48	4

Quadro 14 – Crianças do 1º ano por classificações obtidas e nível médio de aproveitamento do grupo por área disciplinar

Classificações	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Nível médio do grupo
Português	1	0	1	5	4,43 (bom)
Matemática	1	0	1	5	4,43 (bom)
Estudo do meio	0	1	1	5	4,57 (Mt. bom)

Do grupo do 2º ano, somente o J. e o K. beneficiavam do projeto educativo no ano letivo anterior (1º ano). O H. e a I. foram integrados no início do ano letivo 2014/2015 e a L. e a M. entraram apenas em fevereiro de 2015. Neste grupo, somente a L. reprovou, pois, na verdade, durante o ano letivo, esteve a trabalhar conteúdos e competências do 1º ano – a menina no ano letivo transato transitou para o 2º ano sem ter adquirido o mínimo de pré-requisitos necessários à progressão escolar. O grupo manteve um bom nível de aproveitamento ao longo do ano, embora nenhuma criança tenha tirado muito bom a português e somente uma tenha tirado muito bom a matemática.

Quadro 15 – Classificação média obtida pelas crianças inscritas no 2º ano

Nome	Idade	Nível médio de aproveitamento			Nível médio
		1º período	2º período	3º período	
H.	8	3,66	4,00	4,00	4
I.	8	3,33	3,66	4,00	4
J.	8	3,66	4,00	4,00	4
K.	8	3,33	4,33	4,33	4
L.	7	*	2,00	2,00	2
M.	8	*	3,00	3,00	3
Média do grupo		3,50	3,50	3,50	4

Quadro 16– Crianças do 2º ano por classificações obtidas e nível médio de aproveitamento do grupo por área disciplinar

Classificações	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Nível médio do grupo
Disciplinas					
Português	1	2	3	0	3,33 (Suficiente)
Matemática	1	1	3	1	3,67 (Bom)
Estudo do meio	1	1	3	1	3,67 (Bom)

Quadro 17 – Classificação média obtida pelas crianças inscritas no 3º ano

Nome	Idade	Nível médio de aproveitamento			Nível médio
		1º período	2º período	3º período	
N.	9	3,33	2,66	3,00	3
O.	10	4,00	3,33	5,00	5
P.	8	*	3,33	3,66	4
Média do grupo		3,67	3,11	3,89	4

Das três crianças da turma do 3º (que tem aulas em conjunto com o grupo do 4º ano), somente um menino (P.) não beneficiava do projeto no ano letivo anterior – o menino foi integrado em fevereiro de 2015. O grupo manteve um bom nível de aproveitamento, embora só uma criança tenha conseguido classificação “muito bom” às duas disciplinas estruturantes da carreira escolar: português e matemática.

Quadro 18 – Crianças do 3º ano por classificações obtidas e nível médio de aproveitamento do grupo por área disciplinar

Classificações	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Nível médio do grupo
Disciplinas					

Português	0	2	0	1	3,67 (bom)
Matemática	0	1	1	1	4,00 (bom)
Estudo do meio	0	1	1	1	4,00 (bom)

Quadro 19 – Classificação média obtida pelas crianças inscritas no 4º ano

Nome	Idade	Nível médio de aproveitamento			Nível médio
		1º período	2º período	3º período	
Q.	9	4,33	3,66	3,66	4
R.	9	4,66	5,00	5,00	5
S.	10	4,66	5,00	4,66	5
T.	10	4,00	4,00	4,00	4
U.	9	3,33	3,33	3,66	4
V.	11	4,00	4,33	4,33	4
W.	10	3,00	3,00	3,00	3
X.	11	3,66	4,00	3,66	4
Y.	12	3,33	3,00	3,00	3
Z.	9	*	3,33	3,33	3
A.A.	10	*	3,00	3,00	3
A.B.	10	*	4,33	4,33	4
Média do grupo		3,89	3,83	3,80	4

Das 12 crianças que constituem o grupo do 4º ano, somente três não beneficiavam do projeto educativo no ano letivo anterior, a A.A., o A.B. e a Z. – estes meninos foram integrados em fevereiro de 2015.

No exame nacional de português, o grupo conseguiu uma classificação média de 62% (quatro crianças tiraram entre 72 e 82%; duas tiraram 46% e as restantes tiraram entre 50 e 68%), valor muito próximo da média nacional que foi de 66%. A classificação média do

grupo no exame de matemática foi superior em dois pontos percentuais à média nacional, 62% contra 60%, embora três crianças tivessem tirado negativa (29%; 42%; 47%) – 5 meninos tiraram entre 70 e 85% e os restantes entre 53 e 66%.

Ao longo do ano letivo, o grupo manteve um bom nível de aproveitamento. De notar que das 12 crianças que compõem o grupo, cinco conseguiram tirar bom ou muito bom às duas disciplinas estruturantes da carreira escolar (português e matemática). Oito crianças terminaram o ano letivo com bom aproveitamento médio (4 valores), duas com muito bom (5 valores) e duas com suficiente (3 valores).

Quadro 20 – Crianças do 4º ano por classificações obtidas e nível médio de aproveitamento do grupo por área disciplinar

Classificações	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Nível médio do grupo
Disciplinas					
Português	0	5	4	3	3,67 (bom)
Matemática	0	5	5	2	3,75 (bom)
Estudo do meio	0	3	6	3	4,50 (Mt. Bom)

3.2. Resultados do 2º ciclo

27 crianças frequentaram o 2º ciclo: 15 no 5º ano e 12 no 6º. Somente seis crianças não beneficiavam do projeto no ano letivo anterior. Neste ciclo de estudos não se registaram reprovações. De um modo em geral, o grupo de crianças a frequentar este nível de ensino teve um nível médio de aproveitamento satisfatório (nível 3), tendo conseguido alcançar resultados positivos em todas as disciplinas. Foi na disciplina de matemática que se registou o valor médio mais baixo (3,04). O valor médio mais elevado registou-se nas disciplinas de história e geografia de Portugal (4,11) e educação física (3,96). 19 das vinte sete (70%) crianças inscritas no 2º ciclo conseguiram classificações positivas às três disciplinas estruturantes da carreira escolar (português, matemática e inglês) e 8 (30%) tiraram negativa (2 valores) numa das três áreas disciplinares.

Quadro 21 – Crianças inscritas no 2º ciclo por classificações obtidas e aproveitamento médio do grupo, por área disciplinar

Classificações	Classificação	Classificação	Classificação	Classificação	Classificação	Nível médio
Disciplinas	1	2	3	4	5	
Português	0	1	20	4	2	3,26 (nível 3)
Matemática	0	4	20	1	2	3,04 (nível 3)
Inglês	0	4	14	6	3	3,30 (nível 3)
H.G.P.	0	0	4	16	7	4,11 (nível 4)
Ciências	0	0	17	8	2	3,44 (nível 3)
Ed. Visual	0	0	15	10	2	3,52 (nível 4)
Ed. Tecno.	0	2	17	5	3	3,33 (nível 3)
Ed. Musical	0	2	18	6	1	3,22 (nível 3)
Ed. Física	0	0	9	10	8	3,96 (nível 4)
Total de crianças			27			3,46 (nível 3)

Quadro 22 – Classificação média obtida pelas crianças inscritas no 5º ano

Nome	Idade	Nível médio de aproveitamento			Nível médio
		1º período	2º período	3º período	
A.C.	10	4,00	4,56	4,88	5
A.D.	11	3,11	3,67	3,55	4
A.E.	10	2,88	3,33	3,22	3
A.F.	11	3,22	3,33	3,77	4
A.G.	10	3,66	4,11	4,44	4
A.H.	10	2,55	2,56	2,77	3
A.I.	10	2,88	3,11	3,44	3
A.J.	10	2,77	2,89	3,22	3

A.K.	11	2,88	3,11	3,33	3
A.L.	10	2,77	2,78	3,22	3
A.M.	12	2,55	2,78	3,44	3
A.N.	11	3,00	3,22	3,22	3
A.O.	11	3,11	3,11	3,33	3
A.P.	10	2,88	2,89	3,44	3
A.Q.	10	3,22	3,33	3,44	3
Média do grupo		3,03	3,25	3,51	4

Das 15 crianças que constituem o grupo do 5º ano, somente duas, a A.M. e o A.Q., não beneficiavam do projeto educativo no ano letivo transato (foram integradas no início do ano letivo 2014/2015). O grupo teve uma evolução positiva ao longo do ano, tendo conseguido um nível médio de aproveitamento de 4 valores (arredondamento por excesso) no último período. Das 15 crianças que compõem o grupo, 11 obtiveram classificação positiva às três disciplinas estruturantes da carreira escolar (português, matemática e inglês). Uma menina obteve uma classificação média de 5 valores (tirou 5 a todas a disciplinas, exceto a educação musical, que tirou 4), três crianças obtiveram uma média de 4 e as restantes de 3 valores.

Quadro 23 – Crianças inscritas no 5º ano por classificações obtidas e aproveitamento médio do grupo, por área disciplinar

Classificações	Classificação	Classificação	Classificação	Classificação	Classificação	Nível médio do grupo
Disciplinas	1	2	3	4	5	
Português	0	1	12	0	2	3,20 (nível 3)
Matemática	0	1	12	0	2	3,20 (nível 3)
Inglês	0	3	7	3	2	3,27 (nível 3)
H.G.P.	0	0	2	9	4	4,13 (nível 4)
Ciências	0	0	7	6	2	3,67 (nível 4)

Ed. Visual	0	0	7	7	1	3,60 (nível 4)
Ed. Tecno.	0	0	11	3	1	3,33 (nível 3)
Ed. Musical	0	1	11	2	1	3,20 (nível 3)
Ed. Física	0	0	3	8	4	4,07 (nível 4)

Das 12 crianças que compõem o grupo do 6º ano, apenas quatro não beneficiavam do projeto educativo no ano letivo anterior (A.R., B.A., B.B. e A.S.) – o B.B. foi integrado no projeto em novembro de 2015 e o A.R., o B.A. e o A.S. foram integrados no início do ano letivo. De um modo geral, o grupo evoluiu positivamente ao longo do ano, tendo conseguido manter no final do 3º período o nível médio de 4 valores que havia alcançado no 2º período.

Os resultados do exame nacional de português foram bastante positivos: o grupo obteve uma classificação média de 60% (valor coincidente com a média nacional); das 12 crianças, somente duas tiraram negativa (classificação: 40%) – o que já foi uma grande conquista, visto que haviam tirado nível 1 no exame do 4º ano; duas tiraram 80% e as restantes tiraram entre 51 e 69%. Os resultados do exame de matemática ficaram muito aquém do desejado (tal como a nível nacional, já que quase metade dos alunos (45%) não conseguiu tirar positiva): das 12 crianças, somente uma tirou positiva (80%); houve uma criança que não passou do nível 1 (classificação: 17%) e as restantes tiraram 2 (embora cinco meninos tenham ficado muito perto da positiva, pois tiraram tiraram mais de 40%). De notar que, em contradição com os resultados ao nível nacional, o grupo conseguiu pelo menos metade da cotação nos domínios da geometria e da organização e tratamento de dados (domínios que foram avaliados no exame através de exercícios que podiam ser realizados com o auxílio da calculadora). Com efeito, estas crianças continuam a apresentar lacunas em matéria de cálculo mental, o que motivou um plano de trabalho durante as férias.

Quadro 24 – Classificação média obtida pelas crianças inscritas no 6º ano

Nome	Idade	Classificação média			Nível médio
		1º período	2º período	3º período	
A.R.	11	3,67	4,00	4,00	4

A.S.	12	2,44	2,67	2,77	3
A.T.	11	3,33	3,78	3,88	4
A.U.	11	3,22	3,11	3,11	3
A.V.	12	3,67	3,67	3,88	4
A.W.	11	3,33	3,00	3,22	3
A.X.	11	3,33	3,44	3,33	3
A.Y.	12	3,33	3,78	4,00	4
A.Z.	11	3,22	3,00	3,22	3
B.A.	11	2,89	3,00	3,11	3
B.B.	13	2,75	3,00	3,00	3
B.C.	13	2,89	3,22	3,22	3
Média do grupo		3,17	3,58	3,68	4

Quadro 25 – Crianças inscritas no 6º ano por classificações obtidas e aproveitamento médio do grupo, por área disciplinar

Classificações	Classificação	Classificação	Classificação	Classificação	Classificação	Nível médio do grupo
Disciplinas	1	2	3	4	5	
Português	0	0	8	4	0	3,33 (nível 3)
Matemática	0	3	8	1	0	2,83 (nível 3)
Inglês	0	1	7	3	1	3,33 (nível 3)
H.G.P.	0	0	2	7	3	4,08 (nível 4)
Ciências	0	0	10	2	0	3,17 (nível 3)
Ed. Visual	0	0	8	3	1	3,42 (nível 3)
Ed. Tecno	0	2	6	2	2	3,33 (nível 3)
Ed. Musical	0	1	7	4	0	3,25 (nível 3)
Ed. Física	0	0	6	2	4	3,83 (nível 4)

Oito das 12 crianças integradas no 6º ano obtiveram classificação positiva às três disciplinas estruturantes da carreira escolar (português, matemática e inglês); as restantes tiraram uma negativa numa destas áreas disciplinares. Quatro crianças terminaram o ano com média de 4 valores, 3 das quais já beneficiaram do projeto no ano anterior.

3.3. Resultados do 3º ciclo

No 3º ciclo do ensino básico, estiveram inscritos 13 jovens, oito no 8º ano e cinco no 9º. Neste ciclo também não houve reprovações. Somente 7 jovens beneficiavam do projeto no ano letivo anterior, os restantes foram integrados no início do ano letivo 2014/15. De um modo em geral, o grupo de jovens inscritos no 3º ciclo alcançou um nível médio de aproveitamento satisfatório (nível 3). Foi na disciplina de matemática, seguida da de português, que se registaram valores médios mais baixos (2,92 e 3,00, respetivamente). Oito dos 13 jovens conseguiram obter classificação positivas às três disciplinas estruturantes da carreira escolar (português, matemática e inglês), os restantes tiraram uma negativa ou a português ou a matemática.

Quadro 26 - Crianças inscritas no 3º ciclo por classificações obtidas e aproveitamento médio do grupo, por área disciplinar

Classificações	Classificação	Classificação	Classificação	Classificação	Classificação	Nível médio
Disciplinas	1	2	3	4	5	
Português	0	2	9	2	0	3,00 (nível 3)
Matemática	0	3	8	2	0	2,92 (nível 3)
Inglês	0	0	9	4	0	3,31 (nível 3)
História	0	0	3	8	2	3,92 (nível 4)
Ciências	0	0	7	6	0	3,46 (nível 3)
Ed. Visual	0	0	5	5	3	3,85 (nível 4)
Língua 2	0	0	11	2	0	3,15 (nível 3)

Físico-química	0	0	8	4	1	3,46 (nível 3)
Geografia	0	0	9	4	0	3,31 (nível 3)
Ed. Física	0	0	6	7	0	3,54 (nível 4)
Total de alunos			13			3,39 (nível 3)

Dos jovens integrados na turma do 8º ano, somente três não beneficiavam do projeto no ano letivo anterior (2013/2014): B.G., B.K. e B.J.. O grupo teve uma evolução muito positiva ao longo do ano letivo, tendo conseguido alcançar no último período um nível médio de aproveitamento de 4 valores. Seis dos 8 jovens conseguiram tirar positiva às três disciplinas estruturantes da carreira escolar (português, matemática e inglês). Metade do grupo terminou o ano com média de 4 valores.

Quadro 27 – Classificação média obtida pelos jovens inscritos no 8º ano

Nome	Idade	Nível médio de aproveitamento			Nível médio
		1º período	2º período	3º período	
B.D.	14	2,88	3,00	3,00	3
B.E.	14	3,00	3,00	3,10	3
B.F.	15	2,66	3,20	3,30	3
B.G.	14	3,33	3,70	4,20	4
B.H.	14	3,22	3,60	3,90	4
B.I.	14	2,66	3,20	3,20	3
B.J.	15	3,00	3,10	3,50	4
B.K.	14	3,44	3,70	3,80	4
Média do grupo		3,02	3,31	3,50	4

Quadro 28 – Crianças inscritas no 8º ano por classificações obtidas e aproveitamento médio do grupo, por área disciplinar

Classificações	Classificação	Classificação	Classificação	Classificação	Classificação	Classificação	Nível médio do grupo
Disciplinas	1	2	3	4	5		

Português	0	0	6	2	0	3,25 (nível 3)
Matemática	0	2	5	1	0	2,88 (nível 3)
Inglês	0	0	4	4	0	3,50 (nível 4)
História	0	0	1	6	1	4,00 (nível 4)
Ciências	0	0	3	5	0	3,63 (nível 3)
Ed. Visual	0	0	2	5	1	3,88 (nível 4)
Espanhol	0	0	6	2	0	3,25 (nível 3)
Físico-química	0	0	4	3	1	3,63 (nível 4)
Geografia	0	0	5	3	0	3,38 (nível 3)
Ed. Física	0	0	3	5	0	3,63 (nível 4)

Dos jovens integrados na turma do 9º ano, somente duas meninas, a B.O. e a B.P., beneficiavam do projeto no ano letivo anterior (2013/2014). Os restantes foram integrados no início do ano letivo 2014/2015. De um modo em geral, o grupo manteve durante o ano um nível de aproveitamento satisfatório. Dois dos 5 jovens evoluíram positivamente ao longo do ano letivo e os restantes mantiveram o mesmo nível. Três dos jovens obtiveram classificação positiva no exame de português. Uma das positivas foi de 4 valores, embora o jovem tivesse ficado com nota final 3 (a nota de frequência, que neste caso foi de 3 valores, tem um peso de 70% na nota final). No exame de matemática os resultados não foram tão satisfatórios – só dois jovens conseguiram tirar positiva (3 valores), os restantes tiraram 2. Dois jovens deste grupo conseguiram obter classificação positiva às três disciplinas estruturantes da carreira escolar (português, matemática e inglês). Os restantes tiraram negativa ou a português ou a matemática.

Quadro 29 – Classificação média obtida pelos jovens inscritos no 9º ano

Nome	Idade	Nível médio de aproveitamento			Nível médio
		1º período	2º período	3º período	
B.L.	15	3,55	3,50	3,70	4
B.M.	15	3,33	3,10	3,30	3

B.N.	15	2,66	2,70	2,90	3
B.O.	15	2,70	2,80	2,90	3
B.P	16	3,50	3,20	3,30	3
Média do grupo		3,15	3,06	3,22	3

Quadro 30 – Crianças inscritas no 9º ano por classificações obtidas e aproveitamento médio do grupo, por área disciplinar

Classificações	Classificação	Classificação	Classificação	Classificação	Classificação	Nível médio do grupo
Disciplinas	1	2	3	4	5	
Português	0	2	3	0	0	2,60 (nível 3)
Matemática	0	1	3	1	0	3,00 (nível 3)
Inglês	0	0	5	0	0	3,00 (nível 3)
História	0	0	2	2	1	3,80 (nível 4)
Ciências	0	0	4	1	0	3,20 (nível 3)
Ed. Visual	0	0	3	0	2	3,80 (nível 4)
Língua 2	0	0	5	0	0	3,00 (nível 3)
Físico-química	0	0	4	1	0	3,20 (nível 3)
Geografia	0	0	4	1	0	3,20 (nível 3)
Ed. Física	0	0	3	2	0	3,40 (nível 3)

Conclusão

O balanço desta experiência de estágio apresenta-se bastante positivo, tendo em conta o desenvolvimento de competências a nível académico, a nível prático (possibilidade de traduzir hipóteses teóricas em hipóteses operacionais) e mesmo a nível relacional e afetivo, no que toca ao apuramento da escuta, ferramenta importante no momento de diálogo com os vários intervenientes.

Podemos constatar ainda que, mais importante do que os resultados e indicadores quantitativos apresentados no Capítulo 3, o que acabou por se tornar mais gratificante foi poder testemunhar que, de um modo geral, os jovens mudaram a sua relação com o saber. De uma forma prática isto traduziu-se na vontade que alguns deles demonstravam em querer concluir trabalhos e realizar novos exercícios e atividades, mesmo depois de ultrapassar o período destinado às aulas e apoio até ao momento da chegada do autocarro para irem de volta para casa. O comentário do pai de um dos jovens da turma e de outros dois meninos que também beneficiam do Projeto Educativo, corrobora precisamente essa mudança na vontade que os seus filhos demonstram em continuarem a trabalhar por terem descoberto as suas próprias capacidades, o que os motiva na busca de novos conhecimentos - *“Desde que os miúdos foram para a QpI andam mais atinados e responsáveis, tenho mesmo de reconhecer isso porque é verdade, mudaram muito. Até em casa obedecem mais ao que lhes dizemos... E isso também se vê nas notas que têm tido”*.

Apesar disso, nem todos os jovens deram sinais da descoberta desse gosto pelo estudo e podemos assumir que a distância cultural que separa o meio de origem do jovem e o meio escolar apresenta-se como um dos fatores preponderantes na ligação que os jovens mantêm com o estudo e o conhecimento. Isso é ainda mais válido quando falamos de jovens que mantêm, no seu meio social de origem, relações com pares que contrariam diariamente todo o trabalho que é desenvolvido no colégio (nomeadamente saídas noturnas a meio da semana e que prejudicam a disponibilidade para aprender no dia seguinte) e os fazem distanciar dos valores e normas presentes e exigidas no quotidiano escolar.

Além disso, vários foram os obstáculos externos que impediram o sucesso do Projeto Educativo da QpI, tais como: a rotatividade dos professores, que dificultava a criação de um

vínculo entre os alunos e professores e, conseqüentemente, a relação que os jovens mantinham com a própria disciplina e, ainda, dificuldades económicas e financeiras do colégio que levaram ao seu encerramento, conduzindo à transferência dos alunos para outro colégio. Estas mudanças constantes impedem a criação de rotinas e estabilidade no ensino. Estas últimas condições são assumidamente importantes na relação que os jovens mantêm com a escola, bem como na disponibilidade que os professores demonstram na interação com os alunos durante as aulas.

No que concerne a dificuldades pessoais, uma que vale a pena salientar prende-se com a minha inexperiência em trabalhar com grupos grandes de trabalho, por nem sempre conseguir gerir e controlar comentários externos à atividade e manter o foco dos jovens nos objetivos do trabalho. Então, para conseguir levar a cabo as atividades e ser bem sucedida na transmissão de conhecimentos optava por dividir o trabalho em pequenos grupos.

Em suma, todas as estratégias de intervenção desenvolvidas juntamente com a turma do 6º ano, tiveram como principal objetivo promover a aquisição de saberes e competências indispensáveis para que estes jovens tenham a oportunidade de seguir um percurso escolar capaz de garantir um futuro profissional e social, suscetível de os libertarem das mais variadas formas de privação. Uma das condições essenciais para que tal aconteça, e que foi bastante notória nesta experiência de estágio, prende-se com a necessidade da equipa educativa apostar na coesão no que respeita à transmissão de normas, regras, valores, para que desta forma os jovens se possam identificar com novas formas de agir, pensar e comunicar. Esta premissa, se for tida como uma das prioridades na relação com os jovens, certamente facilitará o reconhecimento que cada um deles passa a atribuir à escola, e ao conhecimento em particular, percebendo-os como um importante investimento no seu próprio futuro.

Bibliografia

Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York, Holt, Rinehart and Winston.

Bourdieu, P. (1982). *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva

Bourdieu, P. (2008 [1993]) *A miséria do mundo*. 7ª. ed. Petrópolis: Vozes.

Bourdieu, P. (1998). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes

Bourdieu, P. (2006). *O Intelectual Total e a Ilusão da Omnipotência do Pensamento* in *As Regras da Arte*, tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Presença.

Bourdieu, P. (2010). *A Distinção – Uma Crítica Social da Faculdade do Juízo*. Lisboa: Edições 70

Berger P. & Luckmann, T. (2010). *A construção social da realidade*. 3ª edição, Lisboa, Dinalivro.

Capucha, L. (2010). *Acesso universal a qualificações certificadas: para a ruptura da relação entre insucesso escolar e desigualdades sociais*. in Fórum Sociológico, nº 20.

Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed.

Charlot, B. (2002[1997]). *Du Rapport au Savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Elias, N. (2004). *A Sociedade dos Indivíduos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Granja, B. & Queiroz, C. (2011). *Problemas e Desafios da Investigação em Serviço Social*. Lusíada. Intervenção Social, Lisboa.

Lahire, B. (1997). *Sucesso escolar nas camadas populares: as razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática.

Lahire, B. (2003). *O Homem Plural. As molas da acção*. Porto Alegre, Instituto Piaget.

Lahire, B. (2011). *A transmissão familiar da ordem desigual das coisas*. Tradução: Pascual Carvalho. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. XXI.

Mauritti, R., Botelho, M. C., Nunes, N., & Craveiro, D. (2015, 15 de Julho), "*A Austeridade na Educação*". Observatório das Desigualdades e-Working Paper nº 3/2015. Disponível em https://observatoriodasdesigualdade.files.wordpress.com/2014/11/a-austeridade-na-educac3a7c3a3o-rosc3a1rio-mauritti-et-al_e-working-paper-n-c2ba3_2015_.pdf

Montenegro, E. (2014) Queiroz, C. *A teoria do habitus para a prática do serviço social: uma experiência de investigação-ação ao serviço da inclusão*. Porto: Edições Afrontamento.

Mullaly, B. (2007). *Oppression: The focus of structural social work*. Don Mills: Oxford University Press.

Novak, J. (2000) *Aprender, criar e utilizar o conhecimento: mapas conceptuais como ferramentas de facilitação nas escolas e nas empresas*. Lisboa: Coleção Plátano Universitária.

Piaget, J. (1976). *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores

Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*, Porto Alegre: Tred Editora.

Queiroz, C. & Gros, M. (2013), "*La recherche-action: un instrument clef du travail social face à l'exclusion*". in V Congresso da AIFRIS, Lille.

Santos, B. S. (1998). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. 5ª Ed. Porto: Edições Afrontamento.

Vygotsky, L. (2003). *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.

Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Relógio de Água Editores.

Anexos


Anexo 1



SPEND YOUR
VACATIONS IN
THIS PARADISE




Rio de Janeiro is one of the most visited cities in the Southern Hemisphere and is known for its natural settings, Carnival, samba, bossa nova, and beaches such as Barra da Tijuca, Copacabana, Ipanema, and Leblon. In addition to the beaches, some of the most famous landmarks include the giant statue of Christ the Redeemer on top Corcovado mountain, named one of the New Seven Wonders of the World; Sugarloaf Mountain with its cable car; the Sambódromo (Sambadrome), a permanent grandstand-lined parade avenue which is used during Carnival; and Maracanã Stadium, one of the world's largest football stadiums.



Feijoada is a traditional dish rooted in African cuisine and made with meat and black beans. It is usually served in Rio on Wednesday and Saturdays. Another popular dish is feijão com arroz or beans and rice. Tutu à Mineira with manioc flour and bean paste is served in all traditional Brazilian restaurants. Polenta, couve and bifeiteca can all be found on the menu of local restaurants. Cafés, kiosks and street vendors commonly serve salgadinhos. These salgadinhos usually consist of cheese bread, chicken croquettes, meat cakes, pastéis and empanadas. Sweets include cuscuz branco, tapioca with sugar and coconut milk and pão de mel, a honey cake covered in chocolate.

Modern Art Museum Imperial Quinta da Boa Vista



You can also visit some cultural places like this three above.

Additional Information:

You can also taste several dishes

One of Switzerland's undereaten tourist destinations, Basel has a beautiful medieval old town centre, a vibrant Cathedral, and several world class art museums built by architects like Renzo Piano, Mario Botta and Herzog & De Meuron. Basel is also rich in architecture old and new, with a Romanesque Münster (cathedral), a Renaissance Rathaus (town hall), and various examples of high quality contemporary architecture, including more buildings by Herzog & De Meuron, Richard Meier, Diener & Diener, and various others.

Located in the Dreikönigreich (three countries corner - Switzerland, Germany and France), Basel is a gateway to the Swiss Jura mountains and nearby cities of Zürich and Lucerne, as well as the neighbouring French region of Alsace and the German Black Forest. If interested in a trip to the country side visit Susach a nice little town about 10 minutes from Basel. There are a number of things to see and do if you have a few days to spend.



<http://www.baselpostbox.com/houseguide/index.php?id=country-switzerland>

**WELCOME
TO BASEL
Switzerland**



HIGHLIGHTS

Basel Art Museum – one of the oldest public collections and biggest Holbein collection in the world



Jean Tinguely Museum – the glass hall was designed by the Ticino architect Mario Botta and houses the unique metal sculptures by Tinguely.



Fondation Beyeler – a variety of art collections and special exhibitions are displayed in the 127-metre-long modern building designed by the Italian architect Renzo Piano.



Musical Theatre Basel



Rhine Cruises



Zoological Gardens

Basel Zoo

- Aquasies (Modern Water Park)
- Spielzeug (Water Museum Base/Toy Museum)
- Parkim Gruenen (Park)
- Tierpark Lange Erlen (Park and Zoo)
- Musikmuseum Basel (Music Museum)
- Naturhistorisches Museum Basel (Natural History Museum)
- Basler Marionetten Theater (Puppet Show)

Biking



Basel is also a bicycle-friendly city, with many well-marked bicycle lanes throughout the city, and even traffic signs and left-hand turn lanes for bikes. The Swiss are quite keen on cyclists, so don't be surprised when an old lady goes flying past you on her bike while going uphill.



**Welcome to
Lisbon**

Lisbon is recognised as a global city because of its importance in finance, commerce, media, entertainment, arts, international trade, education and tourism.



The Torre de Belém is one of the most significant monuments of Lisbon. Located on the right side of the Tejo River, in the Belém town, where there was once the



Zoo and Acclimatization Lisbon is located in Sete Rios in Lisbon, Portugal. Currently brings together a representative sample of the entire planet, with about 2000 animals of 332 different



The Jerónimos Monastery or the Santa Maria de Belém Monastery is a Portuguese monastery of St. Jerónimo Order built in the sixteenth century. It is located in Belém and is a National Monument since 1907 and in 1983 was classified as a UNESCO World Heritage Site along with



If you visit us you can also try our popular Pastéis de Belém.

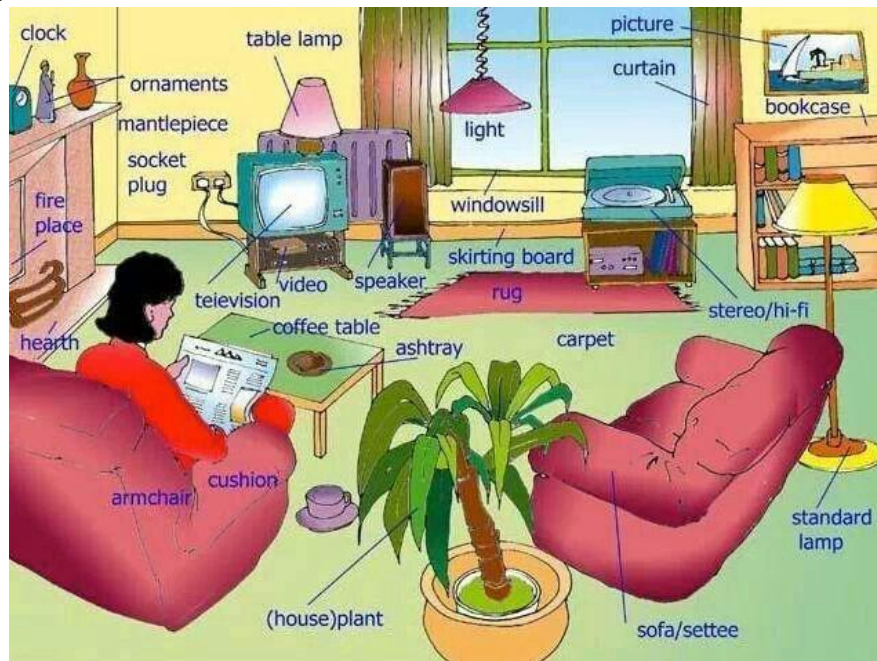
**We are waiting for
you, bring your family
and spend great
holidays in this**

... amazing

Anexo 2

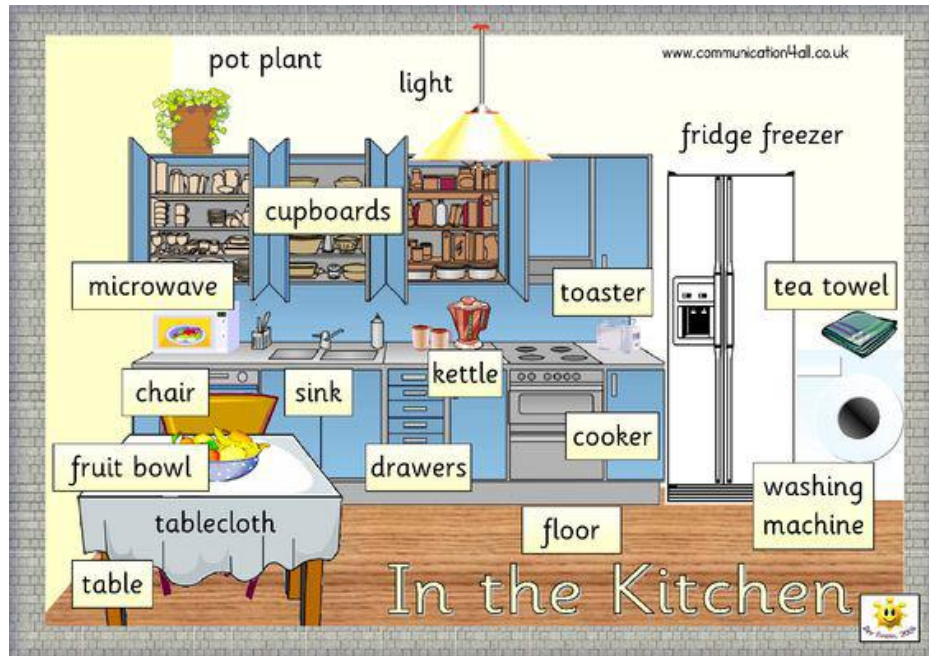
Mobiliário - Furniture

1. Living room



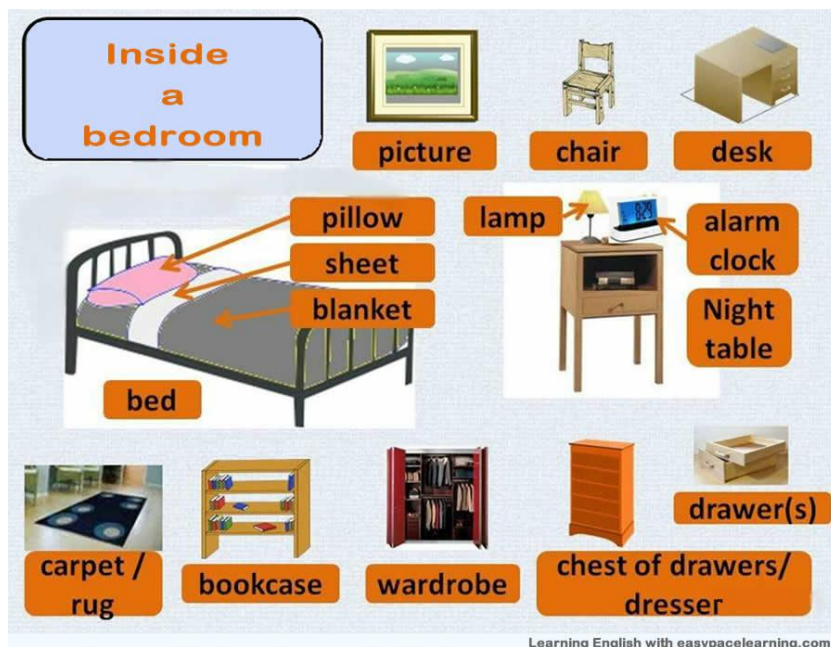
- **Couch - sofá**
- **House plant - planta de interior**
- **Armchair - poltrona**
- **Fire place - lareira**
- **Carpet - chão de alcatifa**
- **Rug - tapete**
- **Ornaments - objectos decorativos**
- **Bookcase - estante de livros**
- **Coffee table - mesa de centro**
- **Floor lamp - candeeiro de pé**
- **Ceiling lamp - candeeiro de teto**
- **Skirting board - rodapé**
- **Windowsill - peitoril**
- **Socket plug - tomada**

2. Kitchen



- **Table - mesa**
- **Tablecloth - toalha de mesa**
- **Chair - cadeira**
- **Sink - pia**
- **Fridge freezer - frigorífico**
- **Dishwasher - lava-loiça**
- **Cooker/stove - fogão**
- **Oven - forno**
- **Microwave - microondas**
- **Drawers - gavetas**
- **Cupboards - armários**

3. Bedroom



- **Bed** - cama
- **Blanket** - cobertor
- **Sheet** - lençol
- **Pillow** - almofada
- **Night table** - mesa de cabeceira
- **Lamp** - candeeiro
- **Alarm clock** - despertador
- **Chest of drawers** - cómoda
- **Drawer** - gaveta
- **Bookcase** - estante de livros
- **Wardrobe** - armário/guarda roupa

4. Bathroom



- Toilet - sanita
- Sink - lavatório
- Mirror - espelho
- Bathtub - banheira
- Shower - chuveiro
- Bathmat - tapete de banheiro
- Curtains - cortinas
- Towel rack - toalheiro
- Towel - toalha

5. Backyard



- **Roof - telhado**
- **Hanging basket - cesta suspensa**
- **Wheelbarrow - carrinho de mão**
- **Lawn - relva**
- **Path - caminho**
- **Bench - banco de jardim**
- **Flowerbed - canteiro de flores**
- **Fence - cerca**
- **Shrub/bush - arbusto**
- **Bird box - casa do pássaro**
- **Pool - piscina**
- **Garden hose - man**

6. Office room



- Desk - secretária
- Desk chair - cadeira de escritório
- Drawers - gavetas
- Map - mapa
- Shelf - prateleira
- Wall clock - relógio de parede
- Printer - impressora
- Computer - computador

7. Laundry room



- **Washing machine - máquina de lavar**
- **Ironing board - tábua de passar a ferro**
- **Iron - ferro de engomar**
- **Detergents - detergentes**
- **Hangers - cabides**
- **Clothes pegs - molas de roupa**
- **Laundry basket - cesto da roupa**

* House rooms

- Furniture

* Living room

Bookcase
(estante de livros)

Television

Armchair

window

Curtains
(cortinas)

Stereo
(colunas de som)

Fire place

Floor lamp

Telephone

Couch

Socket plug
(tomada)

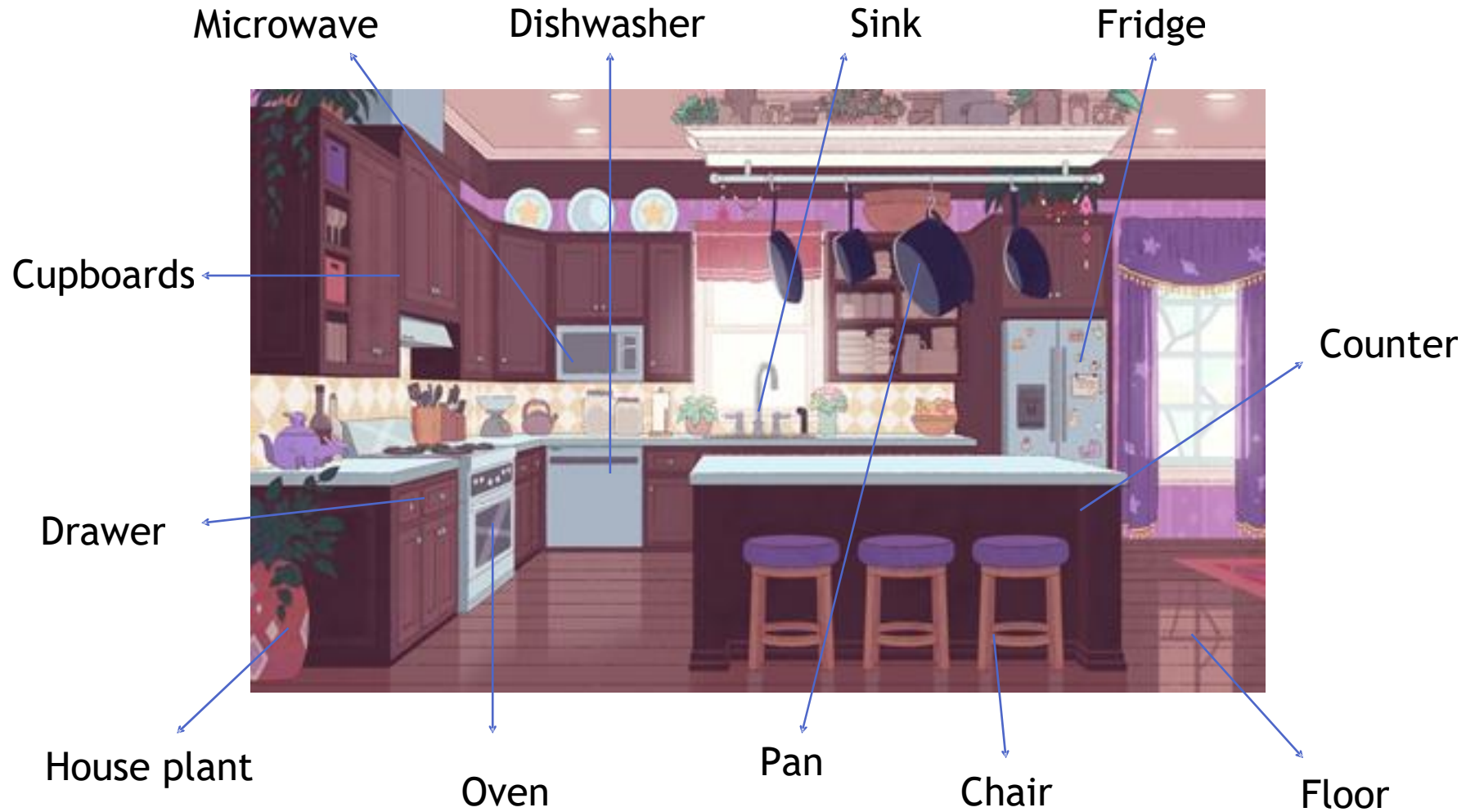
Carpet

Coffee table

Picture
(quadro)



*kitchen



*Bedroom



* Bathroom

Shower
(chuveiro)

Towel

Sink

Mirror

Bathtub

Toilet paper

Bathmat
(tapete de
banheiro)

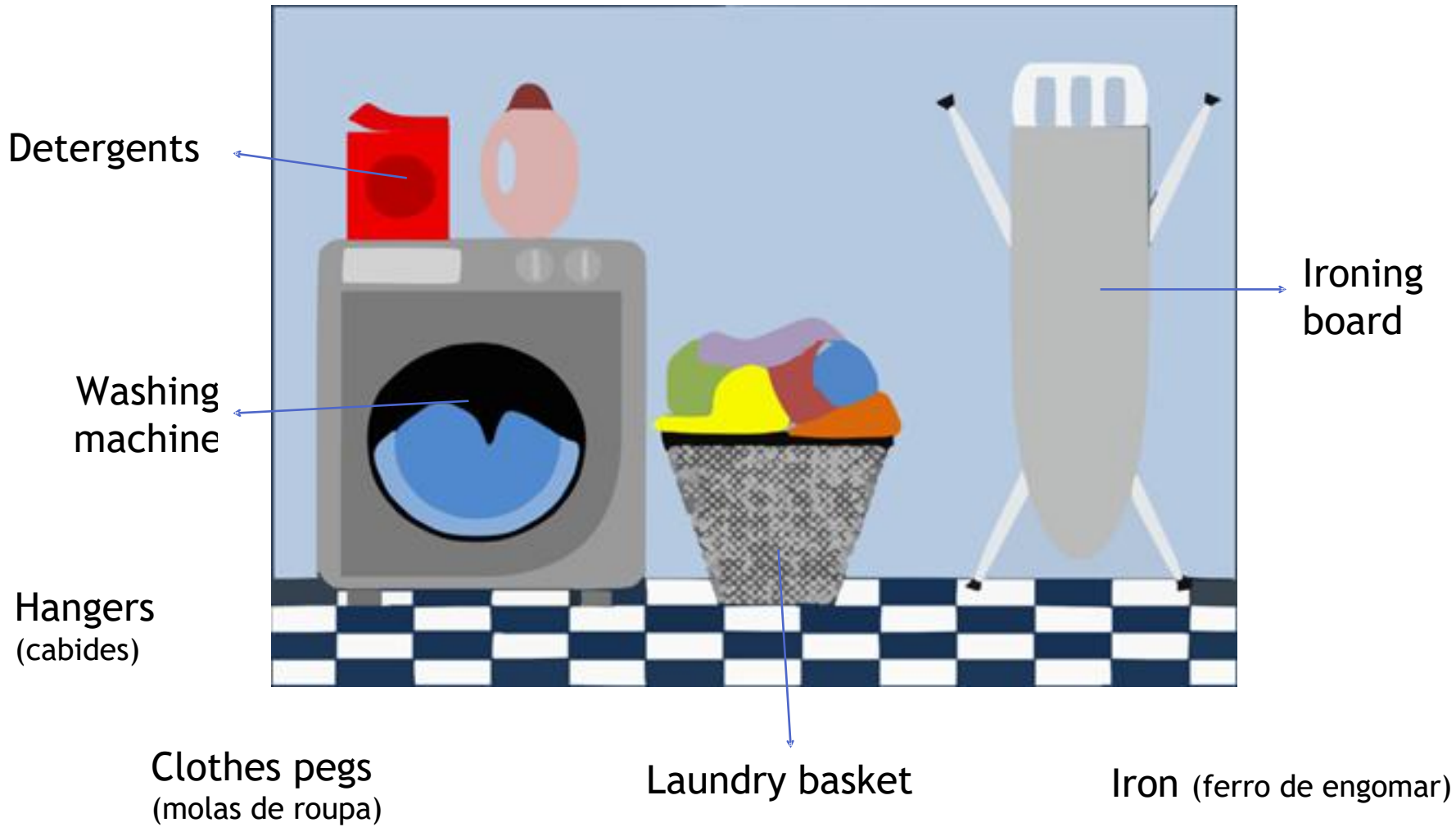
Shower curtains
(cortinas de banho)

Toilet

Towel rack
(toalheiro)



*Laundry room



* Backyard

Wheelbarrow
(carrinho de mão)

Lawn/grass
(relva)

Bench (banco
de jardim)

Flowerbed
(canteiro de
flores)



Fence (cerca)

Bush (arbusto)

Pool (piscina)

Garden hose
(mangueira)

Tree house
(casa na árvore)

Barbecue grill
(churrasqueira)

Picnic table
(mesa de
piquenique)

Garage
(garagem)

MEANS OF TRANSPORT

On foot



By skate



By rollerblades



By bicycle



By motorcycle



By bus



BUS TERMINAL
(terminal do autocarro)

DEPARTURE GATE (portão de embarque)

BUS DRIVER
(condutor)

JOURNEY
(viagem)

DEPART/ LEAVE (partir)

DRIVER'S SEAT
(lugar do condutor)

By taxi



By car



By van



By truck



By train



Rail

(Trilho)

ARRIVE

(chegar)

TRAIN

(comboio)

By subway



JOURNEY

(viagem)

STATION

(estação)

PLATFORM

(plataforma)

ENGINE

DRIVER

(maquinista)

ENGINE

(máquina)

PASSENGER

TRAIN (comboio
de passageiros)

DEPART/LEAVE

(partir)

By boat



VOYAGE
(viagem)

PORT (porto)

DISEMBARK
(desembarque)

By ship



SHIP (navio)

EMBARK (embarque)
SAIL (navegar)

By submarine



BRIDGE
(ponte)

DOCK
(doca)

GANGWAY
(passadiço)

CAPTAIN
(capitão)

By hot air balloon



AIRCRAFT
(aeronave)

**DEPARTURE
GATE** (portão
de embarque)

By helicopter



**PASSENGER
JET** (aeronave
de passageiros)

PILOT (piloto)

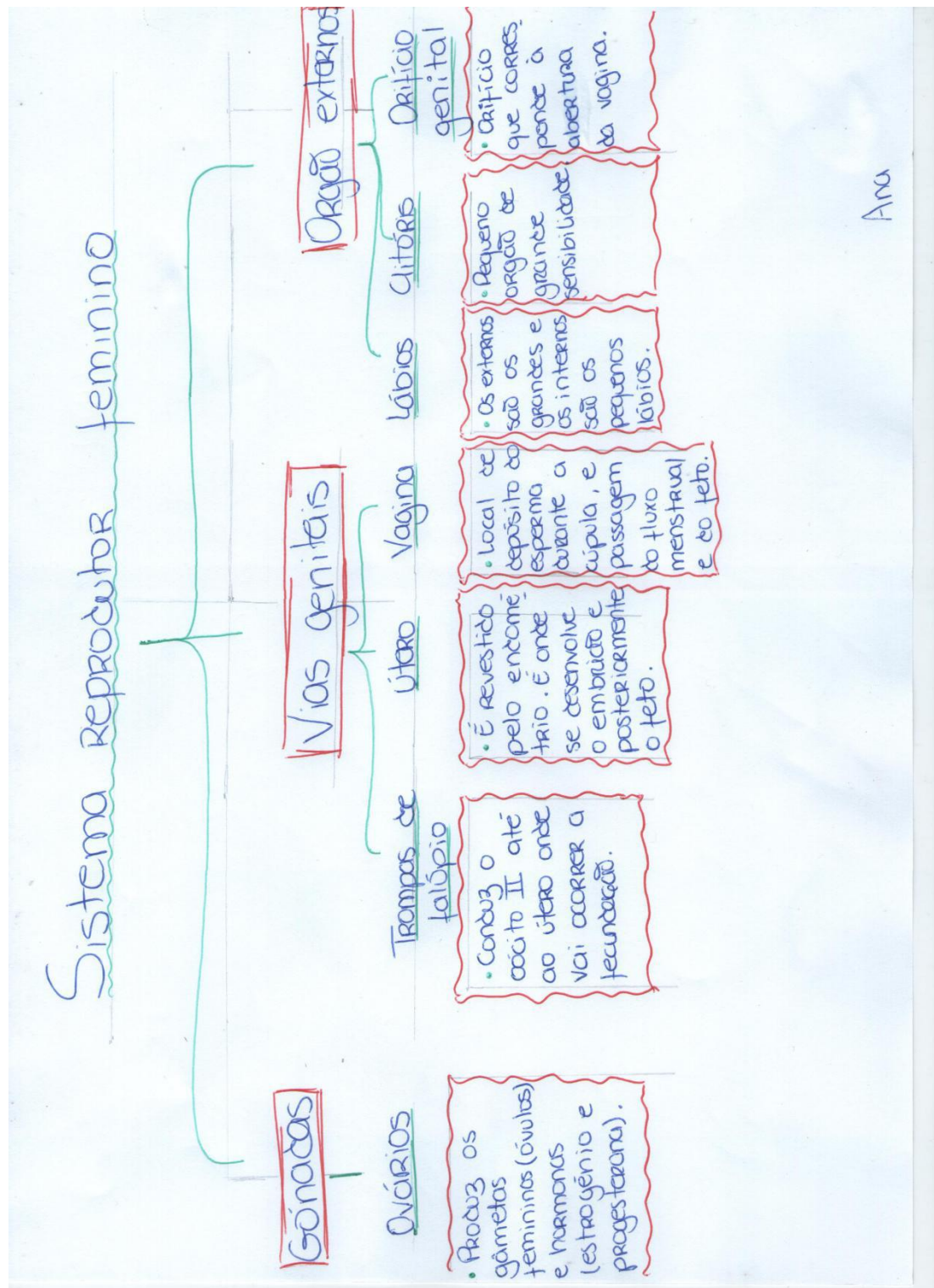
AIRPORT (aeroporto)

By airplane



LAND (aterrar)

COCKPIT
(cabine do piloto)



Sistema Reprodutor masculino

Gônadas

Testículos

- Produz os gametas masculinos (espermatozoides) e hormônios (testosterona).
- Têm como função amadurecer e armazenar os espermatozoides.

Vias Genitais

Epidídimos

- Arranjam e conduzem os espermatozoides.

Canais deferentes

Uretra

- Recebe e conduz o espermatozóide até ao exterior, na ejaculação.

Glândulas anexas

Vesículas seminais

- Produz o líquido seminal que se junta aos espermatozoides nos canais deferentes.

Próstata

- Produz o líquido prostático.

Glândulas de Cowper

• Segregam uma substância mucosa que é expulsa antes da ejaculação e neutraliza a acidez da uretra.

Órgãos externos

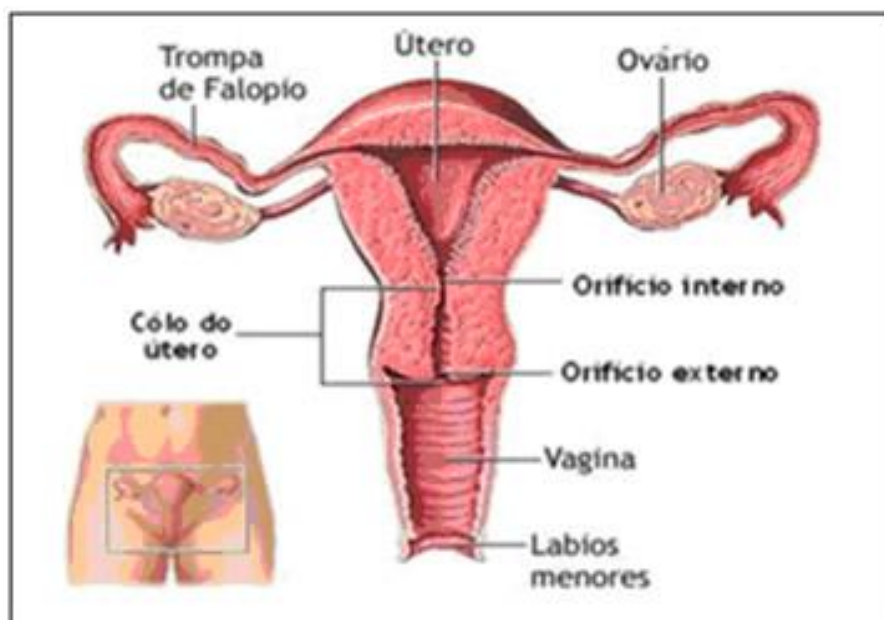
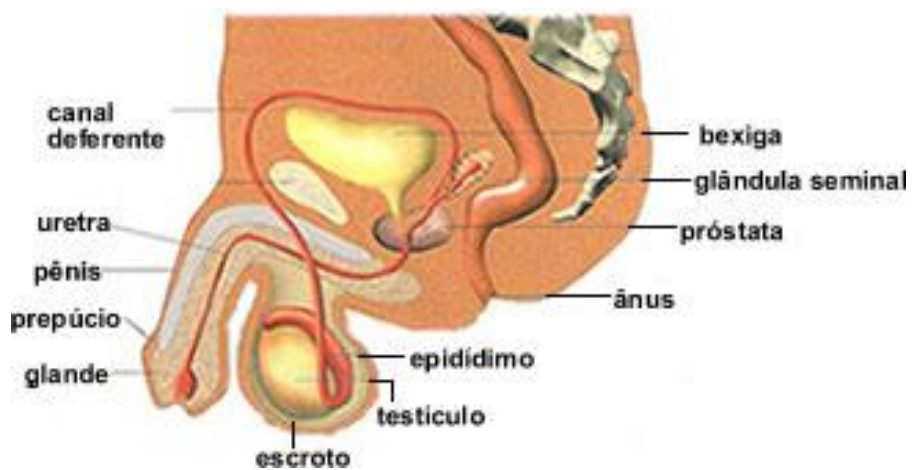
Escroto

• Bolsa que contém os testículos e que os mantém a uma temperatura favorável à produção de espermatozoides.

Pênis

• Órgão que transfere os espermatozoides para o sistema reprodutor feminino.

Sistema Reprodutor Masculino e Feminino



Sistema Circulatorio

Constituido por:

Sangue

Constituição

- **Plasma:** corresponde a 55% da composição do sangue humano. É uma das principais reservas de água, possuindo sais minerais e proteínas. As suas principais funções são: manutenção da pressão osmótica do sangue; atuação no sistema de defesa do organismo e formação dos coágulos sanguíneos.

- **Hemácias ou Glóbulos Vermelhos:**

Também chamados de eritrócitos, são células compostas por moléculas de hemoglobina, proteína responsável pela cor vermelha do sangue. Sua função passa pelo transporte de oxigênio para o corpo.

- **Leucócitos ou Glóbulos Brancos:** são células responsáveis por defender o organismo contra microrganismos invasores.

- **Plaquetas ou Trombócitos:** são agentes importantes na coagulação do sangue. No caso de um ferimento, as plaquetas são ativadas e aderem ao local da lesão, libertando tromboplastina.

Tipos de Sangue

Arterial: Sangue rico em oxigênio. Circula pelas veias pulmonares e pelas artérias.

Venoso: Sangue pobre em oxigênio e rico em ácido carbônico, que circula pelas veias sistêmicas e pela veia arterial pulmonar.

Mario

Coração

Aurículas

São duas cavidades do coração localizadas acima dos ventrículos, uma em cada lado separadas por válvulas cardíacas. Recebem através das veias o sangue da grande e pequena circulação. A cada batimento cardíaco, as aurículas contraem-se e impulsionam o sangue para os ventrículos.

Ventrículos

São duas câmaras do coração, localizadas na parte inferior que estão ligadas às aurículas e cuja junção é bombeado o sangue para a circulação sistêmica, através da artéria aorta no caso do ventrículo esquerdo e para a circulação pulmonar através da artéria pulmonar no caso do ventrículo direito.

Veias Sanguíneas

Artérias

Levam sangue do coração para o corpo. Possuem paredes grossas e que se dilatam. É através delas que medimos a pressão sanguínea.

Capilares

Levam o sangue para os tecidos do corpo. Possuem paredes bem finas e ligam as veias às artérias.

Veias

Levam o sangue do corpo para o coração. Possuem paredes mais finas que as das artérias e válvulas que impedem o refluxo sanguíneo.

Ciclo Cardíaco

Diástole

Período de relaxamento do coração. O sangue entra na aurícula direita e na aurícula esquerda, vindo respectivamente das veias cavae e das veias pulmonares.

Sístole

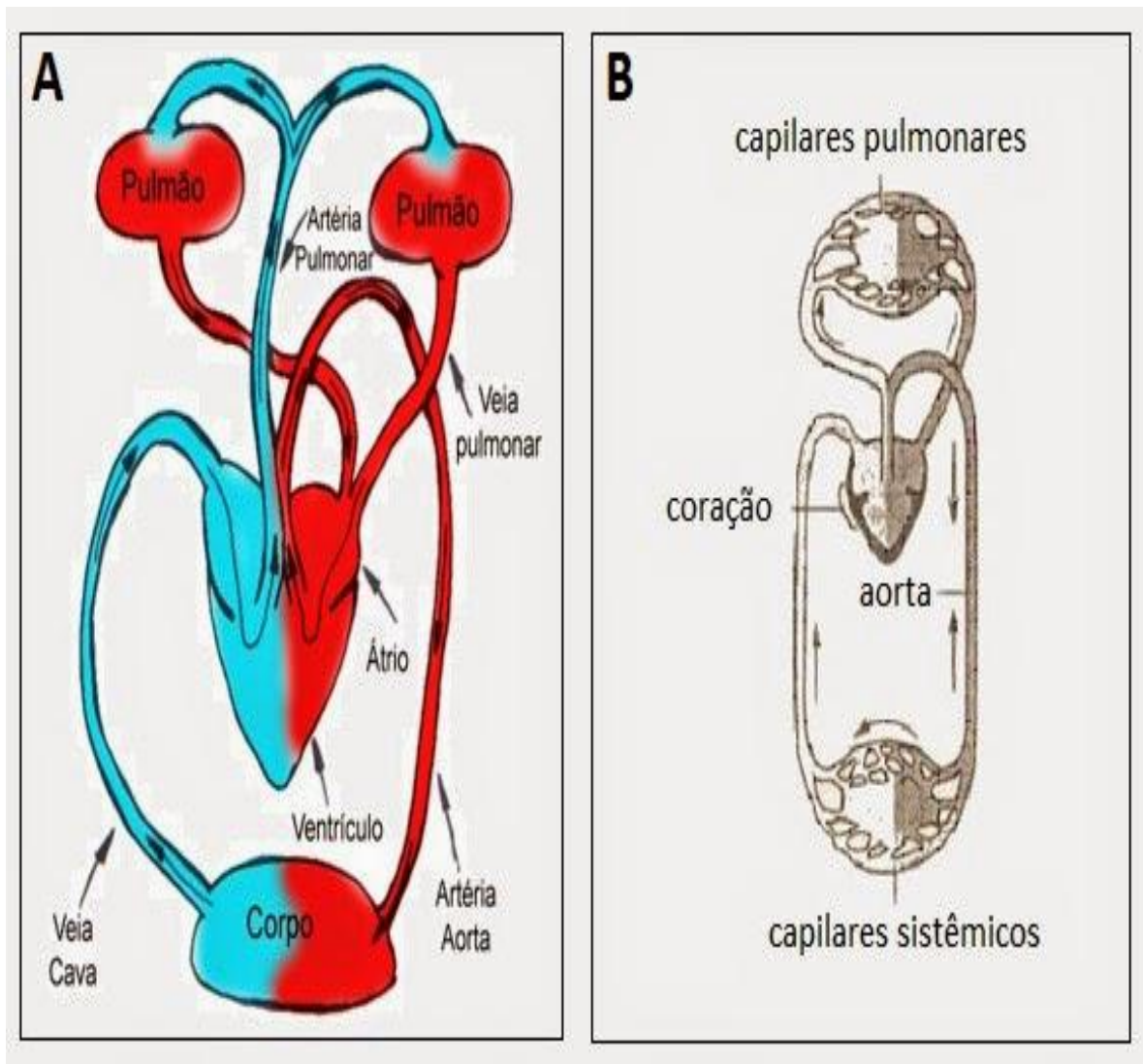
Período de contração muscular do coração. As válvulas pulmonar e aórtica são abertas e o sangue é ejetado rapidamente do ventrículo esquerdo para a aorta e do ventrículo direito para a artéria pulmonar.

Circulação do Sangue

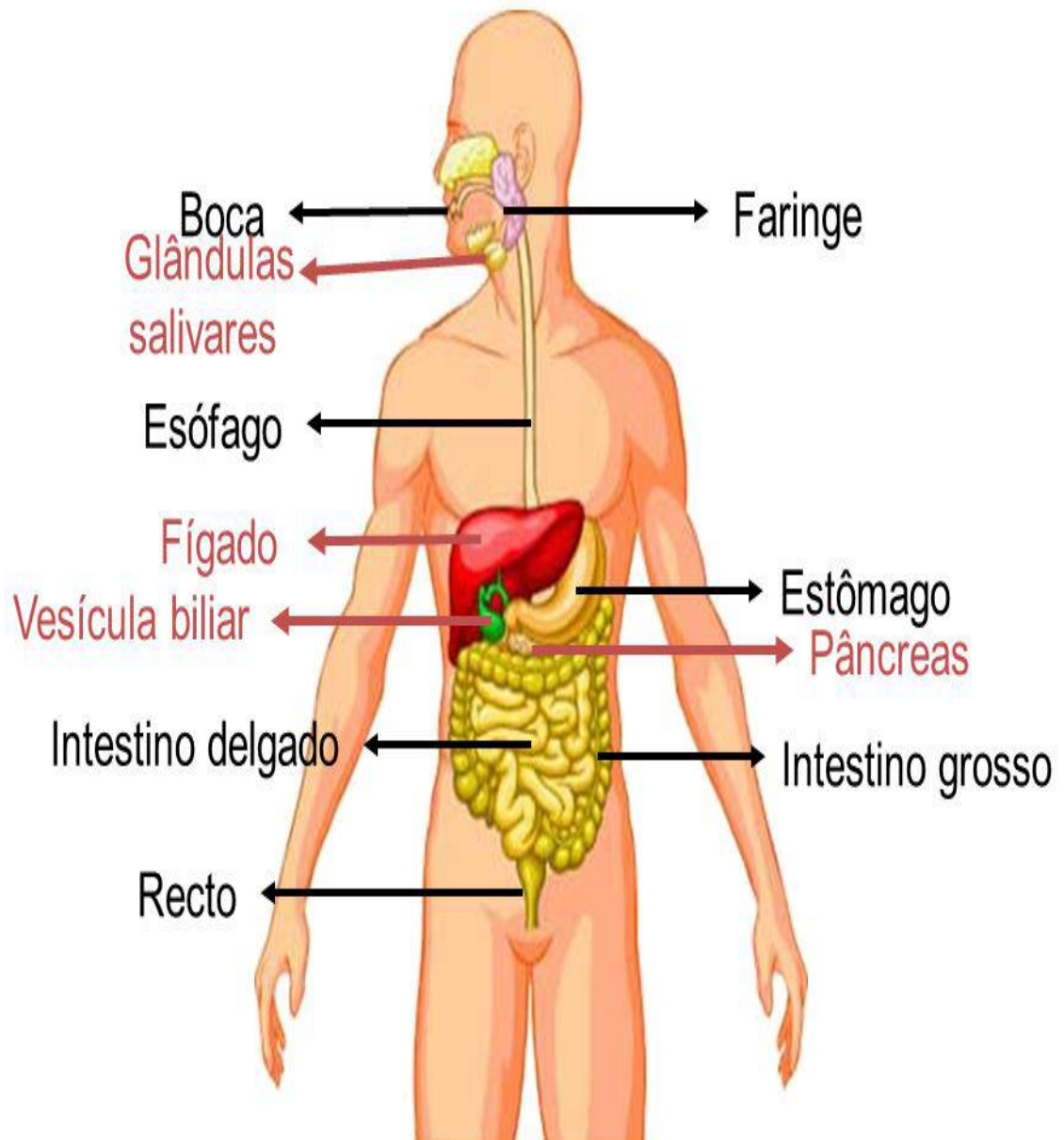
- **Pulmonar:** o sangue pobre em oxigênio encontrado no ventrículo direito é bombeado por meio da artéria pulmonar para os pulmões (mais precisamente para os alvéolos). Nesse local ocorre o processo de hematose, torna-se oxigenado e volta para o coração.

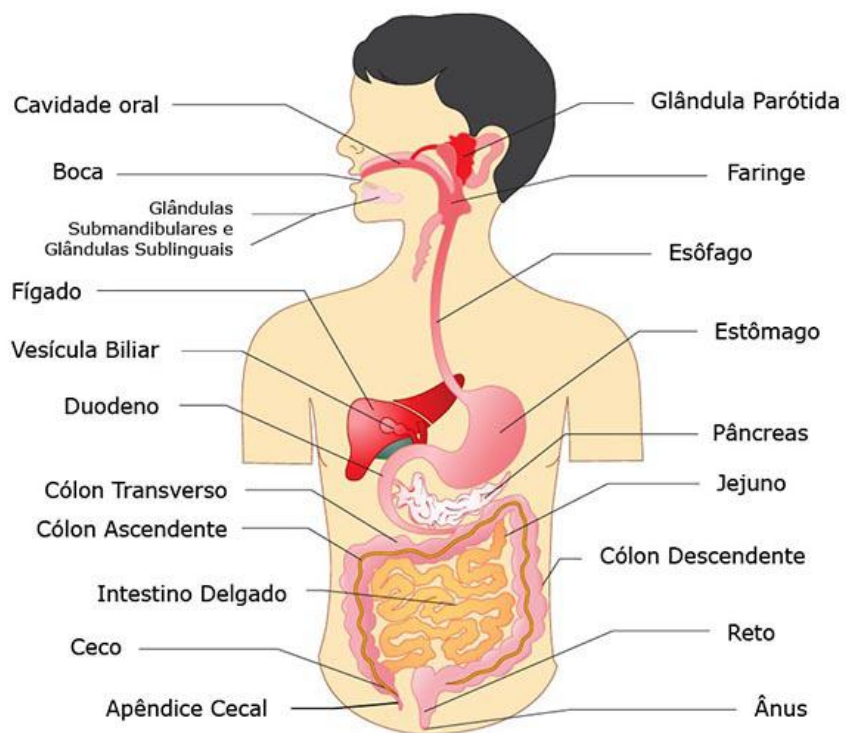
- **Sistêmica:** o sangue rico em oxigênio presente no ventrículo esquerdo é bombeado para todas as partes do corpo. O sangue sai do coração pela artéria aorta e volta pobre em oxigênio por meio das veias cavae e segue para o ventrículo direito.

Sistema Circulatório



Sistema digestivo





1

Sistema Digestivo



É constituído

Tubo Digestivo

Glândulas Digestivas

Formado por:

Que englobam:

Boca

A digestão de certos alimentos começa na boca, precisamente aqueles formados por amido. Os dentes ajudam a fazer a transformação física dos alimentos e a saliva, além de ajudar a formar o bolo alimentar, possui enzimas que iniciam a digestão do amido e neutraliza a acidez de certos alimentos.

Faringe

É um canal que conduz os alimentos para o estômago.

Esófago

É um tubo que transporta os alimentos para o estômago com a ajuda de movimentos peristálticos, que são

Estômago

O estômago, o órgão mais musculoso do canal alimentar, continua as contrações acrescentando aos alimentos um suco gástrico (ácido produzido pelo estômago), responsável por digerir substâncias proteicas. O alimento permanece cerca de 2 horas neste órgão.

Intestino Delgado

É um órgão dividido em três partes: duodeno, jejuno e íleo. A primeira parte, o duodeno, é responsável por receber e digerir o quimo com o auxílio do pâncreas e do fígado que fornecem secreções antiácidas. No final deste processo o bolo alimentar (quimo) transforma-se no quilo, que contém os produtos finais

Intestino Grosso

É um órgão dividido em 3 partes: ceco, cólon e reto. O ceco, a primeira parte, tem como função receber o conteúdo vindo do intestino delgado e iniciar o processo de reabsorção de nutrientes e água. O que sobra é considerado

Ânus

A última e menor parte do intestino grosso é o reto, responsável por acumular fezes, que posteriormente são encaminhadas para o ânus que as liberta, finalizando

Glândulas Salivares

São órgãos acessórios, que libertam um líquido chamado saliva, que têm como principal

Fígado

O fígado fornece a maior glândula do corpo humano, a bile, que é secretada continuamente e armazenada na vesícula

Pâncreas

O pâncreas produz e fornece ao intestino delgado o suco pancreático, que neutraliza a acidez do quimo.

Sistema Respiratório

Constituído por:

Vias Respiratórias

Pulmões

Fossas Nasais

Têm as funções de captar, filtrar e aquecer o ar. Funções essenciais para garantir uma boa hematose, que se traduz na transformação do sangue venoso em

Faringe

Após passar pelo nariz, o ar segue pela faringe, que é um

Laringe

Este órgão é a continuação da faringe e assume-se como um tubo que tem a sua sustentação feita através de peças de cartilagem articuladas e retém as

Traqueia

É composta por anéis de cartilagem e uma bifurcação na região inferior e é

Brônquios

São estruturas tubulares similares às da traqueia mas com menor dimensão que estão encarregadas

Bronquíolos

São ramificações que resultam das estruturas dos

Alvéolos Pulmonares

São estruturas de pequenas dimensões que se localizam no final dos bronquíolos, onde se

Assegura:

Respiração

Expiração

Saída de ar dos pulmões. O ar com menos oxigénio e mais dióxido de carbono e vapor de água, sai dos pulmões para o exterior através das vias

Inspiração

Entrada de ar nos pulmões, em que o ar entra pelos orifícios nasais e percorre as vias respiratórias. Este percurso permite a libertação de poeiras e

Respiração Celular

É um processo no qual as células extraem a energia dos nutrientes energéticos, como os glúcidos e lípidos. Neste processo, o sangue fornece os nutrientes e oxigénio à célula e esta produz energia e liberta

Inclui

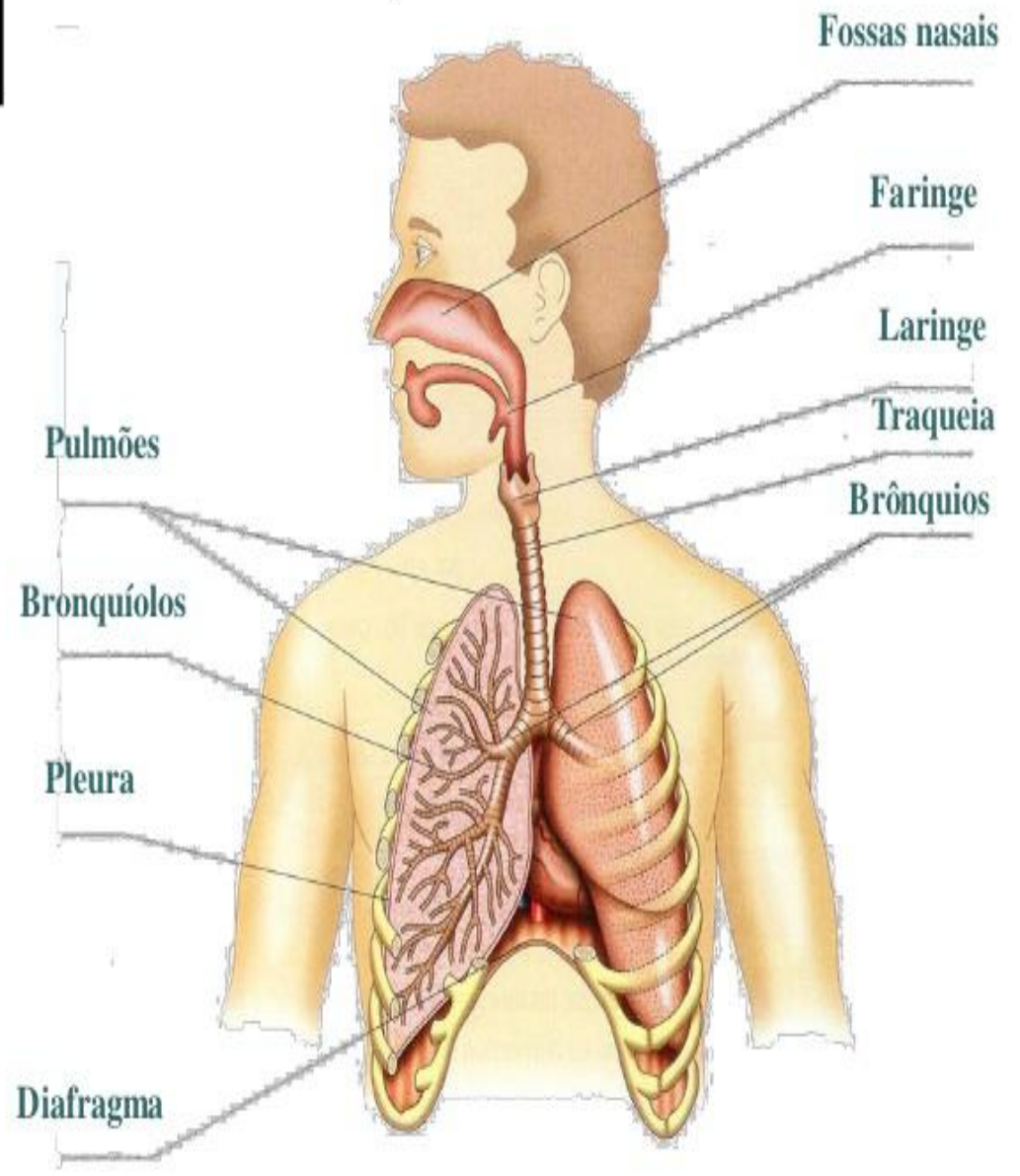
Hematose Pulmonar

Consiste numa troca gasosa ao nível dos alvéolos pulmonares: o oxigénio do ar dos alvéolos para o sangue e o dióxido de carbono e o

Ventilação Pulmonar

Consiste na renovação do ar contido nos pulmões de modo espontâneo e por ação dos músculos respiratórios, músculos intercostais e sobretudo do diafragma, que é um músculo que separa a cavidade abdominal da torácica e é o principal

● ● ● | *Sistema Respiratório*



Anexo 4

Grupo 2

Estórias sem princípio

Nesta estória sem princípio nem fim entrou um formigueiro e tomou conta de mim.

Se a Bruna não tem nada para contar, dá o mote a estas fúrias que aqui vamos desfiar...

- O tema desta prosa há-de ser a nossa vida. Faz tua a nossa glosa, já tens matéria-prima.

Partida largada fugida!

Fúria 1

O avançado Aladim perdeu dois dentes em combate, um na aula de Ciências e o outro num embate. Foi levado à baliza pelo Mister nº1 e levou uma bolada sem mister nenhum. Foi lavar a boca, ver o buraco ao espelho, viu nascer de lá um rio vermelho.

Fúria 2

A Adriana, se um dente lhe cai, mete-o numa caixa e dá-o ao pai.

- Pode ser de leite, mas parece marfim, ele faz um colar com um pedaço de mim. Se o puser ao peito, vou com ele pra todo o lado, está noutra planeta mas continua amado. Amor de filha é canino, incisivo, pré-molar, é duro de roer e mais duro de largar.

Fúria 3

Um matemático entre nós soma silêncios a fio. Come palavras à boca, desconfia do sentido. A aritmética da língua não é de deitar fora, mas gosta mais de contas e de calculadora. Inventou outro sistema de base decimal, vai decifrar a linguagem do mundo animal. Na língua humana não se fia, é uma coisa de noite e outra de dia. Se lhe pedem pra escrever, se lhe pedem pra falar, fecha-se em copas, põe-se a reclamar:

- Eu sou o matemático Diogo, não gosto de brincar com o fogo!

Fúria 4

Uma cena de amor também cabe nestas linhas, com a Jéssica em fuga e o Hugo rua acima:

- Dou-te a minha alma de mão beijada e dizes-me não, à porta de casa?

- De quem é esta voz, que não esteve no jardim?

- É de um miúdo do 7º que gosta de mim.

Com uma caixa de queques entregou-lhe um segredo e na voz ainda tinha migalhas de medo:

- Dou-te o coração e uma rosa de chocolate, negas o namoro e comes a quilate?

- Que faço ao pé de plástico, com espinhos a fingir? O chocolate derrete e os meus vão a fugir.

Fúria 5

Ginasta acrobata com o corpo em linha, a Patrícia treinava, mas só com a sobrinha.

Dobra a perna, dobra o tronco, olha o ponto de equilíbrio. Segura a minha mão, segue o teu instinto.

Vai uma para Inglaterra, custam tanto as despedidas. Que ginástica farão para se manter unidas!

- A saudade aperta, que é da minha companheira? Inglaterra descoberta, volta para a minha beira.

- Ei, essa frase é toda *cega*! Não se escreve assim. Não tem conta nem regra, parece-me ruim.

- A minha frase é cega, é surda, é coxa, é muda... Verdade ou mentira, diz-me a mim e já me muda.

Nesta estória sem princípio nem fim, tudo o que vier à rede é fixe.

Nesta estória com princípio no fim, tudo o que vem à rede é um pedaço de mim.

Nesta estória sem princípio nem fim, tudo o que vier à rede é fish.

