



Instituto **S**uperior de **S**erviço **S**ocial do **P**orto

Cooperativa de Ensino Superior de Serviço Social, C.R.L.

**Mestrado de Intervenção Social na Infância e  
Juventude em Risco de Exclusão Social**

**“Todos Iguais”** - Projeto de Investigação com uma  
Turma de Percurso Curricular Alternativo de 8.º ano

Silvia Renata Alves Lopes Silva

Orientadora: Professora Doutora Berta Granja

Porto, 2015

‘Tirar dos alunos o que neles há de melhor. Acreditar que, apesar das circunstâncias muitas vezes adversas em que vivem as nossas crianças e jovens, todos podem progredir. (...) O papel da escola é permitir ao maior número de crianças o acesso a um meio positivo, em que elas possam errar sem ter medo e, assim, aprender, ou seja, fortalecer o seu potencial. Isso permite ao aluno analisar o mundo, compreendê-lo e agir sobre ele.’

Charles Hadji

Professor do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Pierre Mendès - France Grenoble 2

## AGRADECIMENTOS

Este projeto final de mestrado só se tornou uma efetiva realidade porque muitas pessoas e acontecimentos me conduziram a concluir este desafio, que tantas vezes se afigurou uma meta inalcançável, mas todos aqueles que fazem parte da minha vida pessoal fizeram acreditar que chegaria ao fim, sem os quais não teria conseguido concluir esta etapa!

Assim, este trabalho é resultado do meu empenho individual e da reorganização da minha pessoal e profissional, mas também de todos aqueles que partilharam este meu trajeto de crescimento.

No meu percurso profissional fui adquirindo experiências que me direcionaram para a prática na área da intervenção social na infância e juventude e, por isso, procurei dar continuidade ao aprofundamento da minha formação nas áreas da intervenção familiar e da infância e juventude. Este foi o motivo que me conduziu a este mestrado e terminá-lo seria uma meta pessoal a alcançar, sem nunca desistir...

Por tudo isto, quero registar aqui a minha gratidão e reconhecimento a todos os que estiveram presentes nos momentos de angústia, de insegurança e ansiedade, de cansaço e até de exaustão e que me levaram sempre a acreditar de que era capaz de o fazer com satisfação e sucesso.

À minha querida e amada **filha Matilde**, pelas palavras doces e de admiração *‘trabalhas tanto mamã, como consegues? És mesmo forte.’*; pelos beijos e mimos que me fez quando já não era capaz de disfarçar a minha exaustão.

Aos meus **pais**, que sempre acreditaram nas minhas competências, que me incentivaram, motivaram e ofereceram este mestrado, que me fizeram acreditar desde pequena que o ‘conhecimento não ocupa lugar, mas faz de nós melhores pessoas’. Por acompanharem esta trajetória sempre com palavras de alento e de crença em mim e, acima de tudo, por serem um exemplo de vida, de empenho, esforço, dedicação à vida profissional e ao investimento na formação. À minha mãe, por ter feito sempre as leituras do que escrevia e a revisão dos textos. E ao meu pai, pelas palavras *‘miúda tu consegues’*.

Ao meu **marido** por todo o apoio incondicional quando me lancei neste desafio, por partilhar comigo os dias de angústia para concluir esta tarefa, por acreditar sempre que sou capaz de tudo apesar das fragilidades, por reorganizar a nossa vida familiar tão bem para que eu pudesse dedicar-me fins-de-semana a fio a escrever... por ser um pai fantástico e único, que neste longo período, em alguns momentos assumiu o meu papel de mãe, que apesar de insubstituível teve que ser compensado! Por estar sempre ao meu lado sempre que preciso e acreditar em mim!

À minha **irmã**, que apesar de muito distante, teve sempre palavras de incentivo, de admiração e de orgulho em mim, que tantas vezes me fizeram sorrir e acreditar que chegava ao fim. Por ser a irmã mais velha que sempre admirei e me dá segurança quando me sinto frágil. À minha **sobrinha Madalena**, por ser quem é e fazer parte de toda esta pequena família próxima que me faz sentir capaz de tudo, por mais difícil que se afigure.

À minha orientadora, **Professora Doutora Berta Granja**, pela forma como me orientou, pela devolução de feedback positivo sobre o meu trabalho que me fez sempre acreditar que conseguia, por todo o suporte e ajuda e, acima de tudo, pela disponibilidade, apoio e confiança.

Às minhas colegas de trabalho e amigas **Lília e Tânia**, que acompanharam de perto esta tarefa e me ajudaram a acreditar que conseguia e pelas palavras de incentivo nos momentos de fadiga.

À minha amiga **Lita** por me ajudar nas transcrições das gravações dos *focus grupos*.

À estagiária de mestrado em Educação Social da Escola Superior de Educação, **Vânia**, que colaborou comigo na implementação do Projeto 'Todos Iguais' e comigo acreditou nestes alunos e no trabalho com eles.

À diretora do Agrupamento de Escolas onde trabalho e realizei o projeto de investigação-ação, **Professora Manuela**, por autorizar a realização do mesmo com abertura, permitir-me autonomia no acesso aos documentos da escola e materiais necessários para concretizar este desafio.

Aos **docentes** que no ano letivo 2012/2013 fizeram parte do conselho de turma do 8º e colaboraram comigo e facilmente aceitaram participar no *focus grupo*.

E por fim, mas também em primeiro lugar, aos **alunos e encarregados de educação** que com abertura aceitaram este projeto, que apesar de alguns momentos mais difíceis inerentes ao processo de intervenção (que já desenvolvia há alguns anos) me fizeram acreditar ainda mais nos alunos e na importância de construir uma relação de proximidade com todos eles.

Com este desafio chegado ao fim, estou certa que as mudanças são difíceis, mas são sempre possíveis, mesmo que sejam pequenas...

*“O mundo é complexo, isso não é uma evidência? É realmente preciso ter tempo para derrubar portas abertas? Parece-me que sim, pois o espírito nega desesperadamente as contradições intransponíveis. (...) Reconhecer a complexidade significa renunciar ao sonho de ver claramente e de fazer com que todos cheguem a um acordo de uma vez por todas, significa aceitar questionar constantemente os problemas e suas soluções, aceitar uma mudança periódica de paradigma, da maneira de pensar, para integrar novas perspetivas. (...)”*

*Philippe Perrenoud (2001)*

## RESUMO

O objeto central deste projeto de investigação-ação foi intervir e aprofundar o conhecimento dos problemas e práticas do processo de ensino-aprendizagem de uma turma de Percurso Curricular Alternativo, do 3º ciclo de escolaridade, num Agrupamento de Escolas TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária. A metodologia utilizada foi a da investigação-ação, recorrendo ao método da pesquisa etnográfica, considerando a minha prática profissional com o objeto de estudo. O recurso à pesquisa etnográfica apelou a um conjunto diversificado de técnicas para recolha da informação. O processo de investigação, simultâneo ao de intervenção, focalizou-se na recolha das perceções dos sujeitos sobre os problemas da turma e à elaboração de uma caracterização sociofamiliar no estudo dos processos e dinâmicas desenvolvidas pelas interações da prática profissional.

Os resultados da investigação permitiram concluir que, de um modo geral, na perceção dos alunos, docentes e encarregados de educação os fatores de ordem individual (46%), os de ordem organizacional (39%) seguidos dos de ordem familiar e das práticas pedagógicas (35% respetivamente) estão na base dos problemas da turma (quer ao nível do insucesso escolar quer do comportamento). No que concerne à caracterização sociofamiliar da turma, conclui-se que as famílias dos alunos vivenciam situações de fragilidade ao nível do emprego, da saúde, da habitação e das relações de sociabilidade, assim como não apresentam rede social de suporte/apoio capaz de ajudar em situação de dificuldade. Estas características traduzem carências económicas e culturais dos modos de vida dos alunos, que fragilizam o papel das famílias no trajeto escolar destes alunos.

No que concerne à dimensão da intervenção, o grande foco centrou-se na intervenção sistemática com os alunos nas aulas de Educação para a Cidadania, com a finalidade de os ajudar a resolver pelo menos uma das necessidades identificadas por estes. O enfoque da ação centrou-se na afirmação da turma pela positiva na comunidade escolar, que culminou na realização de um filme com o tema ‘Todos Iguais’, planeado, organizado e realizado com a turma. Por outro lado, a intervenção direcionou-se também para os encarregados de educação e docentes, que através da sua implicação ativa nos focus grupos se dispuseram e envolveram-se na resolução de algumas das necessidades apresentadas. Com os pais foram realizadas ações de (in)formação, que contribuíram para aumentar os recursos parentais para gerir problemas escolares e da adolescência dos seus educandos. No plano da intervenção com os docentes, o resultado alcançado foi o envolvimento destes para repensar o modelo de funcionamento do Percurso Curricular Alternativo e conjuntamente reformular a metodologia pedagógica para o ano letivo seguinte.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alunos, práticas pedagógicas, percurso curricular alternativo, comunicação escola-família, empatia, motivação, perceções, ensino-aprendizagem, inclusão.

## ABSTRACT

The primary objective of this project of investigation-action was to participate and to study in depth the acknowledge of the problems and practice of the teaching-learning process of an Alternative Curricular Pathway class, of the 3<sup>o</sup> grade in a Group of Schools, TEIP – Educational Territory of Priority Intervention. The used methodology was the one of investigation-action, using the method of ethnographic research, taking in consideration my personal involvement with the study object. The usage of an ethnographic research demanded a different set of techniques to gather information. The investigation process, occurring at the same time as the intervention process, has focused on the gathering of the individual's perceptions about the class problems and the elaboration of a social-family profiling about the study of the processes and dynamics developed through the interactions of the professional practices.

The investigation results allowed to conclude, in a general way, based upon the perception of the students, teachers and parents, factors of individual order (46%), and those of organizational order (39%), followed by the ones of family order and those of the educational practices (35%, respectively) are the core of the class problems (either in educational failure or behavior failure) . In what concerns the social-family profiling of the class, the conclusion is that all of the students' families are multi-problematic, living situations of working fragilities (60% of the adults are unemployed), healthcare, housing and community relations, therefore they don't have any supportive social network that can help them in case of need. This profiling demonstrates the economic and cultural needs of the students, which weakness the family roles on the school pathway of these students.

In what concerns the dimension of the intervention, the big focus was in the systematic intervention with the students in the citizenship educational classes, with the purpose of helping them solve at least one of the identified needs by them. So, the action was focused on the students statements, in a positive way in the school community, which had its higher point on a film direction called "Todos Iguais", (All Equal), planned, organized and produced by the class. On the other hand, the intervention was also directed to the parents and teachers who, through their active implication on the group objective, dispose themselves and were committed to the resolution of some the demonstrated needs. Together with the parents where performed awareness actions, which contributed to increase their parents capacity to face the school and personal problems of their pupils. On the intervention plan with the teachers, the achieved result was the involvement of the teachers to rethink the model and operation of the Alternative Curriculum Pathway, and together reformulate a pedagogical methodology for the next school year.

**KEYWORDS:** Students, educational practices, alternative curriculum route, school-family communication, empathy, motivation, perceptions, teaching and learning, inclusion.

## RÉSUMÉ

L'objet central de ce projet d'investigation-action a été intervenir et approfondir mes connaissances sur les problèmes et les démarches du processus de l'enseignement et l'apprentissage d'une classe de Parcours Scolaire Alternatif au niveau collège dans des écoles TEIP- Territoire Educatif d'Intervention Prioritaire. La méthodologie utilisée a été celle de l'investigation-action, à l'aide de la méthode de la recherche ethnographique, ayant comme support mon expérience professionnelle avec cet objet d'étude. Faisant appel à la recherche ethnographique, cela m'a permis d'avoir accès à un ensemble de technique diversifié pour le recueil de l'information. L'investigation, en simultanée avec l'intervention, s'est focalisée sur le recueil des perceptions des sujets sur les problèmes de la classe et sur l'élaboration d'une caractérisation socio-familiale à partir de l'étude des processus et des mécanismes développés par l'interaction de l'expérience professionnelle.

Les résultats de la recherche m'ont permis de conclure que, d'une manière générale, selon le point de vue des élèves, des professeurs et des parents, les facteurs d'ordre individuel (46%), ceux d'ordre organisationnel (39%), suivit de ceux d'ordre familial et des pratiques pédagogiques (35% respectivement) sont à la base des problèmes de classe (soit au niveau de l'échec scolaire soit du comportement). En ce qui concerne la caractérisation socio-familiale de la classe, on a conclu que les familles des élèves vivent des situations de fragilité au niveau du travail, de la santé, de l'habitation et des relations sociables, ainsi comme elles n'ont pas de réseau social de support/ d'aide capable de les soutenir en situation de difficulté. Ces caractéristiques traduisent bien les carences économiques et culturelles des modes de vie des élèves qui fragilisent le rôle des familles dans la trajectoire scolaires de ces élèves.

Quant à l'ampleur de l'intervention, le grand foyer d'intérêt s'est centré dans l'intervention systématique au niveau des élèves pendant les cours d'Éducation Civique, ayant comme finalité résoudre néanmoins une de leurs nécessités. De ce fait, le centre de l'action s'est focalisé dans l'affirmation de la classe par la positivité dans la communauté scolaire qui a culminé dans la réalisation d'un film ayant comme thème « Tous Égaux », planifié, organisé et réalisé par la classe. D'un autre côté, l'intervention s'est aussi directionnée vers les parents et les professeurs qui à travers de leur implication active dans le focus des groupes se sont disponibilisés et se sont engagés à résoudre certains problèmes présentés. Des sessions d'informations ont été réalisées par les parents a fin d'augmenter leur intérêt et leur moyens parentaux pour gérer les problèmes scolaires et de l'adolescence de leurs apprenants. Sur le plan de l'intervention au côté des professeurs, le résultat obtenu par leur participation a été dans le sens de repenser le modèle du fonctionnement du Parcours Scolaire Alternatif et de réorganiser la méthodologie pédagogique pour l'année scolaire suivante.

**MOTS-CLÉS :** Élèves, pratiques pédagogiques, parcours scolaire alternatif ; communication école-famille, empathie, motivation, perceptions, enseignement-apprentissage, inclusion.

## SIGLAS

CEB1 – 1º CICLO DE ESCOLARIDADE BÁSICA

CEB2 – 2º CICLO DE ESCOLARIDADE BÁSICA

CEB3 – 3º CICLO DE ESCOLARIDADE BÁSICA

CT – CONSELHO DE TURMA

EE – ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

EFA – EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

EPAMAC – ESCOLA PROFISSIONAL DE AGRICULTURA E DESENVOLVIMENTO RURAL DO MARCO DE CANAVESES

GAAF – GABINETE DE APOIO AO ALUNO E À FAMÍLIA

ME – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

OA – OBJETIVO DE AÇÃO

OI – OBJETIVO DE INVESTIGAÇÃO

PAP – PLANO DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

PCA – PERCURSO CURRICULAR ALTERNATIVO

PE – PROJETO EDUCATIVO

PIA – PROCESSO INDIVIDUAL DO ALUNO

PIEF – PROGRAMA INTEGRADO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

PRESS - PROGRAMA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL EM SAÚDE ESCOLAR

TEIP – TERRITÓRIO EDUCATIVO DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA

UMAR – UNIÃO DE MULHERES ALTERNATIVA E RESPOSTA

ZEP - ZONES D'EDUCATION PRIORITAIRES

# ÍNDICE:

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
-------------------	-----------

## **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO SOCIOPOLÍTICO DA EDUCAÇÃO E DO CONTEXTO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

<b>1. A EDUCAÇÃO: ENQUADRAMENTO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS</b>	<b>15</b>
1.1. O ESTADO E A EDUCAÇÃO NUMA VISÃO SOCIAL	15
1.2. A POLÍTICA EDUCATIVA EM PORTUGAL E A EMERGÊNCIA DOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA	17
1.3. CONTEXTO DA TERRITORIALIZAÇÃO SUBJACENTE AO PROGRAMA TEIP	19
1.4. OS TEIP COMO MEDIDA DE LUTA CONTRA A EXCLUSÃO SOCIAL	22
1.5. ENQUADRAMENTO DO PROGRAMA TEIP E DA MEDIDA EDUCATIVA DE PERCURSO CURRICULAR ALTERNATIVO	23
<b>2. ENQUADRAMENTO SOCIAL DO MEIO E DIAGNÓSTICO PRELIMINAR DO OBJETO DE ESTUDO</b>	<b>27</b>
2.1. ENQUADRAMENTO SOCIOCULTURAL DO CONTEXTO DO PROJETO ‘TODOS IGUAIS’	27
2.2. O PROJETO CURRICULAR DA TURMA DE PERCURSO CURRICULAR ALTERNATIVO 8º7	29
2.3. DIAGNÓSTICO PRELIMINAR DOS PROBLEMAS DA TURMA 8º7 E DOS ALUNOS	30

## **CAPÍTULO II – METODOLOGIA: COMO NASCEU O PROJETO ‘TODOS IGUAIS’**

<b>1. OPÇÕES METODOLÓGICAS</b>	<b>32</b>
1.1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO QUADRO METODOLÓGICO ADOTADO	32
1.2. CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E DO QUADRO METODOLÓGICO	35
1.2.1. DEFINIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	36
1.2.2. OBJETIVOS DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	38
1.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: A (RE)CONSTRUÇÃO DE UM PROCESSO DE INTERVENÇÃO	39
1.3.1. TÉCNICAS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO UTILIZADAS	42
1.3.2. CRONOLOGIA DOS PROCESSOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO	52
1.4. TRATAMENTO DE DADOS	53

### **CAPÍTULO III – AS PERCEÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROJETO: UM CAMINHO PARA UM DIAGNÓSTICO PARTICIPADO**

<b>1. RESULTADOS DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO</b>	<b>55</b>
1.1. CARACTERIZAÇÃO SOCIAL DOS ALUNOS E FAMÍLIAS	55
1.2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS PERCEÇÕES DOS SUJEITOS	63
1.2.1. OS FATORES DO INSUCESSO	64
1.2.2. ANÁLISE DOS DISCURSOS: O OLHAR DOS SUJEITOS	65
1.2.3. REFLEXÃO TEÓRICA DAS PERCEÇÕES DOS INTERVENIENTES	75

### **CAPÍTULO IV – A INTERVENÇÃO: UMA TENTATIVA DE (RE)FORMULAR AS PRÁTICAS E AS PERCEÇÕES**

<b>1. DESENHO DO PROJETO ‘TODOS IGUAIS’</b>	<b>81</b>
1.1. NECESSIDADES E PROBLEMAS IDENTIFICADOS	82
1.2. OBJETIVOS DA INTERVENÇÃO	83
1.3. ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO MOBILIZADAS	83
<b>2. DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES DO PROJETO ‘TODOS IGUAIS’</b>	<b>85</b>
2.1. AÇÕES DIRIGIDAS AOS ALUNOS	85
2.1.1. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA GÊNESE DO PROJETO ‘TODOS IGUAIS’	85
2.1.2. SESSÕES DE INTERVENÇÃO COM A TURMA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA	86
2.1.3. ATENDIMENTOS E CONTACTOS INFORMAIS COM OS ALUNOS	92
2.2. AÇÕES DIRIGIDAS AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	93
2.2.1. SESSÕES TEMÁTICAS DE (IN)FORMAÇÃO PARA ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	94
2.2.2. ATENDIMENTOS COM OS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	95
2.3. AÇÕES DIRIGIDAS AOS DOCENTES	96
2.3.1. <i>FOCUS GRUPO</i> : PONTO DE PARTIDA PARA O ENVOLVIMENTO DOS DOCENTES NO PROJETO E REPENSAR A METODOLOGIA PEDAGÓGICA	97
<b>3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AÇÕES DO PROJETO</b>	<b>98</b>

### **CONCLUSÃO**

REFLEXÕES FINAIS: UM PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PISTAS PARA O FUTURO	102
---	-----

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

113

### **ANEXOS**

## ÍNDICE DE QUADROS:

<b>QUADRO I</b> – CRONOLOGIA DO PROJETO EMPARELHADA COM A UTILIZAÇÃO CONJUNTA DE DIFERENTES TÉCNICAS	52
<b>QUADRO II</b> – COMPOSIÇÃO DOS AGREGADOS FAMILIARES, POR TIPOLOGIA FAMILIAR E NÚMERO DE ELEMENTOS	56
<b>QUADRO III</b> – CARACTERIZAÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR POR ESCALÃO ETÁRIO DOS ADULTOS, GRAU DE PARENTESCO RELATIVAMENTE AOS ALUNOS E GRAU DE ESCOLARIDADE	57
<b>QUADRO IV</b> – CARACTERIZAÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR POR ESCALÃO ETÁRIO DOS ADULTOS, GRAU DE PARENTESCO RELATIVAMENTE AOS ALUNOS, OCUPAÇÃO SOCIOPROFISSIONAL E VÍNCULO PROFISSIONAL	58
<b>QUADRO V</b> – RENDIMENTOS DOS AGREGADOS FAMILIARES	59
<b>QUADRO VI</b> – DIMENSÕES E INDICADORES DA ANÁLISE DE CONTEÚDO	64
<b>QUADRO VII</b> – ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO ORIENTADAS PARA A PROSECUÇÃO DOS OBJETIVOS GERAIS	84

## ÍNDICE DE GRÁFICOS:

<b>GRÁFICO I:</b> NÍVEIS DE ESCOLARIDADE EM ALGUNS PAÍSES EUROPEUS EM 1995 (% DA POPULAÇÃO DOS 25 AOS 34 ANOS POR NÍVEL DE ENSINO CONCLUÍDO)	18
<b>GRÁFICO II</b> – PREVALÊNCIA DAS DIMENSÕES OBSERVADAS NA ANÁLISE DE CONTEÚDOS NOS DISCURSOS DOS SUJEITOS	66
<b>GRÁFICO III</b> – PREVALÊNCIA DOS INDICADORES DE CAUSALIDADE OBSERVADOS NOS DISCURSOS DOS SUJEITOS	67
<b>GRÁFICO IV</b> – VARIAÇÕES MÉDIAS DO COMPORTAMENTO DA TURMA NAS SESSÕES DE INTERVENÇÃO	99
<b>GRÁFICO V</b> – GRAU DE SATISFAÇÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO NAS SESSÕES DE (IN)FORMAÇÃO	100

## INTRODUÇÃO

Atualmente na Escola Portuguesa o modelo subjacente ao processo de ensino-aprendizagem é o da ‘Escola Inclusiva’, que emergiu da necessidade de alargar a escola para ‘Todos’, onde se pressupõe a igualdade de direitos e de oportunidades. Foi neste contexto que surgiram políticas educativas de discriminação positiva em Portugal, como é exemplo o Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária - TEIP, assim como a possibilidade de implementar a diferenciação pedagógica, através da diversificação da oferta educativa, como é exemplo a medida de Percurso Curricular Alternativo, enquadrada legalmente no Despacho Normativo 1/2006 de 6 de Janeiro.

Contudo, com base nos estudos sobre o sucesso escolar e a eficácia destas respostas educativas, sabemos que estas medidas nem sempre têm sido suficientes e capazes de responder às necessidades de aprendizagem dos seus alunos e à sua heterogeneidade, pois apesar do seu enquadramento legal se revelar bastante adequado e teoricamente sustentado no que concerne à metodologia de implementação destas respostas, as vicissitudes e fragilidades do quotidiano escolar interferem na concretização efetiva dos objetivos a que estas medidas de ensino-aprendizagem se propõem.

Neste contexto, no primeiro capítulo começo por fazer uma abordagem de natureza sociopolítica, do enquadramento da evolução da educação em Portugal por referência ao quadro europeu, contextualizando assim a emergência do Programa TEIP e a criação de oferta educativa de Percurso Curricular Alternativo – PCA, como uma das respostas que vai ao encontro da heterogeneidade dos alunos na escola pública portuguesa.

O Percurso Curricular Alternativo assenta no princípio de que não é possível *ensinar tudo a todos como se de um só se tratasse*, onde a diferenciação pedagógica não é entendida apenas como uma resposta para superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, mas também como um modelo de ensino-aprendizagem que permite a gestão flexível dos planos curriculares; a diversificação e diferenciação das estratégias, das práticas pedagógicas e dos instrumentos de avaliação. À luz da legislação que enquadra esta resposta educativa é possível desenhar programas que vão ao encontro das necessidades educativas dos alunos e que potenciem as suas aprendizagens escolares e pessoais.

Este projeto de investigação-ação incide sobre uma turma de 8º ano de escolaridade de percurso curricular alternativo, num Agrupamento de Escolas TEIP no Marco de Canaveses. A escolha deste objeto de estudo resultou da minha experiência profissional neste contexto escolar e da minha prática de intervenção social junto desta turma em particular, que evidenciava problemas do foro comportamental e das aprendizagens.

Perante a contradição do que a legislação preconiza em relação aos PCA e os resultados e problemas que observava na minha prática enquanto assistente social com esta turma, a vontade de compreender melhor o funcionamento e os problemas da turma, assim como as expectativas e as percepções dos alunos, docentes e encarregados de educação era uma realidade e uma necessidade pessoal e profissional.

Para compreender melhor a relação entre as expectativas, as práticas desenvolvidas e as dificuldades do desempenho escolar dos alunos, que se consolidam na interação professor-aluno, encarregado de educação-professor e família-aluno e vice-versa, escolhi a metodologia da investigação-ação, que me permitiu aprofundar o conhecimento das interações entre os sujeitos no contexto, conhecer as suas percepções e, simultaneamente, agir sobre os problemas e procurar mobilizar os intervenientes na procura de soluções e respostas às necessidades encontradas.

Após um diagnóstico preliminar sobre os problemas da turma e uma caracterização social do meio envolvente, que apresento na segunda parte do capítulo I, justifico as minhas opções metodológicas no capítulo II.

Depois de um trabalho de revisão da literatura, a metodologia da investigação-ação revelou ser a mais adequada na prática da investigação educativa, pelo que neste capítulo começo por contextualizá-la no paradigma que a suporta, apresentando as suas características mais marcantes, as finalidades a que se propõe e, por último, enquadrando-a nos objetivos do projeto fazendo uma resenha das técnicas e instrumentos utilizados na recolha de dados da investigação-ação.

Este modelo apresentou-se, assim, como aquele que respondia aos objetivos do meu trabalho final de mestrado, pois na investigação em educação coloca-se “a possibilidade, ou mesmo a necessidade, de se proceder a mudanças, de alterar um determinado *status quo*, em suma de intervir na reconstrução de uma realidade (...)”, a investigação-ação é “a metodologia que mais se adapta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais do tempo, o que só é possível quando toda a comunidade educativa se implica num mesmo dinamismo de ação e intervenção.” (Coutinho et al., 2009, p. 356)

Ciente de que o meu objeto de investigação seria o processo de ensino-aprendizagem desta turma de Percurso Curricular Alternativo e que a metodologia seria a investigação-ação, considerando os problemas de que já tinha conhecimento sobre este grupo de alunos, propus-me com este trabalho a duas grandes finalidades: uma orientada para o aprofundamento do conhecimento das práticas e percepções dos intervenientes no processo educativo (*investigação*) e outra direcionada para conhecer os processos e dinâmicas de mudanças e de resolução de alguns problemas da turma (*intervenção*).

Neste sentido, propus-me I) caracterizar socialmente as famílias dos alunos e II) conhecer a percepção dos diferentes grupos (docentes, alunos e encarregados de educação) e verificar em que medida as

perspetivas se aproximam ou se distanciam entre si e, assim, partir deste diagnóstico para intervir em três direções: I) afirmar positivamente os alunos desta turma perante a escola; II) alargar os conhecimentos das famílias para capacitá-las e ajudá-las a lidar com os problemas escolares e pessoais dos seus filhos e, por último, III) contribuir para a reorganização deste Percorso Curricular Alternativo.

Orientada nesta linha de pensamento e de organização de todo o material produzido durante a implementação deste projeto, apresento os resultados e as reflexões emergentes do processo de investigação-ação, tanto os que emergiram dos procedimentos de recolha e tratamento da informação como os que resultaram da prática interventiva, orientada para a mudança social.

Partindo do pressuposto de que a investigação-ação não se separa de forma clara e objetiva, mas sim resulta de um todo de procedimentos e interações que se desenvolvem ao longo da sua implementação, no projeto 'Todos Iguais', cuja designação resultou da escolha dos alunos, exponho em capítulos distintos os resultados da dimensão da investigação dos da intervenção, embora nas análises e reflexões que vou fazendo se entrelacem numa teia de relações inseparáveis.

No capítulo III, num primeiro momento, faço uma caracterização aprofundada das famílias dos alunos desta turma, num olhar social e diagnóstico, para melhor compreender as dificuldades dos problemas escolares dos alunos e, de seguida, apresento as perceções dos intervenientes no projeto, orientadas para a reconstrução de um diagnóstico participado.

De seguida, no capítulo IV, depois de conhecidas as perceções e identificados os problemas da turma, que durante os procedimentos de recolha de informação junto alunos, docentes e encarregados de educação foram-se mobilizando estratégias de intervenção que procurassem responder às necessidades por estes identificadas, apresento o projeto 'Todos Iguais' e os seus resultados práticos.

Em síntese, este projeto envolveu os onze alunos da turma, os onze docentes do conselho de turma e os dez encarregados de educação de todos os alunos e resultou de uma "co-construção" com todos os intervenientes, sendo desenhado à medida que ia aprofundando o conhecimento das necessidades dos mesmos. No entanto, o seu desenvolvimento foi muito orientado para práticas conducentes à afirmação da turma pela positiva na comunidade escolar, pois esta foi uma necessidade que os alunos foram destacando como prioritária ao longo da intervenção.

Na verdade este percurso curricular alternativo no seu projeto inicial e quando começou a ser implementado no 5º ano de escolaridade, propunha-se a superar as dificuldades de aprendizagem destes alunos, no entanto, ao longo da investigação confirmou-se que tal não aconteceu e que o comportamento dos alunos se foi deteriorando, numa trajetória de desinteresse e desmotivação face à escola e de sentimento de ineficácia face ao desempenho escolar e perceção de uma imagem negativa dos outros sobre si.

Por esta razão, uma das grandes finalidades deste projeto centrou-se na intervenção com os alunos, na tentativa de reformular as suas autoperceções e motivá-los para o envolvimento no projeto, como sendo uma atividade deles, que resultou da dinamização de sessões de intervenção com estes e culminou na realização de um filme ‘Todos Iguais’, com o tema subjacente ‘Igualdade de Género’.

Ainda neste último capítulo, de apresentação das ações do projeto, faço destacar as atividades direcionadas para os encarregados de educação que implementei, através de ações de (in)formação com temáticas que estes indicaram como preocupações parentais, assim como os resultados do envolvimento dos docentes durante o *focus grupo*, para reformular algumas dimensões do projeto curricular e pedagógico desta turma para o ano letivo seguinte.

Por fim, perante a riqueza de todos os momentos vividos durante a implementação do projeto ‘Todos Iguais’ e fazendo a ponte com as análises teoricamente sustentadas que emergiram ao longo da dissertação perante os resultados obtidos, apresento as conclusões em jeito de reflexões finais, onde teço algumas considerações de carácter reflexivo, destacando algumas pistas de atuação para o futuro.

# CAPÍTULO I:

## ENQUADRAMENTO SOCIOPOLÍTICO DA EDUCAÇÃO E DO CONTEXTO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO



Este capítulo tem como objetivo enquadrar o contexto político nacional no domínio da educação, que nos ajuda a compreender os problemas escolares atuais, assim como o contexto social e cultural do meio onde desenvolvi o este projeto de investigação-ação.

Num primeiro momento, faço uma breve análise da evolução da educação e das opções políticas nesta área em Portugal, tendo como referência o contexto europeu como base de comparação e análise, de modo a compreender melhor como emergiu em Portugal o Programa TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, pois o Agrupamento de Escolas onde desenvolvi o meu projeto é um Agrupamento TEIP.

Por outro lado, ainda no âmbito de um enquadramento legal faço explicitar a medida política que veio disponibilizar às escolas a implementação de respostas educativas adaptadas às necessidades dos alunos, como é exemplo o Percurso Curricular Alternativo - PCA, considerando que o meu objeto de estudo foi uma turma PCA.

Num segundo momento, faço o enquadramento contextual do meio abrangente do Agrupamento de Escolas e apresento um diagnóstico preliminar dos problemas da turma, com quem desenvolvi o projeto de investigação-ação.

### **1. A EDUCAÇÃO: ENQUADRAMENTO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS**

#### **1.1. O ESTADO E A EDUCAÇÃO NUMA VISÃO SOCIAL**

---

A escola, como instrumento de política pública do estado e como instância socializadora, tem sido palco de observação e de impacto das mudanças sociais, que têm conduzido à reformulação das políticas educativas e sociais.

Analisando a escola numa visão sociopolítica nacional e internacional, pode dizer-se que durante muitos anos, na primeira metade do século XX, esta era assumida como a escola das certezas, onde o Estado-Educador lhe atribuía a função de harmonizar a sociedade, assegurando a ordem necessária à prosperidade económica da ‘burguesia’ e inculcando os valores necessários à manutenção da estrutura e seletividade social. Caracterizava-se, assim, pela harmonia entre a escola e o contexto social. (Ferreira & Teixeira, 2010)

Existiam assim dois tipos de escola: a das elites, com objetivos de integração político-cultural, que formava e assegurava lugares superiores no mercado de trabalho e a escola básica, que tinha objetivos de formação e inserção profissional da classe trabalhadora. A diversidade cultural não ameaçava a escola nem a sociedade, uma vez que nem todos acediam a ela e aqueles que acediam eram distribuídos pelas instituições escolares em função do seu lugar na sociedade e no mercado de trabalho.

Contudo, depois da Segunda Guerra Mundial, observou-se um crescimento exponencial da oferta educativa, como resultado do aumento das políticas educativas do Estado e do aumento da procura da escola. Surge assim o fenómeno da ‘explosão escolar’, que marca a democratização do acesso à educação, com a passagem da escola de elites para a escola de massas – *massificação do ensino*.

Na década de 60 com a assunção da escolaridade obrigatória, como marco de inserção profissional e social, o Estado na sua lógica de desenvolvimento do Estado Providência, assume a importância do lugar da escola na criação de mão-de-obra qualificada para o desenvolvimento industrial e, assim, oferece a escola às massas, organizando as vias de ensino alternativas e articuladas que permitem o acesso a todos aos vários níveis de ensino, tendo por base o princípio da igualdade de oportunidades – *Escola das promessas*. (Ferreira & Teixeira, 2010)

Contudo, o efeito esperado não se concretiza ao nível do sucesso escolar e da mobilidade social, surgem os problemas de insucesso e o desencanto face à escola. A partir da década de 70, a Europa confronta-se com a crise económica dos choques petrolíferos e, simultaneamente, na dimensão escolar, vivencia-se a ‘crise mundial da educação’, ou seja, a escola de promessas não produz os efeitos sociais esperados, mas sim assume um lugar determinante na reprodução e amplificação das desigualdades sociais. (Canário, 2005)

Com a crise do Estado-Providência e com a emergência da ‘nova questão social’ a partir da década de 80 (problemas de desemprego, evolução tecnológica e o sentimento profissional de desajustamento de muitos trabalhadores, as ruturas da estrutura familiar nuclear, os problemas da marginalidade social dos bairros sociais, entre outros), a escola passa a ser também percecionada como um lugar de incertezas, de desigualdade social e que não garante a mobilidade social em que se acreditava.

Nesta fase, a nível europeu assiste-se então a um movimento de descentralização da escola, onde o Estado assume uma posição reguladora da educação (com a função de definição de objetivo

nacionais e dos conteúdos de ensino, planeamento, gestão dos recursos, formação dos professores, etc.) simultânea à sua diminuição progressiva da sua função 'piloto' da economia. (Oliveira, 2000)

As mudanças observadas no modelo económico, nacional e internacional, refletem-se na escola enquanto instituição e na forma como o sistema educativo se organiza.

Na década de 70/80 surgem as primeiras medidas de discriminação positiva e as políticas educativas territorializadas na Europa, para combater o insucesso escolar que atingia, sobretudo, crianças e jovens de meios socioeconómicos desfavorecidos. Os países da Europa começam a replicar o princípio da discriminação positiva da educação compensatória, iniciada nos EUA na década de 60, através das *Educational Priority Areas* (1968) e as *Education Action Zones* - EZA (1998) em Inglaterra e as *Zones d'Education Prioritaires* – ZEP (1981) em França. (Ferreira & Teixeira, 2010)

Estes foram exemplos de políticas de territorialização das políticas educativas e de discriminação positiva, onde estavam disponíveis medidas e recursos que permitiam às escolas, em meios socialmente difíceis, a possibilidade de desenvolver um programa educativo específico para o seu público, procurando combater as desigualdades sociais.

## 1.2. A POLÍTICA EDUCATIVA EM PORTUGAL E A EMERGÊNCIA DOS T.E.I.P.

---

Partindo do ponto de análise anterior, a trajetória de Portugal na educação enquadrou-se durante muito tempo na lógica dos países com tradição política centralizada, onde o estado procurava uniformizar todo o sistema de oferta educativa.

“De entre os vários domínios da ação do Estado em Portugal, a educação é seguramente um daqueles em que mais intenções de reforma se sucedem no tempo de forma vertiginosa, sem muitas vezes uma correspondente concretização na prática.” (Almeida e Vieira, 2006, p. 51)

Assim, para clarificar esta questão, fazendo um revisão histórica da educação em Portugal, pode dizer-se que os baixos níveis de educação e de qualificação escolar, quando comparados com os dos países industrializados, são resultado das opções políticas do «Estado Novo», que durante cerca de 50 anos (1926 a 1974) afastaram Portugal dos processos de desenvolvimento que outros países europeus vinham a conquistar ao nível da educação.

Caracterizando Portugal ao nível das qualificações escolares, enquadrado no panorama europeu, em meados do século XIX mais de 80% da população portuguesa era iletrada e no início do século XX esta realidade estava praticamente inalterada, enquanto países como Espanha e Itália, cuja situação política era idêntica, apresentavam taxas de analfabetismo na ordem dos 50%. Nos anos 60, em Portugal, o analfabetismo era ainda de 60% e no início da década de 90 baixou aproximadamente 11%. (Almeida e Vieira, 2006, p.51)

A revolução de 1974 foi o marco histórico do desenvolvimento da política educativa em Portugal, pois a partir dessa altura as políticas educativas aumentaram progressivamente. Mediante uma população pouco escolarizada o estado procurou dar respostas a problemas de oferta, de acesso e de sucesso educativo, contudo, sem projetos coerentes e continuados, no contexto de uma democracia recente, com um sistema de educação cujo acesso era frágil e pouco consistente.

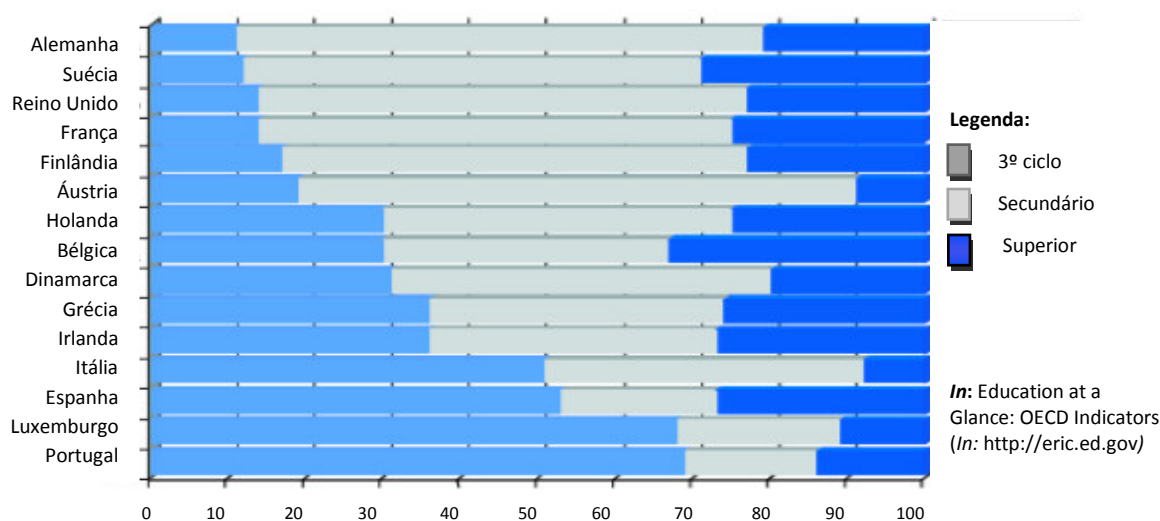
Só em 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, a escolaridade básica de nove anos tornou-se obrigatória e nos anos 90 a escolaridade de nove anos ainda não era efetiva para todas as crianças, observando-se elevados índices de abandono e de insucesso escolar.

Seabra (2009) refere que no processo de massificação do ensino “as decisões dos poderes políticos foram centradas em garantir as condições de acesso e de frequência da escola pública, instituindo a gratuidade do ensino e, posteriormente, a sua obrigatoriedade. A primeira preocupação não foi propriamente a de criar condições para a igualdade de oportunidades (...).” (p. 75)

Em termos políticos, foi em 1995 que a educação se tornou uma prioridade estratégica e decisiva para o desenvolvimento e modernização do país, com a finalidade de ultrapassar o atraso português ao nível da escolarização da população e dos modelos educativos. Em 1995 a taxa real de escolarização de acordo com a escolaridade obrigatória da época (3º ciclo) era de 77.9%, apenas o 1º ciclo atingia 100% e o ensino secundário 51.5%, atualmente (em 2013) estas percentagens sobem para 87.5% (3º ciclo) e 73,6% (secundário) respetivamente. (In: [www.pordata.pt](http://www.pordata.pt))

Não esquecendo, no entanto, que nesta altura (1995) Portugal tinha ainda níveis de qualificação escolar baixos, só a longo prazo os resultados escolares poderão ser comparáveis com os das sociedades que há muito tempo consolidaram a sua escolaridade obrigatória e têm práticas sociais mais reconhecidas pela cultura letrada, conforme se observa no gráfico abaixo apresentado.

**GRÁFICO I:** Níveis de escolaridade em alguns países europeus em 1995 (% da população dos 25 aos 34 anos por nível de ensino concluído)



Nesta retrospectiva histórica, o processo de massificação do ensino em Portugal apenas se centrou em assegurar as mesmas condições de ensino, sendo a escola responsável por garantir condições de igualdade no acesso à educação, cabendo à família e às crianças a responsabilidade de utilizarem esta oportunidade que lhes foi oferecida.

Partindo desta conceção da igualdade de oportunidades e da análise dos efeitos da massificação do ensino ao nível dos resultados escolares, que identificavam espaços de desigualdade e de insucesso escolar, emergiram medidas de discriminação positiva, pois concluiu-se que a política educativa adotada produzia desigualdades de oportunidades. (Ferreira & Teixeira, 2010)

Foi no quadro desta política educativa, direcionada agora para melhorar o modelo de funcionamento da escola básica e garantir uma igualdade efetiva de oportunidades, com inspiração no modelo educativo Francês, das ZEP, que em 1996 emergem os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – TEIP.

Este modelo de discriminação positiva, fundamentado no princípio de igualdade de oportunidades, deu lugar à implementação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária em Portugal, que permite a “introdução de mecanismo de apoio às populações mais carenciadas (...)” e “aprofundar os esforços tendentes à criação, nas escolas, de condições geradoras de sucesso escolar e educativo dos seus alunos, definindo-se as medidas a desenvolver, com vista a atingir-se o objetivo primordial de promover a igualdade do acesso e do sucesso educativo da população escolar do ensino básico.” (Despacho n.º 147 – B/ME/96 de 1 de agosto)

O primeiro programa foi implementado em 35 agrupamentos de escolas, em áreas de exclusão social da Grande Lisboa e do Grande Porto e relançado em 2009 (numa 2ª fase – TEIP2) com nova regulamentação produzida no Despacho Normativo 55/2008 de 23 de outubro, em 24 agrupamentos em diversos pontos do país, tendo-se alargado novamente em 2012, com o Despacho Normativo 20/2012 de 3 de outubro. Atualmente, 137 unidades de escolas são consideradas Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, abrangendo aproximadamente 10% dos estabelecimentos de ensino do país. (In: <http://www.dgdc.min-edu.pt>)

Este programa surge, assim, no âmbito do processo de territorialização e descentralização do poder político que se encontrava em igual emergência no contexto português.

### 1.3. CONTEXTO DA TERRITORIALIZAÇÃO SUBJACENTE AO PROGRAMA TEIP

---

O lançamento deste programa enquadrou-se no movimento do estado português que se encontrava a descentralizar o sistema da administração pública. De um modo geral, o Programa TEIP emerge no

âmbito da territorialização das políticas educativas, onde o Estado Português, de natureza centralista, transfere poderes de decisão nacional para os poderes e instituições regionais e locais.

No contexto social de emergência do Programa TEIP assiste-se a um movimento de territorialização, que se vinha a desenhar em Portugal desde a década de 80, com o lançamento de medidas legislativas que apontavam uma vontade política para implementar formas de territorialização educativa, como foi exemplo o Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro, que estabelece a autonomia das escolas.

A reforma do sistema educativo inicia-se com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, que surge em torno de conceitos relacionados com autonomia, qualidade, participação e outros, que se relacionam como o contexto da territorialização.

No quadro político português assiste-se a uma territorialização das políticas públicas, através da transferência de competências da administração central para organismos locais, onde a escola como centro das políticas educativas deve agora gerir os seus recursos, problemas e potencialidades em função da sua comunidade e do seu projeto educativo. Este novo quadro de medidas políticas pressupunha maior autonomia à escola e, simultaneamente, uma maior participação da comunidade local. (Ferreira & Teixeira, 2010)

No Agrupamento de Escolas onde realizei a investigação-ação, observei também uma maior participação das instituições da comunidade na escola, quer através do Conselho Geral onde estão representadas, quer através das dinâmicas quotidianas que as aproximavam das interações escolares. Esta realidade é visível tanto na organização de atividades de cariz educativo como na gestão dos casos individuais de alunos, onde o apelo à “co-participação” das instituições locais, também envolvidas no acompanhamento desses alunos, para colaborarem com a escola é uma constante.

Paralelamente a esta territorialização das políticas sociais assiste-se também a um desenvolvimento das iniciativas de interesse científico e de investigação centradas na intervenção territorializada, onde a escola é reconhecida como “um espaço privilegiado de coordenação e regulação do sistema de ensino como lugar estratégico para a sua mudança”. (Barroso, 1997: 9)

Esta territorialização ao nível da política educativa consubstanciou-se, sobretudo, no programa TEIP e no projeto educativo, que assumiu uma centralidade como um projeto de carácter local que, segundo o Despacho 174-B/ME/96 de 1 de agosto, implica “o estabelecimento de relações de parceria com outras entidades que concorram para a existência de uma efetiva articulação de espaços e recursos para a construção de uma efetiva igualdade de oportunidade e de formação.” Esta visão de territorialização, ainda incipiente na primeira fase do programa, mantém-se também presente no Despacho normativo n.º 55/2008/ME, quando no seu preâmbulo evoca a necessidade

de um segundo TEIP “(TEIP2) que, no atual contexto, promova a territorialização de políticas educativas segundo critérios de prioridade e discriminação positiva.”

E, é na centralidade do Projeto Educativo (PE) como um documento estruturante do funcionamento escolar que este Agrupamento de Escolas o revê anualmente, procurando ir ao encontro das características sociais do meio, disponibilizando recursos e respostas de discriminação positiva, como são exemplo: o Curso de Educação e Formação de Eletricidade e o Curso de Educação e Formação de Adultos nos anos letivos 2010/2011 e 2011/2012, a turma de Percorso Curricular Alternativo iniciada no ano letivo 2009/2010 e com término em 2013/2014, as turmas PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação a funcionar desde o ano letivo 2008/2009.

No campo educativo, esta territorialização além da sua dimensão política que indica a participação de diferentes atores locais nas decisões escolares e na partilha de recursos, alarga-se ainda à dimensão pedagógica, ou seja, presume-se que haja uma relação entre a pedagogia e o contexto cultural da comunidade local. “Esta aproximação entre pedagogia e contexto implica assim, não só a entrada em “jogo” de outros atores, mas (...) a legitimação de outros saberes e experiências, para além daqueles que a escola tradicional tem privilegiado.” (Roldão et al., 2011, p. 5)

Por esta razão, o Projeto Curricular da turma de Percorso Curricular Alternativo que constituiu o meu objeto de estudo direcionava-se na sua componente prática para a Hortofloricultura, considerando as vivências familiares dos alunos e do meio, que dominam a prática da agricultura. Contudo, face aos resultados desta investigação-ação esta estratégia revelou-se ineficaz, por várias razões.

A este respeito parece-me pertinente adiantar que no último estudo realizado aos projetos do Programa TEIP, um dos menores impactos desta medida de política ainda se centra a este nível, ou seja, na mudança da pedagogia, o que já tinha sido assinalado como pertinente alterar nos primeiros estudos realizados após a primeira fase do programa. (Abrantes, Mauritti & Roldão, 2011) Também nesta investigação-ação os resultados apontam para uma inadequação das práticas pedagógicas ao grupo de alunos a quem a medida alternativa de ensino-aprendizagem se destinava.

Mas, voltando ao debate de contextualização política e social de emergência do Programa TEIP, Roque Amaro (1996, cit. in Oliveira, 2000) defende um novo modelo de ‘desenvolvimento integrado’, que pressupõe a mudança do modelo de educação compensatória para o modelo de educação inclusiva.

Este modelo de educação inclusiva e de desenvolvimento integrado assume-se na aceitação da diversidade dos públicos escolares e na assunção do princípio da igualdade de oportunidades, que durante muitos anos foi apenas assumido através da implementação da escolaridade obrigatória. A gestão desta diversidade e dos problemas escolares, que se mantiveram e assumiram outros contornos com a lei da escolaridade obrigatória, não se compadecia apenas com uma gestão centralizada e, por isso, revelou-se emergente a territorialização das políticas educativas.

É neste palco de mudanças na perspectiva da análise social e das políticas que emergem os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, como uma medida política de desenvolvimento local, capaz de contribuir para a diminuição das desigualdades escolares, na qual se enquadrou o Agrupamento de Escolas onde desenvolvi o meu projeto de investigação-ação.

#### 1.4. OS TEIP COMO UMA MEDIDA DE LUTA CONTRA A EXCLUSÃO SOCIAL

---

Refletindo sobre o contexto social da época (década de 90) da emergência da medida política do Programa TEIP parece-me pertinente citar Ferreira e Teixeira (2010) quando caracterizam o contexto social: “O ‘desemprego de massas’ criou uma ‘vulnerabilidade de massas’ que conduziu a uma polarização social entre os ‘incluídos’ no mercado de trabalho e conseqüentemente com recursos económicos, e os ‘excluídos’ do mercado de trabalho que sobrevivem em políticas sociais de carácter paliativo. Se o fundamento para a ‘nova questão social’ deve ser procurado nas alterações que atravessa o mundo do trabalho, ela surge associada a um processo de ‘especialização’ induzido pelas políticas de ordenamento urbano e pelo funcionamento do mercado imobiliário. Por isso, existem em todos os países zonas com uma ‘concentração’ intensa de problemas sociais.” (2012,p. 346)

É neste contexto social de ‘desigualdade social’ que a massificação do ensino apesar de garantir a igualdade do acesso ao ensino para todos, através da sua gratuitidade, reproduziu desigualdade de oportunidades.

Seabra (2009) refere na sua análise sobre ‘desigualdades escolares e desigualdades sociais’ que se tem assistido à implementação de estratégias associadas ao alargamento da escolaridade obrigatória, segundo período de massificação do ensino, que de forma subtil produzem a diferenciação das oportunidades dos alunos e, neste sentido, a reprodução das desigualdades sociais e de nichos de exclusão social.

Com base neste pressuposto e em todo o contexto de territorialização surge, então, em 1996 a medida política educativa do Território Educativo de Intervenção Prioritária, como estratégia mais capaz de ‘resolução’ das desigualdades dos problemas de exclusão social e escolar, que apela à intervenção de diferentes parceiros da comunidade local/educativa, para num projeto comum promoverem o sucesso educativo “de todos os alunos e, muito particularmente, das crianças e dos jovens que hoje se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar. “ (Preâmbulo do Desp. 147-B/96/ME)

Nesta perspectiva de análise, pode-se inferir que esta medida política apesar de evocar objetivos de igualdade de oportunidades e melhoria da qualidade do ensino, tem também como meta a luta

contra a exclusão social, à semelhança de outras medidas educativas de discriminação positiva que foram emergindo.

### 1.5. ENQUADRAMENTO DO PROGRAMA TEIP E DA MEDIDA EDUCATIVA DE PERCURSO CURRICULAR ALTERNATIVO

---

Como já foi referido anteriormente, o programa TEIP foi criado no âmbito das políticas públicas no ano letivo 96/97 com o Despacho 147-B/ME/96 e, simultaneamente, pelo Despacho Conjunto 73/SEAE/SEEI/96, no qual são definidas as escolas que a partir do ano letivo 96/97 integrariam o programa.

O primeiro despacho introduz a noção de território educativo, pois consagra a possibilidade de diferentes estabelecimentos de ensino se associarem, com vista à constituição de Território Educativo de Intervenção Prioritária.

A grande meta desta medida de política é atingir o sucesso escolar e educativo para promover a igualdade de acesso de todos os alunos, através da criação de uma rede de estabelecimentos de ensino de níveis de escolaridade diferentes e que funcione como uma unidade de determinado território e com autonomia na sua gestão.

Nesta lógica, o Despacho 147-B/ME/96 define como objetivos centrais da medida:

- “a melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos”;
- “uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como da educação pré-escolar”;
- e “a progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação de vivências das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem.”

O Programa TEIP pressupõe a sua implementação em escolas agrupadas territorialmente em rede, com a participação de diferentes agentes da comunidade local, num projeto comum, apoiado pela tutela, através da regulamentação, da definição de competências e das linhas gerais orientadoras de execução, pelas Direções Regionais, que apoiam a aprovação e desenvolvimento do projeto educativo (quer ao nível pedagógico quer financeiro) e pelo Instituto de Inovação Educacional, através da avaliação externa e acompanhamento do programa.

Sendo este Agrupamento de Escolas um território educativo de intervenção prioritária beneficiou de financiamento e de recursos humanos adicionais que permitiram à escola adequar as respostas educativas às características sociais do meio: predominantemente rural, com reduzidos recursos socioculturais de estimulação das competências psicossociais dos alunos, baixos níveis de escolaridade e de rendimentos, entre outras fragilidades.

Por esta razão o projeto educativo deste Agrupamento dispõe de maior número de docentes, de uma equipa técnica (uma assistente social e uma psicóloga) e de meios financeiros. Estes recursos acrescidos permitem alargar as respostas de apoio às aprendizagens, assim como dinamizar atividades lúdico-pedagógicas inexistentes na comunidade local e oferecer à comunidade escolar uma equipa técnica que intervém em parceria com as equipas pedagógicas e famílias na resolução dos problemas de integração escolar.

Este programa permitiu a atribuição de meios especiais e recursos adicionais às escolas, nos quais se destaca o acréscimo de docentes e a introdução dos trabalhadores sociais nas equipas multidisciplinares, como novos atores educativos que alargam as possibilidades de intervenção da escola.

Nesta lógica, os Agrupamentos de Escolas TEIP podem beneficiar de recursos e infraestruturas acrescidas, que permitam compensar as desigualdades sociais do seu contexto e as populações mais desfavorecidas.

Com esta medida de política social, assiste-se em Portugal à criação de medidas que conjugam políticas de discriminação positiva e a sua aplicação num território específico, numa lógica de parceria e territorialização da intervenção.

Importa ainda destacar que a partir dos resultados observados pelos estudos de acompanhamento e avaliação externa dos TEIP, observa-se o investimento destas escolas na criação de ofertas formativas alternativas ao ensino regular, como são exemplo: os Percursos Curriculares Alternativos, os Cursos de Educação e Formação, os Cursos Vocacionais, etc., o que é revelador da procura de respostas adequadas aos alunos que não obtém sucesso no ensino regular, para evitar o abandono escolar precoce e a baixa escolaridade dos jovens. (Pinto et. al, 2012)

De um modo geral, da análise e caracterização de todos os agrupamentos integrados no Programa TEIP pode dizer-se que estes se destacam dos restantes a nível nacional, sobretudo ao nível socioeconómico, uma vez que se tratam de escolas integradas em comunidades socioeconómicas e culturais marcadamente deprimidas e desfavorecidas.

Numa visão sociológica, verifica-se que estamos perante territórios de exclusão social, em que a pobreza e as baixas qualificações constituem traços marcantes. Segundo os indicadores de um estudo realizado pelo Centro de Investigação e Estudos de Sociologia – CIES e pelo Instituto Universitário de Lisboa – ISCTE-IUL concluído em Junho de 2011, “as situações de pobreza e exclusão social em que vivem muitos dos alunos destes territórios ficam bem patentes nos dados socioeconómicos sobre as famílias. As taxas de desemprego são claramente superiores às médias nacionais (11% para os homens e 20% para as mulheres) (...) relativamente às classes sociais (...) mostra-nos que prevalecem, nestes agrupamentos, as famílias de classes sociais desfavorecidas.” (Abrantes et al., 2011, p. 20)

Como refere este estudo, as políticas territoriais e as dinâmicas desenvolvidas com o capitalismo nas últimas décadas têm acentuado a criação de espaços sociais e urbanos segregados, como os ‘guetos urbanos’ e os espaços rurais deprimidos.

Assim, numa análise de todos os TEIP em território nacional destacam-se dois tipos de território, os territórios educativos sem fronteiras mas com identidades muito definidas, dentro de uma delimitação geográfica inerente ao agrupamento e aqueles que se localizam no bairro, ambos no contexto concreto de exclusão social.

Caracterizando o Território Educativo de Intervenção Prioritária deste Agrupamento de Escolas e com base nos dados internos do Agrupamento, trata-se de um território rural, económica e socialmente deprimido, cujas qualificações das famílias dos alunos se caracterizam como frágeis, isto é, 69% dos encarregados de educação do agrupamento têm escolaridade até ao 3º ciclo (dos quais 20% tem o 1º ciclo, 34% o 2º e 35% o 3º ciclo, respetivamente), 0.5% são analfabetos, 0.5% sabe ler e escrever (sem 1º ciclo completo), 8% tem o ensino secundário e apenas 2.5% tem qualificações médias ou superiores.

Refletindo agora sobre a metodologia da escolha das escolas que constituem os TEIP importa referir que estas surgem por indicação da administração central, através dos indicadores/resultados das escolas que sugerem dificuldades (quer ao nível do sucesso, do comportamento e/ou da frequência escolar). Esta realidade parece ter impacto ao nível da apropriação dos projetos, assim como do envolvimento da comunidade, já que não resultam das dinâmicas locais e de um diagnóstico de necessidades identificado e construído pela comunidade local do agrupamento.

Esta realidade pode ter impacto também no envolvimento dos agentes no projeto educativo das escolas, mais concretamente dos docentes, famílias e outras figuras educativas, que mesmo na elaboração do diagnóstico e do plano de ação dos projetos podem não se envolver e identificar as reais necessidades, já que o projeto resulta de fora para dentro e não de dentro para fora. (Abrantes, Mauritti & Roldão, 2011)

“Parece existir alguma incompatibilidade entre a ideia de intervenção prioritária e a de territorialização das políticas. Os ‘territórios educativos de intervenção prioritária’ não são delimitados com base no seu potencial de ação comunitária, algo que dificulta que os projetos sejam posteriormente concebidos enquanto instrumentos de mobilização social (...) parecem ter sido delimitados com base na urgência relativa dos problemas dos estabelecimentos de ensino...” ((Abrantes, Mauritti & Roldão, 2011, p. 52)

Num olhar crítico sobre esta realidade, os TEIP emergem numa espécie de análise das escolas, como palco de impactos da crise e instabilidade social, tornando-se assim os projetos mais centrados na escola e menos voltados para as dimensões sociais e de atuação comunitária, que a própria lei desta medida política pressupõe, tal como aconteceu com este Agrupamento de Escolas que em 2009 por

orientação do Ministério de Educação teve que apresentar um projeto educativo orientado para o Programa TEIP, não tendo este emergido duma necessidade sentida pela comunidade educativa.

Concluído o enquadramento legal do Programa TEIP, parece-me ainda pertinente enquadrar a medida educativa de ensino-aprendizagem designada de Percorso Curricular Alternativo (PCA), visto que o objeto de estudo desta investigação-ação incidiu sobre uma turma de PCA.

No âmbito da atuação da política educativa nacional emerge uma nova resposta formativa designada de Percorso Curricular Alternativo, enquadrada legalmente no Despacho Normativo n.º1/2006 de 6 de janeiro, que vem permitir às escolas a autonomia de gerir outras medidas específicas de diversificação da oferta curricular, de modo a responder às necessidades diferenciadas dos alunos. E, no preâmbulo desta legislação, esta possibilidade de constituir um PCA justifica-se no facto da escola hoje ser “um espaço plural, do ponto de vista social e cultural, em que as motivações, os interesses e as capacidades de aprendizagem dos alunos são muito diferenciados (...)”

Foi no quadro desta política educativa que veio permitir flexibilizar dispositivos de organização e gestão do currículo destinados a alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa, permitindo adaptar o currículo, desde que não comprometa a aquisição das competências gerais e finais de ciclo, que o Agrupamento de Escolas se propôs a implementar uma turma de percurso curricular alternativo.

Esta medida veio permitir diversificar os instrumentos e metodologias de avaliação e do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a adaptação dos currículos às características dos alunos, de modo a que estes adquiram as competências e aprendizagens previstas nos programas nacionais, permitindo ainda a criação de algumas áreas curriculares de carácter artístico e/ou profissionalizante, tendo este Agrupamento de Escolas implementado a área da Hortofloricultura, com vista à reconstrução dos saberes que identificavam os alunos para, assim, possibilitar o desenvolvimento das suas competências profissionais.

De um modo geral, o Percorso Curricular Alternativo propõe, com base na lei, ajustar o currículo às especificidades dos alunos, para que estes consigam fazer uma aquisição real dos conhecimentos e competências gerais curriculares previstas para cada ciclo de escolaridade, garantindo assim a possibilidade destes poderem retomar o modelo de ensino regular, com vista ao prosseguimento de estudos, procurando assegurar a igualdade de oportunidades e garantir que a escola constitua uma efetiva oportunidade de mudança social.

## 2. ENQUADRAMENTO SOCIAL DO MEIO E DIAGNÓSTICO PRELIMINAR DO OBJETO DE ESTUDO

### 2.1. ENQUADRAMENTO SOCIOCULTURAL DO CONTEXTO DO PROJETO 'TODOS IGUAIS'

---

O Agrupamento de Escolas onde desenvolvi o projeto de investigação-ação 'Todos Iguais' situa-se no concelho do Marco de Canaveses, do distrito do Porto, abrange sete freguesias, muito dispersas e algumas delas com cerca de 14 km de distância da escola sede, é constituído por uma Escola Básica de 2º e 3º ciclo, oito escolas de 1º ciclo e 11 Jardins de Infância.

Caracterizando o contexto social do Agrupamento de Escolas, observa-se uma grande ruralidade da região, sobretudo aquela que abrange o Agrupamento e movimentos migratórios para o estrangeiro, com maior incidência nas figuras paternas dos núcleos familiares, registando-se assim situações de famílias monoparentais, devido à emigração do pai, com percentagens em 2013 (ano de implementação do projeto) de 17.7% nas sete freguesias que abrangem o Agrupamento de Escolas. (In <http://www.pordata.pt>)

A estes dados da área geográfica do Agrupamento, acrescem os dados do Concelho que apontam para uma taxa de desemprego de 16.3% (sendo a média nacional de 13.2%) e onde 23.6% das famílias são beneficiárias de Rendimento Social de Inserção (sendo a média nacional de 8.3%), o que é revelador da fragilidade do contexto socioeconómico envolvente. (In <http://www.pordata.pt>)

Ainda no que concerne à dimensão económica, das setes freguesias que integram a área de abrangência do Agrupamento de Escolas, associado à grande ruralidade observa-se a dominância da pequena agricultura, muito pouca indústria (quatro fábricas têxteis) e serviços (dois centros de saúde e um posto dos correios a funcionar numa junta de freguesia) e algumas lojas de pequeno comércio, o que diminui as possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Perante esta realidade e com base nos dados internos do Agrupamento relativos à Ação Social Escolar, verifica-se que cerca de 75% dos alunos do Agrupamento de escolas são subsidiados e a maioria são abrangidos pelo escalão A, o que reflete o baixo rendimento económico das famílias.

Por outro lado, estamos perante contextos familiares muito homogéneos quanto ao capital escolar, caracterizados por baixas qualificações, numa escala que vai desde o analfabetismo (de 5.6 % em todo o concelho do Marco de Canaveses), até aos nove anos de escolaridade, tal como referi anteriormente. (In <http://www.pordata.pt>)

Perante esta situação, a escola neste contexto social como a instituição que desempenha um papel fundamental na formação individual e na construção social para o desenvolvimento das crianças e jovens não é valorizada pelas famílias, pois as suas famílias não possuem ferramentas que garantam

uma socialização capaz de assegurar uma boa adaptação escolar e, muitas vezes, desvalorizam a escola como um mecanismo de formação pessoal necessário à construção de um projeto de vida.

Para esta realidade, importa destacar alguns dados do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) do Agrupamento de Escolas, que no ano letivo 2012/2013 tinha 15% da população escolar em acompanhamento, com problemáticas associadas a esta realidade.

Neste sentido, o contexto sociocultural das famílias de muitos dos alunos do agrupamento é marcado pelas vivências familiares associadas à ruralidade, com baixos rendimentos, a figura paterna em número significativo trabalha no estrangeiro, cabendo a prestação de cuidados e práticas educativas à figura materna e a outras figuras familiares, o que vulnerabiliza, muitas vezes, os modelos educacionais adotados. Com base nos dados do GAAF, dos 195 alunos em acompanhamento pela equipa técnica (de serviço social e psicologia) no ano letivo 2012/2013, 35% era oriundos de famílias cujas figuras paternas estavam emigradas ou trabalhavam em Portugal mas estavam fora de casa durante a semana, por razões profissionais.

Em resumo, trata-se de um ambiente social marcadamente rural e com características socioculturais baixas, difícil acesso a contextos sociais diversificados e promotores de dinâmicas mais enriquecedoras e estimuladoras do desenvolvimento das crianças e jovens, devido à inexistência de uma rede de transportes que permita a mobilidade e o acesso das famílias e alunos a outros contextos de vida e de desenvolvimento.

Perante esta realidade social, a escola apresenta-se como o meio privilegiado, se não o único, de interações das crianças e jovens para além das familiares, as quais se mostram fundamentais para a promoção do sucesso escolar e pessoal.

Neste contexto, no ano letivo 2009/2010 o Ministério da Educação aponta este Agrupamento como um Território Educativo de Intervenção Prioritária, atendendo aos seguintes indicadores:

- grande ruralidade da região;
- contexto social e economicamente carenciado em que se insere;
- situação económica difícil dos agregados familiares, devido ao facto de a maioria dos alunos ser beneficiário da ação social escolar, em especial do escalão A;
- baixos níveis de qualificação das famílias, a maioria dos encarregados de educação possui somente a escolaridade mínima obrigatória (1.º ou 2.º ciclos), observando-se analfabetismo;
- elevado número de alunos com necessidades educativas especiais;
- fraco domínio da língua materna que condiciona fortemente o sucesso educativo.

Perante a estas características o Agrupamento de Escolas é Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) desde 2009, atualizando anualmente o seu projeto educativo de modo a responder às grandes finalidades do Programa TEIP e procurando ir ao encontro das especificidades do Agrupamento e dos seus alunos.

Por outro lado, considerando a recente possibilidade das escolas poderem adaptar os currículos escolares atendendo às características específicas dos alunos, este Agrupamento de Escolas neste mesmo ano letivo, 2009/2010, apresentou uma candidatura para implementar uma turma de Percurso Curricular Alternativo.

Esta proposta tinha como finalidade ir ao encontro das características específicas de um grupo de alunos, cuja trajetória escolar do 1º ciclo foi marcada pelas dificuldades de aprendizagem e insucesso escolar, num total de 11 alunos e onde cinco destes tinham necessidade educativas especiais, e, assim, procurar ajudá-los a superar as dificuldades de aprendizagem e a adquirir as competências escolares até ao 9º ao de escolaridade.

## **2.2. O PROJETO CURRICULAR DA TURMA DE PERCURSO CURRICULAR ALTERNATIVO 8º 7**

---

Perante esta possibilidade de alteração dos planos curriculares, como referi acima, e considerando este grupo de alunos com trajetos escolares de 1º ciclo marcados por grandes problemas de integração escolar, a escola reajustou o currículo desta turma, tendo por base os programas oficiais do ensino regular e o perfil terminal de ciclo de escolaridade, nomeadamente dos 2ºe 3º ciclos e apresentou uma candidatura para possibilitar o funcionamento de uma turma nos moldes de Percurso Curricular Alternativo.

Este projeto curricular diminuiu a carga horária da disciplina de Inglês e adaptou os conteúdos nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, História e Geografia de Portugal, tendo em conta a aplicabilidade imediata à prática quotidiana dos contextos de vida dos alunos propostos.

Por outro lado, a diminuição da carga horária de algumas disciplinas teóricas permitiu um investimento na área da formação artística e vocacional, com a duração de seis tempos semanais, com vista à formação prática e profissionalizante dos alunos.

A proposta de intervenção deste currículo propunha que os programas das disciplinas se articulassem com as áreas vocacionais, assim como propunha um trabalho de proximidade com as famílias, num contacto permanente entre a escola e os pais, procurando promover uma relação menos formal com estes e convidando-os a participar em algumas atividades.

No domínio da avaliação, os mecanismos também eram diferenciados, propunham a implementação de estratégias metodológicas adaptadas nos instrumentos de avaliação e ponderação percentual dos critérios de avaliação, com a finalidade de motivar os alunos para a aprendizagem e desenvolver as competências básicas da escolaridade.

Todas estas adaptações curriculares e pedagógicas, com base no Despacho Normativo n.º1/2006 de 6 de janeiro, não podem comprometer a aquisição das competências finais de cada ciclo de escolaridade: *“A matriz curricular apresentada por ciclo de ensino deve assegurar a aquisição de competências essenciais definidas para o ciclo de ensino a que se reporta o percurso alternativo, nomeadamente em Língua Portuguesa e Matemática, permitindo a permeabilidade entre percursos e a consequente transição para outras modalidades de formação, bem como a continuidade de estudos.”*

Este projeto, inicialmente previsto para o 2º ciclo de escolaridade, acabou por se renovar para o 3º ciclo, atendendo a que os alunos mantinham os problemas inicialmente diagnosticados no final do 2º ciclo. Com base na análise documental, em ambos os projetos de candidatura para os 2º e 3º ciclos de escolaridade, o diagnóstico dos problemas escolares que justificavam aplicação e continuidade desta medida era *“(…) os alunos em relação aos quais se verificam situações de dificuldades graves de aprendizagem, ou, mesmo casos de deficiência comprovada; insucesso escolar; problemas comportamentais; problemas de integração na comunidade escolar e social e a desmotivação beneficiariam com respostas diferentes se lhes possibilitassem perspetivas futuras de realização pessoal/profissional. Desta forma, aos problemas inerentes ao desenvolvimento intelectual, aliam-se questões de ordem social que, por estarem, tão intimamente relacionados não podem ser dissociados.”* (In Proposta de Projeto de Percurso Curricular Alternativo)

### 2.3. DIAGNÓSTICO PRELIMINAR DOS PROBLEMAS DA TURMA 8º 7 E DOS ALUNOS

Partindo da observação direta e participante realizada no âmbito da minha intervenção no Agrupamento de Escolas e junto desta turma, parece relevante referir que da observação realizada desde Outubro de 2011 (durante o meu exercício profissional enquanto assistente social nesta escola) e com maior enfoque durante o período da implementação deste projeto de investigação-ação, foi possível observar algumas práticas que traduzem problemas muito concretos na turma:

- as práticas pedagógicas são muitas vezes desvirtuadas das metas das competências finais de ciclo, recorrendo com frequência à observação de filmes, realização de jogos, etc., sem finalidades pedagógicas;
- a não elaboração nem implementação de planos de acompanhamento para os alunos que têm mais de dois níveis inferiores a três, como acontece nas restantes turmas;
- a não apresentação das planificações por disciplina com metas e estratégias diferenciadas e ajustadas às necessidades dos alunos (como sugere o projeto inicial desta turma);
- a não realização de reuniões de conselho de turma com periodicidade quinzenal (como sugere o Despacho Normativo n.º 1/2006) que enquadra esta medida de ensino;

- a realização das aulas na maioria das vezes na mesma sala, de reduzidas dimensões, sem projetor nem data-show incorporado como nas restantes salas de aula;
- uma perceção negativa sobre estes alunos, generalizada entre os diversos agentes da comunidade escolar;
- uma maior incidência de problemas de comportamento desde o ano letivo 2012/2013;
- uma desmotivação escolar dos alunos e discursos de desacreditação em si próprios face à escola.

Foi perante estas dimensões, por mim observadas ao longo do tempo, que se traduziram em problemas e preocupações orientadoras daquilo que pretendia fazer com o meu projeto de investigação-ação, como explicitarei de seguida no capítulo II.

# CAPÍTULO II:

## METODOLOGIA

### COMO NASCEU O PROJETO ‘TODOS IGUAIS’



A finalidade deste capítulo é explicitar os princípios e procedimentos metodológicos subjacentes ao objeto de estudo e ao desenvolvimento do meu projeto de investigação-ação, o qual designei de ‘Todos Iguais’.

Numa primeira fase, apresento os fundamentos teóricos que orientaram a metodologia adotada neste projeto, começando por uma análise sobre a abordagem qualitativa da investigação-ação e da pesquisa etnográfica que orientou a minha metodologia de investigação.

Numa segunda fase, justifico as opções metodológicas relacionando-as com o processo de escolha do ambiente social para desenvolver o projeto final do mestrado, do objeto de estudo e definição dos seus objetivos. E, numa terceira e última fase, clarifico os procedimentos metodológicos adotados: método de recolha de informação, técnicas utilizadas e participantes envolvidos no projeto.

## 1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

### 1.1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO QUADRO METODOLÓGICO ADOTADO

---

A investigação qualitativa emerge no final do século XIX e início do século XX, quando os cientistas sociais defendem a perspetiva subjetivista do conhecimento e o debate entre o quantitativo e o qualitativo e atinge a sua grande expressividade nos estudos realizados nos anos 60 e 70, sobretudo no domínio da investigação social na educação.

Nos anos 60, época de mudança social, onde os problemas educacionais apelam para a necessidade de procurar respostas para as desigualdades sociais no sistema educativo, os movimentos sociais emergem para dar voz àqueles que eram discriminados: “queria-se saber como eram as escolas para as crianças que não tinham rendimento...” (Bogdan & Blinksen, 1994, p. 37).

Por outro lado, os estados começam a financiar investigações relativas a estas questões, baseadas em métodos etnográficos; a observação participante começa a ser utilizada para avaliar o contexto

de sala de aula; as entrevistas constituem métodos muito utilizados e, assim, a investigação científica qualitativa começa a conquistar lugar. Acresce ainda o facto das investigações nesta altura começarem a dar expressividade à opinião daqueles que nunca antes tinham sido valorizados nem representados na investigação (ou seja, aqueles que se encontravam excluídos socialmente) e, desta forma, os métodos de investigação qualitativa assumem uma expressão democrática e começam a ter maior valorização ao longo desta década e da década de 70.

Nos finais dos anos 70 e nos anos 80, foram-se desenvolvendo perspectivas de trabalho que evidenciavam a investigação qualitativa e a metodologia etnográfica: “para os investigadores educacionais, a observação participante e, particularmente, a etnografia ganhavam um número crescente de adeptos.” (Bogdan & Blikken, 1994, p. 39)

A abordagem qualitativa da investigação surge com a vontade do investigador “(...) esmiuçar como as pessoas constroem o mundo à sua volta (...)” (Agostinho, 2009, p. 8), como o interpretam e quais os seus significados sobre as interações sociais que o constroem.

## **INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

No campo do conhecimento científico, a metodologia investigação-ação foi-se assumindo como uma metodologia igualmente válida, enquadrada nas abordagens qualitativas da investigação. Esta metodologia surge da procura de novos fundamentos para reposicionar o saber sociológico, em torno da reflexão sobre qual o papel da ciência nos processos de mudança social e qual o papel do cientista social neste contexto. Tal como refere Guerra “(...) a par da abertura dos campos profissionais às ciências sociais e da procura de matrizes teóricas de suporte à ação(...)” emerge “uma tentativa de organização dos pressupostos epistemológicos, teóricos, éticos e metodológicos que suportam a intervenção na diversidade dos domínios sociais.” (2000, p. 20)

Neste contexto, é imprescindível também referir Paulo Freire (2003), que se destaca no campo da educação pelo método que implementou na prática da alfabetização de adultos, que a partir da recolha de informação do universo vocabular dos alunos, constrói com estas palavras-geradoras que levam à discussão do grupo para significá-las no seu contexto social, promovendo assim a consciencialização sobre a realidade social e o conhecimento do mundo. Pode, assim, dizer-se que este método contém todos os elementos da investigação-ação.

A investigação-ação utiliza os métodos qualitativos de recolha de informação cientificamente válidos, para aprofundar o conhecimento de determinado objeto de estudo. Para Barbier, citada por Isabel Guerra (1991), a investigação desenvolve três funções: a função de investigação, a função de ação e a função de formação, isto é, de mudança dos intervenientes.

Na área da educação, a investigação-ação destaca-se como a metodologia que permite a análise das subjetividades, das vivências dos sujeitos que contribuem para as práticas e dinâmicas sociais em estudo, devido às suas características e especificidades, nomeadamente: I) a fonte de recolha de dados é o ambiente natural, onde os problemas e as vivências acontecem; II) o modelo é descritivo, pois os dados são recolhidos em forma de palavras, atitudes ou imagens e não em números; III) interessa-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos, pois centra-se no modo como as expectativas se traduzem na realidade, como as interações se desenvolvem, etc.; IV) analisa os dados de forma indutiva, ou seja, a recolha de informação não pretende confirmar ou infirmar hipóteses previamente definidas e v) focaliza a importância no significado, na preocupação de conhecer as diferentes perspetivas de quem participa nos processos sociais (perspetiva dos participantes). (Bogdan & Blincken, 1994)

Para Esteves (1999), a investigação-ação é um processo coletivo, que numa ação participada entre todos os intervenientes (investigador e participantes na recolha de informação/ação), cumpre três objetivos: I) investigação, II) inovação (introdução de transformações numa determinada situação com o propósito de dar solução a problemas identificados) e III) formação de competências (o desenvolvimento de um processo de aprendizagem social que envolve todos os participantes a partir dos dois primeiros objetivos, numa lógica de transformação social).

## **PESQUISA ETNOGRÁFICA**

Este posicionamento face à investigação emerge também com o desenvolvimento da etnografia, sobretudo na área da educação. Etimologicamente, etnografia significa a ‘descrição cultural’. Emergiu na Antropologia, no final do Séc. XIX, através da realização de trabalho de campo e expedições etnográficas detalhadas, de registo descritivo dos modos de vida dos povos.

Para Angrosinho (2009) a etnografia é a arte e a ciência de descrever as interações humanas, os comportamentos interpessoais, as crenças, etc. e que envolve a descrição holística de um modo de agir e de vida, “(...) é um produto de pesquisa. É uma narrativa sobre a comunidade em estudo que evoca a experiência vivida daquela comunidade e que convida o leitor para um vicário encontro com as pessoas (...)” (p. 34)

Nesta perspetiva, a etnografia foi ‘utilizada’ pelas ciências sociais, no entanto, a investigação social e educacional não faz etnografia, mas sim, adapta-a como metodologia qualitativa de investigação, na qual o investigador se envolve e participa num determinado contexto, por um período prolongado no tempo, para observar, registar e compreender os significados das práticas, ações e comportamentos dos sujeitos que vivem e interagem nesse contexto. (André, 1995)

A grande viragem da utilização deste método nas investigações educacionais situa-se na abordagem metodológica implementada, a qual procura entender os significados de determinada realidade a

partir das perspetivas dos sujeitos e não do investigador e, assim, a pesquisa etnográfica ganha relevo no campo da investigação social.

A pesquisa etnográfica consiste na utilização de diversas técnicas de recolha de informação que permitam identificar valores, práticas, crenças e comportamentos de determinado grupo social e, simultaneamente, no registo escrito resultante da implementação dessas técnicas. (André, 1995)

Por outro lado, a pesquisa etnográfica enfatiza o processo e o significado. O processo, porque valoriza os acontecimentos emergentes e não os resultados e, por isso, muitas vezes tem que se adaptar e rever a metodologia adotada para a recolha de informação e o significado, porque focaliza a forma como os sujeitos participantes na investigação valorizam e percebem as experiências e as interações desenvolvidas no contexto em observação. O investigador deve, assim, procurar ser fiel ao registo das percepções pessoais dos participantes.

Partindo dos pressupostos identificados sobre a pesquisa etnográfica, esta exige o desenvolvimento de trabalho de campo e o contacto com o grupo social por um período de tempo, cuja duração varia conforme a aceitação do grupo e a disponibilidade do investigador.

De acordo com estas características e com a literatura, a pesquisa etnográfica deve ser flexível e aberta, sempre com base numa perspetiva teórica que ajuda a compreender o dinamismo da realidade.

## 1.2. CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E DO QUADRO METODOLÓGICO

---

Partindo destes pressupostos teóricos e ciente da necessidade de desenvolver o meu projeto de investigação de mestrado e definir um contexto social relacionado com a infância e juventude para o implementar, a escolha de um grupo de alunos integrado no contexto educativo pareceu-me ideal por duas razões: I) o meu local de trabalho, desde o ano letivo 2011/2012, ser um Agrupamento de Escolas com Território Educativo de Intervenção Prioritária e II) o meu interesse pessoal sobre a dimensão da aprendizagem e da integração social e escolar das crianças e jovens.

Com a certeza de que o meu local de trabalho seria o ambiente escolhido para desenvolver a minha investigação, a metodologia da investigação-ação revelou-se a mais adequada também por duas razões: a primeira, o âmbito deste mestrado ser o da intervenção social, logo a investigação teria que ir mais além da investigação pelo conhecimento, e a segunda, pelo facto de neste Agrupamento desempenhar o papel de assistente social, como figura técnica interventiva e, por isso, questioneime sobre a aceitação do meu papel apenas como investigador por parte dos participantes.

Por outro lado, na fase exploratória deste projeto, aquando das minhas leituras de aprofundamento sobre metodologia investigação-ação, as suas principais características destacaram-se como

adequadas ao novo posicionamento que iria emergir com o desenvolvimento do meu trabalho final de mestrado no meu contexto profissional, ou seja, como ‘investigadora/interventora’.

O facto desta metodologia de investigação privilegiar a implicação dos interlocutores (‘objetos’ do conhecimento) como ‘sujeitos’ do conhecimento; não se basear numa teoria de partida ou de um quadro de hipóteses previamente definido para ser testado, mas sim o seu ponto de partida ser uma situação problema ou prática concreta; o objetivo não ser “(...) fundamentalmente o aumento do conhecimento sobre a realidade, mas a resolução de problemas e, assim, interessar mais o processo de mudança social exigido pela investigação-ação do que o resultado desta” (Guerra, 2000: 55) e o investigador não se situar apenas como observador, mas antes como suporte dos sujeitos implicados na ação, foram razões que conduziram à certeza desta opção metodológica.

Ciente de que pretendia desenvolver o meu projeto de investigação-ação no Agrupamento de Escolas onde trabalhava e da necessidade de definir um objeto de estudo, a escolha de uma turma de 8º ano de Percorso Curricular Alternativo - PCA foi logo uma certeza.

### 1.2.1. DEFINIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

---

Partindo da realidade concreta da minha experiência profissional nesta escola e da necessidade de afunilar a realidade social a conhecer melhor, a intervenção que vinha a desenvolver com a turma de PCA do 8º ano constituiu-se de imediato o meu objeto de estudo.

Na continuidade de um projeto de intervenção que vinha a desenvolver junto desta turma, a realização da investigação-ação neste grupo revelou-se um desafio e uma mais-valia, pois o meu conhecimento sobre a realidade social e as práticas escolares junto da mesma, permitiam-me a vantagem para fazer um diagnóstico social mais aprofundado do objeto de estudo.

Paralelamente às questões científicas neste trabalho de pesquisa, a dimensão da relação de confiança/ajuda que desenvolvia com os alunos e as famílias, no âmbito da minha atuação profissional, apresentou-se como outro motivo para este grupo ser o foco da minha investigação.

Segundo Bogdan e Bliklen (1994), para os investigadores da investigação-ação a objetividade da recolha de dados, na procura das diferentes perspetivas de todas as partes envolvidas, tem também como objetivo procurar mudança nas práticas sociais e, por isso, este projeto apresentava-se como um desafio pessoal e profissional junto desta turma.

Quando nas minhas leituras de preparação, para tomar decisões metodológicas neste processo de investigação, verifiquei que a investigação-ação “permite que as pessoas se conheçam melhor, aumentem a consciência que têm dos problemas, bem como o empenho na sua resolução (...) pode

servir como estratégia organizativa para agregar as pessoas ativamente face a questões particulares” (Bogdan & Blincken, 1994: 297), compreendi que este trabalho poderia servir dois propósitos:

I) realizar o trabalho final de mestrado e II) conseguir mobilizar o conselho de docentes desta turma para se envolverem num projeto comum, dar voz aos alunos e às famílias e, assim, contribuir conjuntamente para a promoção das suas aprendizagens escolares e pessoais - função de ação/formação da investigação.

Como refere Quivy e Campenhoudt (1992), a investigação social permite “compreender com mais nitidez como determinadas pessoas apreendem um problema e (...) tornar visíveis alguns dos fundamentos das suas representações” (p. 17) e, por isso, a escolha deste objeto de estudo vinha acrescentar conhecimento mais rigoroso sobre as perceções dos intervenientes no processo de aprendizagem deste grupo de alunos, com quem trabalhava há mais de um ano e, assim, ser-me-ia permitido dinamizar uma intervenção mais ajustada às suas necessidades.

Por outro lado, um leque diverso de evidências empíricas, que fui identificando ao longo da minha prática profissional neste agrupamento, contribuíram também para esta escolha, nomeadamente:

- a) o conhecimento da realidade social e familiar dos alunos desta turma, assim como o acompanhamento de proximidade a alguns destes alunos/famílias;
- b) a observação de perceções negativas sobre os alunos, quer por parte do grupo de docentes da turma e de outros docentes da escola, quer por parte dos alunos em geral, assim como dos assistentes operacionais;
- c) a perceção dos alunos como sendo diferentes dos restantes alunos do agrupamento;
- d) as baixas expectativas sobre o seu potencial de aprendizagem;
- e) o aumento significativo, no ano letivo 2012/2013, de problemas de comportamento por parte deste grupo;
- f) o facto da turma, no decorrer dos últimos dois anos, ter cinco diretores de turma diferentes.

Estas realidades, que pareciam fragmentadas, mas que no todo compõem um quadro de problemas que eu, enquanto assistente social, gostaria de contribuir para a sua resolução/mudança, conduziram-me à certeza de que esta turma seria o objeto de estudo para desenvolver o meu projeto de investigação-ação. Neste sentido, simultaneamente à realização da investigação, através da recolha de informação sistemática, ser-me-ia possível direcionar para outros objetivos de ação e, assim, contribuir com algumas mudanças junto deste grupo de alunos, docentes, famílias e comunidade educativa. Neste sentido, o meu projeto de mestrado poderia, desta forma, contribuir para afirmar esta turma pela positiva na comunidade educativa em geral.

Outra preocupação pertinente que deu ênfase a esta escolha foi o facto desta comunidade educativa esperar de mim mais do que o papel de investigadora, pois as perceções e a imagem sobre a minha

função nesta escola, com estes alunos, pais e docentes, centrava-se no papel da intervenção e envolvimento. Por isso, iniciei este processo com a consciência de que teria que fazer um esforço de imparcialidade e de neutralização das minhas próprias conceções, que fui construindo ao longo dos dois anos de trabalho nesta instituição escolar.

Assim, em alguns momentos, procurei distanciar-me deste conhecimento prévio para, em algumas situações, garantir objetividade, mas noutras este conhecimento constituiu uma mais-valia, sobretudo no que respeita ao à vontade dos alunos/pais para partilharem, de forma natural e objetiva, as suas perceções pessoais sobre as questões em análise. A relação de partilha e “co-construída” que fui desenvolvendo com estas figuras facilitou a adesão e aceitação dos participantes neste projeto de investigação-ação.

O que os investigadores qualitativos tentam fazer é estudar objetivamente os estados subjetivos dos sujeitos. Ainda que a ideia de que os investigadores sejam capazes de ultrapassar alguns dos seus enviesamentos possa, inicialmente, ser difícil de aceitar, os métodos que eles utilizam auxiliam neste processo.” (Bogdan & Blinken (1994: 67)

Com base nestes pressupostos e para proteger-me da possibilidade de enviesamento, procurei sempre registar de forma detalhada todos os acontecimentos diários que foram emergindo no âmbito da investigação-ação, numa espécie de diário de campo, no qual registava as situações em observação, conforme irei clarificar mais à frente.

### 1.2.2. OBJETIVOS DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO:

Na vertente da investigação científica do projeto e no processo de recolha de informação sobre como os alunos, docentes e encarregados de educação compreendem, explicam e descrevem o trajeto escolar desta turma, defini como objetivos:

**OI.1 - Objetivo de investigação.1)** caracterizar socialmente as famílias dos alunos da turma de Percorso Curricular Alternativo;

**OI.2 - Objetivo de investigação.2)** conhecer a perceção dos grupos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem desta turma (docentes, alunos e encarregados de educação) e verificar em que medida as perspetivas dos diferentes grupos se aproximam ou se distanciam entre si.

Por outro lado, como assistente social desta escola que acompanhava e apoiava alguns dos alunos/famílias desta turma e o respetivo conselho de docentes, considerando a dimensão da ação deste projeto e as expectativas dos intervenientes em relação ao meu papel de intervenção na resolução de problemas, estabeleci objetivos direcionados para a promoção de mudanças sociais.

**OA.1 - Objetivo de ação.1)** afirmar positivamente os alunos desta turma perante a escola;

**OA.2 - Objetivo de ação.2)** alargar os conhecimentos das famílias para capacitá-las e ajudá-las a lidar com os problemas escolares dos seus filhos e contribuir, assim, para a mudança de algumas das suas práticas educativas;

**OA.3 - Objetivo de ação.3)** contribuir para a reorganização deste Percorso Curricular Alternativo.

Definido o objeto de estudo, os objetivos do projeto de investigação-ação e partindo de algumas conceções teóricas que suportam o conhecimento da realidade social dos processos de aprendizagem e interação em contexto escolar, passei para a etapa da escolha do método de recolha de informação e dos intervenientes a participar neste projeto.

### 1.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: A (RE)CONSTRUÇÃO DE UM PROCESSO DE INTERVENÇÃO

Tal como referi anteriormente, atendendo ao facto de desempenhar funções de assistente social neste Agrupamento de Escolas, onde se integra a Escola EB2,3 que esta turma frequentava, importa enquadrar alguns aspetos do trabalho que já desenvolvia com este grupo de alunos.

Considerando as características sociais desta turma, o seu percurso escolar e as evidências dos problemas comportamentais que se foram avolumando desde o primeiro período do ano letivo 2012/2013, iniciei com este grupo, em dezembro de 2012, um trabalho de promoção de competências pessoais, sociais e emocionais.

Esta intervenção com a turma enquadrou-se no âmbito de um programa dinamizado pelo Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família – GAAF, do qual faço parte, que abrangia diversos alunos do Agrupamento e esta turma em particular. O objetivo deste programa centrava-se no desenvolvimento das competências pessoais e sociais dos alunos com dificuldades de carácter comportamental. Assim, as sessões vinham a ser implementadas semanalmente junto desta turma, em colaboração com a diretora de turma e uma estagiária de mestrado em ‘Educação e Intervenção Social’ da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, durante as aulas de Educação para Cidadania.

Por outro lado, nesta turma (constituída por 11 alunos), mais de 50% destes eram acompanhados pelo serviço social e serviço de psicologia do GAAF, assim como as respetivas famílias.

O facto de vir a desenvolver intervenção social com este grupo permitia-me, assim, adiantar alguns processos exigidos na investigação-ação, nomeadamente o conhecimento do contexto e o estabelecimento de uma relação firme com os participantes, para além de se revelar vantajoso na

dimensão ética, pois reunia condições facilitadoras para o consentimento dos sujeitos na participação deste processo de investigação/intervenção.

Paralelamente, a minha participação no conselho de docentes da turma, desde o ano letivo 2011/2012, facilitou-me algum conhecimento sobre as práticas pedagógicas, assim como o acesso a alguns documentos internos (atas de reuniões, processos individuais dos alunos e outros) que constituíram importantes indicadores de informação.

A relação profissional de confiança que também adquiri ao longo do tempo com a direção do Agrupamento revelou-se um facilitador considerável, pois antes de iniciar este processo de investigação-ação apresentei-o à diretora do Agrupamento de Escolas, que com abertura e suporte efetivo o consentiu e autorizou o acesso aos documentos do conselho de turma. Para mim assegurar os procedimentos éticos da investigação revelou-se fundamental, não só pelo papel profissional que desempenhava mas também para garantir rigor nos procedimentos de investigação. (Anexo VI – Diário de Campo - Registos de observação)

O acompanhamento a algumas das famílias deste grupo de alunos e a minha participação em algumas reuniões de encarregados de educação desta turma, constituiu também uma mais-valia, não só para a elaboração da caracterização social e familiar do grupo, mas também para conseguir o seu envolvimento e consentimento de participação neste projeto. Já estava entrosada nos grupos intervenientes no processo educativo destes alunos, já conhecia bem as suas linguagens, gestos e até alguns códigos não-verbais dos seus comportamentos, permitindo, assim, fazer leituras rápidas das suas atitudes e interações, o que facilitou a tarefa de registo e de leitura da realidade durante os momentos de observação.

Para Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin (1990), a intensidade e variedade da participação do investigador nos contextos das vivências dos participantes e nas suas conversas depende da 'boa vontade' dos sujeitos observados em deixar o investigador participar. Neste domínio eu já detinha uma relação com estes elementos, que me colocava em vantagem nestes procedimentos.

Com base nesta realidade e na certeza da metodologia de investigação qualitativa que tinha escolhido, percebi que enquadrando-se o meu projeto no contexto escolar e com este grupo em concreto, teria que fazer escolhas sobre os métodos de recolha de informação a aplicar simultaneamente à implementação do projeto de ação/intervenção, assim como selecionar os grupos participantes e as fontes de informação.

Realizar uma investigação-ação exige uma sequência de fases que conduzem ao planeamento ou desenho do projeto de investigação/intervenção, que se distinguem em duas fases, a *exploratória* e a *final*. A primeira divide-se em quatro etapas: I) construir uma estrutura coletiva de investigação; II) entrar em contacto com a população, III) elaborar um diagnóstico preliminar e IV) preparar a metodologia de participação. (Esteves, 1999)

Neste contexto, o meu exercício profissional nesta escola e com este grupo de alunos, facilitou-me as primeiras três etapas da fase exploratória. Com um diagnóstico preliminar elaborado avancei para o desenho do projeto, integrando-o no trabalho que já desenvolvia com os alunos.

Na construção da metodologia participada, para envolver todos os intervenientes no processo educativo desta turma, ao pesquisar literatura de suporte a esta etapa, verifiquei que a pesquisa etnográfica se adequaria como processo de recolha de informação simultâneo ao projeto de intervenção que pretendia dar continuidade e reformular, se necessário.

Segundo André (1995), o etnógrafo tenta compreender a perspetiva dos sujeitos que produz conhecimento ao descrever realidades sociais particulares, que emergem a partir destes no trabalho de terreno. Segundo a autora, para fazer pesquisa etnográfica no contexto escolar, o investigador deve considerar três dimensões que estão interrelacionadas: o *clima institucional*, que abrange os movimentos internos da escola e as forças externa a ela e que a condicionam; o *processo de interação da sala de aula*, que resulta da relação entre os alunos e professores, mas que também se incorpora no clima institucional e a *história de cada sujeito*, que ajuda a compreender os seus significados na relação com a escola e como entende os valores transmitidos por esta.

Com base nestes indicadores, no contexto que escolhi para observação conseguia abarcar todas estas dimensões, uma vez que: I) já observava as dinâmicas de funcionamento do clima institucional da escola e que se influenciavam ou tinham impacto no funcionamento da turma e nas suas interações; II) observava algumas dinâmicas de sala aula, a partir das sessões desenvolvidas semanalmente com a diretora de turma nas aulas de Educação para a Cidadania e III) conhecia as histórias de cada aluno desta turma, para compreender melhor o posicionamento, integração e valorização da escola por parte destes.

Sendo o método de recolha de informação a pesquisa etnográfica, que pressupõe o recurso a um leque diversificado de técnicas, que podem ir do 'diário de campo' à utilização das tecnologias de registo como gravador, vídeo, etc., procurei diversificar as técnicas a utilizar na recolha da informação.

Este processo de recolha de informação foi simultâneo ao processo de intervenção que desenvolvi com a turma: junto do alunos nas sessões semanais de intervenção em grupo durante as aulas de Educação para a Cidadania; junto dos professores no trabalho de mobilização destes para reformular o projeto metodológico e pedagógico da turma e junto dos encarregados de educação no trabalho de capacitação para lidar com os problemas escolares dos seus educandos.

### 1.3.1. TÉCNICAS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO UTILIZADAS

---

Com o enquadramento metodológico sustentado na pesquisa qualitativa, que permite ao investigador “mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes” fornecendo “uma descrição detalhada de um meio social específico” (Gaskell, 2002, p. 95) e com a escolha da pesquisa etnográfica como método de recolha de informação, procurei explorar as técnicas de recolha de dados que me poderiam ser úteis nesta pesquisa.

Sendo este trabalho de investigação integrado num projeto de intervenção, a utilização de diversos instrumentos de recolha de dados pareceu-me a melhor proposta, mais abrangente e adequada à diversidade de acontecimentos que do processo de intervenção iriam emergir.

Como refere Burgess (1997), a combinação de diferentes técnicas de investigação dentro do mesmo projeto permite comparar e testar hipóteses, validar o trabalho de investigação. O investigador ao utilizar diversas técnicas recorre a diversas perspetivas sobre a mesma situação, recolhendo informações de diferente natureza e, assim, proceder a comparações entre as diversas informações, realizando assim a triangulação da informação. (Igea et al, 1995)

Partindo desta perspetiva, a triangulação de dados neste projeto processou-se desde o início até ao fim da investigação-ação, através da implementação, em simultâneo, de diversas técnicas de recolha de informação, aplicadas ao diferentes intervenientes envolvidos no dia a dia escolar desta turma. A utilização de diversas técnicas permitiu-me recolher informação de diferentes formas e perspetivas, de diferente natureza e proceder a comparações da informação, que me conduziram à triangulação dos dados numa leitura final e reconstruída da mesma realidade.

Neste sentido, podemos observar a triangulação dos dados desta investigação-ação no esquema abaixo indicado e as técnicas utilizados ao longo do tempo da implementação do projeto.

**IMAGEM I:** Triangulação da informação e dase diferentes técnicas



A escolha das técnicas indicadas no esquema da imagem I, teve um propósito metodológico no processo de recolha de informação deste projeto, que se sustenta no pressuposto de que “observar de muitos ângulos e muitas maneiras diferentes fornece-nos uma descrição mais completa da parte do mundo social que está a ser investigada.” (Graue & Walsh, 1998, p. 128)

Depois de definidos os objetivos de intervenção, comecei por desenhar as estratégias de intervenção e, simultaneamente, definir as técnicas de recolha de informação a aplicar durante os processos de intervenção, para que aquando desses momentos de ação pudesse recolher informação necessária à investigação. Por esta razão, o método de recolha de dados teria que ser múltiplo, pois o projeto de intervenção proporcionava a implementação de diferentes técnicas conforme o eixo de atuação.

Assim, numa análise cronológica deste projeto, este teve início em fevereiro de 2013, na sua fase exploratória e a sua implementação prática de investigação-ação a partir de abril até do junho do mesmo ano.

Neste contexto e considerando as ações de intervenção e a necessidade de recolha de informação, passo a nomear as técnicas de recolha de dados que utilizei enquadradas no método da pesquisa etnográfica: *observação participada; análise documental; entrevista estruturada e focus grupo.*

## **OBSERVAÇÃO PARTICIPADA**

A ***observação participada ativa*** constituiu-se como técnica privilegiada, atendendo à minha integração em algumas das vivências do quotidiano escolar destes alunos, nomeadamente: na dinamização das sessões nas aulas de Educação para a Cidadania, na realização de atendimentos individuais com os pais e alunos, etc. Assim, no desenvolvimento da investigação estava como observadora envolvida nos acontecimentos e, por isso, esta constituiu-se como técnica de recolha privilegiada.

Com base na literatura, neste trabalho da observação participante o registo dos acontecimentos significativos para a investigação constituiu-se como atividade fundamental, neste sentido, sempre que observava acontecimentos pertinentes para aquilo que procurava aprofundar registava-os à posterior no meu ***diário de campo.***

Neste trabalho de campo, comecei por registar os acontecimentos observados, anotando as verbalizações dos sujeitos num caderno que me acompanhou até ao final do projeto de mestrado, como relatos descritivos das suas perceções, experiências e necessidades (notas de campo do *tipo descritivo*) e, seguidamente, mantive o diário de campo com anotações e reflexões pessoais sobre estes acontecimentos (notas de campo do *tipo reflexivo*). (Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin, 1990; Bogdan & Biklen, 1994)

Nestas anotações pessoais, a ligação à teoria foi espontânea, a produção dos registos de observação e o acionamento integrado das teorias científicas de suporte à leitura da realidade. E, foi nesta relação entre o registo das notas de campo e a teoria que exercitei o *processo de distanciamento* e de regulação, necessário à *familiarização* que tinha com o contexto em investigação-ação.

Deste modo, na minha pesquisa de tipo etnográfico o ***instrumento privilegiado de registo*** foi o **'diário de campo'**, onde após cada momento de observação pertinente registava, de forma mais fiel possível, os acontecimentos, interações, valores e posicionamentos dos sujeitos face à realidade.

Contudo, esta tarefa não foi fácil, pois paralelamente ao projeto 'Todos Iguais' desempenhava em simultâneo outras tarefas profissionais que me eram exigidas no meu papel de assistente social e diariamente emergiam desafios inesperados inerentes a esta função. Por isso, a utilização do gravador foi um recurso do qual me socorri durante a azáfama que muitas vezes me deparava durante a implementação do projeto. Assim, logo que me era possível, no meu gabinete e/ou no fim do dia em casa gravava oralmente as observações, para posteriormente transcrevê-las no computador e, neste momento de transcrição utilizei a técnica das anotações laterais com algumas ligações da realidade à teoria, fazendo assim notas de análise de tipo reflexivo.

Nestes procedimentos metodológicos, importa destacar que constituíram palco das minhas observações dois tipos de acontecimentos: I) os momentos programados para o efeito (ex. sessões de grupo; atendimentos; entrevistas; grupos de reflexão vs. *focus grupos*, etc.) e aqueles que, inesperada e informalmente, foram surgindo no meu domínio profissional, mas que se relacionavam e tinham impacto/influência no objeto de estudo, como foi exemplo: algumas conversas informais com os alunos, pais, docentes e assistentes operacionais.

A informalidade do investigador nas rotinas e quotidiano dos contextos observados permite que muitas das informações mais significativas no seu processo de investigação sejam aquelas que o investigador obtém na observação e não através de perguntas.

Ainda na aplicação desta técnica, observação participada, importa destacar as sessões de intervenção-investigação dinamizadas com os alunos nas aulas de Educação para a Cidadania. Estas sessões, cujo objetivo primordial era desenvolver um projeto elaborado e construído com e pelos alunos, para dar visibilidade à turma na escola e afirmá-la pela positiva na comunidade educativa, constituíram momentos privilegiados de recolha de dados. Por isso, sempre que decorriam, registava de imediato no meu diário de campo os acontecimentos, gravava as sessões em registo áudio, fazia um desenho do posicionamento dos alunos na sala, para analisar e observar regularidades, relações/interações privilegiadas entre os elementos da turma que poderiam constituir informação relevante.

Nestas sessões, utilizei ainda uma grelha de observação comportamental (Anexo XI), a qual preenchia no final de cada sessão e, assim, permitia-me monitorizar o envolvimento dos alunos no

grupo e, no final, identificar evoluções por parte dos alunos com maiores dificuldades ao nível comportamental.

Esta grelha foi construída com base na metodologia da aprendizagem cooperativa que procurei mobilizar nas sessões e, por isso, sistematizei a informação que queria observar em três grandes dimensões: I) grau de participação e opinião; II) capacidade de interação do próprio e com o grupo e III) respeito pelo trabalho e opinião dos colegas. Estas dimensões de observação foram decompostas em indicadores (comportamentos) a observar nos alunos (Anexo XI).

## **ANÁLISE DOCUMENTAL**

Numa primeira fase deste projeto recorri a outra técnica, a **análise documental**, que me permitiu enquadrar legalmente a turma de percurso curricular alternativo e justificar a sua emergência neste contexto escolar. Por isso, analisei os documentos oficiais do agrupamento que enquadravam o seu funcionamento, assim como fiz uma análise do enquadramento legal desta resposta alternativa de ensino-aprendizagem. Por outro lado, analisei os processos individuais de cada aluno desta turma e o projeto de candidatura a esta medida alternativa de ensino para compreender algumas dinâmicas de funcionamento da turma.

Numa fase exploratória da implementação do projeto utilizei a análise documental, para identificar a ‘perspetiva oficial’ e o modo como alguns docentes envolvidos na constituição desta turma percecionaram a sua implementação.

Por outro lado, a análise da lei que enquadra legalmente esta resposta educativa permitiu-me, posteriormente, fazer algumas reflexões com os dados que fui conhecendo ao longo da investigação-ação, sobretudo no que respeita às dinâmicas de funcionamento da turma e práticas de atuação do conselho de docentes.

## **ENTREVISTA**

Recentrando na finalidade de elaborar uma caracterização das famílias e conhecer de forma mais profunda a *história de cada aluno*, para compreender os significados da sua relação com a escola, recorri à técnica de **entrevista estruturada**.

A escolha da entrevista estruturada prendeu-se com a necessidade de elaborar uma caracterização sociofamiliar dos alunos, pois as perguntas fechadas “permitem que os inquiridos respondam à mesma pergunta de modo a que as respostas sejam validamente comparáveis entre si” (Foddy, 1996, p. 143) e, assim, obter dados comparáveis entre os entrevistados para elaborar uma caracterização social da turma.

Com este propósito, elaborei um guião de entrevista com questões diretas, com opções de resposta múltipla e outras semiabertas. (Anexo II) As questões procuraram recolher informação de análise relacionada com as seguintes dimensões: I) razões de integração dos alunos no PCA; II) condições de socialização; III) caracterização dos agregados familiares e respetiva situação socioeconómica da família; IV) condições habitacionais; V) rotinas familiares e educativas; VI) bem-estar relacional e VII) outras informações. No final, do guião da entrevista deixei um espaço para questões abertas que pudessem emergir no decorrer da mesma.

Os dados que pretendia recolher com a realização das entrevistas eram fundamentais para conseguir uma caracterização social da turma, assim como me permitiam informação relevante para compreender melhor a realidade da turma, refletir sobre os seus problemas, dificuldades e contextualizar socialmente este grupo.

Apliquei a entrevista a todos os encarregados de educação dos alunos desta turma, de acordo com o guião previamente estabelecido, com uma série de perguntas predefinidas, de resposta curta e objetiva, quase como se fosse um questionário aplicado verbalmente.

Para a implementação deste método de recolha de informação, estando eu como investigadora entrosada nas dinâmicas diárias dos alunos e famílias, comecei por agendar momentos de encontro com os encarregados de educação dos alunos para os entrevistar, ou quando os encontrava informalmente propunha a realização da entrevista. “Nos estudos de observação participante, o investigador geralmente já conhece os sujeitos de modo que a entrevista se assemelha muitas vezes a uma conversa (...) que transforma simplesmente aquela situação numa entrevista.” (Bogdan e Bikler, 1994, p. 134).

Este procedimento foi facilitado, pois já conhecia previamente todos os encarregados de educação e, por isso, o agendamento para a realização das entrevistas foi acessível. Contudo, estas foram realizadas desde abril até junho de 2013, considerando que uma das encarregadas de educação trabalhava e, por isso, foi mais difícil agendar o seu encontro. Importa ainda destacar que atendendo à dificuldade de algumas mães se deslocarem à escola EB 23, devido à inexistência de uma rede de transportes na comunidade, foram realizadas três entrevistas nas escolas de 1º ciclo da residência.

Aquando do início das entrevistas e considerando as orientações da literatura, procurei informar os encarregados de educação sobre o porquê da mesma, explicitando brevemente o projeto de investigação-ação e assegurando a confidencialidade das informações recolhidas.

Uma outra preocupação que procurei atender na elaboração do guião da entrevista, foi objetivar de forma acessível a linguagem das questões, considerando o nível de escolaridade baixa que já conhecida da maioria dos encarregados de educação.

Em suma, a escolha desta técnica de recolha de informação, resultou do facto da entrevista estruturada constituir-se como um instrumento onde é possível obter informação de uma forma

direta, obter dados comparáveis sobre ***a história escolar, familiar e social dos alunos para facilitar a elaboração da caracterização social da turma.***

## **FOCUS GRUPO**

Paralelamente a estas técnicas, utilizei também a do *focus grupo*, como técnica qualitativa de recolha de informação, a qual foi aplicada aos diferentes intervenientes envolvidos no trabalho com a turma, considerando a mais-valia que a mesma permite para “extrair atitudes e respostas dos participantes do grupo, sentimentos, opiniões e reações que se constituiriam num novo conhecimento.” (Galego & Gomes, 2005, p. 175)

Neste sentido, partindo da necessidade de explorar as perceções de todos os intervenientes, assim como mobilizá-los para um projeto comum, de mudança das perceções sobre este grupo de alunos e de capacitação dos mesmos, a implementação do *focus grupo* junto dos alunos, encarregados de educação e docentes pareceu-me metodologicamente adequado. Por um lado, o facto desta técnica conduzir ao desenvolvimento de um espaço de debate coletivo em torno de algo que é comum aos participantes e, por outro, facilitar o envolvimento dos intervenientes numa construção e reconstrução comum dos seus posicionamentos face aos problemas (Galego & Gomes, 2005), pareceu-me ser uma estratégia facilitadora para mobilizar os intervenientes para o projeto.

O que me interessava conhecer através do *focus grupo* era o modo como as pessoas percecionavam este grupo de alunos, as suas dificuldades e problemas (insucesso escolar), assim como o papel das famílias no processo educativo desta turma.

Com suporte na literatura constituir um *focus grupo* exige rigor na sua organização, nomeadamente no que respeita à seleção dos participantes, elaboração do guião de condução do grupo focado, análise dos dados recolhidos, confidencialidade e anonimato.

Sabendo que os objetivos de ação e de investigação deste projeto se direcionavam para os três grupos de sujeitos envolvidos no processo educativo e de aprendizagem da turma e, sabendo que os grupos deveriam ser formados por indivíduos com características comuns, emergiram três grupos distintos para dinamizar a discussão de grupo, nomeadamente; I) com os alunos que constituíam a turma, II) com os docentes que integravam o conselho de docentes da turma e III) com os encarregados de educação dos alunos.

Dando continuidade às questões metodológicas da implementação dos grupos focados, a literatura indicava que cada grupo devia ser composto por seis a doze participantes, não excedendo cinco grupos por projeto de investigação. (Morgan, 1997) Com base neste pressuposto, estava a cumprir os critérios de constituição dos grupos, considerando que a turma era composta por onze alunos, os grupos nunca excederiam o número máximo de elementos indicado, sendo o conselho de docentes da turma composto por doze docentes.

Paralelamente a estas questões, um outro aspeto que a literatura salientava como vantagem na adoção desta técnica, era a dimensão temporal, pois o *focus grupo* permite ao investigador obter informação num período de tempo mais reduzido, o que se afigurou uma mais-valia para conseguir executar o meu projeto de investigação-ação de abril a junho de 2013.

Na fase de elaboração do guião para o *focus grupo* dos alunos, que foi o primeiro a realizar considerando a vantagem de estar com estes semanalmente nas sessões de intervenção, importa enquadrar o trabalho que vinha a desenvolver previamente com a turma. Tal como já referi anteriormente, enquanto assistente social da escola estava envolvida na dinamização das aulas de Educação para a Cidadania desta turma, nesta fase de intervenção (em abril) estava a trabalhar com a turma o tema da Igualdade de Género, o qual se enquadrava num leque de temáticas a explorar neste programa. Esta contextualização afigura-se relevante, para clarificar o porquê da temática da Igualdade de Género incluída no guião dos *focus grupo*.

À necessidade de aplicar as técnicas de investigação aliei a prática da intervenção que dinamizava com os alunos e decidi aproveitar as sessões com a turma para dinamizar o *focus grupo* e mediante a evolução deste, reformular a intervenção de acordo com as necessidades e contributos do grupo.

Por outro lado, no desenvolvimento cronológico deste projeto fez-me sentido, numa primeira fase, dinamizar junto dos alunos o primeiro *focus grupo*, utilizando-o como uma oportunidade para dar a conhecer aos alunos o projeto de investigação-ação imbuído na continuidade das ações do programa do GAAF, que vinha a dinamizar junto da turma.

Neste sentido, comecei por elaborar o guião orientador para dinamizar os grupos focados, elaborando um roteiro de questões organizado em três fases: I) a primeira orientada para cumprir com as exigências metodológicas da confidencialidade e clarificação junto dos participantes sobre o objetivo do *focus grupo*; II) a segunda, direcionada para explorar as perceções dos sujeitos sobre as dificuldades de aprendizagem e problemas da turma e III) a terceira e última, orientada para explorar a predisposição dos sujeitos para operacionalizar mudanças ao nível desta resposta educativa, apresentando o projeto de investigação-ação.

Com base nestas finalidades, o roteiro de questões organizou-se da seguinte forma (Anexo III):

1ª FASE: Introdução e Clarificação dos objetivos do Grupo Focado junto dos intervenientes

2ª FASE: Exploração das Perceções dos sujeitos sobre:

- Causas do Insucesso Escolar da turma
- Práticas Metodológicas/Pedagógicas
- Papel das famílias na Aprendizagem / na Escola

3ª FASE: Operacionalização do Projeto de Intervenção

- Apresentação do Projeto a desenvolver com os Alunos / Professores / Famílias para afirmar esta turma pela positiva na comunidade educativa.

Neste contexto, parece-me ainda pertinente, mais uma vez, destacar a terceira fase prevista neste guião, atendendo ao historial nele implícito, ao trabalho já realizado nas aulas de Educação para a Cidadania com a turma e à necessidade de reformular e desenhar o projeto de intervenção-investigação.

Atendendo ao facto de vir a desenvolver um trabalho de intervenção em grupo com a turma desde dezembro de 2012 e considerando que o tema que estávamos a trabalhar no final de março, nas sessões das aulas de Educação para a Cidadania, ser o da *Igualdade de Género*, procurei certificar-me junto dos alunos sobre a continuidade ou não deste tema no projeto de investigação-ação. E, neste contexto, lançada a abertura para mudar o tema e a possibilidade da turma fazer outra escolha, o grupo de alunos optou por continuar a trabalhar esta temática num projeto comum, que envolvesse pais e professores, para dar visibilidade à turma na escola e afirmá-la pela positiva na comunidade educativa, tendo os alunos escolhido como designação para o projeto ‘Todos Iguais’

Por esta razão, os roteiros de questões dos grupos focados dos docentes e encarregados de educação abordam o projeto de intervenção com base no tema da ‘Igualdade de Género’, pois esta foi uma escolha do grupo da turma.

Reunidas as condições para dinamizar os *focus grupos* e considerando o meu conhecimento aprofundado desta turma e da escola, facilmente organizei os grupos e solicitei a sua participação neste projeto.

Importa aqui destacar que estes procedimentos metodológicos e formais para recolha de informação, encontraram-se profundamente integrados no projeto de investigação e, por isso, não se tratou de momentos parcelares, mas sim consentâneos aos momentos do projeto de intervenção.

Desta forma, na organização e planeamento dos *focus grupos*, o meu conhecimento com os diversos intervenientes facilitou este processo. Na investigação qualitativa a participação efetiva dos sujeitos permite o estabelecimento de laços de proximidade que aumentam a disponibilidade para cooperar no estudo (Bogdan & Biklen, 1994) dada a proximidade do investigador-investigado e na minha realidade em estudo, acrescia o facto de ter uma relação profissional com os intervenientes e, por isso, este processo de organização e convite à participação nos grupos de discussão foi acessível e rápido.

O desenvolvimento dos três grupos decorreu durante o mês de maio de 2013, tendo sido realizado primeiro o grupo dos alunos, de seguida o dos encarregados de educação e, por último, o dos docentes. Este foi o grupo mais difícil de agendar, atendendo à dificuldade de encontrar um momento de disponibilidade comum a todos os docentes do conselho de turma.

O *focus grupo* dos alunos realizou-se numa das sessões dinamizadas durante as aulas de Educação para a Cidadania, a 13 de maio, no entanto, não tendo sido abordados todos os temas previstos no

guião orientador, algumas destas dimensões foram exploradas ao longo das restantes sessões com os alunos.

O grupo dos pais/encarregadas de educação foi realizado no dia 17 de maio, para o qual todos os encarregados de educação foram convidados, de forma personalizada, a participar. Assim, este convite de participação foi realizado a alguns por telefone e outros pessoalmente, tendo sido brevemente clarificado neste momento o objetivo do grupo e a realização do projeto de investigação-ação.

O grupo dos docentes foi mais difícil de executar, pois esteve marcado para o início de maio, mas atendendo a motivos pessoais de vários docentes foi alterado por duas vezes e acabou por se concretizar a 21 de maio.

Na organização do *focus grupo* dos docentes, foi enviado por correio eletrónico para todos os professores a clarificar os objetivos deste grupo de discussão, a solicitar o preenchimento de uma grelha de envolvimento no projeto de intervenção comum e a solicitar autorização para gravar em registo áudio este momento de reflexão em grupo. (Anexo IV)

Na dinamização de todos os grupos, desempenhei o papel de moderadora, como agente facilitadora da comunicação do grupo, dirigi os grupos de discussão colocando questões de forma não diretiva, sem me posicionar, fazendo sínteses, para assim facilitar o fluir da discussão e favorecer a oportunidade de todos os elementos do grupo de discussão exporem o seu ponto de vista.

Contudo, sendo este projeto de investigação-ação, o meu papel como moderador extravasou as meras funções de investigadora, sobretudo pelo facto de todos os intervenientes me olharem como agente da intervenção, que mobiliza alternativas e sugestões de resolução dos problemas e, por isso, em alguns momentos destes grupos tive que optar por posicionamentos, não no que respeita às perceções dos problemas, mas sobretudo no que concerne à procura de respostas para superar as dificuldades.

Este posicionamento mais interventivo enquanto moderadora nos grupos foi mais visível no *focus grupo* dos docentes, onde estes profissionais se deparam com dificuldades no quotidiano e em saber gerir os problemas e, por isso, apelaram à minha participação na procura de soluções. Porém, procurei assegurar uma participação minimalista, apenas orientadora e capaz de conduzir os sujeitos a serem eles a encontrar respostas. Nesta prática da dualidade de interventora e investigadora, procurei socorrer-me das técnicas da mediação, que pressupõe o papel do mediador como apenas um facilitador da comunicação e que numa posição imparcial ajuda as partes a encontrarem as suas próprias soluções e caminhos para a resolução de problemas.

Importa ainda referir que na primeira sessão do grupo focado dos alunos, três destes não participaram, pois coincidiu com o período em que dois dos alunos estavam a cumprir uma medida disciplinar de suspensão, por problemas de comportamento em contexto escolar e outro estava a

faltar, ficando no grupo de turma oito alunos a participar ativamente nesta sessão. No entanto, alguns destes temas foram sendo também explorados nas sessões seguintes, envolvendo desta forma os alunos que estavam a faltar neste trabalho de exploração das perceções.

No grupo dos encarregados de educação, faltaram igualmente três participantes, dois destes por impossibilidade de deslocação à escola sede do Agrupamento, devido à inexistência de uma rede de transportes públicos que assegure a deslocação de quem reside nas freguesias distantes da EB 2,3 e outra por razões pessoais, participando assim um total de sete encarregados de educação.

Por último, o grupo dos professores contou com a presença de todos os docentes à exceção da diretora de turma, que por razões de saúde faltou à escola por um período considerável de tempo, tendo estado presente a diretora de turma que estava a substituí-la e da professora de matemática que faltou, participando assim um total de dez docentes.

De um modo geral, em todos os grupos a discussão foi fluída, considerando o hétero-conhecimento dos participantes, pois esta turma de percurso curricular alternativo funcionava deste o 5º ano do 2º ciclo, assim como alguns dos professores era docente desta turma há pelo menos dois anos.

Para registar a informação que emergiu nos grupos de discussão utilizei o equipamento de gravação áudio, tendo sido utilizado após consentimento informado dos participantes, pois foi solicitada autorização prévia a todos os intervenientes para a utilização deste equipamento. Complementei ainda o registo das informações partilhadas em suporte de papel, com anotações sobre as expressões verbais e não-verbais que me pareceram relevantes.

Globalmente, os três grupos funcionaram bem e foram ricos no que concerne aos dados que emergiram na discussão, sobre as perceções e sobre como as pessoas envolvidas sentiam e pensavam em relação aos temas em debate. Decorreram com informalidade, a discussão foi muito ativa e participada, com menor relevo no grupo dos alunos. No grupo dos docentes observou-se inicialmente alguma inibição, mas após alguns minutos verificou-se um grau de envolvimento bastante elevado e ativo, na procura de alternativas de resposta aos problemas da turma.

Neste grupo, importa destacar que no final um dos docentes verbalizou que este tinha sido o primeiro momento em que sentia que, sendo docente desta turma há mais de dois anos, efetivamente o conselho de turma tinha estado a discutir os problemas reais da turma e a posicionar-se na procura de respostas e soluções para os mesmos.

No entanto, importa salientar que neste *focus grupo* ocorreu um incidente, ou seja, a meio da discussão de grupo a máquina de filmar ficou sem bateria e ao reestabelecer a ligação não ficou ligada e não gravou a continuidade da sessão. Contudo, só me apercebi deste facto no final, pelo que após o grupo de discussão fiz o registo, o mais fiel possível, das últimas verbalizações significativas ocorridas, a partir do momento em que a máquina ficou inativa. Para esta tarefa, tendo aproveitado a presença da estagiária do Mestrado em Educação e Intervenção Social, como auxiliar na

organização do *focus grupo*, para registar e tomar anotações dos acontecimentos do grupo, tentei relatar os acontecimentos, desde que se suspendeu a gravação, com base no meu registo de memória, comparando-os com os registos da estagiária, de forma a complementar o maior número de informação possível.

### 1.3.2. CRONOLOGIA DOS PROCESSOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO

Depois de explicitados os procedimentos metodológicos na implementação das técnicas no processo de recolha de informação, parece-me pertinente sistematizar cronologicamente estas etapas de investigação do projeto ‘Todos Iguais’. Contudo, importa destacar que o procedimento de transcrição das gravações áudio aparece situado no tempo como parcial, pois este não ficou concluído em junho de 2013, uma vez que por razões de saúde tive que fazer uma paragem prolongada na utilização de computador, pelo que este se concluiu mais tarde, no final do ano 2013 e durante o início de 2014.

**QUADRO I:** Cronologia do Projeto emparelhada com a utilização conjunta de diferentes técnicas

	PROCESSO DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO			
	FEVEREIRO E MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO
PROCEDIMENTOS FORMAIS/INFORMAIS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reunião com diretora do agrupamento para autorizar implementação do projeto de mestrado (março)</li> <li>Procura/solicitação dos documentos formais internos da escola para analisar</li> </ul>	Contactos telefónicos com Encarregados de Educação para marcar entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contactos telefónicos com Encarregados de Educação para marcar entrevistas</li> <li>Contactos telefónicos para marcar <i>focus grupo dos</i> Encarregados de Educação</li> <li>Envio de <i>emails</i> a docentes – marcação de <i>focus grupo</i></li> </ul>	Contactos telefónicos com Encarregados de Educação para marcar entrevistas
TÉCNICAS APLICADAS NA RECOLHA DE DADOS	<b>Análise documental:</b> atas dos conselhos de turma; legislação; processo de candidatura da turma PCA e análise dos Processos Individuais dos Alunos (fevereiro)		<b>Focus Grupos</b> 13 maio - Alunos 17 de maio – Encarregados de Educação 21 de maio - docentes	
		Realização das <b>entrevistas</b> aos encarregados de educação		
		<b>Observação participante</b> no contexto escolar e nas sessões de intervenção com a turma		
TRANSCRIÇÃO DOS DADOS		<ul style="list-style-type: none"> <li>Registo quotidiano no <b>diário de campo</b></li> <li>Transcrição parcial dos dados do <b>diário de campo</b> para Word</li> </ul>		

**Legenda:** PCA – Percurso curricular alternativo; PIA – Processo Individual do Aluno.

#### 1.4. TRATAMENTO DOS DADOS

---

Partindo do diagnóstico pedagógico existente na escola sobre esta turma que referenciava problemas de aprendizagem e do foro comportamental destes alunos, deixando indicações de problemas de ordem social, considerei pertinente elaborar uma caracterização social da turma e das respetivas famílias, através da aplicação de uma entrevista, que justifiquei metodologicamente no ponto 1.3.1. deste capítulo.

Neste contexto, para proceder ao tratamento dos dados recolhidos nas entrevistas comecei por analisar a informação preenchida nos respetivos guiões, condensando uma diversidade de indicadores de caracterização social e económica das condições de vida dos alunos que pretendia aprofundar.

Assim, sistematizei a informação registada nos guiões em quadros síntese sobre as dimensões referentes às condições sociais de vida dos alunos, tendo em conta: a tipologia das famílias; o grau de escolaridade; a situação face ao trabalho; o tipo de vínculo laboral e as condições habitacionais. Por outro lado, procurei ainda quantificar informação sobre os contextos que, de forma preponderante, enquadram as respetivas condições de existência das famílias dos alunos, nomeadamente na esfera da família, na sua relação com o trabalho, padrões de rendimentos e, por conseguinte, práticas educativas e parentais, a partir das quais consegui fazer uma leitura da realidade social da turma.

Sendo esta sistematização da informação muito abrangente, optei por destacar apenas alguns quadros na caracterização social da turma, deixando os restantes no Anexo X, os quais contribuíram também para a análise final da informação.

No que concerne ao tratamento dos dados referentes à análise de conteúdo para compreender as perceções dos intervenientes no projeto, comecei por ler e reler os registos do diário de campo e dos *focus grupos*, numa tentativa de encontrar dimensões de análise relevantes. Após várias leituras dos textos ressaltou-me um leque vasto de informação. Por um lado, informação da ordem das perceções sobre as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem desta turma e, por outro, informação sobre os processos de intervenção e de ajuda junto dos alunos. Numa primeira análise, verifiquei que poderia organizar a informação em duas perspetivas, de acordo com as duas vertentes do projeto de investigação-ação, isto é, dados direcionados para a investigação e outros relacionados com a intervenção.

Partindo deste pressuposto, numa primeira fase da organização dos dados, comecei por sublinhar nos textos os discursos, usando diferentes cores, por dimensões de informação (umas direcionadas para as perceções e outras direcionadas para as dinâmicas resultantes dos processos da intervenção).

Numa segunda fase e centrada na análise das percepções dos sujeitos, procurei dar relevo e organizar a informação dos discursos a partir das dimensões que foram emergindo naturalmente. Com base no material transcrito, verifiquei que muitas delas refletiam crenças e percepções pessoais sobre a forma como justificavam as dificuldades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem destes alunos.

Neste sentido, olhando para o material que tinha sublinhado e destacado por diferentes cores, rapidamente identifiquei temas emergentes que me orientaram na definição das dimensões.

Com base nos referenciais teóricos sobre a problemática do insucesso escolar e no diagnóstico que tinha elaborado inicialmente, focalizei a minha atenção nas verbalizações que se associavam a dimensões de causalidade sobre os problemas/dificuldades escolares da turma e organizei uma grelha de análise e síntese da informação segundo as dimensões e indicadores encontrados.

Os fatores de causalidade das dificuldades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem da turma que emergiam enquadravam-se, assim, em cinco dimensões e cada uma destas se decompunha em indicadores, nomeadamente: dimensões de ordem individual, familiar, organizacional, comunitária e das práticas pedagógicas.

Perante esta organização da informação elaborei uma grelha de análise com as dimensões e os indicadores que decompõem cada dimensão, a partir da qual me foi permitido registar a frequência das dimensões nos discursos e anotar as verbalizações de maior relevância para utilização posterior, assim como identificar a fonte de recolha dessa informação. (Anexo IX).

Desta forma, a interpretação e análise dos discursos dos alunos, encarregados de educação e docentes construiu-se a partir desta organização a da leitura sequencial e dinâmica dos três *focus grupos* e dos registos do diário de campo organizados temporalmente, através de um olhar global e numa lógica de processo de reconstrução da realidade.

Depois de organizada a informação, reli os textos e preenchi a grelha de análise, registando a frequência das dimensões e indicadores, onde a pontuação da quantidade de atribuições foi tomada como um indicador de observação de maior regularidade na percepção dos sujeitos sobre as dimensões em análise. Nesta quantificação da frequência em que os sujeitos referem algumas das dimensões, procurei registar a frequência em função dos mesmos, isto é, alguns destes referiram mais do que uma vez determinada dimensão e, assim, apenas considerei o número de sujeitos por grupos de intervenientes que referiram nos seus discursos aquela dimensão.

Neste trabalho, constatei que nem sempre foi fácil a ‘arrumação’ das dimensões e indicadores e a definição dos limites entre elas nem sempre foi evidente. Para além desta organização da informação, tendo sido todo o processo de recolha de informação dinâmico e simultâneo à intervenção, a identificação de algumas percepções, de correlações entre os discursos e perspetivas dos diferentes intervenientes, das interinfluências e evoluções, foram inferências que fui fazendo ao longo da investigação-ação.

# CAPÍTULO III:

## AS PERCEÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROJETO

### UM CAMINHO PARA UM DIAGNÓSTICO PARTICIPADO

TODOS IGUAIS



#### 1. RESULTADOS DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, faço apresentar os resultados do processo de investigação que dinamizei simultaneamente ao projeto de intervenção com esta turma. Neste domínio, os meus objetivos de investigação centraram-se em dois grandes focos (tal como clarifiquei anteriormente no capítulo II):

**OI.1** - caracterizar socialmente as famílias dos alunos da turma de percurso curricular alternativo e

**OI.2** - conhecer a perceção dos alunos, docentes e encarregados de educação sobre as dificuldades escolares no processo de ensino-aprendizagem desta turma e verificar em que medida as perspetivas dos diferentes grupos se aproximam ou se distanciam entre si.

##### 1.1. CARACTERIZAÇÃO SOCIAL DOS ALUNOS E FAMÍLIAS

---

Com base nos dados recolhidos nas entrevistas e no conhecimento prévio da turma, este grupo de alunos foi constituído por onze alunos, sete do sexo masculino e quatro do sexo feminino, sendo dois destes irmãos a viver no mesmo agregado familiar, pelo que a caracterização das famílias será sempre analisada com base num total de dez agregados familiares. Assim, o grupo social destas dez famílias em análise é composto por um total de 49 pessoas, 33 do sexo masculino e 16 do sexo feminino; 32 adultos (pais e irmãos com mais de 18 anos), 11 adolescentes (alunos) e 6 crianças, uma das quais em idade escolar.

Importa também referir que as entrevistas foram aplicadas a dez encarregados de educação, da totalidade dos alunos da turma, todos eles do sexo feminino, sendo o grau de parentesco em relação aos alunos o de mãe.

Numa análise da trajetória escolar dos alunos, no que concerne ao seu percurso pré-escolar, ou seja, antes da integração no sistema educativo formal, verifica-se que a totalidade dos alunos esteve aos

cuidados da mãe até aos 3 anos e oito começaram a frequentar o jardim-de-infância entre os 3-4 anos de idade.

Durante o trajeto escolar no 1º ciclo, a totalidade dos encarregados de educação entrevistados referenciam como principais problemas na escola as dificuldades de aprendizagem desde o 1º ano, na totalidade dos alunos e as retenções durante este ciclo de escolaridade (9 alunos ficaram retidos).

Quando questionados sobre os motivos que, nas suas perceções, conduziram os alunos à turma de percurso curricular alternativo, a totalidade das entrevistadas referem as dificuldades de aprendizagem, nove as retenções no 1º ciclo e três os problemas de comportamento.

**QUADRO II:** Composição dos agregados familiares, por tipologia familiar e número de elementos

Tipologia familiar	N.º Famílias
Nuclear	9
Monoparental	1
Número de elementos que compõem o agregado familiar	N.º Famílias
4 a 5 elementos	8
6 ou mais elementos	2

Passando a uma caracterização global do grupo doméstico dos agregados familiares dos alunos, concluiu-se que a maioria são famílias nucleares com filhos.

Ainda nesta dimensão da coabitação familiar, a totalidade dos alunos vive com os pais e irmãos, verificando-se, no entanto, uma ligação próxima à família alargada, pois sete destas famílias residem na mesma freguesia ou em freguesias próximas dos avós e tios. Contudo, cruzando os dados da composição do agregado familiar com os dados de caracterização socioprofissional (que apresento mais abaixo) verifica-se que três dos pais (figura paterna) se encontram a trabalhar no estrangeiro e outros três, apesar de trabalharem em Portugal, encontram-se fora de casa durante a semana, ou seja, mais de metade dos pais estão fora de casa por razões profissionais, sendo as mães as principais cuidadoras e responsáveis pelas práticas educativas.

Esta realidade, com base na observação da intervenção desenvolvida junto da turma e das mães, vulnerabiliza os modelos educacionais implementados, verificando-se uma menor assertividade das práticas e também inconsistência das decisões educativas entre a mãe e o pai, pois quando este está presente, possivelmente devido ao seu afastamento durante a semana, demite-se muitas vezes do papel educativo.

Por outro lado, segundo os dados das entrevistas, observa-se que estas famílias ficam ainda mais fragilizadas quando analisamos a dimensão da saúde, verificando-se que quatro têm um elemento da família com problemas de dependência do álcool e/ou problemas psicológicos, três com problemas pulmonares (casos de tuberculose tratados) e outros três com problemas cardíacos. (Anexo X)

**QUADRO III:** Caracterização do agregado familiar por escalão etário dos adultos, grau de parentesco relativamente aos alunos e grau de escolaridade

Composição do agregado familiar				Grau de escolaridade concluído									
Grau de Parentesco	Escalão etário	N.º de pessoas		Sem escolaridade		CEB1 incompleto		CEB1		CEB2		CEB3	
		M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
<b>Irmãos</b>	19-30 anos	11	2							5	2	6	
<b>Pais</b>	30-40 anos		1						1				
	40-50 anos	8	9		1	1		7	5		2	1	
	> 50 anos	1		1									
	Subtotal	20	12	1	1	1		7	6	5	2	6	1
	Total	32		2		1		13		7		7	

**LEGENDA:** CEB1 – 1º Ciclo de Escolaridade básica, CEB2 – 2º Ciclo de Escolaridade básica e CEB3 – 3º Ciclo de Escolaridade básica

Analisando agora o capital escolar dos adultos das famílias dos alunos, com base nos dados do quadro III, verifica-se que a escolaridade não excede o 3º ciclo, com uma predominância significativa do 1º ciclo, dois casos de analfabetismo e um com o 1º ciclo incompleto no que respeita aos pais dos alunos, o que diminui as possibilidades e potencialidades de acompanhamento das tarefas escolares dos mesmos. Analisando o grau de escolaridade das figuras maternas dos alunos, verifica-se que uma das mães tem o 3º ciclo, contudo, este foi concluído através de um EFA – Educação e Formação de Adultos.

Os graus de escolaridade mais elevados (2º e 3º ciclos) dizem respeito, sobretudo, aos irmãos dos alunos com mais de 18 anos. Verifica-se assim, em termos médios, uma baixa escolaridade e um baixo nível sociocultural das famílias, o que as fragiliza ao nível dos recursos parentais para poderem participar ativamente no acompanhamento das tarefas de estudo/aprendizagem, conforme a escola atualmente exige.

Passando agora à dimensão socioprofissional, observa-se igualmente grandes fragilidades e problemas, que colocam estas famílias em situação de ‘fraqueza’ para superar os problemas escolares dos seus educandos.

**QUADRO IV:** Caracterização do agregado familiar por escalão etário dos adultos, grau de parentesco relativamente aos alunos, ocupação socioprofissional e vínculo profissional

Composição dos agregados familiares			Ocupação socioprofissional						Vínculo profissional										
Grau de Parentesco	Escalão etário	N.º de pessoas		Tarefas do lar e agricultura		Reforma por invalidez		Desemprego		Trabalho em Portugal		Trabalho no Estrangeiro		Contrato a prazo		Sem contrato		Regime de biscates	
		M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Irmãos	19-30 anos	11	2					6		4		1		2					3
Pais	30-40 anos		1	1					2										
	40-50 anos	8	9	8		1		1		3	1	3		3			1		3
	> 50 anos	1				1													
	Subtotal	20	12	9		2		7	2	7	1	4		5			1		3
	Total	32		9		2		9		8		4		5		1		6	

Analisando o quadro acima apresentado, que sintetiza os dados da dimensão socioprofissional das famílias, destaca-se que do total de 32 adultos em idade ativa para integrar o mercado de trabalho, doze estão a trabalhar, nove estão desempregados e outros nove (mães) ocupam-se das tarefas do lar e da agricultura, ou seja, de todas as mães das famílias dos alunos apenas uma trabalha numa fábrica. Se considerarmos estas nove mães que se ocupam de tarefas domésticas e da agricultura como desempregadas, verifica-se um aumento da incidência do desemprego em 56% dos elementos, o que se reflete na dimensão do capital económico das famílias.

No entanto, concluindo a análise da dimensão socioprofissional e direcionando o quadro de leitura da realidade para a questão da relação contratual com o mercado de trabalho, que permite maior estabilidade e segurança financeira às famílias, observa-se que dos doze elementos que se encontram inseridos no mercado de trabalho apenas cinco têm contrato de trabalho, encontrando-se os restantes em regime de “biscates” e a trabalhar por conta de outrem sem contrato de trabalho, o que fragiliza ainda mais as famílias, quer do ponto de vista económico quer da estabilidade e capacidade de projeção no futuro. Nenhum dos trabalhadores é efetivo ou pertence aos quadros da empresa para a qual trabalha, o que aumenta igualmente a instabilidade nesta dimensão.

Cruzando os dados do capital escolar com a dimensão da inserção profissional, observa-se que dos elementos adultos mais jovens (do grupo dos irmãos dos alunos) aqueles que têm maiores níveis de escolaridade (3º ciclo) foram os que conseguiram trabalho, apesar das condições contratuais serem frágeis e precárias, encontrando-se os restantes desempregados.

Quanto ao capital económico das famílias, a origem dos rendimentos na maioria vem do trabalho, apenas um desempregado beneficia de subsídio de desemprego, o que nos remete para situações de desemprego de longa duração e para experiências de trabalho anteriores sem estabilidade contratual e cinco famílias são beneficiárias da prestação do Rendimento Social de Inserção - RSI. Analisando estes dados de forma mais profunda, verifica-se que das nove famílias com rendimentos oriundos do trabalho, apenas quatro destas suportam as suas necessidades familiares com base neste rendimento, sobrevivendo as restantes dos rendimentos do trabalho (em regime de “biscates”) cumulativamente com a prestação de RSI e duas com a pensão de reforma por invalidez.

**QUADRO V:** Rendimento dos agregados familiares

Média do rendimento mensal	Número de famílias
Inferior a um salário mínimo	2
Inferior a dois salários mínimos	4
Entre 2 a 3 salários mínimos	3
Entre 3 a 4 salários mínimos	1

Face ao elevado grau de fragilidades na dimensão escolar e profissional das famílias, seria quase inevitável que estas não se refletissem na dimensão dos rendimentos. Na generalidade, as famílias deste grupo de alunos apresentam baixos rendimentos, sendo de salientar o facto de duas famílias viverem com rendimentos inferiores ao ordenado mínimo nacional (sendo estas as menos numerosas), mas o mais preocupante é que quatro famílias vivem com menos de dois ordenados mínimos e é neste patamar que se enquadram as famílias com maior número de elementos (mais de 6 elementos).

Por outro lado, ao longo da intervenção junto desta turma, desde logo foi verificado que muitos destes alunos viviam com muitas dificuldades financeiras, a maioria destes com o escalão A da ação social escolar e algumas situações (sobretudo aqueles que eram oriundos das famílias mais numerosas) registavam graves carências alimentares.

Quando questionados os encarregados de educação (todos do sexo feminino) sobre a possibilidade e vontade de integrarem o mercado de trabalho, visto que das dez entrevistadas apenas uma trabalhava, todas estas manifestaram vontade de o fazer, destacando, no entanto, uma série de constrangimentos: (I) a inexistência de uma rede de transportes diversificada e regular, pois na maioria das freguesias o único transporte público existente é o autocarro escolar, o que nos períodos de férias da escola aumenta o isolamento da população; (II) o reduzido número de fábricas e serviços que absorvem mão-de-obra, (III) a baixa escolaridade das próprias e, por último, (IV) as dificuldades

económicas sentidas na área da agricultura, que têm reduzido a contratação sazonal e/ou pontual de pessoal para o cultivo e apanha de produtos hortícolas.

Relativamente ao alojamento das famílias e condições de conforto de habitação, verifica-se que todas as famílias vivem numa habitação unifamiliar, sete são arrendadas e as restantes são próprias, todas elas com terreno para cultivo de consumo próprio.

No que concerne às condições de conforto, verifica-se que as dez habitações têm água canalizada, eletricidade e casa de banho, contudo, apenas sete utilizam água quente dos sistemas de aquecimento, as restantes aquecem a água no fogão de lenha. Quanto ao aquecimento dos espaços habitacionais, apenas duas casas têm aquecimento, contudo, não o utilizam por ficar dispendioso, sendo que a totalidade das famílias aquece a casa com o fogão de lenha, onde cozinham, apesar de possuírem fogões a gás ou a eletricidade, os quais raramente utilizam no inverno, para reduzir o consumo da energia.

Por outro lado, verifica-se que três habitações estão sobrelotadas em relação ao número de elementos dos agregados familiares e ao número de quartos existentes na casa, o que não permite alojar com conforto e privacidade todos os elementos da família. Duas destas habitações alojam as famílias constituídas por mais de seis elementos e uma família com cinco elementos.

No que respeita à existência de outros bens de conforto em casa, todas têm televisão, sendo que apenas três têm mais do que uma televisão e seis têm computador.

Quando abordados os principais problemas que identificam nas suas zonas de residência, todas as famílias destacam os seguintes aspetos: (I) inexistência de espaços coletivos; (II) falta de transportes públicos; (III) isolamento e (IV) falta de equipamentos para crianças e jovens do foro educativo e cultural.

Perante estas dimensões de análise das famílias sobre a zona de residência, e ao explorar as suas perceções sobre as implicações da área de residência na vida dos filhos, foram referidos pelos encarregados de educação os seguintes problemas: (I) dificuldade de acesso a outras experiências de vida (10 encarregados de educação); (II) o facto de nas férias as crianças e jovens não terem nada com que se ocupar (10 encarregados de educação); (III) reduzido convívio para além da vizinhança (8 encarregados de educação) e (IV) os filhos terem que acordar muito cedo para se deslocarem para a escola (5 encarregados de educação)

No que concerne às implicações na vida pessoal, os encarregados de educação referiram os seguintes aspetos: (I) dificuldade de acesso às respostas de saúde, bens e serviços (10 encarregados de educação); (II) a inexistência de uma rede de transportes públicos regular, para além da rede escolar (10 encarregados de educação); (III) a inexistência de trabalho na zona de residência e a impossibilidade de se deslocarem para outras freguesias (10 encarregados de educação) e (IV) os

bens alimentares na zona de residência serem mais caros - pequeno comércio (8 encarregados de educação).

Todos estes condicionalismos se refletem também nas rotinas familiares, pois as vivências quotidianas do funcionamento familiar destes alunos são marcadas pelas rotinas escolares e em família, com reduzidas oportunidades de contacto com novas experiências e outras realidades sociais e culturais, associado ao défice da rede de transportes da região, que não facilita a deslocação das famílias e alunos para novos contextos de sociabilidade.

No que respeita às rotinas familiares e às práticas educativas, observa-se que os modelos de funcionamento familiar focalizam o papel da figura materna na gestão da vida familiar, doméstica, acompanhamento escolar e responsabilidade enquanto encarregado de educação. Na exploração da organização das rotinas de vida diárias verifica-se que, na maioria das famílias é a mãe que é responsável pela vida doméstica, apenas em três destas se verifica a colaboração dos filhos (nos casos dos alunos de sexo feminino).

No que se relaciona com a escola, são sobretudo as mães quem fala sobre esta dimensão com os filhos, verificando-se uma ausência da figura paterna neste domínio, observando-se apenas o envolvimento de todos os elementos da família nas atividades do foro religioso e de convívio com a família alargada.

Talvez por esta razão, seis famílias apontam como principais dificuldades no que toca às práticas educativas: (I) o exercício da autoridade; (II) o estabelecimento de regras e limites e o (III) desacordo entre o pai e a mãe na educação dos filhos. (QUADRO 8: Principais dificuldades no desempenho do papel de mãe/pai do Anexo X)

Paralelamente aos problemas já enunciados, estas famílias estão muito limitadas nas suas experiências de vida, focadas na interação intra e extrafamiliar apenas com a família alargada e vizinhança próxima, sendo muito reduzido o contacto com outras realidades sociais e culturais. A título de exemplo, algumas famílias nunca saíram do concelho do Marco de Canaveses a não ser para se deslocarem aos Hospitais Centrais e algumas destas nunca viram o mar, nem foram a um centro comercial.

A rede social de apoio da maioria das famílias é igualmente muito frágil, a totalidade destas limita a sua rede relacional à família alargada, oito famílias recorrem aos vizinhos e apenas uma faz referência a amigos próximos. Por outro lado, observa-se que a rede de autoproteção é igualmente débil, pois apenas cinco famílias podem recorrer aos familiares em situação de necessidade e seis referem procurar ajuda nas instituições sociais.

Em suma, as redes de sociabilidade e de desenvolvimento/crescimento destes jovens foram e são marcadas por esta realidade social e familiar, envolta de constrangimentos e estigmatizada por problemas de ordem social, económica e cultural, que condicionam as suas vivências pessoais às

rotinas familiares em contexto habitacional. Para além do contacto com a família e com práticas ligadas ao trabalho agrícola, a interação com a rede social de vizinhança e com os pares e docentes no contexto escolar são os únicos palcos das vivências pessoais e sociais destes alunos, verificando-se assim reduzidos os contextos de socialização, os quais apesar de positivos são menos estimuladores das suas competências pessoais e sociais do que é esperado pela escola como tendo sido desenvolvido para conseguirem adquirir as competências exigidas no processo de ensino-aprendizagem.

Esta realidade parece ter impacto na motivação escolar destes alunos, assim como na construção dos seus interesses pessoais e sociais, que marcadamente se associam a vertentes mais práticas, diretamente relacionadas com as suas vivências e que podem vir a ser potenciadoras da construção de um projeto pessoal e profissional de futuro, capaz de garantir inserção no mercado de trabalho e realização pessoal na concretização dos seus projetos de vida.

Face aos trajetos de vida destes alunos e aos seus interesses pessoais e familiares, que associam maior significado às aprendizagens de carácter mais prático, assim como maior investimento pessoal no seu processo de aprendizagem a partir de contextos práticos com que se identificam, o percurso curricular alternativo adotou uma componente prática de Hortofloricultura. Contudo, nesta disciplina registaram-se problemas de comportamento e fraca participação por parte dos alunos.

Foi com base neste diagnóstico social, ciente do pressuposto de que o processo de ensino-aprendizagem deve estabelecer-se na relação entre as aprendizagens existentes e as novas aprendizagens a alcançar (Oliveira & Chadwick, 2001) e considerando a valorização destes alunos sobre a aprendizagem a partir de dimensões mais práticas e concretas do conhecimento, que a implementação de um projeto comum entre as diversas disciplinas que constituíam o currículo da turma de PCA se afigurou, de imediato, como um dos focos do meu projeto de investigação-ação.

Considerando os problemas sociais das famílias a vários níveis, no qual o emprego se destaca como uma área de incerteza, esta investigação-ação teve também como objetivo mudar algumas práticas de funcionamento deste percurso curricular alternativo, de modo a que a escola se possa apresentar para estes alunos como um instrumento eficaz de mobilidade social e de rutura com as desigualdades sociais e a pobreza.

Partindo dos problemas aqui identificados e que nos transferem para o paradigma das famílias pobres, as fragilidades são tantas que nos discursos dos encarregados de educação se percebe que escasseia o sentido e objetivos familiares: “as energias são gastas em conflitos imediatos, conjunturas de emergência e sobrevivência (...) Daqui resulta que as funções familiares sejam realizadas de forma insatisfatória, tanto nos aspetos mais organizativos (gestão doméstica, proteção dos filhos...) como nos relacionais” (Sousa et al., 2007, p. 20).

Por outro lado, a hierarquia de funções e de poderes dentro da família fica muitas vezes comprometida, também pelo facto da figura paterna ser uma figura ausente por razões profissionais e outras subjacentes que não me foi possível explorar, ficando a função parental delegada quase exclusivamente na figura materna, a qual, contudo, muitas vezes não é assegurada de forma contínua e assertiva, perdendo-se numa liderança difusa, pouco consistente e pouco clara, com fragilidades na comunicação pais-filhos, onde as regras muitas vezes são inconsistentes. (Alarcão, 2000)

Com base neste pressuposto, procurou-se com a intervenção enquadrar este problema das dificuldades das famílias no exercício da sua autoridade e acompanhamento escolar e potenciar esta dimensão na intervenção da investigação-ação, para além do grande enfoque junto dos alunos.

## 1.2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS PERCEÇÕES DOS SUJEITOS

---

Neste ponto, partindo dos discursos dos diferentes sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem deste grupo de alunos, serão apresentadas as suas perceções e em que medida estas perspectivas se aproximavam ou se distanciavam entre si.

Irei também clarificar os critérios e opções tomadas na definição das dimensões e indicadores de análise dos conteúdos dos discursos dos participantes, em torno das dificuldades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Salvaguardando a eventual fragmentação que a análise de conteúdo pode gerar na análise dos discursos, procurarei estabelecer ligações e comparações entre as dimensões, por um lado, e interpretar as verbalizações e opiniões dos sujeitos, por outro.

Nesta finalidade, os métodos de recolha da informação sobre as perceções dos sujeitos foram ecléticos e diversos. Contudo, tal como destaquei anteriormente, foram dinamizados *focus grupos*, com os três grupos intervenientes no projeto, orientados para explorar as suas perceções individuais sobre as dificuldades e problemas da turma. (Anexo VII – Transcrições dos *Focus Grupos*)

No entanto, tratando-se de um projeto de investigação e intervenção simultaneamente, a riqueza de momentos mais ou menos direcionados para este propósito foram também palco do processo de recolha das perceções, nomeadamente: entrevistas/atendimentos; conselhos de turma com docentes; reuniões informais com elementos da direção do Agrupamento e com a diretora de turma e outros momentos informais e espontâneos que fui registando no meu diário de campo. (Anexo VI)

Assim, foi a partir da análise de conteúdo dos registos dos *focus grupos* e do diário de campo que identifiquei as dimensões de análise dos discursos dos diferentes grupos sobre a problemática em discussão.

### 1.2.1. OS FATORES DO INSUCESSO

---

Na análise das percepções sobre o objeto de estudo procurei interpretar os discursos dos participantes a partir dos referenciais teóricos que fui lendo no decorrer deste processo e, assim, na interpretação dos dados procurei: I) identificar as atribuições de causalidade das dificuldades e problemas escolares da turma, a partir dos quadros de leitura dos alunos, docentes e encarregados de educação e II) compreender a forma como são vistos os alunos na perspectiva dos diferentes intervenientes.

A partir do tratamento da informação recolhida ao longo da investigação-ação, tal como clarifiquei no Capítulo da Metodologia no ponto 1.4., encontrei cinco dimensões de análise dos dados no que concerne às percepções dos sujeitos (que se decompõem em indicadores), nomeadamente: as dimensões de ordem individual, familiar, organizacional, comunitária e das práticas pedagógicas.

Partindo destas diferentes dimensões de análise dos sujeitos sobre os fatores do insucesso escolar desta turma, sistematizei os indicadores que decompõem as dimensões encontradas, no quadro V abaixo apresentado.

**QUADRO VI:** Dimensões e indicadores de análise de dados

DIMENSÕES	• INDICADORES
de ordem individual	<ul style="list-style-type: none"><li>•dificuldades de aprendizagem;</li><li>•problemas de comportamento;</li><li>•baixo autoconceito do desempenho escolar.</li></ul>
de ordem familiar	<ul style="list-style-type: none"><li>•apoio dos pais nas tarefas escolares;</li><li>•participação da família na escola;</li><li>•autoridade parental face aos problemas escolares.</li></ul>
de ordem organizacional	<ul style="list-style-type: none"><li>•instabilidade do diretor de turma;</li><li>•instabilidade do corpo docente;</li><li>•recursos institucionais (materiais e humanos) atribuídos.</li></ul>
de ordem comunitária	<ul style="list-style-type: none"><li>•percepções negativas da comunidade escolar;</li><li>•baixas expectativas sobre as capacidades dos alunos.</li></ul>
das práticas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"><li>•relação pedagógica sócio-afetiva;</li><li>•estratégias de ensino-aprendizagem em sala de aula;</li><li>•aplicação dos instrumentos legais da prática pedagógica;</li><li>•exercício da autoridade e aplicação de medidas educativas;</li><li>•informação/articulação com os encarregados de educação sobre problemas de comportamento.</li></ul>

## 1.2.2. ANÁLISE DOS DISCURSOS: O OLHAR DOS SUJEITOS

---

Com base na análise de conteúdo, passo agora a apresentar as percepções dos sujeitos, intervenientes no processo educativo desta turma, que encontrei como regularidades nos seus discursos.

### **O OLHAR DOS SUJEITOS SOBRE:**

#### *O PORQUÊ DA INTEGRAÇÃO DESTES ALUNOS NUM PERCURSO CURRICULAR ALTERNATIVO*

Quando explorada a dimensão do **porquê da integração dos alunos na turma de percurso curricular alternativa no 5º ano de escolaridade**, nos *focus grupos*, quer os alunos, os encarregados de educação e os docentes apresentam percepções semelhantes.

Todos eles têm consciência clara de que o motivo que conduziu os alunos a esta turma foram as dificuldades de aprendizagem e as retenções no 1º ciclo.

Voltando às percepções dos sujeitos, quando explorado junto dos encarregados de educação as suas conceções sobre o que é a turma de Percurso Curricular Alternativo – PCA, apesar dos seus filhos estarem nesta turma há quatro anos, todos estes apresentaram um conhecimento vago, com a noção de que é uma turma com disciplinas mais práticas, onde se aprende de forma mais acessível, com menos matéria e onde os alunos nunca ficam retidos: *“É uma forma diferente de ensinar, mais fácil, com menos matéria.”*; *“Daquilo que me disseram eles iam ter aulas mais fáceis (...) e mais práticas. Mas também percebi que eles aqui nunca reprovavam.”*

A percepção dos alunos sobre o que é uma turma de PCA também se assemelha à dos encarregados de educação, apresentando uma clara noção de desajustamento das estratégias de ensino-aprendizagem adotadas e da existência de pouco rigor pedagógico, como mais adiante irei aprofundar.

Quanto à questão da não retenção no PCA, também focada pelos docentes e pelos alunos, foi uma noção clara e evidente que os alunos ao longo das sessões de intervenção foram manifestando: *“(…), mesmo sem perceber nada sempre passei...por isso...”*, o que parece ter impacto na motivação para a aprendizagem, assim como no desenvolvimento pedagógico e de envolvimento de todos os intervenientes neste processo de ensino.

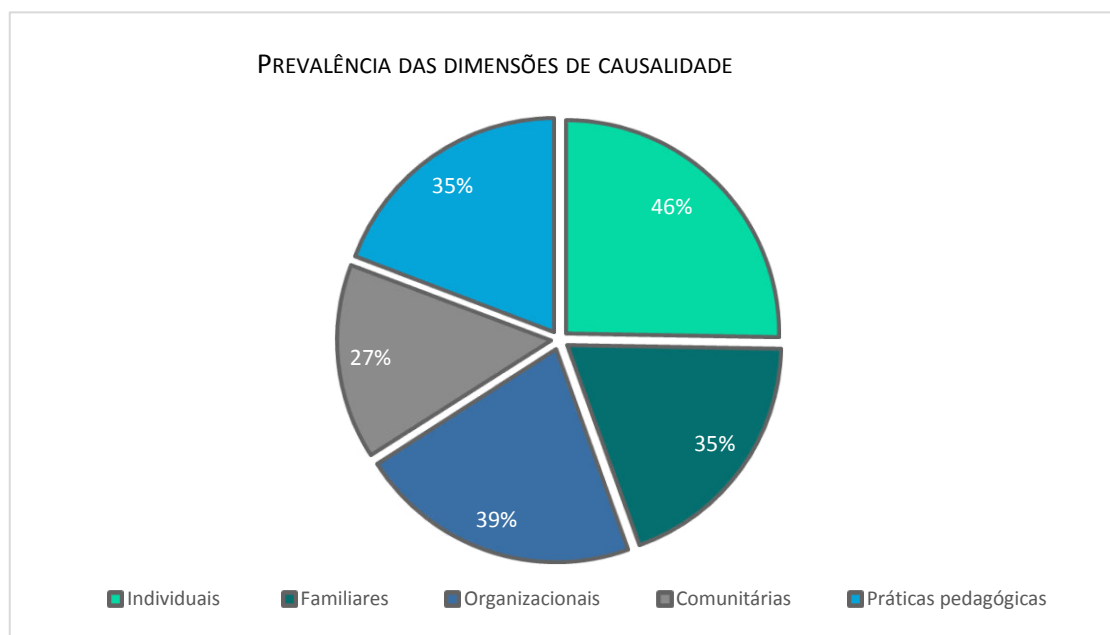
Os docentes têm percepção desta realidade e da interinfluência no processo de aprendizagem e motivação dos alunos, o que requer uma análise mais aprofundada que farei posteriormente. *“Eu tive que rever matéria da primária, mas mesmo assim têm muita dificuldade, agora é muito difícil. Depois eles também têm a percepção de que não ficam retidos, desde o 5º ano que eles veem que não evoluem e vão passando, agora nesta idade é muito difícil motivá-los para aprender.”*

## ***O OLHAR DOS SUJEITOS SOBRE:***

### ***AS CAUSAS DAS DIFICULDADES E PROBLEMAS ESCOLARES DA TURMA***

Depois de organizados os discursos em fatores de atribuição de causalidade de ordem individual, familiar, organizacional, comunitária e das práticas pedagógicas, como causas que conduziram às dificuldades e problemas escolares desta turma, pode-se identificar os maiores índices de referência a estas dimensões no gráfico II .

**GRÁFICO II:** Prevalência das dimensões de causalidade observadas na análise de conteúdo dos discursos dos sujeitos

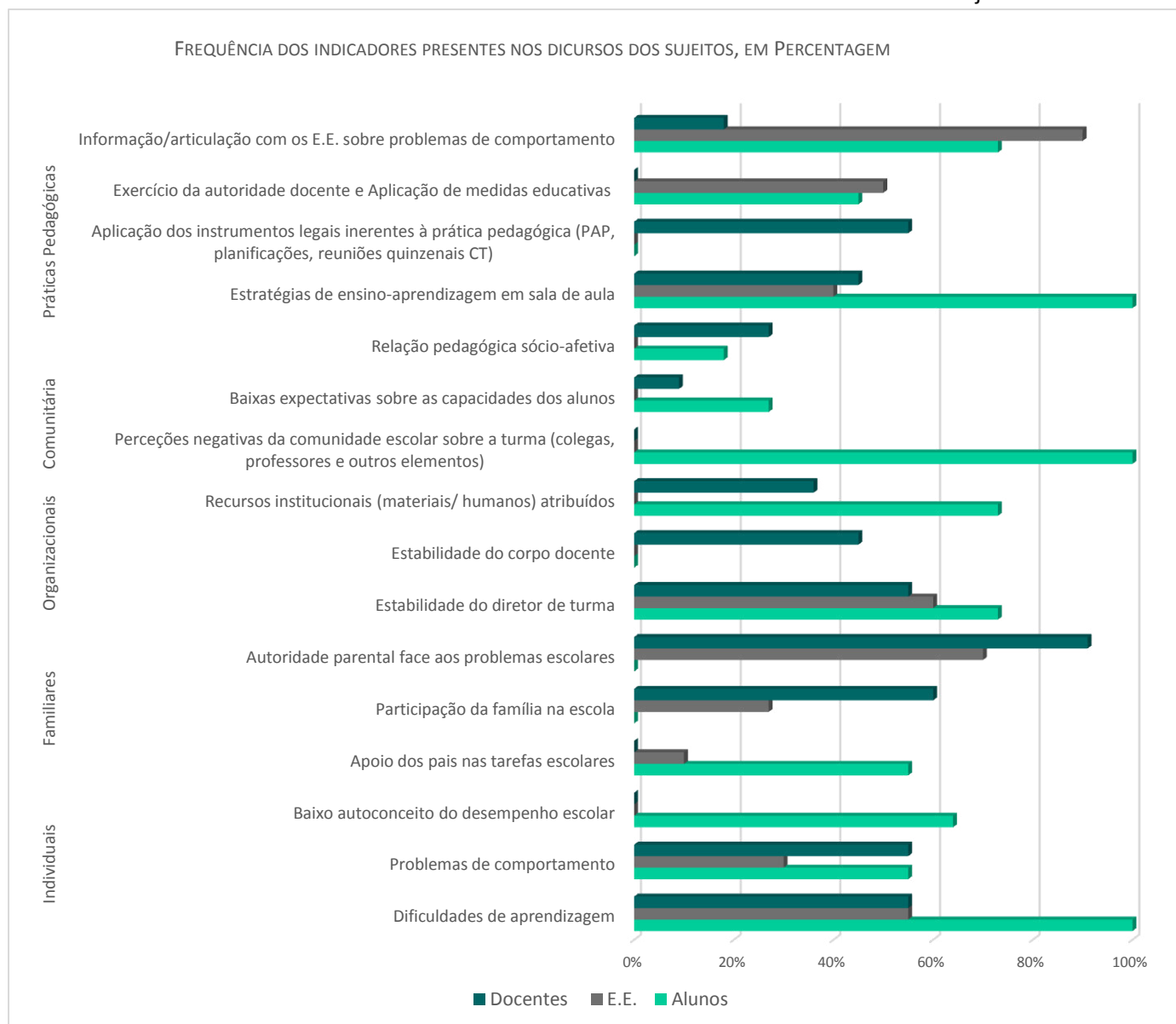


Na globalidade dos sujeitos, observei que na identificação das causas se registou uma maior prevalência sobre os fatores de ordem individual (46%), seguidos dos fatores de ordem organizacional (39%) e das práticas pedagógicas (35%) em paralelo aos fatores de ordem familiar (35%) e, por último, os da dimensão comunitária (27%).

Olhando de forma transversal para a grelha de análise de conteúdo (Anexo IX) verifica-se que dos três grupos intervenientes na investigação-ação existem perceções que os aproximam sobre a

leitura/análise que fazem aos problemas desta turma e outras que os distanciam entre si, as quais se traduzem no gráfico III, abaixo apresentado.

**GRÁFICO III:** Prevalência dos indicadores de causalidade observados nos discursos dos sujeitos



LEGENDA: E.E. – Encarregados de Educação; C.T. – Conselho de Turma e PAP – Plano de Acompanhamento Pedagógico

Partindo da análise do gráfico III e observando os maiores índices de referência entre os diferentes grupos, verifica-se que os três grupos associam o baixo desempenho escolar e os problemas da turma às dificuldades de aprendizagem e à dimensão dos problemas de comportamento (47% do total dos sujeitos), ou seja, a fatores de ordem individual e pessoal.

A percepção das dificuldades de aprendizagem dos alunos refletiu-se na referência ao indicador do baixo autoconceito do desempenho escolar, que de um modo geral não apresenta níveis globais de

maior incidência, já que quer os docentes quer os encarregados de educação nunca fazem referência a este aspeto, contudo, no que concerne aos alunos verifica-se uma incidência de 64%.

Por outro lado, ao longo do processo de investigação-ação observei com frequência uma descrença dos alunos nas suas competências pessoais e escolares. Exemplificando, numa fase inicial das sessões de intervenção foi difícil colocar os alunos a escrever, inicialmente recusavam-se e só mais tarde começaram a verbalizar que não sabiam escrever e davam muitos erros ortográficos e, por isso, fui compreendendo porque se recusavam a participar.

O sentimento de diferenciação dos alunos em relação aos outros pares e às outras turmas também foi uma evidência: (1) *“Nós também sabemos que somos diferentes, primeiro somos sempre conhecidos como os PCA, depois as outras turmas andam sempre cheias de trabalhos e nós nada, nem precisamos de livros, não temos Físico-Química...”*; (2) *“(...) não percebo porque é que os outros têm e nós não. Queria ir para os laboratórios.”*; (3) *“Parece que às vezes somos ETs, os outros olham para nós como os coitadinhos, burros... que não têm nada para estudar...”*.

Acresce o facto dos alunos terem uma perceção clara de algum facilitismo dos mecanismos de ensino-aprendizagem adotados no percurso curricular alternativo: (1) *“Eu gostava de dar matéria como os outros, a Português andamos a fazer coisas da primária... quero ver quando formos para um curso no secundário como é que vou conseguir...”*, o que parece interferir com a motivação escolar.

No que concerne à **explicação que os sujeitos atribuem aos problemas escolares e de insucesso desta turma**, verifica-se ainda que os **alunos** identificam claramente as dificuldades de aprendizagem e conseguem identificar o momento onde começaram, todos eles as situam como tendo surgido logo no início do 1º ciclo e a inexistência de apoio da família para superar as dificuldades sentidas na escola. Especificam objetivamente que as principais dificuldades sentidas foram na leitura e na escrita, assim como na matemática, tendo estas continuado pelo seu trajeto escolar. Referem também a falta de ajuda por parte dos professores, assim como a falta de apoio extra aulas para conseguirem superar a dificuldade que sentiam na aprendizagem inicial do 1º ciclo.

Das expressões dos alunos no *focus grupo* podemos identificar estas perceções: (1) *“Não trabalhávamos as coisas da escola em casa.”*; (2) *“Eu tive uma professora que não me ensinava nada nem me ajudava a perceber quando eu não sabia. Em casa também não tinha ajuda ou alguém que me explicasse...”*; (3) *“Tinha vergonha de dizer que não percebia... e em casa a minha mãe não conseguia ajudar.”*.

Posto isto, observa-se que os alunos identificam a origem das suas dificuldades na escola, pois não compreendem o que lhes é ensinado, transferindo esta responsabilidade nos seus discursos para as suas dificuldades pessoais de aprendizagem e, por outro lado, inconscientemente atribuem também responsabilidade à família que não os ajudou a superá-las, delegando-lhe uma espécie de papel de “co-ensino”. Identificam de forma clara que a família não possui recursos para poder fazê-lo, mas nos

seus discursos é possível identificar a noção de que o facto da família não o fazer teve impacto na continuidade das suas dificuldades e, curiosamente, fazem uma referência breve ao papel do professor.

Os encarregados de educação também atribuem importância às dificuldades de aprendizagem dos alunos, sobretudo no 1º ciclo, não fazem grande referência ao papel da escola na superação destas, ficando mais centrados numa lógica de causalidade de ordem individual e pessoal dos seus educandos.

Este posicionamento dos alunos e famílias acaba por legitimar a ideia, ainda muito vincada no contexto escolar, de que os pais devem reforçar as aprendizagens dos alunos em casa, deixando assim em 'lista de espera' a reformulação das estratégias de ensino-aprendizagem a aplicar junto destes alunos que não possuem esta resposta no contexto familiar e que se encontram, assim, em desvantagem.

Os docentes também se posicionam nesta linha de causalidade, direccionada para o 1º ciclo e focando a falta de apoio da família e, de uma forma subjacente, parecem atribuir responsabilidade pedagógica às famílias, embora posteriormente acabem por concluir que estas não poderiam assumir este papel por falta de competências e recursos escolares.

Referem ainda que quando estes alunos chegaram ao 5º ano de escolaridade tinham muitas dificuldades e indiretamente desresponsabilizam-se do facto de até ao 8º ano os alunos não terem adquirido novas competências, sobretudo na leitura e na escrita, assumindo que não conseguiram ainda contribuir para a melhoria destas, contudo, durante o *focus grupo* envolvem-se na procura de soluções.

Voltando à análise das percepções onde os diferentes intervenientes apresentam níveis de concordância comuns, importa destacar a dimensão dos fatores **de ordem organizacional**, a qual aparece como a segunda causa dos problemas escolares da turma. Nesta dimensão, o indicador estabilidade do diretor de turma é a mais referida. Partindo dos discursos dos sujeitos foi possível verificar que desde o 5º até ao 8º ano de escolaridade esta turma teve oito diretores de turma, sendo que no ano letivo anterior à implementação do projeto 'Todos Iguais' tinha tido três diretores de turma e durante a execução do projeto teve dois.

Este fator foi referido por todos os intervenientes (alunos - 73%, professores - 55% e encarregados de educação - 60%) como sendo uma das causas da instabilidade da turma, quer ao nível da aprendizagem quer do comportamento: (1) *"(...) esta turma não tem estabilidade! Tem sido azarada a nível de diretoras de turma! Só no ano passado mudaram três vezes E o diretor de turma é um elemento crucial e tem de ser um professor com um perfil muito específico, porque esta turma também é muito heterogénea a nível de aprendizagens. Deveriam ter uma diretora de turma que os acompanhasse sempre."* (Anexo VIII - Focus Grupo dos docentes)

O que se constatou durante a implementação do projeto é que esta mudança constante do diretor de turma não permitiu condições necessárias à construção da relação pedagógica docente-alunos, na qual o docente deve assumir o papel de figura de referência e de autoridade. A mudança constante do diretor de turma fragilizou a construção desta relação, não permitindo o desenvolvimento da empatia e da confiança, necessárias ao estabelecimento de interações sólidas e promotoras das condições de ensino-aprendizagem.

Por esta razão, faço destacar a expressão de uma aluna aquando da mudança da diretora de turma, que transparece este problema: (1) *“já não quero fazer nada e não volto mais para esta escola... já no ano passado a diretora de turma que eu mais gostei foi-se embora a meio do terceiro período e agora outra vez o mesmo... não quero esta diretora de turma, estou farta disto...”*

Ainda dentro desta dimensão, 38% dos sujeitos destacam o indicador recursos institucionais (materiais/ humanos) atribuídos: (1) *“(...) a sala é a mais pequena da escola, com pouca luminosidade, sem projetor incorporado (sendo que as restantes salas estão todas equipadas com projetor)”* (Verbalização do grupo dos docentes) ; (2) *“... estamos aqui há anos, é a pior sala da escola, não temos vídeo projetor, só tem uma janela... os outros estão sempre a mudar de salas nós estamos sempre aqui...”* (Verbalização do grupo dos alunos)

Apesar de não terem sido os três grupos a destacarem este indicador, os alunos e os docentes atribuem importância aos recursos institucionais atribuídos à turma, verificando-se que esta tem vindo a ser discriminada no que concerne aos recursos materiais, nomeadamente no que respeita à sala de aulas e materiais audiovisuais disponibilizados.

Refletindo sobre esta questão e com base no que os estudos apontam como estratégias para motivar a aprendizagem, seria adequado aumentar e diversificar a quantidade e qualidade dos recursos materiais pedagógicos, como meio facilitador de um ambiente de motivação dos alunos para a aprendizagem, contudo, observa-se o contrário.

Aproveitando a questão da motivação na aprendizagem e partindo da premissa de que “toda a aprendizagem pressupõe algum tipo de motivação (...)”, pois “os estados afetivos, incluindo a motivação, disparam ou desencadeiam as atividades cognitivas.” (Oliveira & Chadwic, 2001, p. 32), as **práticas pedagógicas** surgiram também como uma das dimensões de causalidade dos problemas da turma.

Na análise das perceções dos sujeitos esta dimensão emergiu em todos os discursos dos três grupos envolvidos na investigação-ação e foi a dimensão que se subdividiu em maior número de indicadores, num total de cinco. Todos os grupos fazem referência aos indicadores desta dimensão, que decompõe a prática pedagógica, em algumas com maiores índices de concordância do que noutras.

O indicador que obteve maiores níveis de concordância entre todos os sujeitos foi o das estratégias de ensino-aprendizagem na sala de aula: 100% dos alunos, 40% dos encarregados de educação e 45%

dos docentes consideram que as estratégias de ensino-aprendizagem não têm sido as melhores. A partir dos discursos dos sujeitos depreende-se que foram utilizados com excessiva regularidade a visualização de filmes e a realização de jogos sem objetivos pedagógicos e numa lógica de ocupação do tempo, o que não permitiu o desenvolvimento das competências escolares dos alunos.

Reflexo deste problema é a citação de uma docente que verbaliza o seguinte no *focus grupo*: “*Eu tenho esta turma desde o 7º ano mas sei que isto não vem só do 7º ano, já vinha de trás, eles estão habituados a não trabalhar, lembro-me do meu primeiro dia de aulas (...) em que lhes disse o material que tinham que trazer... no segundo dia perguntei quem trouxe o material, ninguém tinha trazido, ao que eles me responderam ‘oh professor nós somos PCA, não precisamos de material... Depois disse-lhes que ia fazer o ditado do material e eles responderam oh professor nós somos do PCA.’*” Esta questão reflete a prática pedagógica adotada e o pouco rigor implementado neste processo de ensino-aprendizagem desde o início deste projeto curricular de turma no 2º ciclo.

No *focus grupo* dos docentes, estes acabam por assumir a falta de investimento na dimensão da pedagogia com a turma, assumem objetivamente falhas nas estratégias e práticas pedagógicas adotadas, erros na implementação do projeto curricular e inclusivamente o não cumprimento das orientações legais sobre as práticas de acompanhamento da turma. Isto é, o Despacho Normativo n.º1/2006 que enquadra esta medida educativa sugere que “*os docentes de turmas com percursos curriculares alternativos devem reunir quinzenalmente para definição de estratégias de ensino e aprendizagem e acompanhamento da evolução dos alunos*”, contudo, segundo informação dos professores estas reuniões apenas se realizaram no 5º ano de escolaridades, desde então reúnem unicamente nos momentos formais de avaliação. “*É preciso que nós também sejamos capazes de assumir que não fizemos o melhor, eu sempre disse que deveríamos fazer reuniões periódicas e esta escola tem a possibilidade de criar essas respostas, temos é que ser nós a propô-las.*”

Durante a implementação do projeto e da minha participação nas reuniões de conselho de docentes para avaliação dos alunos, verifiquei também que em todas as turmas para os alunos que tinham mais de dois níveis inferiores a três os docentes elaboravam um plano de recuperação, o que nunca aconteceu nesta turma, tendo sido onde foi levantada esta questão num conselho de docentes e observaram-se atitudes hesitantes, tendo a maioria salientado que para esta turma nunca se fez e, por isso, não seria necessário fazer os planos de recuperação, o que denota a descrença e falta de investimento nestes alunos.

É também interessante observar como os encarregados de educação têm clara perceção de que as estratégias adotadas em contexto de sala de aula não eram as melhores, mas ao longo do tempo não revelaram capacidade de as questionar, o que nos remete para o facto de não possuírem competências culturais, escolares e sociais que os mobilizem para um papel mais reativo a esta questão. “*A mim disseram-me que eles iam aprender de forma diferente, mais fácil. Tão fácil, que eles dizem que passam as aulas a ver filmes... Também acho de mais.*”

Os encarregados de educação fazem ainda referência ao facto de verem muitos filmes durante as aulas e estes serem pouco enquadrados em termos de aprendizagem, assim como ao facto dos alunos raramente terem fichas de avaliação e trabalhos de casa.

Os alunos também demonstraram consciência das formas menos ajustadas que os docentes têm para ajudá-los e o impacto destas no seu comportamento: (1) *“A stora de (...) disse que o meu teste estava bom? Ah! disse que quando eu quero consigo... que engraçado... ela deu-me a correção do teste e eu copieei, por isso é que tive boa nota... sinceramente... eles acham que isto é ajudar, não é? É como a stora de (...) Eu não percebo nada daquilo e ela não vem ao lugar ajudar-me, depois olhe só faço cenas nas aulas...”*; (2) *“Às vezes as pessoas, parece que acham que nós temos menos capacidades que os outros.”*; (3) *“Estamos sempre a ver filmes e a fazer jogos...”*

Ainda na dimensão das práticas pedagógicas, observa-se uma aproximação das perceções dos três grupos no indicador informação/articulação com os encarregados de educação sobre problemas de comportamento (73% - alunos, 90% - encarregados de educação e 18% - docentes), com menor expressividade na perceção dos docentes.

De acordo com o gráfico III, os encarregados de educação são o grupo que com maior prevalência enfoca este aspeto e evocam-no como uma das causas da manutenção dos problemas da turma. Manifestam preocupação pelo facto de não terem conhecimento em tempo útil dos problemas de comportamento ou outros em contexto escolar dos seus educandos, para assim poderem agir e envolverem-se na sua resolução. (1) *“(...) o meu filho porta-se muito mal e eu só sei quando venho falar consigo, nunca recebi um recado na caderneta.”*; (2) *“Eu nem sei para que serve a caderneta nunca vem lá recados.”*; (3) *“(...) porque é que o meu filho tem tantos dias de suspensão, se é porque me diz que é por todas as participações que lhe foram feitas eu nunca tive conhecimento de nenhuma delas (...).”*; (4) *“Penso que os professores deviam avisar a diretora de turma, para ela depois avisar logo os pais do que se está a passar. Não é passado um dia ou dois ou três ou até semanas. Porque vem um dia faltam, vem outro faltam e percebem que os pais não sabem e continuam a faltar.”*

Este problema foi também uma evidência que verifiquei durante a implementação do projeto ‘Todos Iguais’. Aquilo que me apercebi é que os docentes consideravam desnecessário informar os encarregados de educação, pois partiam do pressuposto de que estes não iriam intervir e, na verdade, a não informação aos pais, assim como a não aplicação de medidas educativas, permitia espaço para que os alunos não melhorassem os seus comportamentos. Acresce ainda o facto dos alunos terem a clara perceção de que os docentes perante os seus comportamentos desajustados não informavam os pais. *“Oh stora mas ligue mesmo à minha mãe, pois os professores passam a vida a ameaçar e não passa de ameaças e nunca fazem nada.”*

Para além desta fragilidade no contacto com os encarregados de educação, observei ainda um escasso envolvimento dos professores e da direção de turma em recorrer a estratégias diversificadas para trazerem os pais à escola e promoveram uma ligação/parceria com estes.

Paralelamente a estas questões, pode-se inferir também a correlação entre a realidade do fraco envolvimento dos docentes e dos encarregados de educação na relação escola-família com o facto da instabilidade da figura de diretor de turma desde o 5º ano de escolaridade.

“A direção de turma ocupa uma posição privilegiada na comunidade escolar, tendo em vista o desenvolvimento pessoal e a socialização dos alunos, uma posição de *interface* entre os diferentes subsistemas (alunos, professores, encarregados de educação) que lhe confere especial competência para o envolvimento, de forma ativa e participada, dos diferentes atores...” (Diogo, 1998, p. 30) Partindo deste pressuposto, o facto desta turma estar constantemente a sofrer alterações da figura do diretor de turma não permitiu condições para se desenvolver um trabalho de proximidade entre o diretor de turma e a família, o que fragilizou a relação escola-família.

Por outro lado, esta crença de que os pais não agem face aos problemas de comportamento dos alunos traduz-se na incidência de 35% na **dimensão dos fatores de ordem familiar** como causa dos problemas escolares, com percentagens mais significativas no indicador autoridade parental face aos problemas escolares, para a qual 70% dos encarregados de educação e 91% dos docentes fazem referência. No *focus grupo* dos docentes emergiram expressões que retratam a crença da falta de autoridade dos pais perante a escola: *“O que me apercebo é que os pais não têm autoridade sobre estes meninos, eles fazem o que querem e os pais mostram-se incapazes de reagir... sabem que as coisas que eles fizeram que são graves e não lhes é aplicado um castigo. Eles vão legitimando os maus comportamentos deles.”*

Já os encarregados de educação referem também este indicador, assumindo as suas dificuldades pessoais em gerir o comportamento dos seus filhos face à escola e em alguns momentos delegando na escola o seu papel como figura de autoridade educativa: (1) *“Se os professores que lidam com eles todos os dias dentro da sala, não sabem como é que nós vamos saber?”*; (2) *“Castigos! Lavar a loiça, varrer, limpar as casas de banho...e fazia-lhe só bem. Era o que a escola lhes devia fazer! (...) Isso sim, agora mandam-nos para casa, eles vão todos contentes, porque em casa andam de bicicleta, não têm aulas é o que eles querem.”*; (3) *“Pois eles querem isso... vão para casa e mesmo que lhes mandem tarefas eles só veem TV e dormem ou jogam no computador. E tirar-lhe o telemóvel, ele fica furioso e só grita... eu não consigo.”*

Ainda na dimensão da família, 55% dos alunos focalizam o indicador apoio dos pais nas tarefas escolares, referindo que estes não detêm competências para fazê-lo, que no seu trajeto escolar nunca tiveram ninguém na família que os ajudasse e isso parece ter influenciado negativamente os seus processos de aprendizagem. (1) *“Eu tive uma professora que não me ensinava nada nem me*

*ajudava a perceber quando eu não sabia. Em casa também não tinha ajuda ou alguém que me explicasse...”; (2) “Tinha vergonha de dizer que não percebia... e em casa a minha mãe não conseguia ajudar.”; (3) “Não é como muitos que têm pais professores ou têm explicações, a minha mãe não percebe nada da escola, eu também não lhe peço ajuda, mas ela também não consegue, nem eu queria...”*

Neste indicador são apenas os alunos que referem a falta deste apoio como um fator que interferiu nas suas dificuldades e os restantes grupos não fazem referência ou se fazem tem reduzida expressividade.

Apesar disto, os alunos compreendem e identificam as fragilidades socioculturais das suas famílias para poderem ajudá-los na dimensão da aprendizagem, assim como identificam fragilidade no acompanhamento dos encarregados de educação ao nível do seu comportamento. No decorrer das sessões e momentos informais da implementação do projeto observei que os alunos têm consciência de que os pais apresentam fragilidades no estabelecimento de limites e na gestão dos seus problemas de comportamento na escola.

É interessante observar que nesta dimensão os encarregados de educação assumem um posicionamento de partilha das suas dificuldades e de incapacidade para gerir os problemas de comportamento dos seus educandos, tal como se pôde verificar em algumas das suas expressões anteriormente citadas.

Os docentes partilham desta perspetiva, dão enfoque ao facto destes não comparecerem na escola para procurar informação e colaborarem pouco com os professores, contudo, em contraposição a estas afirmações verifica-se nos discursos dos pais e dos docentes que existem falhas no sistema de comunicação da escola com a família, pois o que se observou durante a investigação-ação é que os encarregados de educação muitas vezes não tinham conhecimento dos problemas de comportamento dos seus educandos, assim como a escola se foi demitindo do seu papel educativo e de aplicação de medidas corretivas perante os problemas de comportamento. *“Também nenhum de nós faz participações, não há castigos... eles começam a achar que podem fazer tudo.”*

Nesta dimensão do papel da família na escola, os encarregados de educação e os docentes parecem aproximar-se nas suas perceções de causalidade quando sugerem a participação da família na escola, assim como a questão da autoridade parental face aos problemas da escola como fatores que contribuem para as dificuldades escolares desta turma, embora com perspetivas de análise destes indicadores diferenciadas. Se, por um lado, os docentes acusam as famílias de não participarem na escola por falta de interesse, por outro, os pais acusam os docentes de falta de comunicação com a família sobre os problemas dos seus educandos.

No que respeita à **dimensão de caráter comunitário**, esta apresenta menores taxas de frequência, com uma percentagem média de 27%. Este resultado prende-se com o facto de serem apenas os

alunos a referirem esta dimensão. No entanto, para além de 27% dos alunos também 9% dos docentes fazem referência ao indicador baixas expectativas do outro sobre as capacidades dos alunos.

O facto de 100% dos alunos referirem as percepções negativas da comunidade escolar sobre a turma, salienta-se como significativo, pois estas percepções da comunidade parecem ter impacto nestes e na construção das suas percepções pessoais e do seu autoconceito. (1) *“Parece que somos diferentes ou deficientes...”*; (2) *“Eu não gosto nada é que nos chamem PCA, nós temos um n.º de turma como as outras turmas... mas sempre que falam de nós ou da nossa turma é ‘os PCA’.... Até parece que, por isso, somos deficientes.”*

É interessante observar que foram apenas os alunos que referiram este indicador, da mesma forma que na dimensão de ordem individual foram apenas os alunos que fizeram enfoque à dimensão do baixo autoconceito do desempenho escolar, pois parece tratar-se de uma dimensão sentida e vivida apenas por estes.

Sabemos que a construção da identidade resulta da interação com os outros e do impacto das experiências e das percepções que os outros devolvem sobre si. Sabemos também que se a devolução do olhar dos outros sobre o eu for regularmente negativa e com baixas expectativas, pode ser determinante na construção de um baixo autoconceito, o que nos faz compreender estes níveis elevados de incidência dos alunos nestes indicadores, que refletem as percepções pessoais e o modo como sentem as percepções dos outros sobre si.

Considerando esta questão, o projeto ‘Todos Iguais’ procurou contribuir para a mudança destas percepções negativas, quer por parte dos alunos sobre si próprios quer da comunidade educativa em geral, procurando, assim, afirmar a turma pela positiva e mostrar as suas competências e capacidades.

### 1.2.3. REFLEXÃO TEÓRICA DAS PERCEÇÕES DOS INTERVENIENTES

---

O tema do insucesso escolar é uma preocupação frequente e discutida nas sociedades atuais, muitos estudos têm sido realizados sobre os fatores que estão na base do insucesso escolar.

Na perspetiva de Ana Benavente (1998) o insucesso escolar tem um carácter massivo e seletivo. Os estudos sociológicos apontam como uma das razões explicativas do insucesso escolar a massificação do ensino, estruturado por padrões culturais e linguísticos dominantes na sociedade e, assim, a escola, com grupo de alunos que vivenciam processos de socialização diferentes, aproxima ou afasta das suas práticas as possibilidades de sucesso destes alunos.

Seabra (2009) refere que neste processo de massificação do ensino “as decisões dos poderes políticos foram centradas em garantir as condições de acesso e de frequência da escola pública, instituindo a gratuidade do ensino e, posteriormente, a sua obrigatoriedade. A primeira preocupação não foi propriamente a de criar condições para a igualdade de oportunidades (...)” (p.75)

Numa visão histórica, neste processo de massificação do ensino as dimensões da relação professor-aluno, com um público escolar heterogêneo e diversificado, não têm sido analisadas com profundidade, uma vez que a massificação do ensino apenas se centrou em assegurar as mesmas condições de ensino para todos.

Partindo desta conceção da igualdade de oportunidades e da análise dos efeitos da massificação do ensino ao nível dos resultados escolares, emergiram medidas de discriminação positiva, pois concluiu-se que a política educativa adotada produzia desigualdade de oportunidades. No entanto, estas medidas de discriminação positiva não têm produzido os resultados esperados, como podemos verificar com esta investigação.

Numa análise sobre as diversas abordagens, conceções e políticas do insucesso escolar em Portugal, Benavente (1990) salienta “o modelo «dialético» como um modelo dinâmico e de inter-relação, que envolve sociedade, escolas e protagonistas contextualizados e que articula práticas sociais e práticas escolares e os seus resultados” (p.722). É neste modelo, que os processos micro de diferenciação acontecem, nas dinâmicas quotidianas das interações de sala de aula, professor-aluno-família.

Segundo Benavente e Correia (1981) os professores têm um papel fundamental para os alunos, pois como refere Meirieu (1998) a relação pedagógica é o “encontro entre pessoas vivas e cheias de desejos” (...) (p. 80) que interagem na sala de aula, através de um conjunto de fenómenos afetivos que facilitam a aprendizagem. E é nesta dimensão da relação pedagógica que os professores se podem diferenciar, pelas suas atitudes face à profissão, pela acomodação à rotina ou pela procura de novas formas de fazer e de ensinar, empenhando-se na metodologia do seu trabalho pedagógico e, por isso, estas formas de agir inconscientes têm impacto no insucesso escolar dos seus alunos.

Com base em alguns estudos exemplificando com ‘A interação seletiva na escola de massas’, as possibilidades de sucesso aumentam, na perspetiva dos professores, “quando «os seus alunos estão interessados em frequentar e trabalhar bem na escola, e quando são treinados em casa de tal modo que são brilhantes e rápidos no trabalho escolar» e quando pode atribuir os «bons resultados» ao seu próprio esforço e competência.” (Gomes, 1987, p. 39) Os problemas emergem quando os professores se deparam com alunos que escapam a este padrão e não vão ao encontro das suas expectativas, colocando, indiretamente, em causa a eficácia dos seus métodos de trabalho, como aconteceu com esta turma.

Nesta perspectiva, a percepção dos docentes desta turma apontam neste sentido *“Eles têm muitas dificuldades, isto já vem detrás, do 1º ciclo... depois os pais também não sabem ler ou interpretar, não os ajudam em casa... não verificam se eles têm que trabalhar em casa, claro que foram acumulando dificuldades.”*

Becker (1962) no âmbito da sua teoria explicativa do insucesso escolar da Interação Seletiva da Escola de Massas introduz o conceito de *‘cliente ideal’*. Para Becker a diversidade sociocultural da população escolar sugere problemas de adaptação e de ajustamento dos profissionais do ensino, que formulam uma visão de *‘aluno ideal’* e de um sistema de educação escolar de massas, organizado e planeado para um grupo social dominante.

Nesta perspectiva, a função da escola é transmitir um currículo uniforme e o insucesso daqueles alunos que não conseguem resultados positivos neste processo de ensino-aprendizagem é, muitas vezes, explicado com base nas suas dificuldades pessoais ao nível da aprendizagem e/ou na origem social da família e, desta forma, a natureza e o modo como a escola está organizada não é considerada como fator explicativo deste problema, embora nos resultados desta investigação apesar do maior enfoque se centrar nos fatores de ordem individual, os sujeitos atribuem também relevo aos fatores organizacionais e das práticas pedagógicas, a par dos de ordem familiar.

Partindo da observação desenvolvida nesta investigação-ação, os problemas escolares desta turma podem ser analisados com base nas relações sociais desenvolvidas pela escola e na família, onde os alunos como atores sociais em interação com grupos e instituições sociais desenvolveram um leque de interações nas quais muitas vezes se sentiam excluídos e rotulados, nomeadamente, pelo seu insucesso e incapacidade de responder às exigências da escola: (1) *“Eu não quero escrever, porque dou muitos erros... não vou conseguir!”*; (2) *“E... nós escrevemos mal, a doutora escreve melhor as nossas ideias. Nós damos muitos erros....”*.

Esta percepção de incapacidade no desempenho escolar, muitas vezes reforçada com as estratégias menos ajustadas utilizadas pelos professores, que também desacreditam na possibilidade dos alunos evoluírem, interferiu na construção do autoconceito destes enquanto sujeitos sociais em interação.

No palco das relações escolares, estes alunos com indicadores objetivos de insucesso escolar desde o 1º ciclo e em interação com diversos agentes educativos (professores, pares e família), ao longo dos seus trajetos escolares foram vivendo o processo de ensino-aprendizagem com base em baixas expectativas de resposta aos desafios escolares, sendo caracterizados pelo marco das suas dificuldades de aprendizagem, como foi evidente nas percepções dos três grupos, que com maior frequência focaram aspetos de ordem individual para justificar os problemas escolares dos alunos. Esta realidade parece ter condicionado as estratégias e atitudes desenvolvidas por estes no modo como se relacionam no espaço escolar, interferindo assim com a dimensão dos problemas de comportamento em sala de aula.

A este propósito parece-me relevante referir que da observação por mim realizada, foi possível verificar algumas práticas que traduziram formas de tratamento diferenciadas com estes alunos: ao nível das interações, das expectativas, das práticas pedagógicas e em termos organizacionais, como exemplifiquei anteriormente.

Estas práticas diárias que traduzem diferenciação de tratamento e baixas expectativas quanto a estes alunos influenciam num processo de rotulação inconsciente, que acaba por condicionar a motivação destes e as suas respostas face à aprendizagem.

Com base na teoria de Becker (1962), o processo de rotulação consiste em atribuir uma designação específica a um indivíduo, neste caso o atributo da incapacidade/dificuldade para a aprendizagem, que funciona como um fator significativo e que influencia na reformulação da autoestima do aluno e da visão de si próprio, respondendo este de acordo com o esperam dele.

No jogo das interações desenvolvidas na escola, que se constroem numa lógica seletiva dos alunos em função dos seus resultados escolares, os alunos que com trajetos escolares marcados pelo insucesso reforçam uma imagem de si próprios de desvalorização e depreciação, que vai ao encontro das expectativas que os outros têm e esperam de si.

Esta questão foi evidente nos resultados da investigação, quando 100% dos alunos fazem referência às dificuldades pessoais de aprendizagem como principal causa dos seus problemas escolares, assim como 64% refere a dimensão do baixo autoconceito de desempenho escolar. Por outro lado, tal como já referi acima, foram apenas os alunos, na sua totalidade, que fizeram referência ao indicador perceções negativas da comunidade escolar sobre a turma, o que transparece esta percepção pessoal negativa dos outros sobre si.

Nesta perspetiva, os autores Robert Rosenthal e Lenore Jacobson (1968) realizaram um estudo - «Teacher expectations for the disadvantaged» e fizeram emergir a abordagem teórica do *Efeito Pigmalião*, que se baseou na análise das expectativas dos professores e o modo como estas afetam o desempenho dos alunos. Desta análise resultou o conceito da «profecia que se autorealiza». Segundo os autores, professores que têm uma visão positiva dos alunos tendem a estimular o lado bom desses alunos e estes obtêm melhores resultados e, inversamente, professores que não têm expectativas positivas dos seus alunos desenvolvem atitudes que acabam por comprometer negativamente o desempenho escolar destes.

Partindo deste pressuposto, no quotidiano destes alunos foram desenvolvidas interações (inconscientes) que lhes foram traduzindo e devolvendo perceções sobre si próprios marcadas pelo insucesso, desde o 1º ciclo, face aos resultados escolares. Contudo, a criação desta medida alternativa de ensino-aprendizagem, que se propunha a superar as dificuldades escolares destes alunos, contrariamente, ao esperado, veio reforçar esta noção de fracasso da autoeficácia escolar.

Transpondo este conceito para os resultados observados nas respostas dadas pelos elementos envolvidos nesta investigação-ação e fazendo a relação com o *Efeito Pigmalião* de Rosenthal e Jacobson, verifica-se nas respostas dadas pelos docentes que as suas interações com estes alunos se baseiam no pressuposto das dificuldades de aprendizagem e da desmotivação destes para a escola, o que pôde condicionar as suas práticas.

De uma forma inconsciente, os professores nas suas respostas sugerem que as características dos alunos e o reduzido apoio em casa por parte dos pais como fatores que contribuíram para o insucesso escolar, mas também fazem referência à dimensão organizacional da escola. Por outro lado, é curioso observar que no *focus grupo* acabam por apontar a metodologia e/ou práticas pedagógicas também como um fator, embora não façam referência ao papel do docente como fundamental na promoção da motivação e da aprendizagem dos alunos.

No discurso dos professores *“Isto já começou há muito e quando cá chegaram já estava mal, claro que não conseguíamos pô-los a recuperar o que não aprenderam para trás.”* E esta espécie de fatalismo, de ‘impotência’ para poder recuperar as competências não adquiridas pelos alunos no tempo esperado acaba por condicionar a relação pedagógica professor-alunos e de forma subjacente, os professores confirmam a crença dos alunos das “dificuldades de aprendizagem”, contribuindo assim para afirmar uma perceção pessoal de incapacidade escolar.

Por conseguinte, os alunos começam a reagir a este rótulo, pois para além de serem percecionados pelas suas dificuldades de aprendizagem começam a ser tratados como tal e, esta forma de tratamento, inconsciente, tem consequências na sua participação e na sua autoimagem face à escola, conduzindo a um conjunto de mecanismos que os levam a conformarem-se e a corresponderem à imagem dos outros sobre si.

Este processo de reação social funciona em espiral, pois muitas vezes os alunos iniciando o seu percurso escolar marcado pelo insucesso multiplicam insucessos e respostas escolares negativas, respondendo ao rótulo das dificuldades de aprendizagem e das suas características individuais de desmotivação para a escola e desatenção, que os condiciona na possibilidade do seu sucesso escolar.

Este processo foi observado nas respostas, quer dos professores quer dos encarregados de educação, que se centram muito nas dificuldades de aprendizagem, no desinteresse pelas aprendizagens e conteúdos da escola. Por outro lado, durante o meu processo de intervenção com a turma, verifiquei que a resistência em aderir a determinadas tarefas, assim como os problemas de comportamento constituíam, muitas vezes, mecanismos de proteção para evitar o confronto com a incapacidade de resposta aos desafios escolares. Verifiquei ainda que os alunos já estavam habituados a não trabalhar em contexto de sala de aula e perante a fase de desenvolvimento em que se encontravam (da adolescência) a desmotivação escolar era maior.

Por conseguinte, os pais acabam por corroborar as baixas expectativas sobre os alunos aceitando as dificuldades de aprendizagem e a integração dos alunos nesta turma; aceitando com alguma tranquilidade a falta de rigor pedagógico desenvolvida e tendo a consciência que, independentemente das evoluções escolares dos seus educandos, estes transitavam de ano.

Todas estas figuras educativas e significativas no processo de construção identitária dos alunos acabam por lhes devolver, de forma inconsciente, verbalmente ou nas interações quotidianas, o rótulo do fracasso face à aprendizagem e, assim, neste jogo de relações simbólicas que traduzem uma incapacidade pessoal, os alunos foram ficando estigmatizados pelo insucesso e respondendo como tal.

Esta questão foi também visível nas respostas dos alunos quando identificam claramente as perceções negativas da comunidade educativa em geral: (1) *“Nós também nunca recebemos elogios em comparação com as outras turmas.”*

Ao longo das sessões de intervenção com a turma, observei que os alunos manifestaram vontade de serem tratados como uma turma normal, como 8º7 e não como uma turma PCA, pois devido ao facto de serem uma turma PCA, tinham a perceção de que os outros os viam como (1) *“uma turma de burros”*, (2) *“de deficientes”*, (3) *“a turma que só faz asneiras”*.

Dos problemas apresentados pelos alunos, este era aquele que sentiam maior necessidade de mudança, de mostrar à comunidade escolar, principalmente aos colegas das restantes turmas, que eram uma turma normal e que também eram capazes como os outros, pelo que o desenvolvimento do meu projeto de intervenção se direccionou neste sentido, como irei apresentar de seguida.

# CAPÍTULO IV:

## A INTERVENÇÃO

### UMA TENTATIVA DE (RE)FORMULAR AS PRÁTICAS E AS PERCEÇÕES

TODOS IGUAIS



#### 1. DESENHO DO PROJETO 'TODOS IGUAIS'

Sendo este projeto final de mestrado de investigação-ação, no domínio da intervenção, durante a implementação deste a emergência de atuar nos três grupos (alunos, encarregados de educação e docentes) que integram o processo educativo desta turma era uma certeza.

Perante o diagnóstico preliminar e o aprofundamento do conhecimento das perceções dos sujeitos e, simultaneamente, das necessidades e problemas da turma fui desenhando a intervenção, numa lógica participada, em que os próprios sujeitos envolvidos foram definindo as suas necessidades e vontades de mudança.

Por outro lado, o meu envolvimento profissional na escola privilegiou-me o prévio conhecimento sobre a realidade contextual do Território Educativo de Intervenção Prioritária que abrange este agrupamento, assim como alguns problemas inerentes ao funcionamento da turma.

Neste contexto, a minha relação de proximidade com todos os intervenientes facilitou a “co-construção” deste projeto e, assim, dando continuidade ao trabalho que já desenvolvia com a turma nas sessões de treino de competências psicossociais, no acompanhamento das famílias e no trabalho de colaboração com os docentes, através da implementação do processo de investigação-ação, da dinamização dos *focus grupos*, das entrevistas e de outros momentos mais informais, fui aprofundando esta relação com todos os agentes e delineando a intervenção com todos eles.

Foi neste trabalho de aprofundamento do conhecimento da realidade e de intervenção, simultaneamente, que aprofundei a minha relação de ajuda com os intervenientes e em especial com os alunos. Foi através destas dinâmicas, que materializei em inúmeras ações facilitadoras das interações e da comunicação entre os sujeitos e eu enquanto investigadora/interventora, que esta relação se consubstanciou na procura dos interesses e necessidades dos sujeitos (alunos/encarregados de educação/docentes), de modo a orientar o desenho do projeto de

intervenção. Posso dizer que o desenho da intervenção emergiu de oportunidades do ‘aqui e agora’, nas interações com todos estes intervenientes.

Foi neste conjunto de interações/intervenções que desenvolvi o meu projeto e que com os alunos, encarregados de educação e docentes (mas sobretudo com os alunos) o desenhei no sentido da intervenção, orientada para a mudança. Esta “co-construção” participada de todos no projeto resultou da relação de ajuda que se foi aprofundando naturalmente. Para Jacques Salomé (1995), o profissional de ajuda deve conhecer as relações de força, os constrangimentos circunstanciais dos indivíduos e permitir-lhe integrar novas formas de analisar, de fazer escolhas e de mudança, foi nesta lógica de funcionamento que procurei atuar e desenvolver a minha atuação.

Assim, parece-me fundamental referir que o desenho deste projeto só se concluiu no final da sua implementação, pois, como referi anteriormente no Capítulo II, a investigação-ação é o processo no qual o investigador e os atores analisam uma determinada realidade, levantam questões sobre um problema vivido por estes, na finalidade de contribuir para a sua resolução, “enriquecer o saber cognitivo, o saber-fazer e o saber-ser, num quadro ético mutuamente aceite. (...) sendo uma modalidade que torna o ator investigador, e vice-versa, e que conduz a ação para considerações de investigação.” (Monteiro, 1995, p. 53)

## 1.1. NECESSIDADES E PROBLEMAS IDENTIFICADOS

---

Atendendo ao diagnóstico preliminar e às perceções dos sujeitos sobre os problemas desta turma, não irei aqui focalizar novamente esta dimensão, mas parece-me pertinente referir que dos vários problemas identificados faço destacar aqueles que para os sujeitos foram mais significativos e aqueles que para estes eram urgentes melhorar e provocar mudança, através da intervenção.

### 1º PROBLEMA

Representações negativas sobre a turma da comunidade escolar (colegas, professores e funcionários).

### 2º PROBLEMA

Dificuldade das famílias (encarregados de educação) ao nível das práticas educativas na gestão dos problemas escolares e inerentes à adolescência dos seus educandos.

### 3º PROBLEMA

As práticas pedagógicas da turma desarticuladas, pouco centradas na promoção das aprendizagens.

## 1.2. OBJETIVOS DA INTERVENÇÃO

---

Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento da aprendizagem escolar se situa nas interações desenvolvidas na relação com a escola, professores-alunos, pais-alunos, pais-professores, alunos-colegas, alunos-comunidade escolar, relações estas que constituem momentos de concretização dos processos de ensino-aprendizagem e transmissão, formal e informal, das representações sobre os alunos, das suas aprendizagens e das expectativas dos seus resultados escolares (Meirieu, 1998), este projeto ao nível da intervenção propôs-se a intervir junto dos grupos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem (alunos, encarregados de educação/famílias e docentes).

Partindo dos problemas identificados pelos mesmos e atendendo à prioridade e ao grau elevado de importância dos problemas o processo de intervenção do projeto 'Todos Iguais' propôs-se a:

**OA.1 - Objetivo de ação.1)** afirmar positivamente os alunos desta turma perante a comunidade educativa;

**OA.2 - Objetivo de ação.2)** ajudar as famílias a lidar com os problemas escolares e de desenvolvimento dos seus filhos e contribuir para a mudança de algumas das suas práticas educativas;

**OA.3 - Objetivo de ação.3)** contribuir para a reorganização deste percurso curricular alternativo e, consecutivamente, as práticas pedagógicas desenvolvidas.

## 1.3. ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO MOBILIZADAS

---

Na finalidade de concretizar os objetivos acima identificados foram implementadas diversas estratégias definidas e orientadas especificamente para estas finalidades, assim como outros momentos que foram acontecendo associados ao processo de recolha de informação da dimensão de investigação, também contribuíram para a concretização destes objetivos.

Todo o processo de investigação-ação implementado contribuiu para a prossecução destas finalidades, pois as dinâmicas que se foram desenvolvendo a partir da relação pré-existente entre mim e os intervenientes permitiram que estes se envolvessem na identificação das suas dificuldades, na predisposição à entrega na relação de ajuda comigo, enquanto técnica e investigadora, para conjuntamente, decidir os rumos da mudança e como intervir diretamente para alcançar essa mesma mudança, que os objetivos acima consubstanciam.

Neste sentido, apresento de forma sistematizada no quadro VI, abaixo indicado, as estratégias e métodos mobilizados para concretizar os objetivos gerais definidos pelos e com os intervenientes.

**QUADRO VII:** Estratégias de intervenção orientadas para a prossecução dos objetivos gerais

Objetivo	Estratégias	Métodos	Intencionalidade/Objetivos específicos	Grupo
OA1	SESSÕES DE INTERVENÇÃO COM A TURMA (ANEXO VI E XIII)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dinâmicas de Grupo</li> <li>Visualização de um filme</li> <li><i>Focus Grupo</i></li> <li>Grupos de discussão e debate</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer e aprofundar as perceções dos alunos</li> <li>Definir com estes o que pretendiam mudar</li> <li>Decidir com os alunos como queriam afirmar-se pela positiva na escola</li> <li>Escolher o que fazer para mostrar à escola as suas competências/capacidades</li> </ul>	ALUNOS
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Realização do filme 'Todos Iguais':                             <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Definição da temática do filme;</li> <li>✓ Construção do Guião e textos do filme com os alunos;</li> <li>✓ Filmagem das cenas do filme;</li> <li>✓ Elaboração da capa do filme.</li> </ul> </li> <li>Apresentação do filme 'Todos Iguais a toda a comunidade educativa (turmas, direção, biblioteca e encarregados de educação)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contribuir para aumentar o autoconceito dos alunos</li> <li>Dar a conhecer as competências dos alunos nos diversos contextos da escola</li> <li>Afirmar os alunos pela positiva na comunidade escolar</li> </ul>	
OA2	INTERVENÇÃO INDIVIDUAL/GRUPO (ANEXO VI E VII)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atendimentos individuais aos encarregados de educação dos alunos mais problemáticos da turma</li> <li>Sessões de mediação familiar com Encar.de educ. e aluno(s)</li> <li>Reuniões conjuntas com encarregados de educação e diretora de turma, para resolução de problemas de comportamentos</li> <li><i>Focus Grupo</i> com encarregados de educação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contribuir para a resolução de problemas de comportamento dos alunos e orientar os pais no exercício do seu papel educativo</li> <li>Informar os encarregados de educação sobre os problemas escolares dos seus educandos</li> <li>Acordar medidas educativas e estratégias de gestão comportamental dos alunos com a diretora de turma</li> <li>Explorar as perceções dos encarregados de educação, dificuldades e preocupações na educação</li> <li>Definir temáticas a abordar em ações de (in)formação</li> </ul>	ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO
	SESSÕES DE (IN)FORMAÇÃO PARA E.E. (ANEXO XV, XVI E XVII)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realização de sessões de (in)formação e debate em grupo para Encarregados de Educação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aumentar os conhecimentos dos encarregados de educação sobre as características da adolescência e os riscos a ela inerentes</li> <li>Capacitá-los para agir perante os desafios da adolescência</li> <li>Aumentar os recursos pessoais para acompanhar melhor os seus educandos ao nível escolar</li> </ul>	
OA3	INTERVENÇÃO NAS REUNIÕES DE DOCENTES (ANEXO VIII)	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Focus Grupo</i> – dinamização de um grupo de discussão com os docentes do Conselho de Turma</li> <li>Participação nos Conselhos de Turma de Avaliação dos Alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explorar as perceções dos docentes sobre os alunos, problemas da turma e práticas pedagógicas</li> <li>Mobilizar os docentes para um projeto comum de aprendizagens a dinamizar ainda no ano letivo 2012/2013, sobre o tema da 'Igualdade de Género, o qual enquadra o filme 'Todos Iguais'</li> <li>Reformular o projeto do Percorso Curricular Alternativo para o ano terminal de ciclo (9º ano) a concretizar-se no ano letivo seguinte (2013/2014)</li> </ul>	DOCENTES

## **2. DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES DO PROJETO ‘TODOS IGUAIS’**

Foram estas ações da dimensão da intervenção que deram corpo ao projeto de intervenção numa construção gradual durante a implementação do projeto de investigação-ação. De seguida, faço apresentar, de um modo genérico, o desenvolvimento de cada uma das ações, diferenciando-as conforme os grupos-alvo da intervenção.

### **2.1. AÇÕES DIRIGIDAS AOS ALUNOS – ‘TODOS IGUAIS’**

---

Conforme clarifiquei no Capítulo II, enquanto assistente social da escola onde esta turma estava integrada já dinamizava com os alunos nas aulas de Educação para a Cidadania um programa de sessões de treino e promoção de competências pessoais e sociais. Assim sendo, este projeto de investigação-ação entrosou-se nas dinâmicas de funcionamento desta intervenção que vinha a acontecer com a turma.

Neste sentido, ao ter feito a minha escolha neste contexto de interações sociais e profissionais já estabelecidas, comecei por conversar com a diretora do Agrupamento de Escolas para dar a conhecer a minha pretensão em implementar o projeto de investigação-ação com a turma 8<sup>ª</sup>7, o que aceitou com abertura. Neste momento, procurei ainda salvaguardar junto da direção que atendendo à metodologia participada que pretendia implementar com este projeto, a temática que estava a trabalhar com a turma poderia ser alterada, de acordo com as expectativas e necessidades dos alunos, o que a diretora consentiu e concordou.

#### **2.1.1. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA GÉNESE DO PROJETO ‘TODOS IGUAIS’**

---

Na continuidade da intervenção que já desenvolvia com esta a turma, parece-me importante clarificar que aquando da implementação do projeto de investigação-ação estava a trabalhar com os alunos a temática da ‘Igualdade de Género’ no âmbito do programa de treino de competências psicossociais. Este tema resultou de um pedido de orientação da equipa técnica do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família - GAAF, do qual fazia parte, junto da consultora TEIP, para intervir ao nível da problemática da violência doméstica (sobretudo psicológica), que observávamos como dominante neste contexto escolar, pois em 25% das famílias acompanhadas pela equipa verificava-se este problema.

Neste contexto, por orientação da consultora TEIP deste Agrupamento de Escolas foi realizada uma reunião no dia 25/02/2013 na Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), entre a equipa do GAAF e professores/técnicos com prática profissional na área da violência doméstica, na qual foi sugerido à equipa realizar uma abordagem e trabalho com os alunos sobre a questão da 'Igualdade de Género', numa lógica preventiva e de mudança das mentalidades.

Neste sentido, na continuidade do Programa de promoção de competências psicossociais que a equipa vinha a dinamizar junto de alguns alunos e desta turma em concreto, sendo eu a figura técnica responsável pela implementação das sessões desde o início do ano letivo 2012/2013 junto da turma do 8º7, ficou acordado, no âmbito das ações do GAAF incluídas no Plano Anual de Atividades do Agrupamento, trabalhar esta temática com os alunos que estavam a beneficiar das sessões de promoção de competências psicossociais.

Depois de negociado com a direção a realização do meu projeto de investigação-ação junto da turma 8º7, na sessão do dia 29/04/2013, que dava continuidade ao programa já em implementação, estando previsto visualizar um filme sobre o tema da 'Igualdade de Género', clarifiquei com a turma que a partir deste momento iria passar a desenvolver o meu projeto de investigação-ação no âmbito do meu mestrado junto desta. Expliquei o que é um mestrado e qual o propósito da realização deste trabalho e o porquê da minha escolha da turma 8º7.

Neste contexto, os alunos sentiram-se lisonjeados por terem sido escolhidos e verbalizaram expressões como: *'(...), somos importantes, vamos ficar famosos! Afinal, a nossa turma é importante...'*

Tentei explicar o que pretendia com este trabalho e que apesar de termos planeado com os alunos trabalhar no terceiro período letivo o tema da Igualdade de género, a qualquer momento do nosso trabalho conjunto poderíamos alterar a temática. Contudo, os alunos continuaram a manifestar interesse pelo tema e disseram que queriam continuar a trabalhá-lo.

No entanto, propus aos alunos votarem anonimamente sobre a continuidade ou não da temática e se quisessem poderiam sugerir outra. Todos eles escolheram dar continuidade ao tema da 'Igualdade de Género'.

### 2.1.2. SESSÕES DE INTERVENÇÃO COM A TURMA NAS AULAS DE 'EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA'

Conforme se pode observar na planificação das sessões no Anexo XIII, que sintetiza todo o trabalho com a turma, as atividades a realizar apenas estavam predefinidas nas duas primeiras sessões, depois todo o trabalho desenvolvido foi sendo construído com os alunos e delineado com estes em função daquilo que pretendiam desenvolver.

No trabalho de recolha das perceções e de interação com os alunos, assim como no aprofundamento da relação de confiança e proximidade, fui explorando com os alunos aquilo que mais gostariam de mudar.

Ao longo das sessões, através da realização de dinâmicas de grupo, atividades e em conversas intencionais com os alunos, com especial enfoque na sessão de realização do *focus grupo*, que estava direcionada especificamente para recolha de informação sobre as perceções dos alunos acerca dos problemas da turma, foram identificados por estes, com maior relevância, os seguintes problemas: **representações negativas da turma 8º7 pela comunidade escolar (colegas, professores e funcionários); dificuldades na linguagem oral, verbal, escrita e na leitura; problemas nas interações entre os alunos e colegas e professores (agressividade, vocábulos inapropriados, destabilização do normal funcionamento das aulas).**

a) **Problema 1:**

Representações negativas da turma 8º7 transmitidas pelos vários elementos da comunidade escolar (colegas, professores e funcionários) aos alunos

Numa das sessões com a turma, através do brainstorming que emergiu com os alunos a propósito do seu comportamento em contexto de sala de aula e nas sessões, a turma enunciou os seus sentimentos de revolta relativamente à forma como eram vistos pela restante comunidade educativa. Estes alunos manifestaram a vontade de serem tratados como uma turma normal, como 8º7 não como uma turma PCA, *“queria que fossemos chamados pela turma 8º7 como são as outras e não PCA.”*

A perceção dos alunos é que os outros os viam como *“uma turma de burros”, “de deficientes”, “a turma que só faz asneiras”,* verbalizando o sentimento de tratamento diferenciado *“nunca recebemos elogios”*.

Dos problemas apresentados por estes alunos, este era o que sentiam a maior necessidade de mudança, de mostrar à comunidade escolar, principalmente aos colegas das restantes turmas que eram uma turma normal e que também tinham competências e capacidades como os outros alunos, ***que eram iguais.***

## b) Problema 2

### Dificuldades na linguagem verbal, escrita e na leitura

Tendo em conta a dinâmica das sessões que pressupunham exercícios de escrita, em pequenos grupos, foi proposto aos alunos escreverem sobre várias atividades, no entanto, muitos destes recusavam-se a escrever apresentando como motivo as suas dificuldades de escrita, nomeadamente a frequência de erros ortográficos e de construção frásica.

Numa das sessões, solicitei aos alunos que um destes fosse ao quadro para registar as dificuldades sentidas pela turma, contudo, ninguém quis fazê-lo, todos se recusaram. Explorei com o grupo o porquê desta recusa geral e todos apresentaram como motivo as suas dificuldades de escrita, nomeadamente a frequência de erros ortográficos e de construção frásica. ***“E... nós escrevemos mal, a doutora escreve melhor as nossas ideias. Nós damos muitos erros....”***

Por outro lado, noutros momentos da intervenção, em atendimento ou conversas individuais informais com alguns dos alunos, estes foram manifestando as suas dificuldades na escrita no dia-a-dia e até mesmo na leitura, partilhando o exemplo da escrita das mensagens de telemóvel, onde muitas vezes pediam ajuda a familiares ou amigos para não conter erros ortográficos.

## c) Problema 3

### Problemas nas interações entre os alunos e professores (agressividade, vocábulos inapropriados, destabilização do normal funcionamento das aulas).

Na dinamização destas sessões com os alunos, que já vinha a desenvolver desde o primeiro período letivo, foi sendo perceptível os conflitos entre os elementos da turma.

Por outro lado, participando eu no conselho de docentes desta turma, os conflitos entre os alunos e os professores eram uma evidência constante nestas reuniões, o problema da indisciplina foi sempre um dos aspetos focado pelos docentes (como se pode constatar no registo do *focus grupo* no Anexo VIII).

Nos atendimentos realizados com os alunos e encarregados de educação, também foi evidente este problema de conflitos em contexto de sala de aula.

Assim sendo, para além deste ser um problema que os próprios alunos identificavam mas também os restantes intervenientes, aquando da implementação das sessões de intervenção com a turma, construí uma grelha de observação de sala de aula (Anexo XI) que apliquei em todas as sessões realizadas com os alunos.

Perante estes três principais problemas que se apresentavam como reais preocupações dos alunos e que foram sendo identificados claramente por estes, aquele a que atribuíam maior prioridade para resolver era o **problema 1**, ou seja, alterar as representações da comunidade educativa sobre a turma e os alunos.

Neste contexto, foi na sessão de 08/05/2013 que tinha como objetivo debater com a turma sobre a atividade a realizar para dar a conhecer à escola o seu trabalho, que os alunos demonstraram de forma clara que este era o problema que mais os incomodava e quando questionados se queriam tentar resolve-lo e afirmar a turma pela positiva na comunidade escolar, para alterar estas representações, demonstraram grande entusiasmo: *“Sim, temos que mostrar que somos iguais aos outros e que também sabemos fazer coisas...!”*

Foi também nesta sessão que emergiu dos alunos a ideia de fazermos um filme sobre o tema da ‘Igualdade de Género’, como estratégia para afirmar a turma pela positiva perante a comunidade educativa (**OA.1**). Foi ainda nesta sessão que a turma escolheu o nome do Projeto e do filme com o título **‘Todos Iguais’**.

A partir deste momento observei que o empenho da turma neste trabalho e nas sessões começou a demonstrar mudanças positivas: (I) maior motivação dos alunos nas atividades, (II) envolvimento gradual da turma nas tarefas através da apresentação de propostas para o filme, alguns alunos apresentaram material escrito com ideias para as cenas do filme e outros voluntariaram-se para trazer material necessário às filmagens, assim como (III) se verificou um esforço gradual destes para ajustarem o seu comportamento durante as sessões.

Por esta razão, as sessões seguintes de intervenção centraram-se na execução e concretização da realização do filme **‘Todos Iguais’**, com a finalidade de o dar a conhecer a toda escola.

Tal como referi anteriormente, acompanhava-me sempre nestas sessões uma estagiária de mestrado que estava a fazer observação e colaborava comigo na realização de algumas das atividades. Assim, através da mesma conseguimos um voluntário para o projeto, licenciado em Comunicação e que se dispôs a colaborar nesta missão da realização do filme **‘Todos Iguais’**.

Neste contexto, a partir desta fase o voluntário, que pertencia à comunidade envolvente, colaborou e orientou ativamente todos os procedimentos necessários para realizar o filme, tendo sido a sessão de 24/05/2013 dinamizada com a colaboração ativa deste técnico de comunicação, que fez uma apresentação em PowerPoint e dinamizou um brainstorming sobre ‘Igualdade de Género’, para que a partir das ideias emergentes começássemos a construir o filme.

É de ressaltar que o facto deste voluntário se ter envolvido no projeto, constituiu uma mais-valia, uma devolução de autoestima aos alunos, de que afinal acreditam neles e que se interessam por eles. Os alunos ficaram admirados quando perceberam que o trabalho deste técnico de comunicação era

gratuito, porque acreditava neste projeto, nos alunos e nesta vontade coletiva de os afirmar na escola pela positiva, através do filme. *“Oh, vocês não estão a pagar-lhe? E ele faz isto tudo de graça... por nós! Sem nos conhecer de lado nenhum!”*

Os alunos participaram ativamente na construção do guião do filme, na elaboração da capa, na construção das frases introdutórias de cada cena e nas filmagens, embora muitas vezes com comportamentos desajustados e de chamada de atenção, que tive que gerir e reorientar para o objetivo de trabalho de cada momento de intervenção com eles. Considerando os problemas de comportamento, apliquei em todas as sessões uma *grelha de observação de sessão de grupo*<sup>1</sup> (Anexo XI), que me permitisse monitorizar as evoluções comportamentais dos alunos nas sessões.

Nesta grelha, com indicadores de observação, registei para cada aluno se (I) participa e dá opinião; (II) interage com os colegas e deixa interagir os outros e (III) respeita a opinião e o trabalho dos colegas. Analisando a totalidade das grelhas verifiquei evoluções significativas ao nível comportamental: o grau de participação dos alunos melhorou; interagem de forma colaborativa, respeitando melhor o outro com maior regularidade e mesmo aqueles que eram mais difíceis ao nível comportamental começaram a demonstrar evoluções e gradual envolvimento. Exemplificando, os dois alunos que em termos comportamentais eram menos participativos nas sessões, demonstraram indicadores de mudança: um deles aceitou o desafio de desenhar a capa do filme, assim como participou nas filmagens e outra aluna que estava sistematicamente com comportamentos de oposição, desafio e chamada de atenção começou a integrar os pequenos grupos de trabalho, a colaborar e acabou por aceitar participar nas filmagens.

As filmagens contaram com todos os alunos envolvidos e mesmo aqueles que se apresentavam mais resistentes, por vergonha, acabaram por aderir. O momento das filmagens foi muito significativo para a desconstrução de preconceitos da comunidade escolar sobre os alunos, tal como se pode verificar nas verbalizações de docentes e assistentes operacionais da escola: *“assim é que é, os rapazes a ajudar”, “JP tu até és bom rapaz e estás a fazer muito bem”; “quando precisarmos de ajudantes já sabemos que vos podemos pedir”; “as vossas mães têm bons rapazes em casa...”*.

Por outro lado, os restantes alunos quando observavam as filmagens a decorrer nos espaços comuns da escola também demonstravam apreço e valorização do trabalho da turma, transmitindo feedbacks positivos aos alunos, *‘que fixe, também queríamos fazer um filme...’; ‘que espetáculo’*.

---

<sup>1</sup> A utilização deste instrumento emergiu do meu diagnóstico que detetava dificuldades do foro comportamental em contexto de sala de aula e, assim, sendo estas sessões dinamizadas durante as aulas de Educação para a Cidadania, com recurso à metodologia colaborativa, assente na participação de todos nas atividades, que se subdividem em responsabilidades partilhadas, partindo do pressuposto de que um sem o outro não consegue completar a sua tarefa, construí uma grelha de observação comportamental para monitorizar as evoluções neste âmbito. Neste contexto, esta grelha de observação construída com base neste conceito de atuação permitiu-me observar a evolução do comportamento dos alunos, quer do seu comportamento individual quer na sua relação com os outros e na prossecução das tarefas propostas.

Em suma, durante o terceiro período a turma contou com sessões semanais e bissemanais, de forma a conseguir concretizar o objetivo da realização do filme 'Todos Iguais' e, assim, valorizar as suas participações através da concretização de um produto final do seu trabalho sobre a 'Igualdade de género'.

O culminar deste trabalho, foi na última semana de aulas, onde o filme foi apresentado a toda a comunidade escolar e nos diferentes contextos escolhidos pelos alunos da turma. De acordo com as suas escolhas o filme foi exibido na biblioteca da escola com uma frequência diária, cuja exibição intercalava com a apresentação em PowerPoint dos trabalhos dos alunos realizados em Tecnologias de Informação e Comunicação. A turma organizou-se em pequenos grupos de dois ou três alunos para exibirem o filme nas aulas de Educação para a Cidadania ou outras, em todas as turmas da escola. Nesta tarefa, alguns alunos, inicialmente, mostraram-se receosos, contudo, perante o sucesso das exibições e a receptividade e comentários positivos das outras turmas todos os alunos quiseram participar nesta atividade.

Perante a elevada receptividade das turmas (alunos e docentes), que no final elogiavam o trabalho e aplaudiam, todos os alunos da turma 8º7 antes de exibir o filme nas salas de aulas das outras turmas faziam uma introdução ao tema do filme, revelando grande autonomia e capacidade de se expressarem, o que reforçou as suas perceções de autoeficácia.

Por outro lado, surpreendentemente, no último dia de aulas daquele ano letivo, na última apresentação à última turma uma aluna do 8º7 no fim da exibição do filme referiu *"Este filme é para mostrar que nós somos PCA mas não somos deficientes, nem burros como todos vocês pensam, também conseguimos fazer as coisas!"* E, todos os colegas bateram-lhe palmas e felicitaram a turma pelo trabalho!

O filme foi também apresentado pelos alunos na Direção do Agrupamento de Escolas, onde também foram elogiados, foi exibido na reunião de conselho de docentes e na reunião com os encarregados de educação e tendo sido oferecido uma cópia a cada aluno/encarregado de educação. Foi ainda apresentado aos assistentes operacionais da escola durante uma formação realizada com estes em julho, que elogiaram bastante o trabalho realizado, atingindo-se assim toda a população da comunidade educativa, de modo a mudar as suas perceções sobre estes alunos.

Estes momentos foram os melhores de todo o projeto, pois os alunos revelaram entusiasmo, sentiram-se reforçados positivamente, capazes e valorizados pelos outros, o que contribuiu fortemente para o aumento da sua autoestima.

Ao longo das sessões procurou-se recorrer a metodologias ativas que proporcionassem a participação dos alunos envolvidos, através da realização de dinâmicas de grupo, análise e discussão de situações problemáticas, 'role-play', 'brainstorming', trabalho em pequeno grupo, visualização e análise de vídeos, preparação e realização de vídeos. Simultaneamente procurou-se desenvolver

competências pessoais e sociais, através da realização de todas as atividades dirigidas ao objetivo final de produzir um filme com os alunos para dar a conhecer a toda a escola e, assim, afirmá-los na comunidade educativa e desconstruir as representações negativas sobre a turma.

### 2.1.3. ATENDIMENTOS E CONTACTOS INFORMAIS COM OS ALUNOS

---

O trabalho com esta turma, já contava também com o acompanhamento individual a algumas das famílias e alunos, assim na continuidade desta intervenção mantive atendimentos individuais com alguns alunos, sobretudo na sequência de problemas de comportamento e outras vezes, como a relação de confiança e proximidade com a turma se intensificou neste período de intervenção grupal, os alunos procuravam-me com frequência para ajuda na resolução de problemas e mediação de conflitos.

O forte envolvimento com a turma permitiu-me reforçar ainda mais a relação de ajuda com alguns alunos em concreto, que apresentavam maiores dificuldades e problemas de comportamento. Nestes momentos do foro interventivo mais individual procurei mobilizar estratégias de reforço da empatia e confiança, que permitissem aos alunos abertura para reformularem os seus autoconceitos e analisarem as situações de outra forma, através do meu papel de mediação e orientação dos próprios para refletirem sobre as questões e analisá-las de outra forma, reposicionando-se sobre elas de modo mais adequado, resolvendo assim os problemas e conflitos.

Nestes momentos, de intervenção individual ou em pequenos grupos de alunos, procurei ainda mobilizar estratégias de reforço positivo, procurando assim contribuir para o aumento do autoconceito dos alunos sobre si próprios e face à escola.

Neste trabalho com os alunos, quer nos contactos mais individuais quer nos momentos inerentes à construção do filme, a relação de ajuda “co-construída” foi uma evidência, procurei constantemente reforçar a empatia como resposta afetiva e efetiva de suporte a esta relação, pois a empatia, ou *colocar-se no lugar do outro*, permite conhecer e compreender melhor o outro, as suas emoções, perceções e atitudes e, assim, abre caminhos para a relação de ajuda “co-construída”. (Coimbra de Matos, 2004)

Nesta relação de ajuda, procurei sempre estabelecer vínculos com os alunos, apresentando-me como um elemento seguro, uma base de suporte, onde pudessem expressar as suas dificuldades e deixarem-se ajudar.

Assim, nestes momentos procurei sempre ouvi-los de forma espontânea e securizante, numa lógica de intervenção Rogeriana, centrada no outro, com uma atitude de interesse aberto, de grande disponibilidade e abertura, de não julgamento, garantindo assim a confiança dos alunos em mim,

enquanto técnica da relação de ajuda e levando-os a reformular posicionamentos e formas de analisar as situações problemáticas. (Rogers, 1985)

Foi nestes momentos de carácter mais individualizado com os alunos que procurei que estes encontrassem soluções mais assertivas para as suas dificuldades e problemas na escola, assim como estes momentos parecem ter contribuído igualmente para a melhoria do envolvimento da turma nas sessões das aulas de Educação para a Cidadania e na concretização do Projeto 'Todos Iguais'.

## 2.2. AÇÕES DIRIGIDAS AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

---

Considerando a importância do papel dos pais na escola e no acompanhamento dos percursos escolares dos alunos, para alcançarem o sucesso escolar, este projeto não poderia deixar de incluir este grupo de intervenção.

Partindo do conhecimento prévio que tinha dos encarregados de educação, quer da minha participação nas reuniões de encarregados de educação desde o 7º ano quer do acompanhamento a alguns destes no âmbito da minha intervenção enquanto assistente social nesta escola, dinamizei o *focus grupo*, que no projeto de investigação-ação tinha objetivos muito concretos mas também se direcionou como um grupo de discussão entre pais.

Partindo deste momento de exploração das perceções e de partilha com os encarregados de educação sobre as suas preocupações, era uma certeza trabalhar com estes a dimensão de como ajudar os filhos a ter sucesso na escola e a melhorar o desempenho no papel de encarregado de educação, assim como a sua relação com a escola.

Neste contexto, explorei com as mães (encarregadas de educação) que participaram neste grupo quais eram as suas principais preocupações e que tema gostariam de trabalhar num momento de reunião informal comigo. Na generalidade foram referidas preocupações relacionadas com o acompanhamento escolar dos filhos; a questão dos riscos do consumo do tabaco; as drogas e a sexualidade.

De um modo geral, todas deram especial enfoque à questão das drogas, pois partilharam indicadores de preocupação dos filhos neste campo, como a iniciação do consumo do tabaco e o medo da passagem às drogas.

Perante esta realidade, emergiu assim a necessidade de realizar grupos de discussão temáticos com as mães, de modo a poder capacitá-las ao nível da informação que lhes permita lidar melhor com as suas preocupações e dificuldades inerentes à fase de desenvolvimento dos alunos desta turma – a adolescência.

### 2.2.1. SESSÕES TEMÁTICAS DE (IN)FORMAÇÃO PARA ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

---

Tendo partido dos encarregados de educação a necessidade de obterem mais informação sobre os temas acima indicados, de modo a responder às suas necessidades parentais, procurei também no momento do *focus grupo* acordar o melhor horário e dia para dinamizar as sessões, de acordo com as disponibilidades do grupo, tendo ficado acordado realizar estas atividades às quartas-feiras de tarde.

Assim, na organização das sessões temáticas de (In)Formação para os encarregados de educação e considerando que nos encontrávamos no final do mês de maio e só tinha mais duas semanas de aulas, tive que optar por escolher apenas dois temas a trabalhar com o grupo, pois só dispunha de duas quartas-feiras até ao final do ano letivo.

Neste contexto e considerando o reduzido tempo que me restava até ao final do ano letivo, tive que fazer uma escolha e optei pelos temas do ‘acompanhamento escolar dos encarregados de educação para ajudar os alunos a terem sucesso na escola’ e o tema das ‘drogas’, o qual poderia abarcar o tema dos riscos do tabaco, deixando de lado o tema da sexualidade, pois sendo o nosso Agrupamento de Escolas uma escola PRESS - Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar, a temática da sexualidade estava a ser abordada com os alunos e poderia ser abordada com os pais no ano letivo seguinte pelos docentes ou pela equipa da Saúde da escola.

Desta forma, dinamizei no dia 4 de junho a sessão temática sobre ‘Ajude o/a seu/sua filho(a) a ter sucesso na escola!’ e no dia 11 de junho sobre ‘Os Riscos do consumo das drogas na Adolescência’, cujas planificações das sessões e materiais utilizados se encontram nos Anexos XV e XVI. Para avaliar estas sessões foram aplicados, no final de cada sessão, um questionário de satisfação/avaliação aos encarregados de educação para recolher opinião destes sobre as atividades. (Anexo XVII)

Com estas sessões temáticas procurei: (I) aumentar os recursos pessoais das encarregadas de educação para acompanhar melhor os seus educandos ao nível escolar; (II) alargar os seus conhecimentos sobre as características da adolescência e os riscos do consumo de drogas e, assim, (III) capacitá-las para agir perante os desafios e riscos da adolescência.

A dinâmica de funcionamento destas sessões reforçou os laços da relação de ajuda e de confiança assistente social-família, assim como a perceção de pertença a um grupo de pais com preocupações e problemas comuns, que contribuiu para relativizar os problemas individuais de cada um e aumentar a predisposição para o envolvimento na procura de soluções comuns para problemas comuns na turma.

## 2.2.2. ATENDIMENTOS COM OS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

---

À semelhança do que já acontecia com os alunos, no âmbito da minha intervenção com a turma e do acompanhamento individual a alguns alunos e famílias, dei continuidade a este trabalho e mantive os atendimentos individuais, alguns marcados por mim para resolver problemas emergentes dos alunos, outros por iniciativa dos pais que me procuravam para orientá-los e ajudá-los a resolver os problemas escolares e de comportamento dos seus educandos.

Neste domínio, o privilégio do enfoque no estabelecimento da relação de ajuda e de confiança foi uma prioridade, garantindo assim abertura aos encarregados de educação para poderem apresentar as suas preocupações pessoais em relação à escola.

Nesta relação partilhada e de ajuda, os encarregados de educação foram apresentando as suas preocupações com os comportamentos dos seus educando, mas simultaneamente emergia a preocupação da falta de comunicação da escola com estes e, neste âmbito, procurei estabelecer elos de ligação e aproximação dos pais à escola e, por isso, apelei muitas vezes à participação da diretora de turma nos atendimentos.<sup>2</sup>

Nesta relação de acompanhamento aos encarregados de educação, a figura do diretor de turma foi sempre essencial e, por isso, procurei sempre envolver esta figura privilegiada na promoção da relação escola-família. No entanto, esta turma durante este ano letivo, para além do sucedido nos anteriores, teve dois diretores de turma, o que parece ter contribuído para fragilizar esta relação.

Assim, neste terceiro período letivo procurei sempre envolver a diretora de turma neste trabalho com as famílias, já que esta ocupa uma posição privilegiada na comunidade escolar e que nas suas funções de natureza pedagógica enquadra este trabalho de criar uma aproximação da família à escola. (Diogo, 1998)

Por último, na intervenção junto dos encarregados de educação, algumas delas de continuidade, procurei ainda reforçar a proximidade e participação destes na escola, recorri a estratégias de reforço positivo de algumas das características dos seus educandos para, assim valorizar o seu papel enquanto pais e educadores e, desta forma estabelecer um vínculo de confiança que me permitia trabalhar com abertura os aspetos mais negativos do comportamento dos alunos e das respostas educativas dos pais, no sentido de orientá-los para a mudança.

Na minha intervenção junto das famílias parti sempre do pressuposto de que, como refere Lopes (2009), “culpar as famílias pela falta de educação dos filhos/alunos pode pois funcionar como um ato

---

<sup>2</sup>No Capítulo III (das perceções), foi evidente que uma das dimensões mais referidas pelos encarregados de educação foi a falha da articulação escola/família, com uma incidência de 90%, o que se prende com esta necessidade dos encarregados de educação.

catártico mas será contraproducente porque agrava as relações com as famílias sem melhorar a disciplina nas escolas. (p. 25)

A minha intervenção do foro mais individual junto das famílias foi sempre numa lógica de relação inclusiva do outro no seu processo de mudança, partindo das suas necessidades para as necessidades da escola. Importa aqui destacar que as famílias com quem já trabalhava no âmbito do acompanhamento individual foram identificadas e referenciadas pelo diretor de turma que solicitou a minha intervenção.

Esta dimensão, de que o pedido de ajuda da intervenção nas família não vinha de dentro mas sim de fora, juntando aos problemas dos seus educandos no contexto escolar, condicionou, algumas vezes, a construção da relação de ajuda, pois inicialmente tinha a perceção de era vista como apenas mais uma interferência nas suas vidas e, neste sentido, procurei sempre adotar uma atitude isenta de juízos de valor, de não confrontação e uma postura de abertura e exploração das reais necessidades da família face à escola e de auscultação das suas perceções sobre o que estava funcionar mal com a escola, para a partir daqui construir com elas uma relação de ajuda e de procura de alternativas para a resolução dos seus problemas familiares e dos seus educandos em contexto escolar.

### 2.3. AÇÕES DIRIGIDAS AOS DOCENTES

---

Partindo do conhecimento prévio do problema das práticas pedagógicas desenvolvidas e das dificuldades na relação dos professores com esta turma e, consecutivamente, ao nível da concretização das aprendizagens efetivas junto dos alunos, na minha intervenção com os docentes, propus-me a contribuir para a reorganização deste percurso curricular alternativo e, consecutivamente, das práticas pedagógicas desenvolvidas a implementar no ano letivo seguinte (para concluírem o 9º ano de escolaridade).

Nesta finalidade, as ações dirigidas aos docentes foram: (I) a realização do *focus grupo*, que para além dos objetivos de exploração das perceções tinha como objetivo refletir com os docentes sobre os problemas da turma e mobilizá-los na procura de soluções, que poderiam passar pela reformulação do projeto curricular de turma e (II) envolver os docentes na dinamização de um projeto comum no âmbito da temática que estávamos a trabalhar com os alunos sobre a 'Igualdade de género', através da realização do filme 'Todos Iguais'.

### 2.3.1. FOCUS GRUPO: O PONTO DE PARTIDA PARA O ‘ENVOLVIMENTO DOS DOCENTES NO PROJETO E ‘REPENSAR A METODOLOGIA PEDAGÓGICA’

---

Antes da realização do *focus grupo* enviei um *email* (Anexo IV) a todos os docentes a convidá-los para participarem neste grupo de discussão, assim como apresentei o trabalho a desenvolver com a turma e enviei uma grelha, elaborada por mim e pela diretora de turma, para cada docente de cada disciplina preencher (Anexo V) de modo a articular o trabalho transdisciplinar.

Por outro lado, fui também falando individualmente com cada professor sobre o projeto ‘Todos Iguais’ e da pretensão de o dinamizar de forma articulada com todas as disciplinas, ou seja, sendo a temática subjacente ao trabalho com os alunos a ‘Igualdade de Género’ esta poderia ser abordada numa lógica transdisciplinar e em cada disciplina realizarem trabalhos com os alunos, para que estes no final do ano fossem expostos na escola com o filme realizado por estes e, assim, afirmar a turma pela positiva perante a comunidade educativa.

No âmbito da realização do grupo de discussão, comecei por explicar o trabalho desenvolvido com os alunos nas aulas de Educação para a Cidadania que culminou na preparação do filme ‘Todos Iguais’. Dei ainda a conhecer os principais objetivos do projeto de investigação-ação que estava a desenvolver e na finalidade de envolver o grupo de docentes no projeto, voltei a focar a colaboração destes para abordarem a temática ‘Igualdade de Género’ (subjacente ao trabalho junto dos alunos).

Relativamente à colaboração dos docentes na realização do filme, o professor de Educação Física foi o mais proactivo e colaborante, tendo dado sugestões (ginástica acrobática) para o 2º plano do filme, que contrasta a ginástica vs futebol. Este professor disponibilizou-se para participar na realização das filmagens desta cena do filme, tendo negociado o melhor dia e hora para a realização das mesmas.

A docente de História também se mostrou recetiva, tendo referido que trabalhou com os alunos nas aulas a abordagem do papel da mulher na história da humanidade e na luta dos direitos pela igualdade. A docente de Tecnologias de Informação e Comunicação disponibilizou-se a realizar com os alunos um PowerPoint sobre o tema, para divulgar na biblioteca na última semana de aulas. Mais nenhum docente apresentou propostas. A docente de Português, diretora de turma, já estava a participar nas aulas de Educação para a Cidadania onde eram dinamizadas as sessões com os alunos e, posteriormente, na disciplina de Português trabalhava e aperfeiçoava os textos escritos pelos alunos para este trabalho final – o Filme ‘Todos Iguais’.

Neste projeto transdisciplinar, contou-se assim com o envolvimento de quatro áreas disciplinares (Português, História, Tecnologias de Informação e Comunicação e Educação Física). No entanto, nenhum docente fez o preenchimento da grelha proposta com as atividades a envolver neste projeto, de modo a sistematizar o trabalho de cada área disciplinar.

Contudo, os docentes envolveram-se na reflexão sobre as causas do insucesso desta turma, assumiram responsabilidades ao nível das suas práticas e demonstraram disponibilidade para reformular o projeto curricular de turma para o ano letivo seguinte 2014/2015, no sentido de reestruturarem os planos curriculares, de modo a recuperar as aprendizagens não conseguidas pelos alunos ao nível da leitura e da escrita, competências essenciais para prosseguirem para os cursos profissionais do ensino secundário e para os seus projetos de vida futuros.

### 3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AÇÕES DO PROJETO

Falando dos resultados das ações do projeto ‘Todos Iguais’ e considerando os objetivos a que me propus com este projeto no que concerne à intervenção, posso dizer que todos eles foram alcançados, dando especial enfoque para o primeiro que se dirigia aos **alunos (OA1 – afirmar a turma pela positiva na escola)** que registou resultados bastante favoráveis.

Toda a dinâmica de interações que envolveu a realização do filme ‘Todos Iguais’ melhorou significativamente a relação/interação dos alunos entre si em algumas disciplinas, contribuiu para que estes se sentissem mais motivados e aumentassem a sua perceção de autoeficácia e autoconceito ao nível do seu desempenho escolar.

A relação de proximidade e de confiança que se foi intensificando com este projeto, junto dos alunos, conduziu a que estes se sentissem mais seguros para pedir ajuda, onde os alunos por iniciativa própria pediam ajuda para a resolução de situações-problema, quer do foro escolar quer pessoal.

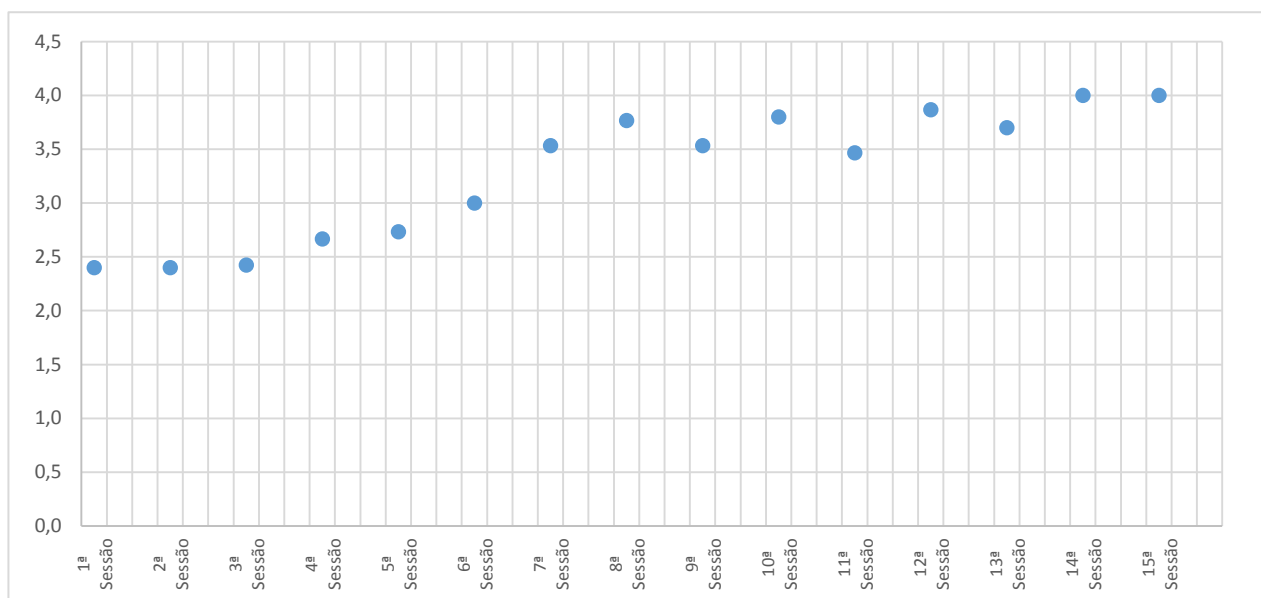
O aumento do autoconceito dos alunos foi observável ao longo das sessões, sobretudo aquando da exibição do filme, onde as expressões e devoluções dos outros foram muito positivas e permitiram reforçar o ‘eu’, sobretudo o ‘eu académico’, que se encontrava em reconstrução.

O impacto do filme conduziu a uma mudança de perceção dos agentes educativos e dos pares, em contexto escolar, que com feedbacks positivos passaram a acreditar que estes alunos têm potencialidades e que conseguiram mobilizá-las e construir um trabalho final de qualidade, tendo assim alcançado o objetivo central deste projeto **“a afirmação pela positiva da turma na escola”**.

Por outro lado, tendo sido um dos problemas identificados o comportamento em sala de aula e as interações dos alunos entre eles e com os docentes, da observação do envolvimento dos alunos nas

aulas de Educação para a Cidadania, realizadas com a colaboração da diretora de turma posso afirmar que esta dimensão melhorou significativamente conforme se pode observar no gráfico<sup>3</sup>.

**GRÁFICO IV:** Variações médias do comportamento da turma nas sessões de intervenção



**LEGENDA:** 0 - Falta; 1 – Não participa e perturba; 2 – Não participa, mas não perturba; 3 – Sim participa, mas com dificuldade; 4 – Sim participa ativamente

Partindo da análise do Gráfico IV, que apresenta a média do comportamento dos alunos nas sessões de acordo com os indicadores: (I) participa e dá opinião, (II) interage e deixa os outros interagirem e (III) respeita a opinião e o trabalho dos colegas, registados na grelha de observação das sessões de grupo, verifica-se que estes revelaram uma melhoria gradual, um aumento do grau de envolvimento nas sessões, apesar de se manterem algumas oscilações à medida que as sessões foram evoluindo. Analisando o gráfico, observa-se a média de comportamento da turma que se situava inicialmente no valor 2 (Não participa, mas não perturba) para 3 (Sim participa, mas com dificuldade) e 4 (Sim participa ativamente) a partir da 7ª sessão.

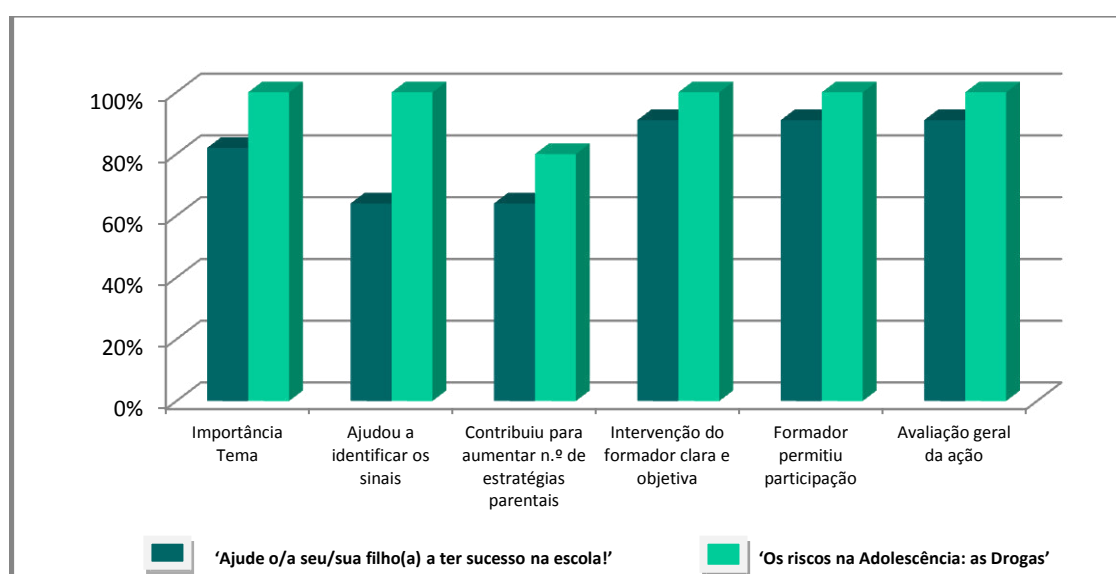
Por último, da avaliação qualitativa dos alunos sobre o trabalho realizado com estes nas sessões das aulas de Educação para a Cidadania, os alunos salientaram muitos aspetos positivos, que passo a transcrever nas palavras destes: ***“gostei de fazer o filme; gostei de partilhar com o grupo; as sessões***

<sup>3</sup> Em todas as sessões dinamizadas com a turma preenchi uma Grelha de Observação, para registar o comportamento e a participação dos alunos nas atividades. Esta grelha (apresentada no anexo XI), decompõem-se em três itens: (I) participa e dá opinião; (II) interage com os colegas e deixa interagir os outros e (III) respeita a opinião e o trabalho dos colegas. Ao observar todas as grelhas preenchidas ao longo da implementação do projeto, verifiquei uma evolução positiva de comportamento e envolvimento da turma em geral e, assim, para traduzir esta evolução graficamente fiz uma análise dos dados registados e elaborei um quadro (Anexo XII) onde atribuí um valor a cada um dos três itens de acordo com o comportamento dos alunos em todas as sessões. Este valor situou-se entre 0 e 4, sendo 0 - falta à sessão; 1 – não participa e perturba; 2 – não participa, mas não perturba; 3 – sim participa, mas com dificuldade e 4 – sim participa ativamente. Por fim, fiz a média dos valores atribuídos a todos os alunos em cada sessão e partindo destes valores médios elaborei o gráfico acima, que permite observar uma linha ascendente que traduz a evolução comportamental média da turma.

*foram muito boas e fixes; aprendi a ter respeito e a portarmo-nos bem; gostei dos jogos e dinâmicas; alguns jogos foram fixes outros menos; gostei das filmagens (podíamos fazer mais); mudei a opinião de pensar; melhoramos o nosso comportamento e foi bom sermos ouvidos e ouvirem as nossas opiniões... gostei muito.”*

Da intervenção desenvolvida junto dos **encarregados de educação**, nas sessões realizadas com as mães sobre os temas por elas propostos, apliquei um questionário de opinião (Anexo XVII) para avaliar o grau de satisfação destas ações, cujos resultados passo apresentar de seguida.

**GRÁFICO V:** Grau de Satisfação dos Encarregados de Educação com as Sessões de (In)formação



Analisando o gráfico, o qual faz destacar o elevado nível de satisfação nas sessões realizadas, as percentagens de satisfação foram bastante positivas, na maioria dos itens acima dos 70% no grau de elevada satisfação. Observa-se que o nível de satisfação mais elevado em todas as questões foi na ação de sensibilização sobre os 'Riscos da adolescência', o que, mais uma vez, poderá estar relacionado com o facto desta sessão ter ido ao encontro de uma das prioridades das necessidades referenciadas pelos encarregados de educação no *focus grupo*, pois o tema das drogas assumia um grande enfoque nas preocupações pessoais das mães, conforme se pode observar no registo do *focus grupo* com os encarregados de educação (Anexo VII)

As restantes respostas aos itens dos questionários, situaram-se no 'satisfeito' e não se observaram nenhuma resposta 'não satisfeito' ou 'nada satisfeito'.

Com base na análise de opinião de carácter qualitativo, fazem-se destacar algumas das ideias apontadas pelos encarregados de educação, tais como: *“Gostei bastante da intervenção, foi clara e ajudou-me muito.”*; *“É uma atividade que se devia repetir com frequência ao longo dos anos.”*; *“Deviam fazer mais vezes.”*; *“Gostei muito do que foi falado nesta reunião e fiquei a saber algumas coisas que tinha um bocado de dúvidas.”*; *“Ajudou-me a conhecer melhor as drogas, que nem imaginava que existiam, assim posso ajudar melhor o meu filho.”*; *“Gosto muito destes momentos de reuniões de pais assim com bom ambiente, onde todas falamos.”*

No que concerne ao trabalho conjunto com os **docentes** e, sobretudo, depois da reflexão conjunta conseguida no *focus grupo*, alcançaram-se algumas mudanças positivas, nomeadamente: na última reunião de conselho de docentes ficou a proposta dos planos curriculares serem alterados, da equipa pedagógica reunir quinzenalmente no ano letivo seguinte para planear estratégias pedagógicas e ajustar medidas de atuação dos docentes face aos problemas dos alunos. Foi proposto na direção do Agrupamento, os alunos realizarem as disciplinas práticas no 9º ano na Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural do marco de Canaveses – EPAMAC, pois os alunos manifestaram interesse nesta alternativa e alterar algumas das disciplinas, nomeadamente Hortofloricultura, sobre a qual os alunos manifestavam desagrado.

Como resultado, no ano letivo seguinte apesar dos esforços encetados, não foi possível passar as aulas práticas para a escola Profissional EPAMAC, devido à inexistência de transporte e salas disponíveis. Contudo, a direção do Agrupamento alterou as disciplinas práticas, os alunos deixaram de ter Hortofloricultura e passaram a ter Artes e Ofícios, assim como foi atribuída a direção de turma a uma docente do quadro da escola para evitar as alterações constantes desta figura pedagógica importante. Com estas mudanças operacionalizadas, procurando ir ao encontro das opiniões dos alunos, observou-se o impacto e aceitação da direção em operacionalizar algumas das sugestões resultantes deste trabalho de projeto.

# CONCLUSÃO:

## *REFLEXÕES FINAIS*

### UM PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PISTAS PARA O FUTURO

TODOS IGUAIS



Na sociedade atual o pressuposto da igualdade é um princípio fundamental, garantido na constituição portuguesa. Contudo, o funcionamento da sociedade, na sua essência, não se concretiza na efetiva igualdade de oportunidades, sendo as desigualdades sociais uma realidade transversal a todos os domínios da vida em sociedade.

A educação não escapa a este problema das desigualdades sociais e, por isso, é uma preocupação e um tema central do debate político e do domínio da investigação na educação, quer a nível nacional quer internacional. Perante a importância do papel da escola nesta dimensão, esta foi assumindo a necessidade de se desenvolver e foi sofrendo influências de sistemas educativos de outros países, assim como do processo de globalização, negligenciando o facto da escola possuir características singulares, inerentes aos grupos sociais do meio em que se insere.

Neste sentido, os modelos de organização escolar e pedagógica foram-se reconstruindo para melhorar a capacidade de resposta à heterogeneidade dos seus alunos e, assim, emergiu a expressão “escola para todos”, procurando ofertas educativas capazes de responder às necessidades específicas de cada contexto social e educativo.

No entanto, esta procura da democratização e igualdade na escola funciona no seio de um conjunto de dinâmicas e interações sociais que interferem na capacidade efetiva que a escola tem para responder à diversidade das necessidades de todos os seus alunos.

Na trajetória da educação em Portugal, diversas medidas e políticas têm sido implementadas na finalidade de garantir a igualdade de oportunidades ao nível do acesso à educação, considerando que cada aluno tem as suas características e, também, o direito de usufruir de práticas pedagógicas diferenciadas para alcançar o seu próprio sucesso educativo, como é exemplo o Percorso Curricular Alternativo. Contudo, perante este modelo de ‘Escola Inclusiva’ é necessária uma implicação ativa dos docentes ao nível do projeto curricular e das práticas pedagógicas, de modo a que se concretize a “escola para todos”, capaz de alcançar a individualidade de cada aluno no seio do grupo de turma.

De facto este desafio não é fácil e exige um trabalho de articulação e de grande proximidade com a comunidade local e, sobretudo, com as famílias, numa lógica de envolvimento e de colaboração com as mesmas, num trabalho de parceria para aproximá-las e capacitá-las para os desafios da aprendizagem. Cabe à escola “reconciliar estas famílias e as suas crianças (...) investir em estruturas de ensino-aprendizagem de grande qualidade e especificamente concebidas para colmatar os défices de aprendizagens que deveriam ter sido realizadas no passado e que, em alguma medida, substituam/coadjuvem as famílias em parte das tarefas educativas.” (Queiroz, 2013, p.3)

Chegado o momento final deste trabalho de investigação-ação parece-me pertinente tecer algumas considerações teoricamente fundamentadas e deixar algumas pistas/sugestões que esta prática me levou a concluir como pertinentes num contexto educativo.

Não podendo dissecar os processos da intervenção dos processos de investigação e aprofundamento do conhecimento sobre as perceções e problemas desta turma, farei uma breve análise reflexiva sobre o objeto de estudo/intervenção.

Esta turma, como clarifiquei anteriormente, era constituída por um grupo de alunos com dificuldades de aprendizagem, cujas competências escolares adquiridas no 1º ciclo ficaram muito frágeis e não foram compensadas através da medida de Percurso Curricular Alternativo desde o 5º ano de escolaridade. Chegados ao 8º ano, os alunos identificam claramente as suas dificuldades de aprendizagem ao nível da leitura e da escrita, assim como os docentes as corroboram.

Com base em estudos evidenciados por Lopes (2003), “à medida que se vai progredindo na escolaridade as exigências aumentam, enquanto para um largo número de alunos a capacidade de resposta às progressivas exigências é cada vez menor, com a subsequente alienação do sujeito face às tarefas escolares (...) os objetivos do aluno afastam-se dos objetivos da escola e tornam quase insustentável o ‘bom comportamento’, o qual depende em larga medida quer da *possibilidade* de lidar com as tarefas quer do seu *valor de atração*.” (p. 61)

Face ao exposto, estes alunos certamente foram evidenciando de forma crescente problemas de comportamento, como corroboram os docentes, porque à medida que foram evoluindo no nível de escolaridade viram as suas competências leitoras estagnadas, o seu autoconceito de desempenho escolar enfraquecido e o desânimo apreendido instalado, o que condiciona o envolvimento nas aulas e potenciou, certamente, o desinteresse pelas tarefas escolares e o aumento das ocorrências disciplinares.

Estes alunos marcados por uma trajetória escolar assente em fracassos, foram reforçando a sua crença de incapacidade e investindo em estratégias de evitamento do insucesso, tais como: evitar realizar as tarefas propostas em sala de aula quando percecionam que não são capazes de as concretizar e, por isso, muitas vezes, despoletaram atitudes desadequadas, comportamentos distratores e desajustados para evitar o confronto com a sua incapacidade. (Lopes, 2003 e 2009)

Por outro lado, sendo as dificuldades de aprendizagem o motivo que conduziu estes alunos a este percurso alternativo de ensino-aprendizagem e perante a evidência que estas não foram compensadas nem superadas, os problemas de comportamento eram esperados. Segundo Muñiz (1993), as crianças e jovens “rejeitam o insucesso (...) muitas vezes desviam a agressão para o trabalho escolar, menosprezando-o ou desvalorizando-o, para evitar sentimentos insuportáveis de frustração e de impotência (...) a vivência do insucesso escolar é sentida como uma ameaça, como um perigo interior, como uma fonte de sofrimento de que precisa defender-se.” (p. 45)

Ainda com suporte nos estudos, nacionais e internacionais, evidenciados por Lopes (2003) um outro aspeto interessante que resulta dos estudos longitudinais é a associação das dificuldades na leitura aos problemas de comportamento e relacionamento interpessoal, o que pode estar na base das dificuldades do foro comportamental desta turma.

Dos resultados desta investigação-ação faz-se ressaltar o facto dos sujeitos enfatizarem bastante a dimensão individual dos alunos como responsável pelos seus insucessos escolares, ou seja, atribuem às suas características pessoais, definidas pelas dificuldades de aprendizagem e pela falta de motivação, a principal causa do fracasso no desempenho escolar e nenhum dos grupos faz referência ao papel do docente como fator fundamental na promoção da motivação e da aprendizagem.

Estas crenças regularmente transmitidas, de forma inconsciente aos alunos, quer pelos professores quer pelos pais, através de palavras ou ações acabam por ter implicações no processo de aprendizagem dos alunos.

A exploração das perceções dos sujeitos envolvidos neste projeto, permitiu-me verificar uma tendência média de 46% dos alunos, docentes e encarregados de educação para atribuírem aos alunos as causas do insucesso escolar, sobretudo os docentes, pois 55% fazem referência a esta dimensão de causalidade.

Associado a esta realidade, durante a implementação do projeto foi perceptível a adoção de práticas pedagógicas pouco diversificadas e adequadas à heterogeneidade dos alunos, assim como uma descrença interiorizada da importância do papel do professor como facilitador do sucesso escolar.

Importa ainda destacar a forte prevalência dos alunos (64%) no indicador referente ao baixo autoconceito do desempenho escolar que associado ainda ao facto de 100% destes referirem como causa dos seus problemas escolares as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas na sala de aula, nos remete para o eventual ‘desconhecimento’ ou ‘desvalorização’ dos docentes face às abordagens teóricas que explicam a relação entre as suas atribuições de causalidade do fracasso escolar e os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos. Por outro lado, esta realidade remete-nos ainda para a ‘desvalorização’ do papel pedagógico do docente como fundamental na promoção da motivação escolar, claramente fundamentado em abordagens teóricas da psicologia motivacional e da pedagogia.

Ainda neste domínio da dimensão individual e da falta de motivação dos alunos em paralelo às suas dificuldades de aprendizagem como um dos fatores mais referenciados para os problemas desta turma, revela-se fundamental promover o investimento em estratégias pedagógicas que promovam uma maior motivação dos alunos para a aprendizagem, alargando assim o seu impacto nos resultados escolares.

Com base nas perceções dos sujeitos, paralelamente às dificuldades de aprendizagem os problemas de comportamento foram-se avolumando. E a par desta realidade, as evidências que fui observando no processo de comunicação escola-família, que pareciam estar de costas voltadas, refletiram-se no facto de 90% dos encarregados de educação fazerem referência à reduzida informação/articulação sobre os problemas de comportamento dos seus educandos.

Paralelamente, da minha observação, só apenas no terceiro período letivo foram aplicadas medidas educativas disciplinares, o que levou a que os alunos percecionassem a inexistência de regras claras e de autoridades difusas quer na escola entre os docentes quer na relação da escola com as suas famílias.

Foi também evidente que as famílias assumem dificuldades na assunção de estratégias educativas assertivas face aos problemas de comportamento, que somando à inconsistência observada no contexto escolar, reforça a noção de aceitação dos alunos em quebrar as regras e da inexistência de consequências.

Foram, muitas vezes, os alunos que traduziram a perceção desta ambivalência das regras e da punição educativa, através das suas verbalizações.

Associado a esta realidade está a *ecologia familiar* destes alunos, que se caracteriza como um grupo de famílias com características parentais, sociais, escolares e culturais frágeis e que, por isso, afetam a forma como lidam com os problemas e dificuldades escolares dos seus filhos. Como já referi anteriormente, as características sociais destas famílias são marcadas por fragilidades e condições desfavoráveis ao nível da escolaridade, da saúde, do emprego, da habitação e das interações sociais com outros grupos sociais e outros contextos.

Com base nesta evidência, segundo Hess (1970 cit. *In*: Lopes, 2009), a pobreza transmite às pessoas a sensação de 'ausência de poder'. Tal como referi no capítulo III, os encarregados de educação destes alunos aparentam uma fraqueza de poder no que respeita às falhas da escola na relação para consigo e na aceitação tácita de questões com as quais não concordam mas também não apresentam nem fundamentam ao diretor de turma as suas perceções.

Na verdade, as fragilidades destas famílias foram uma evidência, contudo, o modelo de funcionamento tradicional da escola de culpabilização destes e vice-versa, não acrescenta mudança nesta relação escola-família que deveria ser sistémica e próxima. A responsabilização ao contrário da

culpabilização facilita a comunicação entre estes dois sistemas, importa aproximá-los numa lógica de parceria e este papel cabe à escola, pois perante famílias fragilizadas ao nível do poder, em desigualdade face aos recursos culturais e verbais de argumentação em relação aos profissionais da escola, facilmente se distanciam desta instituição e, por isso, cabe aos docentes estabelecer esta proximidade numa lógica de flexibilidade e abertura à diferença, de compreensão do outro, para trabalhar aspetos menos bons dos seus educandos, numa lógica de trabalho conjunto.

Partindo do pressuposto de que a escola e a família têm funções diferentes mas complementares junto do aluno, não devendo nenhuma destas sobrepor-se mas sim interagir e complementar-se na desigualdade, os docentes e os encarregados de educação deveriam agir numa lógica de parceria na resolução dos problemas de que os alunos são interlocutores.

Contudo, durante a execução do meu projeto de investigação-ação observei o contrário, uma assimetria de poderes, que dificultou o diálogo e a comunicação entre os encarregados de educação e a escola, recorrendo muitas vezes a mim para o fazer. Esta situação conduziu, algumas vezes, a uma confusão de papéis, da figura do diretor de turma com a do assistente social, pois as famílias partindo duma relação de ajuda securizante sentiam mais à vontade para me colocar questões e dúvidas em relação a dimensões que diziam respeito ao papel do diretor de turma.

Neste contexto, o que procurei fazer sempre foi apelar à participação do diretor de turma nestes momentos, de forma a clarificar as funções de cada profissional e a aproximar a relação do diretor de turma com os encarregados de educação.

Ao abordar a dimensão da relação de ajuda securizante, gostaria de deixar algumas notas sobre os processos que esta construção de relação segura, quer com os alunos quer com os encarregados de educação, me exigiram.

Na construção da relação com os alunos, tendo estes os problemas que já foram aqui referidos em contexto escolar e encontrando-se na fase de desenvolvimento da adolescência, no processo de construção do 'eu', onde o "o grupo de colegas, juntamente com a família e a escola, são os principais contextos em que os adolescentes desenvolvem as suas características pessoais e sociais que necessitarão na vida adulta" (Sprinthall & Collins, 1994, p. 358), procurei apresentar-me como uma figura segura, estável e de ajuda incondicional. (Rogers, 1985)

Construí com os alunos uma relação que se desenvolveu fundamentalmente a partir dos afetos, da aceitação do outro (aluno) como ele é, numa lógica de compreensão empática, baseada na tolerância, respeito, confiança, aceitação e autenticidade como defende a perspetiva Rogeriana da intervenção centrada na pessoa.

"Toda a aprendizagem pressupõe algum tipo de motivação (...) os estados afetivos, incluindo a motivação disparam ou desencadeiam as atividades cognitivas." (Oliveira & Chadwick, 2001, p. 62)

Por esta razão, centrei o grande enfoque do meu projeto de investigação-ação na minha relação com a turma, para mobilizar alguns processos de mudança a que me propus alcançar com os objetivos de intervenção.

Neste contexto, foram momentos de informalidade, de intervenção formal, de brincadeira, de ajuda espontânea e de resposta imediata aos pedidos de ajuda dos alunos que construí os pilares desta relação de confiança junto destes e que me permitiram condições de intervenção facilitadoras da mudança e da motivação gradual dos alunos no seu envolvimento neste projeto de intervenção 'Todos Iguais'.

Depois desta relação de confiança "co-construída" com os alunos, tudo foi possível, quer em termos de intervenção grupal quer individual, como foi exemplo a intervenção junto da aluna AC (descrita na grelha de observação participante no Anexo VI) ou mesmo na intervenção mais assertiva e de autoridade junto dos alunos mais desafiadores, onde intervim depois de problemas de comportamento destes em contexto de sala de aula com os professores, exercendo a minha autoridade sem que estes a desafiassem como habitualmente faziam no contexto escolar.

Partindo deste pressuposto, parece-me importante referir que na tarefa educativa a construção da relação pedagógica é fundamental, quer na motivação dos alunos para aprender quer no comprometimento para com as regras sociais escolares.

Por outro lado, no trabalho desenvolvido junto dos alunos a devolução de feedback positivos sempre que possível foi outra estratégia a que recorri e que se afigurou fundamental nesta relação de ajuda, procurando assim reformular as perceções pessoais dos alunos que eram negativas. Como defende Oliveira & Chadwick (2001) o feedback recebido em função do que se fez para enfrentar novos desafios repercute-se no autoconceito, nas capacidades e competências do sujeito, na sua perceção de autoeficácia e, por conseguinte, na capacidade de iniciar novas ações relevantes para a mudança de aspetos da sua vida.

Neste processo de "co-construção" e reformulação das perceções, práticas e atitudes implícitas ao processo educativo destes alunos, quer na interação com os alunos e encarregados de educação quer com os docentes, procurei desenvolver o meu papel enquanto interventora social numa lógica de "co-agente" da mudança social dos aspetos a melhorar.

Enquanto assistente social e técnica da relação de ajuda, com a tarefa de contribuir para o desenvolvimento dos alunos, enquanto indivíduos e enquanto grupo (de turma), dos encarregados de educação, enquanto responsáveis pela educação e bem-estar dos alunos e dos docentes, enquanto responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem, focalizei o meu papel no estabelecimento de relações seguras, estáveis e orientadoras.

Na minha interação com os alunos e com algumas famílias que já acompanhava, faço destacar a importância dos vínculos e da relação essencialmente social e afetiva que já se construía desde o ano letivo 2011/2012 e reconstruía nesta nova forma de intervenção com os alunos e que, assim, reforçou as condições essenciais para a mudança.

Neste sentido, faço destacar os aspetos que me pareceram fundamentais no processo de intervenção social e de construção da relação de ajuda em contexto escolar, ou seja, construir uma relação que:

- seja duradoura o tempo suficiente para o estabelecimento de laços de confiança;
- se suporte na identificação das potencialidades do outro para superar as fragilidades;
- procure identificar os problemas com o 'outro' e o conduza a encontrar alternativas de resposta;
- se baseie na confiança, para transmitir segurança ao outro de modo a ser capaz de tomar decisões.

Assim, a regularidade dos encontros nas sessões de grupos com os alunos e dos atendimentos individuais com alguns destes e com alguns encarregados de educação, facilitou todo este processo e daí o forte envolvimento destas figuras no projeto 'Todos Iguais', que culminou com resultados positivos, embora ainda insuficientes para responder às necessidades identificadas.

Contudo, este projeto permitiu claramente concretizar a meta da afirmação da turma na comunidade educativa, mas ficou aquém da superação das dificuldades de aprendizagem que estes alunos tão bem identificavam em si próprios, mas essas certamente exigem uma mudança mais alargada, que abarque as práticas pedagógicas no seu todo, que voltasse atrás no tempo das aprendizagens inicialmente perdidas... para assim poder recuperar os processo de aprendizagem da leitura e escrita que suportam todas as outras. E, certamente, por isso, estes alunos assumiram comportamentos de desistência da aprendizagem...

Recuperar as aprendizagens perdidas exigiria, como defende Meirieu (1998), que os docentes fizessem um esforço permanente de elucidação e de retificação das suas representações sobre a aprendizagem. E, neste domínio, este projeto parece ter conseguido alguns resultados, embora incipientes, no momento do grupo de discussão com os docentes, quando estes assumem a necessidade de mudança das suas práticas.

Fazendo a ligação deste resultado com o anteriormente abordado e partindo do pressuposto de que o insucesso escolar é multidimensional e tem origem em causas estruturais, sendo uma delas, em muitas das situações, os contextos de vida dos alunos e das famílias, mostra-se de todo fundamental um maior envolvimento e conhecimento das famílias por parte do corpo docente.

Da minha prática profissional, observo que ainda há um desafio largo a este nível, a própria relação da escola com os encarregados de educação está ainda muito centrada na moralização, controlo e procura de causas para as dificuldades escolares e menos orientada para a procura de estratégias capazes de promover uma participação efetiva das famílias na vida escolar dos seus educandos.

Neste domínio, o papel dos técnicos nas escolas, que segundo os estudos no âmbito do programa TEIP têm constituído uma mais-valia, permite contribuir para o alargamento das perspetivas, das estratégias de análise e de aproximação à comunidade, assim como dos problemas sociais inerentes aos problemas escolares.

A emergência dos trabalhadores sociais nas escolas começou a ser enquadrada legalmente com a Decreto-Lei n.º 190/91 de 17 de maio, com a criação da carreira do assistente social e psicólogo nas escolas. Contudo, foi com a implementação do programa TEIP que foram mobilizados recursos que permitiram a introdução de técnicos de várias especialidades para trabalhar nas escolas. Esta realidade permitiu, assim, a criação de equipas multidisciplinares que trouxeram outra leitura da realidade e dos problemas escolares.

Os trabalhadores sociais nas escolas contribuíram para alargar o debate com as equipas pedagógicas sobre os problemas do insucesso, da indisciplina e outros; introduziram novas formas de olhar as situações, para em equipa contribuírem na procura de respostas pedagógicas mais ajustadas aos alunos e às suas famílias. Por outro lado, os trabalhadores sociais permitiram ainda potenciar a relação da escola com outras entidades da comunidade e promover sinergias ente os diversos agentes educativos intra e extra escola.

Como refere Queiroz (2013) as equipas sociopsicopedagógicas devem agir na constante avaliação diagnóstica dos problemas das crianças e jovens para encontrar respostas adequadas e capazes de “suscitar a vontade de aprender bem como a real aquisição de conhecimentos e competências (...) uma equipa (professores e trabalhadores sociais) disposta não somente a partilhar saberes e competências, mas, igualmente, a procurar construir um consenso 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, etc. (p. 5)

Com a implementação deste projeto, concluo ser cada vez mais necessário intervir precocemente no insucesso escolar e se as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita no 1º ciclo podem ser preditores de problemas escolares no futuro, “problemas precoces de leitura e escrita constituem fatores de risco consideráveis para o desenvolvimento de trajetórias de vida menos favoráveis” (Lopes, 2003: 91), então a intervenção junto de alunos que chegam à escola em condições díspares daquelas que os currículos esperam deles deve ser uma prioridade.

Por esta razão, o ‘olhar’ de outras especialidades para além da pedagogia enriquece este trabalho de prevenção do insucesso, daí a pertinência do papel dos trabalhadores sociais na escola: do psicólogo,

do assistente social, do animador sociocultural entre outros, de modo a contribuir para a construção de uma escola mais próxima da cultura dos alunos, mas sem comprometer a qualidade e a exigência do processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, parece-me igualmente importante as escolas apostarem em ações de formação e sensibilização para docentes e outros agentes educativos, em conteúdos relacionados com a socialização, teorias explicativas da pobreza e da exclusão, abordagens teóricas sobre o insucesso e a sua causalidade multidimensional, abordagens sistémicas da realidade escolar e da necessidade de adoção de estratégias diferenciadas para públicos heterogéneos e tantos outros temas que convergem para uma efetiva educação inclusiva.

Na minha opinião, o corpo docente revela fragilidades ao nível do conhecimento sobre estas dimensões de análise o que condiciona as suas práticas junto dos alunos, assim como limita a visão da intervenção educativa sistémica, que inclua os encarregados de educação como “co-agentes” do processo de ensino-aprendizagem numa funcionalidade de parceira e não de conflito, como habitualmente se assiste. Os docentes culpabilizam os pais e os pais descredibilizam os professores e, neste palco de confrontos, os alunos gerem as suas angústias das dificuldades de aprendizagem e, por fim, do insucesso.

Na verdade, sendo esta escola um Território Educativo de Intervenção Prioritária que investiu na procura de uma resposta alternativa, ajustada a este grupo de alunos com características específicas, marcadas pelas dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento, falhou na prossecução das suas finalidades, cujas causas foram identificadas por todos os intervenientes como sendo sobretudo de ordem individual, organizacional e das práticas pedagógicas.

Importa refletir sobre a elevada atribuição de causalidade aos fatores de ordem individual, direcionados para as dificuldades dos alunos. Estas perceções refletem a cultura escolar que se agarra ao argumento de não ser possível ensinar alunos com handicaps de aprendizagem, oriundos de famílias com problemas sociais que não são capazes de estimular o desenvolvimento das crianças para a aprendizagem, ou seja, perceções assentes em argumentações pouco sustentadas e sem evidências empíricas de suporte. Tende a existir uma visão muito negativa da população escolar e das suas origens, muitas vezes subjacente a preconceitos e perceções de senso comum, conduzindo à crença de que não existem pontos fortes nem potencialidades nestes alunos e famílias e centrando a construção das relações nos aspetos negativos destes.

Com base nos resultados deste projeto, quer do domínio da investigação quer da intervenção, parece-me de todo fundamental dar continuidade ao investimento de intervenções deste tipo dentro das escolas, promovendo a abertura da escola à comunidade, aproximar as famílias dos docentes, como equipa de trabalho e, assim, intervir nos problemas escolares numa lógica sistémica dos problemas sociais.

A grande vantagem deste meu trabalho final de mestrado, para mim, foi o impacto na motivação dos alunos para concluir o trabalho final a que se propuseram neste projeto, a realização do filme 'Todos Iguais', que indiretamente teve impacto na reconstrução da percepção de si próprios, em resultado dos feedbacks e interações positivas que foram construindo nesta fase da intervenção na escola.

Contudo, a continuidade desta metodologia de trabalho com os alunos em todas as disciplinas seria fundamental, numa lógica de atuação transdisciplinar, para no tempo reforçar positivamente as percepções mais globais dos alunos, contribuindo para recriar a motivação para a aprendizagem e efetivar o desenvolvimento das suas competências escolares, reformulando assim, de forma sistemática, a possibilidade dos alunos acreditarem em si e na realidade do sucesso pessoal e escolar.

A continuidade deste projeto consubstanciou-se em algumas das mudanças organizativas do percurso curricular alternativo, no entanto, exigia muito para além disto. Exigia um trabalho de articulação permanente entre as diferentes disciplinas e áreas do saber, para dar continuidade ao projeto transdisciplinar como foi proposto. Porém, no ano letivo seguinte (referente ao 9º ano de escolaridade) a continuidade deste trabalho não se efetivou. Na verdade as disciplinas práticas foram alteradas, a proposta das reuniões regulares da equipa sociopsicopedagógica estava acordada, mas ao longo do ano foi-se perdendo por falta de 'vontade' e descrença dos docentes.

O facto de mais uma vez a figura do diretor de turma e de muitos docentes do conselho de turma terem-se alterado contribuiu também para a descontinuidade desta intervenção e das propostas que o conselho de turma do ano letivo 2012/2013 sugeriu através deste projeto de investigação-ação.

A mudança de alguns dos atores sociais deste conselho de docentes contribuiu para a descontinuidade desta metodologia de atuação. Recordo-me que a primeira e única reunião quinzenal realizada no primeiro período letivo do 9º ano de escolaridade desta turma, foi realizada sem envolvimento dos docentes, visível em algumas das suas práticas: não quiseram ver o filme 'Todos Iguais' realizado pelos alunos (para dar a conhecer aos novos docentes os trabalhos destes); a reunião foi realizada com os docentes e técnicos dispersos nas mesas da sala de aula, ficando de costas voltadas, pois para não perderem tempo não quiseram alterar a disposição da sala para que todos se sentassem frente a frente.

Posteriormente, apesar das solicitações por parte dos técnicos e de alguns docentes para a realização desta reunião quinzenal, o conselho de docentes nunca mais reuniu para além das reuniões formais de avaliação, deixando cair os encontros quinzenais para debate e análise dos problemas da turma.

Por outro lado, a colocação tardia dos técnicos sociais (assistente social e psicólogas) que retomaram funções em meados de outubro de 2013 também parece ter contribuído para tal, pois nesta altura os problemas comportamentais dos alunos que tinham melhorado com este projeto estavam novamente agravados e os docentes já tinham percepções muito próprias sobre esta realidade.

No entanto, apesar destas dificuldades a equipa técnica do GAAF continuou o trabalho de promoção de competências sociais junto dos alunos e manteve a lógica de intervenção de aproximação da escola à família, mas a falta do envolvimento geral dos intervenientes, conseguido no ano letivo anterior, não assegurou os resultados esperados, pois o trabalho neste ano letivo exigiu, mais uma vez, a desconstrução de preconceitos, o trabalho de mudança das perceções dos docentes sobre a turma que a par das mudanças comportamentais inerentes à fase da adolescência de alguns alunos, não facilitaram a continuidade da intervenção concertada entre todos. Mas, todos os alunos acabaram por concluir o 9º ano, embora com aquisições pouco reais dos conhecimentos e competências exigidas!

Para concluir, partindo do conhecimento que esta investigação-ação me permitiu parece-me fundamental que a escola invista em respostas alternativas de ensino-aprendizagem em função da diversidade, contudo, que estas se efetivem como um projeto comum, em que todos acreditam e investam efetivamente nele, como uma solução para compensar as fragilidade de alunos que chegam à escola em desvantagem, numa lógica de projeto da ‘Escola Inclusiva’, de uma escola que se recusa a *‘ensinar tudo a todos como se de um só se tratasse’*.

Importa, assim, exigir cada vez mais às escolas a diferenciação pedagógica de acordo com a heterogeneidade de alunos, conducente à necessidade de estabelecer uma rutura com as conceções que subordinam o processo da construção do saber à reprodução de informação e às estratégias pedagógicas de carácter expositivo e, sobretudo, à consciencialização de que a prática docente vai mais além da transmissão de conhecimentos, mas antes deve assentar na construção da relação pedagógica capaz de motivar os alunos para a aprendizagem... só assim, chegaremos ao sucesso escolar efetivo de todos!

Termino com a citação de Bachelard utilizada por Meirieu (1998) para definir o que é *Aprender*:

*“Em educação, a noção de obstáculo pedagógico é ignorada. Muitas vezes, fiquei chocado com o facto de que os professores de ciências, muito mais do que os outros, se isso é possível, não compreendem que alguém não compreenda (...). Os professores imaginam que o espírito começa como uma lição, que se pode sempre refazer uma cultura negligente reprovando uma turma, que se pode fazer com que uma demonstração seja compreendida repetindo-a ponto por ponto.”*

Gaston Bachelard,

*La formation de l’esprit scientifique*

Vrin, Paris, 1971: 18

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ABRANTES, P., MAURITTI, R. & ROLDÃO, C. (2011). *Efeitos TEIP: avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios de intervenção prioritária*. Lisboa: CIES E ISCTE.IUL.
- ALARCÃO, M. (2000). *(Des)Equilíbrios Familiares*. Coimbra: Quarteto Editores.
- ALMEIDA, A. & VIEIRA, M. (2006). *A escola em Portugal*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- ANDRÉ, M. (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus.
- ANGROSINHO, M. (2009). *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed.
- ARAÚJO, h (1996). Precocidade e Retórica na construção da escola de massas em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 5, 161-174.
- BARBIERI, H. (2004). Os TEIP, o Projeto educativo e a emergência de ‘perfis’ de território. *Educação, Sociedade e Culturas*. 20, 43-75.
- BARROSO, J. (1997). Da exclusão escolar dos alunos à inclusão social da escola: que sentido para a territorialização das políticas educativas?, *Atas do Fórum Contra a Exclusão Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/PEPT .
- BECKER, H. (1962). Social Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship. *Journal of Educational Sociology*. 25, 451-465.
- BECKER, H. (1967). *Cultural Patterns Urban Schools*. Londres: University of California Press.
- BENAVENTE, A. & CORREIA, M. (1981). *Obstáculos ao sucesso na Escola Primária*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- BENAVENTE, A. (1990). Insucesso Escolar no Contexto Português – abordagens, conceções e políticas. *Análise Social*. Vol. XXV (108-109), 715-733.
- BENAVENTE, A. (1998). Da construção do sucesso escolar: Equacionar a questão e debater estratégias. *Seara Nova*, 18, 3-27.
- BOGDAN, R & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BRONFENBRENNER, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artes Médicas
- BURGESS, R. G. (1997). *A pesquisa de Terreno: uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- CANÁRIO, R. (2009). Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. *Perspetiva*. Florianópolis, 22 (1), 47-78.

- CANÁRIO, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- CARVALHO, V., BORGES, L. & REGO, D. (2010). Interacionismo Simbólico. Origens, pressupostos e contribuições aos estudos em Psicologia Social. *Psicologia, Ciências e Educação*, 30 (1), 146-161.
- COIMBRA DE MATOS, A. (2004). Vinculação e ligação na prática clínica. *Saúde Mental*. Lisboa: Climepsi Editores, 27-37.
- COUTINHO, C., SOUSA, A., DIAS, A., BESSA, F., FERREIRA, M. & VIEIRA, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, Vol. XIII, 2, 455-479.
- DELAMONT, S. (1987). *Interação na Sala de Aula*. Lisboa: Livros Horizonte.
- DIOGO, J. (1998). *Parceria Escola-Família: a caminho de uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.
- ELIAS, N. (1994). *Teoria Simbólica*. Oeiras: Celta Editora.
- ESTEVES, A. (1999). *Investigação-Ação*. In A. SILVA, & J. PINTO, (Eds.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- FERNANDES, A. & FORMOSINHO, J. (1987). A influência dos fatores escolares. *Cadernos de Análise Social da Educação: insucesso escolar em questão*, 29-34.
- FERRÃO, J., ANDRÉ, I. & ALMEIDA, A. (2000). Abandono escolar precoce: olhares cruzados em tempo de Transição. *Sociedade e Trabalho*, 10, 9-21.
- FERREIRA, I. & TEIXEIRA, A. (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX, 331-350.
- FERREIRA, V. (2004). Entrevistas Focalizadas de grupo: roteiro da sua utilização, *Atas dos Ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia*.
- FODDY, W. (1996). *Como Perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- FONTAINE, A. (1987). Expectativas de Sucesso e Realização Escolar em função do Contexto Social. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 27-44 .
- FREIRE, P. (2003). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra.
- GALEGO, C. & GOMES, A. (2005). Emancipação, rutura e inovação: o 'focus group' como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173-184.
- GASKELL, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e son*. Petropolis: Vozes, 64-89.

- GIBBS, A. (1997). *Focus Groups*. Department of Sociology: University of Surrey. Disponível em <http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU19.html>
- GOMES, A. (2012). *Escola Mosaico: As representações dos professores e o choque de racionalidades na organização escolar*. Dissertação de mestrado. Universidade do Minho. Braga.
- GOMES, C. (1987). A Interação Seletiva na Escola de Massas. *Sociologia-Problemas e Práticas*, 3, 35-49.
- GRAUE, M. & WALSH, D. (1998). *Investigação Etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GUERRA, I. (2000). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Ação*. Cascais: Principia.
- IGEA, D., AUGUSTÍN, J., BELTRÁN, A. & MARTÍN, A. (1995). *Técnicas de Investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dikinson.
- LESSARD-HÉRBERT, M., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1990). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LIMA, R. (2001). Sociologia do Desvio e Interacionismo. *Tempo Social - Revista Social*, 13, 185-201.
- LIMA, J. (2002). *Pais e Professores: um desafio à cooperação*. Porto: ASAS Editores.
- LOPES, J. (2009). *Comportamento, Aprendizagem e 'Ensinagem' na Ordem e Desordem da Sala de Aula*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- LOPES, J. (2003). *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de 'Ensinagem'*. Coimbra: Quarteto Editora.
- MARTINI, M. & PRETTE, Z. (2002). Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental. *Interação em Psicologia*, 6, 149-156.
- MARUJO, H., NETO. L. & PERLOIRO. M. (2005). *A Família e o Sucesso Escolar: guia para pais e outros educadores*. Lisboa: Editorial Presença.
- MCWILLIAM, P., WINTON, P. & CRAIS. E. (2005). *Estratégias Práticas para a Intervenção Precoce Centrada na Família*. Porto: Porto Editora.
- MEIRIEU, P. (1998). *Aprender... Sim, mas como?*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MERTON, R. & KENDALL, P. (1946). The Focused Interview. *American Journal of Sociology*, 51, 541-557.
- MONTEIRO, A. (1995). O lugar e o papel dos atores num processo de Investigação-ação. *Provas de Aptidão pedagógica e capacidade científica*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- MORGAN, D. (1997). *Focus group as qualitative research*. Vol. 16. London: Sage University Paper.

- MUÑIZ, B. (1993). *A família e o insucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA, J. & CHADWICK, C. (2001). *Aprender e Ensinar*. São Paulo: Global Editora.
- OLIVEIRA, M. (2000). *A gestão do TEIP*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- PALHARES, J. (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), 53-84.
- PAPALIA, D., OLDS, S. & FELDMAN, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- PERRENOU, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto alegre: Artmed Editora.
- PINTO, C., MENDES, F., OLIVEIRA, I., SOARES, J., PARENTE, L., ANDRÉ, P. & CUNHA, P. (2012). *Relatório TEIP 2010/2011*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência e Direção Geral de Educação.
- QUEIROZ, M. (2013). *Projeto experimental numa turma de 5º ano do Agrupamento de Escolas do Cerco*. 41 p. - texto não editado.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Relatório TEIP 2009/2010. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- ROGERS, C. (1985). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- ROLDÃO, C., ABRANTES, P., MURITTI, R. & TEIXEIRA, I. (2011). Os jovens de classes desfavorecidas e a escola: o que mudou com o programa TEIP?. *Colóquio Olhares sobre os jovens em Portugal: Saberes, Políticas, Ações*. Lisboa: ICS-UL.
- ROSENTHAL, R & JACOBSON, L. (1968). Pygmalion in the Classroom. *The Urban Review*, 3, 16-20.
- ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. (1968). *Teacher expectations for the disadvantaged*. Disponível em <http://courses.umass.edu/psyc360/rosenthal.pdf>
- SALOMÉ, J. (1995). *Relação de Ajuda: guia para acompanhamento psicológico pessoal, familiar e profissional*. Petropolis: Editora Vozes.
- SANTOS, M. (2004). O Grupo de Discussão: contributos para uma prática de investigação qualitativa. *Atas dos Ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia*.
- SEABRA, T. (2009). Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais. *Problemas e Práticas*, 59, 75-106.
- SILVA, A. & PINTO, J. (orgs.). (1999). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- SOUSA, L., HESPANHA, P., RODRIGUES, S. & GRILO, P. (2007). *Famílias Pobres: desafios à Intervenção Social*. Lisboa: CLIMEPSI Editores.

SPRINTHALL, N. & COLLINS, W. (2003). *Psicologia do Adolescente: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VALA, J. (1986). A análise de conteúdo. In: ALMEIDA, J. & PINTO, J. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Editorial Presença. Lisboa.

**SITES CONSULTADOS:**

<http://courses.umass.edu/psyc360/rosenthal.pdf>

<http://eric.ed.gov>

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Efeito\\_Pigmale](http://pt.wikipedia.org/wiki/Efeito_Pigmale)

<http://revistaescola.abril.com.br>

<http://www.ed.com>

<http://www.pordata.pt> – Censos 2011

<http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU19.html>

<https://www.uni-muenster.de>

<http://www.dgidc.min-edu.pt> - TEIP em Números

## **LEGISLAÇÃO:**

Despacho Normativo nº 20/2012, de 03 de outubro, *Diário da República n.º 192 – II Série*, Ministério da Educação e Ciência.

Despacho normativo n. 55/2008/ME de 23 de outubro, *Diário da República n.º 206 – II Série*, Ministério da Educação.

Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de janeiro, *Diário da República n.º 156 – I Série-B*, Ministério da Educação.

Despacho Conjunto 73/SEAE/SEEI/1996, de 3 de setembro, *Diário da República n.º 204 – II Série*,

Despacho n.º 147 – B/ME/1996 de 1 de agosto, *Diário da República n.º 177 – II Série*. Ministério da Educação.

Despacho nº 22/SEEI/96, de 19 de Junho, *Diário da República n.º 140 – II Série*. Gabinete da Secretária de Estado da Educação e Inovação.

Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio, *Diário da República n.º 113 – I Série - A*. Ministério da Educação

Decreto-Lei n.º 43/1989, de 3 de fevereiro, *Diário da República n.º 29/89 – I Série*. Ministério da Educação.

Lei nº 46/1986, de 14 de outubro, *Diário da República n.º 237 – I Série*, Assembleia da República.

## **DOCUMENTOS INTERNOS DA ESCOLA:**

Atas do Conselho de Turma do 8º do ano letivo 2012/2013

Processos Individuais dos Alunos

Projeto Educativo do Agrupamento no ano letivo 2012/2013

Proposta de Projeto de Percorso Curricular Alternativo do 2º e 3º ciclo

Regulamento Interno do Agrupamento no ano letivo 2012/2013