

UNIVERSIDADE DE ÉVORA



DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Mestrado em Educação – Variante de Administração Escolar

Os alunos de risco no 2º Ciclo da E.B. 2,3 Ana de
Castro Osório, no ano lectivo 2004/2005:
Um estudo caso

Candidata: Célia Maria Candeias Martins Cópio

Dissertação apresentada para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Orientador: **Professor Doutor José Bravo Nico**

Évora 2007

UNIVERSIDADE DE ÉVORA



DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Mestrado em Educação – Variante de Administração Escolar

Os alunos de risco no 2º Ciclo da E.B. 2,3 Ana de
Castro Osório, no ano lectivo 2004/2005:

Um estudo caso



Candidata: Célia Maria Candeias Martins Cópio

Dissertação apresentada para obtenção do grau de

Mestre em Educação

160 796

Orientador: Professor Doutor José Bravo Nico

Évora 2007

DEDICATÓRIA

Quando iniciámos a nossa dissertação pretendíamos dedicá-la essencialmente aos jovens pré-adolescentes com quem nos cruzamos, diariamente, na nossa comunidade educativa.

No entanto, fomos surpreendidos por três acontecimentos que nos marcaram bastante em termos emocionais. Esses acontecimentos acabaram por nos fazer reflectir um pouco sobre alguns aspectos da vida, nomeadamente a nossa falta de preparação para aceitar e/ou reagir da melhor forma, no momento em que essa linha se quebra.

Assim, relembramos aqui:

A alegria, os saltos, o convívio, o carinho, a amizade, o companheirismo e os sonhos da Sandra Silva, aluna da nossa Direcção Turma, no ano lectivo 2004/2005, que faleceu a 17 de Dezembro de 2004, por motivo de doença.

Por outro lado, é com muita saudade, que recordamos os nossos avós maternos, falecidos respectivamente: a 27 de Dezembro de 2005 (avô) e a 16 de Janeiro de 2006 (avó). Era gente simples e humilde que vivia num “*monte alentejano*”, perto da praia. Analfabetos, mas ricos em sabedoria popular, transmitiram-nos os valores essenciais à vida em sociedade. Valores esses de que a nossa sociedade está cada vez mais desprovida e que tentamos encontrar e/ou inculcar em cada rosto das crianças e/ou jovens com quem nos cruzamos diariamente.

No entanto, acreditamos que:

“... O professor detém poderes de um Pigmaleão: pode ajudar a desenvolver nas crianças e nos adolescentes, seus alunos, a confiança em si mesmo e nos outros, o deslumbramento perante a vida e a aprendizagem, a vontade de deixar um testemunho benéfico no mundo; como pode contribuir para a chama da curiosidade de aprender, da vontade de viver, da confiança em si e nas suas possibilidades de crescer e de se aperfeiçoar.”

(Santos, 1985)

AGRADECIMENTOS

Este trabalho só se tornou realidade graças à ajuda e à orientação preciosa que nos foi proporcionada ao longo de todo o seu desenvolvimento. Assim, não podemos deixar de referir alguns desses apoios.

Em primeiro lugar, o nosso reconhecimento e agradecimento ao Professor Doutor José Carlos Bravo Nico, por ter aceite o convite para connosco empreender e orientar este projecto, de modo a conseguirmos elaborar e preparar esta dissertação, para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação. Agradecemos a confiança que, em nós, depositou assim como o seu empenho, rigor científico, disponibilidade, calma e segurança que nos transmitiu. Destacamos ainda a paciência que teve para ouvir alguns dos nossos desabafos, reflexões, críticas e sugestões relacionados com o processo de mudança do Sistema Educativo Português, durante o período em que decorreu a nossa investigação.

Em segundo lugar, queremos agradecer a todos os que connosco colaboraram no preenchimento dos questionários: alunos identificados em situação de risco, Directores de Turma e ainda aos outros docentes que nos deixaram entrar nas suas salas, colocando-nos completamente à vontade para trabalhar com os alunos alvo do nosso estudo.

Destacamos e agradecemos a colaboração dos elementos que compõem o Órgão de Gestão da Escola E.B. 2,3 Ana de Castro Osório¹, uma vez que não colocaram qualquer entrave ao nosso trabalho, permitindo a consulta de toda a documentação necessária, (actas, pautas, legislação, dossiers com diversa informação na área de alunos, ...).

Um agradecimento muito especial ao pessoal da Secretaria da mesma escola pela colaboração que nos prestou quando solicitámos documentação na área de alunos. Salientamos também o apoio, atenção e carinho demonstrado pela D. Teresa Gouveia (funcionária da Secretaria) na preparação/organização de todos os

¹ No ano lectivo 2006/2007 designa-se Escola 2,3/S da Bela Vista, mantendo-se o nome do Agrupamento Vertical de Escolas Ordem de Sant'Iago

documentos necessários para solicitar a atribuição da Licença Sabática e/ou Equiparação a Bolseiro nos prazos previstos na lei.

Deixamos um abraço muito especial pela amizade, companheirismo e reforço da auto-estima, nos momentos mais difíceis, às colegas de Mestrado, Ana Trindade, Águeda Madeira e Ana Jacob.

Quanto aos amigos e colegas que partilham o nosso dia-a-dia, manifestamos o nosso apreço pela paciência que tiveram connosco, pelas palavras, gestos e atitudes de carinho e pelos raspanetes que, por vezes nos deram, arrancando-nos dos papéis e do computador, no sentido de nos proporcionarem alguns momentos de relaxamento e convívio.

Aos pais e irmã, pedimos desculpa pelo pouco tempo que lhes temos dedicado. No entanto, dentro do possível, temos tentado apoiar e dar atenção sobretudo à mãe, uma vez que está a sofrer uma perda afectiva de grande relevo na sua vida. Mas, mesmo assim, conseguiu ter sempre ter um sorriso e muita paciência para nos ouvir, dando-nos uma força enorme para prosseguirmos com este projecto, consciente do quanto amamos a nossa profissão, nomeadamente os jovens que, em cada ano lectivo, entram nas nossas vidas.

RESUMO

O presente estudo aborda a problemática dos alunos de risco no 2º Ciclo da E.B. 2,3 Ana de Castro Osório, no ano lectivo 2004/2005.

Na dimensão teórica são referenciadas algumas questões de Organização Escolar (escola reflexiva, autonomia de escola, gestores intermédios e supervisão escolar, o papel do Director de Turma, o Projecto Curricular de Escola, algumas linhas orientadoras da política educativa portuguesa, no período em que decorre a elaboração desta investigação) e abordados alguns aspectos gerais dos pré-adolescentes, diversos conceitos de risco, a acção de diversas entidades com competência na área da infância e juventude, o papel da família e a relação desta com a escola.

Foi utilizada a metodologia do “Estudo Caso”, no decurso da qual foram analisados documentos internos da escola e elaborados instrumentos de recolha de dados (questionários aplicados aos Alunos e aos seus Directores de Turma). No tratamento das informações de natureza quantitativa, utilizou-se o programa informático Excel, enquanto nas questões abertas procedeu-se à análise de conteúdo.

Em síntese, concluiu-se que:

a) um terço dos alunos que frequentava o 2º Ciclo do Ensino Básico, foi sinalizado como “aluno de risco”. Cerca de 75% era do 5º Ano de Escolaridade. Os factores de risco que mais se destacam são: assiduidade irregular, desmotivação/desinteresse/apatia, défice de atenção e concentração, indisciplina e retenções sucessivas no seu percurso escolar. A família é pouco participativa.

b) a resposta curricular dá-se essencialmente dentro da sala de aula;

c) a resposta organizacional assenta essencialmente nalgumas medidas previstas nos documentos legislativos.

Na última parte do trabalho deixamos expressas as conclusões do estudo mais pormenorizadas, bem como algumas recomendações/sugestões que eventualmente, poderão orientar posteriores investigações.

ABSTRACT

The risk students on a 2nd Cycle of classroom of the E.B. 2,3 Ana de Castro Osório, during academic year of 2004/2005: A Case study

The present study attempts to assess risk students on a 2nd Cycle (5th and 6th grades) classroom of the “E.B. 2,3 Ana de Castro Osório” Public School during the academic year of 2004/2005.

On a theoretical scale, are assessed some questions about the Classroom Organisation (reflexive school, school autonomy, intermediate directors and school supervision, the role of the Class Tutor, the School Curricular Project, some guidelines about the Portuguese education policy during the period when this study took place), and was also assessed some general aspects of preadolescents, risk concepts, and actions taken by various organisations specialised in the areas of childhood and youth, the role of the family and the interrelation between the family and the school.

It was used a “Case Study” methodology during which was assessed school documents of this particularly school, and data collecting instruments (Student-applied and Class Tutor-applied questionnaires). On dealing with quantitative data, it was used the Excel application, while for the open questions was assessed by its contents.

In brief, it was concluded that:

- a) a third of students that attended the 2nd Cycle Basic Education schools revealed to be “risk students”. Around 75% of them were 5th grade students. Among the most important risk factors are: irregular attendance, unmotivated/aloofness /apathy, lack of attention and concentration, indiscipline and successive retentions during their education pathway. The family is scarcely participative.
- b) the curricular response is normally given within the classroom;
- c) the organizational response lies mostly on some measures included in government documents.

On the last part of the paper, we focus on more detailed conclusions, as well as give recommendations/suggestions which may eventually be of guidance to future studies.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
1.1 Justificação e Pertinência do Estudo.....	2
1.2. Questões de Investigação.....	4
1.3. Objectivos da Investigação	4
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
CAPÍTULO I – Algumas Questões de Organização Escolar	7
1. Organização Escolar Século XXI	8
1.1. Escola Reflexiva/Comunidade Aprendente	8
1.2. Autonomia da Escola, Gestores Intermédios e Supervisão Escolar	10
1.3. O Gestor Pedagógico Intermédio na Supervisão Escolar	11
1.3.1. O Director de Turma na Escola – Comunidade Aprendente	12
1.3.2 Competências do Director de Turma na Supervisão Escolar	15
1.3.3. Projecto Curricular de Escola/O Papel do Director de Turma.....	17
2. Linhas Orientadoras Actuais da Política Educativa Portuguesa.....	17
2.1. Despacho nº 16 795/2005, de 3 de Agosto	19
2.2. Componente não lectiva de estabelecimento dos docentes dos 2º e 3º ciclos do ensino secundário:.....	19
2.3. Acompanhamento educativo dos alunos em caso de ausência do professor titular de turma/disciplina:	20
2.4. Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de Novembro	21
2.5. Despacho Normativo nº 1/2006, de 6 de Janeiro - Percursos Curriculares Alternativos.....	26
2.6. Educação para a Promoção da Saúde	27
2.7. Plano de Acção para Promover o Sucesso da Matemática	28
2.8. Plano Nacional da Leitura.....	30
2.9. Mobilização das escolas para as TIC	31
2.10. Relançamento do Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária	32
2.11. Renovação do Programa Escolhas para 2007-2009 – Resolução do Conselho de Ministros nº 80/2006	34
2.12. Programa Escola Segura	38
CAPÍTULO II – Crianças e Jovens em Risco	42

1. Introdução	43
1.1. A Pré-Adolescência	44
1.2. Definição de Criança e os seus Riscos.....	47
1.3. Definição de Tipos de Risco e sua Incidência Temporal.....	54
1.3.1. Riscos Iniciais	54
1.3.2. Riscos Tardios.....	55
1.3.3. Riscos de Vinculação Insuficiente.....	56
1.3.4. Riscos de Perturbação	57
1.3.5. Riscos de Ruptura Aparente	57
1.3.6. Risco de Stress	57
2. Factores de Risco	58
2.1. Definição de Factores de Risco Centrados na Criança	58
2.1.1. Factores individuais	59
2.1.2. Factores familiares	60
2.1.3. Factores ambientais.....	61
3. Maus Tratos em Crianças e Jovens em Risco.....	61
3.1. Tipos de Mau Trato.....	62
3.1.1. Mau trato físico.....	62
3.1.2. Abuso sexual.....	63
3.1.3. Abandono físico	64
3.1.4. Abandono emocional	64
3.1.5. Mau trato emocional	65
3.1.6. Mau trato institucional	65
4. Entidades a quem compete Proteger as Crianças e Jovens	65
4.1. País	66
4.2. Entidades com competência na área da infância e juventude	66
4.3. As Comissões de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ) e Tribunais	67
4.3.1. As Comissões de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ)	68
5. A Família no Percurso Escolar dos Jovens em Risco	74
5.1. O Ambiente Familiar como Ambiente Favorável à Aprendizagem dos Filhos.	74
5.2. A Formação de País	78
5.3. Contactos entre Família e Escola.....	82
5.4. As Visitas Domiciliárias na Relação Pais, Crianças e/ou Jovens e Professores	83
PARTE II – A INVESTIGAÇÃO	87

1. METODOLOGIA	88
1.1. Definição da população-alvo/amostra	91
1.1.1. Contextualização da escola	91
1.1.2. História e descrição do espaço físico	92
1.1.3. Caracterização e identificação do espaço físico	93
1.1.4. A População-alvo/amostra do nosso estudo	96
1.2. Recolha de Dados	99
1.2.1. Primeira Fase – Análise Documental.....	99
1.2.1.1. Regulamento Interno do Agrupamento Vertical de Escolas Ordem de Sant'Iago	99
1.2.1.1.1. Os Serviços Especializados de Apoio Educativo	99
1.2.1.1.2. Serviço de Psicologia e Orientação	100
1.2.1.1.3. Núcleo de Apoio Educativo	105
1.2.1.1.4. Serviço Social	106
1.2.1.1.5. Outras Estruturas e Projectos	109
1.2.1.1.6. Promoção e Educação para a Saúde	110
1.2.1.1.7. Sala de Estudo.....	111
1.2.1.1.8. Desporto Escolar.....	112
1.2.1.1.9. Bibliotecas Escolares/Centros de Recursos Educativos	116
1.2.2. Análise de Opiniões	120
1.2.2.1. Actas	120
1.2.2.2. Relatórios dos Serviços Especializados de Apoio Educativo	120
1.2.2.2.1. Serviço Social	120
1.2.2.2.2. Serviços de Psicologia e Orientação.....	120
1.2.2.2.3. Equipa do Apoio Educativo.....	120
1.2.2.3. Estrutura dos inquéritos	122
1.2.2.3.1. Inquérito aplicado aos Alunos	122
1.2.2.3.2. Inquérito realizado aos Directores de Turma.....	124
PARTE III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	127
I - Alunos do 5º Ano de Escolaridade.....	128
II - Alunos do 6º Ano de Escolaridade	150
III - Análise das três questões abertas nos questionários dos alunos (5º e 6º anos de escolaridade)	169
IV - Breve Síntese Sobre o Perfil do Aluno em Situação de Risco	199

V - Directores de Turma	203
VI – Análise das questões abertas nos questionários dos Directores de Turma (5º e 6º ano de escolaridade).....	215
VII – Breve síntese sobre o Perfil do Aluno em Situação de Risco segundo a opinião dos Directores de Turma.....	252
PARTE IV - CONCLUSÕES	256
PARTE V - BIBLIOGRAFIA	272
ANEXOS	291
Anexo - 1	292
Anexo - 2	307

ÍNDICE SIGLAS

Sigla	Designação	Pág.
ANMP	Associação Nacional de Municípios Portugueses	40
ASE	Acção Social Escolar	94
BE/CRE	Bibliotecas Escolares/Centro de Recursos Educativos	118
C.A.Es	Centros de Área Educativa	105
Confap	Confederação Nacional das Associações de Pais	40
CPCJ	Comissão de Protecção de Crianças e Jovens	67
CRIE	Computadores, Redes e Internet na Escola	32
DGIDC	Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular	28
DR	Diário da República	38
D.R.E.L.	Direcção Regional de Educação de Lisboa	105
ECD	Estatuto da Carreira Docente	20
GAAF	Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família	95
GAVE	Gabinete de Avaliação Educacional	28
GNR	Guarda Nacional Republicana	39
GOD	Gabinete e Orientação Disciplinar	261
IEFP	Instituto de Emprego e Formação Profissional	133
MJ	Ministério da Justiça	40
MP	Ministério da Presidência	40
MTSS	Ministério do Trabalho e da Solidariedade Nacional	40
MS	Ministério da Saúde	40
N.A.E.	Núcleo de Apoio Educativo	100
O.E.P.	Orientação Escolar e Profissional	106
PBX	Rede Telefónica Pública	94
PRODEP	Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal	32
PSP	Polícia de Segurança Pública	39
SABE	Serviço de Apoio a Bibliotecas Escolares	118
SPO	Serviços de Psicologia e Orientação	100
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação	31

ÍNDICE DE TABELAS

Nº da Tabela	Título	Pág.
1	Alunos no 2º Ciclo do Ensino Básico	97
2	Alunos no 2º Ciclo do Ensino Básico em <i>Situação de Risco</i>	97
3	Organização das Questões dos Questionários dos Alunos	123
4	Organização das Questões dos Questionários dos Directores de Turma	124
5	Apresentação das Abreviaturas e Legendas	126

ÍNDICE DE QUADROS

	Pág.
Parte I – Enquadramento Teórico	6
Capítulo I – Algumas Questões de Organização Escolar	7
Quadro I – Maus Tratos	62
Parte III – Análise e Interpretação dos Dados	127
I – Alunos do 5º Ano de Escolaridade	128
Quadro 1 – Sexo	128
Quadro 2 – Idade	128
Quadro 3 – Ano de escolaridade/turma	129
Quadro 4 – Local de nascimento/naturalidade	129
Quadro 5 – Com quem vive o aluno	130
Quadro 6 – Local onde vive o aluno	130
Quadro 7 – A quem pertence a casa onde vive o aluno	131
Quadro 8 – Aluno que já viveu numa Instituição de Acolhimento	131
Quadro 9 – Qualidade das condições da habitação do aluno	131
Quadro 10 – Grau de parentesco com o Encarregado de Educação	132
Quadro 11 – Habilidades do Encarregado de Educação	132
Quadro 12 – Dados profissionais do Encarregado de Educação	133
Quadro 13 – Estabilidade da actividade profissional	134
Quadro 14 – Localidade onde o Encarregado de Educação exerce a sua actividade	134
Quadro 15 – Situações que levam o Encarregado de Educação do aluno à Escola	135
Quadro 16 – Avaliação do acompanhamento do Encarregado de Educação nos estudos/percurso escolar do seu educando	135
Quadro 17 – Avaliação pelo aluno do seu desempenho escolar no presente ano lectivo	136
Quadro 18 – Ultrapassagem do limite de faltas injustificadas a uma ou mais disciplinas	136

Quadro 19 – Medidas disciplinares sofridas até ao momento do preenchimento do questionário	137
Quadro 20 – Aplicação das medidas disciplinares preventivas e de integração	137
Quadro 21 – Aplicação de medidas disciplinares preventivas	138
Quadro 22 – Número de anos reprovados ao longo do percurso escolar do aluno	138
Quadro 23 – Motivo que mais contribuiu para a(s) reprovação(ões)	139
Quadro 24 – Disciplina ou Área Curricular Não Disciplinar onde o aluno pensa ter mais facilidades de aprendizagem	139
Quadro 25 – Disciplina ou Área Curricular Não Disciplinar onde o aluno pensa ter mais dificuldades de aprendizagem	140
Quadro 26 – Resolução de problemas	140
Quadro 27 – Regularidade com que o aluno frequenta a Sala de Estudo da Escola	141
Quadro 28 – Regularidade com que o aluno frequenta a Biblioteca da Escola	141
Quadro 29 – Frequência de sessões semanais com a Psicóloga da Escola	142
Quadro 30 – Frequência de sessões semanais com a Professora de Apoio Educativo da escola	142
Quadro 31 – Frequência de sessões semanais com a Técnica de Serviço social	142
Quadro 32 – Hábito de conversar em casa sobre os assuntos da Escola	143
Quadro 33 – Expectativas académicas	143
Quadro 34 – Profissão que o aluno gostaria de ter futuramente	144
Quadro 35 – Ocupação dos tempos livres do aluno, fora da Escola	145
Quadro 36 – Consumo de drogas	146
Quadro 37 – Consumo de tabaco	146
Quadro 38 – Consumo de bebidas alcoólicas	146
Quadro 39 – Idas à polícia	147
Quadro 40 – Idas ao tribunal	147
Quadro 41 – Castigos pelos pais/familiares/encarregados de educação	147

Quadro 42 – Tipo de castigo mais frequente	148
Quadro 43 – Regularidade das Idas ao Médico	148
Quadro 44 – quem acompanha o aluno nas suas idas ao Médico	149
II – Alunos do 6º Ano de Escolaridade	150
Quadro 45 – Sexo	150
Quadro 46 – Idade	150
Quadro 47 – Ano de escolaridade/turma	150
Quadro 48 – Local de nascimento/naturalidade	151
Quadro 49 – Com quem vive o aluno	151
Quadro 50 – Local onde vive o aluno	152
Quadro 51 – A quem pertence a casa onde vive o aluno	152
Quadro 52 – Aluno que já viveu numa Instituição de Acolhimento	152
Quadro 53 – Qualidade das condições da habitação do aluno	153
Quadro 54 – Grau de parentesco com o Encarregado de Educação	153
Quadro 55 – Habilidades do Encarregado de Educação	153
Quadro 56 – Dados profissionais do Encarregado de Educação	154
Quadro 57 – Estabilidade da actividade profissional	155
Quadro 58 – Localidade onde o Encarregado de Educação exerce a actividade profissional	155
Quadro 59 – Situações que levam o Encarregado de educação do aluno à Escola	156
Quadro 60 – Avaliação do acompanhamento do Encarregado de Educação nos estudos/percurso escolar do seu educando	156
Quadro 61 – Avaliação pelo aluno do seu desempenho escolar no presente ano lectivo	157
Quadro 62 – Ultrapassagem do limite de faltas injustificadas a uma ou mais disciplinas	157
Quadro 63 – Medidas disciplinares sofridas até ao momento da aplicação do questionário	157
Quadro 64 – Aplicação de medidas disciplinares preventivas e de integração	158
Quando 65 – Aplicação de medidas disciplinares sancionatórias	158

Quadro 66 – Número de anos reprovados ao longo do percurso escolar do aluno	159
Quadro 67 – Motivo que mais contribuiu para a(s) reprovação(ões)	159
Quadro 68 – Disciplina ou Área Curricular Não Disciplinar onde o aluno pensa ter facilidades de aprendizagem	160
Quadro 69 – Disciplina ou Área Curricular Não Disciplinar onde o aluno pensa ter mais dificuldades de aprendizagem	160
Quadro 70 – Na Escola com quem é que o aluno costuma falar/resolver os seus problemas mais frequentemente	161
Quadro 71 – Regularidade com que o aluno frequenta a Sala de Estudo da Escola	161
Quadro 72 – Regularidade com que o aluno frequenta a Biblioteca da Escola	162
Quadro 73 – Frequência de sessões semanais com a Psicóloga da Escola	162
Quadro 74 – Frequência de sessões semanais com a professora de Apoio Educativo	162
Quadro 75 – Frequência de sessões semanais com a Técnica de Serviço Social	163
Quadro 76 – Hábito de conversar em casa sobre os assuntos da Escola	163
Quadro 77 – Expectativas académicas	163
Quadro 78 – Profissão que o aluno gostaria de ter futuramente	164
Quadro 79 – Ocupação dos tempos livres do aluno, fora da Escola	165
Quadro 80 – Consumo de drogas	165
Quadro 81 – Consumo de tabaco	166
Quadro 82 – Consumo de bebidas alcoólicas	166
Quadro 83 – Idas à polícia	166
Quadro 84 – Idas ao tribunal	166
Quadro 85 – Castigos pelos pais/familiares/encarregados de educação	167
Quadro 86 – Tipo de castigo que é aplicado ao aluno com mais frequência	167
Quadro 87 – Regularidade das idas ao Médico	168
Quadro 88 – Quem acompanha o aluno nas suas idas ao Médico	168

III – Análise das três questões abertas nos questionários dos alunos (5º e 6º anos de escolaridade)	169
Quadro 89 – Síntese das dimensões preferidas na escola	170
Quadro 90 – Jogos	171
Quadro 91 – Amigos	172
Quadro 92 – Biblioteca	173
Quadro 93 – Espaços Exteriores	173
Quadro 94 – Professores	174
Quadro 95 – Colegas	175
Quadro 96 – Aulas	175
Quadro 97 – Escola	176
Quadro 98 – Espaços de aprendizagem	176
Quadro 99 – Pessoal Não Docente	177
Quadro 100 – Actividades de Aprendizagem	178
Quadro 101 – Síntese das mudanças sugeridas pelos inquiridos	179
Quadro 102 – Espaços de Aprendizagem	180
Quadro 103 – Espaços Físicos	181
Quadro 104 – Organização da Instituição	183
Quadro 105 – Espaços de Lazer	184
Quadro 106 – Atitude Pessoal	185
Quadro 107 – Pessoal Não Docente	185
Quadro 108 – Colegas	186
Quadro 109 – Professores	186
Quadro 110 – Síntese das dimensões dos desejos	188
Quadro 111 – Dimensão Qualidade de Vida	189
Quadro 112 – Dimensão Carreira Profissional	191
Quadro 113 – Dimensão Escola	192
Quadro 114 – Dimensão Lazer	193
Quadro 115 – Dimensão Família	194
Quadro 116 – Dimensão Sentimentos	195
Quadro 117 – Dimensão Capacidades/Potencialidades Pessoais	196
Quadro 118 – Dimensão Mundo/Solidariedade	197

Quadro 119 – Dimensão Natureza	197
Quadro 120 – Dimensão Esperança de Vida	198
Quadro 121 – Dimensão Atitudes Comportamentais Menos Correctas	198
V – Directores de Turma	199
Quadro 122 – Sexo	203
Quadro 123 – Idade Actual	203
Quadro 124 – Ano de Escolaridade	204
Quadro 125 – Turma	204
Quadro 126 – Turnos em que a turma tem maior carga horária	205
Quadro 127 – Alunos que se encontram dentro da escolaridade obrigatória	205
Quadro 128 – alunos que repetem o actual ano de escolaridade	205
Quadro 129 – Número de vezes que o aluno está a repetir o actual na de escolaridade	206
Quadro 130 – Alunos que beneficiam do ASE (Acção Social Escolar)	206
Quadro 131 – Escalão do ASE	206
Quadro 132 – Etnia/Origem	207
Quadro 133 – Local onde vive o aluno	207
Quadro 134 – Indicação de que o aluno já viveu numa Instituição de Acolhimento	208
Quadro 135 – Situação do aluno no ano lectivo anterior	208
Quadro 136 – Identificação dos factores de risco que apresentam os alunos sinalizados	209
Quadro 137 – Acompanhamento pela Técnica de Serviço Social da Escola	210
Quadro 138 – Acompanhamento por Serviços de Psicologia e Orientação da Escola (S.P.O.)	210
Quadro 139 – Acompanhamento por Professor da Equipa de Apoio Educativo (E.A.E.)	211
Quadro 140 – Alunos sujeitos a medidas disciplinares no decurso deste ano lectivo	211
Quadro 141 – Medidas disciplinares preventivas e de integração	211

Quadro 142 – Medidas disciplinares sancionatórias	212
Quadro 143 – Indicação do número de processos sumários a que o aluno foi sujeito	212
Quadro 144 – Avaliação do acompanhamento do Encarregado de Educação	213
Quadro 145 – Número de contactos com o Encarregado de Educação	213
Quadro 146 – Tipo de contacto com o Encarregado de Educação	214
VI – Análise das Questões Abertas nos Questionários dos Directores de Turma (5º e 6º anos de escolaridade)	215
Quadro 147 – Síntese das Dimensões Estratégicas	216
Quadro 148 – Contactos com o Encarregado de Educação	217
Quadro 149 – Tipo de Apoio dado na Escola	219
Quadro 150 – Diálogo	220
Quadro 151 – Técnica de Serviço social	221
Quadro 152 – Comissão de Protecção de Crianças e Jovens	222
Quadro 153 – Acompanhamento do(a) Aluno(a)	222
Quadro 154 – Serviços de Psicologia e Orientação (S.P.O.)	223
Quadro 155 – Sala de Estudo	223
Quadro 156 – Controlo da Assiduidade do(a) Aluno(a)	224
Quadro 157 – Promover a Motivação do(a) Aluno(a)	224
Quadro 158 – Proporcionar Outro Tipo de Currículo	224
Quadro 159 – Promover a Auto-Estima do(a) aluno(a)	225
Quadro 160 – Promover Medidas Disciplinares	225
Quadro 161 – Acompanhar Trabalho do(a) Aluno(a)	226
Quadro 162 – Realização de Fichas de Trabalho Formativas	226
Quadro 163 – Envolvimento da Família do(a) Aluno(a)	226
Quadro 164 – Síntese das Dimensões Dificuldades	228
Quadro 165 – Assiduidade do(a) Aluno(a)	229
Quadro 166 – Contactos com o(a) Encarregado(a) de Educação	230
Quadro 167 – Atitude do(a) Aluno(a)	231
Quadro 168 – Atitude do(a) Encarregado(a) de Educação	232

Quadro 169 – Acompanhamento do Aluno(a) pelo(a) seu(a)	
Encarregado(a) de educação	233
Quadro 170 – Motivação/Interesse do(a) Aluno(a) Perante a Escola	234
Quadro 171 – Atitude da Família	235
Quadro 172 – Comportamento do(a) Aluno(a)	235
Quadro 173 – Concentração do(a) Aluno(a)	236
Quadro 174 – Pré-Requisitos	236
Quadro 175 – Comportamento da Turma	236
Quadro 176 – Resposta de Outras Estruturas da Escola ao Pedido do Director de Turma	237
Quadro 177 – Comissão de Protecção de Menores	237
Quadro 178 – Tipo de Apoio dado na Escola	238
Quadro 179 – Integração/Adaptação na Escola	239
Quadro 180 – Frequência da Sala de Estudo	239
Quadro 181 – Hábitos de Trabalho e Métodos de Estudo	240
Quadro 182 – Morada do(a) Aluno(a)	240
Quadro 183 – Aquisição de Novos Conhecimentos	240
Quadro 184 – Amigos/Companhias Fora da Escola	241
Quadro 185 – Constituição da Turma	241
Quadro 186 – Síntese das Dimensões dos Aspectos Positivos	243
Quadro 187 – Comportamento do(a) Aluno(a)	244
Quadro 188 – Assiduidade do(a) Aluno(a)	245
Quadro 189 – Progressos/Evoluções	246
Quadro 190 – Actividades Escolares	246
Quadro 191 – Integração na Escola	247
Quadro 192 – Auto-Estima	248
Quadro 193 – Aprendizagens	248
Quadro 194 – Dificuldades	248
Quadro 195 – Colegas do(a) Aluno(a)	249
Quadro 196 – Encarregado(a) de Educação	249
Quadro 197 – Concentração	250
Quadro 198 – Serviços de Psicologia e Orientação	250

VII – Breve síntese sobre o Perfil do Aluno em Situação de Risco segundo a opinião dos Directores de Turma	252
Quadro 199 – Balanço comparativo das opiniões de Estudantes e Directores de Turma acerca dos “alunos de risco”	255

INTRODUÇÃO

Na construção de uma nova escola para o século XXI, exige-se uma participação mais responsável de todos os actores educativos, tendo em vista a promoção do sucesso educativo e uma verdadeira igualdade de oportunidades a todos os que a frequentam.

É nessa perspectiva, de mais e melhor sucesso para os nossos jovens, futuros cidadãos activos na nossa sociedade, que nos propusemos empreender um processo de investigação, no sentido de tentar encontrar algumas respostas curriculares e organizacionais disponibilizadas aos “*alunos de risco*” que frequentam o 2º Ciclo do Ensino Básico da E.B. 2,3 Ana de Castro Osório, no ano lectivo 2004/2005, na instituição onde a investigadora desempenha a sua actividade profissional.

Tal como Santos, (1985), acreditamos que “... *o professor detém poderes de um Pigmaleão: pode ajudar a desenvolver nas crianças e nos adolescentes, seus alunos, a confiança em si mesmos e nos outros, o deslumbramento perante a vida e a aprendizagem, a vontade de deixar um testemunho benéfico no mundo; como pode contribuir para a chama da curiosidade de aprender, da vontade de viver, da confiança em si e nas suas possibilidades de crescer e de se aperfeiçoar.*”.

1.1 Justificação e Pertinência do Estudo

O trabalho escrito que, aqui apresentamos constitui a materialização formal do projecto de investigação, no âmbito do conjunto de actividades conducentes à elaboração da Dissertação do Mestrado na especialidade de Administração Escolar.

A problemática pareceu-nos bastante pertinente, atendendo ao meio escolar e local onde a investigadora se encontra a exercer a sua actividade profissional, como professora do quadro de nomeação definitiva, desde o ano lectivo 2002/2003.

Atendendo à prática pedagógica da mesma, esta constata que, na E.B. 2,3 Ana de Castro Osório, existe um número bastante significativo de alunos considerados em “*situação de risco*”, pondo dessa forma as taxas de sucesso num nível muito baixo.

Nas diversas relações pedagógicas que trava, diariamente, com os vários actores desta comunidade educativa, a investigadora foi adquirindo a noção que

“Cada caso transporta consigo uma história de vida, uma família, ou a falta dela, um percurso escolar feito de (in) sucessos, uma integração social melhor ou pior conseguida, em suma, uma trajectória de vida particular.” (Pinto, A., et al. 2001:5).

A motivação para se dedicar a um estudo mais especializado nesta área surgiu a partir dos contactos que foi estabelecendo, sobretudo com as Técnicas de Serviço Social e dos Serviços de Psicologia e Orientação na sequência dos diversos alunos “Caso” integrados nas suas Direcções de Turma, nos anos lectivos (2003/2004, 2004/2005) e pelo acompanhamento que fez aos alunos integrados nas outras turmas com quem manteve uma relação pedagógica mais próxima.

O cargo de direcção intermédia que tem exercido, em termos de nomenclatura de gestão escolar, o de Directora de Turma, é fundamental numa instituição como esta, dado que “...o director de turma desempenha funções que estarão muito além das suas atribuições formais, avançando com várias sub-hipóteses de trabalho, (...)" inseridas "... numa estratégia de legitimação da organização escolar, a adopção de uma postura de protecção da organização e dos professores e o desempenho de um papel de amortecedor de certas exigências do público da escola.” (Sá, V., 1997:14).

Através deste trabalho, pretendíamos saber qual a resposta curricular e organizacional que a Escola E.B. 2,3 Ana de Castro Osório disponibilizava aos “alunos de risco”, que frequentam o 2º Ciclo do Ensino Básico, no ano lectivo 2004/2005.

Com os dados recolhidos gostaríamos de poder contribuir para uma melhor compreensão de toda a problemática que envolve o sucesso educativo destes jovens, numa perspectiva de ter uma escola mais eficaz para a comunidade que serve.

Partindo deste pressuposto, pensando nos jovens com quem nos cruzamos diariamente, os caminhos que traçámos neste percurso tiveram como desafio: “uma tarefa ciclópica nunca terminada; processo moroso e confuso, carregado de encontros e desencontros, todo ele dirigido à procura de mais e melhor educação (...), de mais autenticidade, de escolas de rosto humano, atentas às pessoas que

moram nos alunos; erros e derrotas, escolhos imensos, recomeços sem conta ...”
(Azevedo, J. 1996:303).

1.2. Questões de Investigação

As questões de partida para o nosso estudo são as seguintes:

- Quais os critérios que concorrem para a classificação de um aluno como sendo de risco?
- Qual a resposta curricular e organizacional que a Escola E.B. 2,3 Ana de Castro Osório disponibiliza aos “*alunos de risco*”, que frequentam o 2º Ciclo do Ensino Básico?

O presente estudo assume, assim, como principais objectivos:

1.3. Objectivos da Investigação

- a) Identificar o **número de alunos** sinalizados como “*alunos de risco*”, no 2º Ciclo do Ensino Básico da E.B. 2,3 Ana de Castro Osório, no ano lectivo 2004/2005;
- b) Identificar e explicitar os **critérios** que determinam a “*sinalização*” de alunos como sendo de “*risco*”;
- c) Caracterizar a **resposta curricular** disponibilizada pela escola aos “*alunos em situação de risco*”
- d) Caracterizar a **resposta organizacional** disponibilizada pela escola aos “*alunos em situação de risco*”;
- e) Obter a **representação dos próprios “alunos de risco”** face à sua própria situação e à resposta da instituição, comparando essa **representação com a de outros intervenientes** no ambiente educativo.

O trabalho será, assim, constituído por cinco partes.

A **primeira parte** estrutura-se em dois capítulos:

No **capítulo I** abordam-se algumas questões de Organização Escolar, destacando-se os aspectos ligados às perspectivas gerais propostas pela UNESCO. Posteriormente, passamos para o plano nacional, salientando a necessidade de ter uma escola mais reflexiva sobre a comunidade aprendente, sublinhando a autonomia de escola, os gestores intermédios e supervisão escolar, o papel do Director de Turma e o Projecto Curricular de Escola. A conclusão gira em torno de algumas linhas orientadoras da política educativa portuguesa, no período em que decorre todo o processo de elaboração desta investigação.

O **capítulo II** é dedicado às Crianças e Jovens em Risco, no qual citamos alguns aspectos gerais dos pré-adolescentes e diversos conceitos de risco. Acrescentamos, ainda, a referência à acção de diversas entidades com competência na área da infância e juventude, o papel da família e a relação desta com a escola.

Na segunda parte do trabalho explanam-se as opções metodológicas que orientam o estudo de campo.

Na terceira parte analisam-se e interpretam-se os resultados.

Na quarta parte, tendo em consideração todo o trabalho decorrido, deixam-se expressas as conclusões do estudo, bem como algumas recomendações/sugestões que, eventualmente, poderão orientar posteriores investigações.

Por fim, apresentam-se (numa **quinta parte**) as referências bibliográficas fundamentais para o decorrer da investigação.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – Algumas Questões de Organização Escolar

1. Organização Escolar Século XXI

Segundo um antigo Director-Geral da UNESCO, citado por Morin (2002:11), “*a democracia, a equidade e a justiça social, a paz e a harmonia com o nosso meio ambiente natural devem ser as palavras-chave (...) da nossa maneira de viver, de dirigir as nossas nações e as nossas comunidades e de interagir a nível global*” no início do Século XXI. Assim, a educação deverá constituir-se como uma força fundamental no futuro, facilitando as modificações fundamentais dos nossos estilos de vida e dos nossos comportamentos. No entanto, um dos desafios mais difíceis será modificar o nosso pensamento de forma a que enfrente a complexidade crescente, a rapidez das transformações e o imprevisível que caracterizam o nosso mundo. É necessário, então, que consigamos reconsiderar a organização do conhecimento. Devemos derrubar as barreiras tradicionais entre as disciplinas e criar laços para unir o que até agora estava separado, reforçando as políticas e programas educativos.

A necessidade de conhecimento e reflexão sobre a organização e gestão das escolas é assim, cada vez mais, assumida como uma condição indispensável ao processo de desenvolvimento e melhoria do desempenho das escolas.

1.1. Escola Reflexiva/Comunidade Aprendente

Os responsáveis pelo sistema Educativo, sentindo a necessidade da mudança e de adaptação às necessidades da sociedade actual, foram criando os alicerces teóricos e elaborando os seus documentos, cuidando de todos os pormenores que poderão contribuir para a construção de indivíduos mais capacitados para as mutações constantes, visando prepará-los para a rápida evolução que é, hoje, característica da nossa sociedade.

Mas que tipo de sociedade nos é apresentada em pleno início do Século XXI?

A sociedade, actual apresenta-se “*... complexa, heterogénea, ambígua na concretização e defesa de valores (...) repleta de sinais contraditórios e dificilmente conciliáveis, como a globalização e regionalização, paz e violência, economia e esbanjamento, descentralização e contextualização, transparência e mentira,*

cooperação e individualismo, sabedoria e incultura, hiperespecialização e interpolitransdisciplinaridade.” (Alarcão, I. (Org.). 2000:14).

As gerações do presente defrontam-se, desta forma, com uma sociedade em risco, possuidora de uma enorme riqueza histórica, mas de grande “... *incerteza humana e social.*” (Alarcão, I. (Org.). 2000:14).

Nesta imensidão de complexidades, mutações constantes, flexibilidade, necessidade de articulação sistémica, necessidade de preparar os cidadãos para gerir o incerto, como se deverá posicionar a escola e como deverá esta planear a sua actuação e tornar-se mais eficaz num futuro próximo?

O caminho a percorrer deverá iniciar-se com uma ponderação/reflexão sobre a sua missão. Neste sentido, repensar a escola implica um comportamento reflexivo sobre a mesma. Assim, se sentimos necessidade e queremos mudar a escola, deveremos assumi-la “... *como um organismo vivo, dinâmico, capaz de actuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente, (...), aprender e construir conhecimento sobre si própria.*” (Alarcão, I. (Org.). 2000:17).

Sob este ponto de vista, a escola que se pretende tornar eficaz perante os desafios que lhe são lançados, diariamente, terá que “... *questionar as suas formas tradicionais de organização e procurar incentivar o aparecimento de estruturas facilitadoras do exercício de reflexão crítica sobre as suas experiências e de partilha de práticas profissionais diversificadas.*” (Oliveira, M. (2000) “O Papel do Gestor Pedagógico Intermédio na Supervisão Escolar” in I. Alarcão (Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola Em Desenvolvimento e Aprendizagem.* Porto: Porto Editora. p. 49).

À luz da sua actuação, enquanto escola reflexiva, a mesma deverá “... *formar todos os seus actores e autores, os professores, os educadores, os alunos e os demais agentes educativos ...*”, (Tavares, J. (2000) “Contributos Psicológicos e Sociológicos para uma Escola Reflexiva” in I. Alarcão (Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola Em Desenvolvimento e Aprendizagem.* Porto: Porto Editora. p. 57), tendo por base os novos paradigmas epistemológicos emergentes: escola –

comunidade com pensamento próprio; escola que concebe, projecta, age e reflecte; escola com ambição estratégica; escola que age sobre os seus processos de actuação e funcionamento; escola que analisa, desconstrói e refaz as suas opções e a sua acção curricular; escola que decide, cria regras e presta contas; escola que se avalia para redefinir o seu desenvolvimento; escola que se alimenta do saber, da produção e da reflexão dos seus profissionais; escola que constrói a sua formação e a integra no seu desenvolvimento é uma escola com rosto.

1.2. Autonomia da Escola, Gestores Intermédios e Supervisão Escolar

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, preconizava uma visão nova da escola, mais ligada à comunidade e à participação dos pais. Como marcos legislativos importantes, temos o Decreto-Lei nº 43/89, que consagra a autonomia para as escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino secundário, o Decreto-Lei nº 72/91, que cria um novo modelo de gestão, implementado em regime de experiência em várias escolas e algumas “áreas escolares” e, posteriormente, o ainda em vigor, Decreto-Lei nº 115/A/98, abrangendo todos os estabelecimentos de educação, desde o pré-escolar ao ensino secundário.

O diploma legal, Decreto-Lei nº 115/A/98, de 4 de Maio, assume “... como objectivo central uma nova organização da administração da Educação, assente na descentralização e no desenvolvimento da autonomia das escolas, bem como na valorização da identidade de cada instituição escolar, reconhecida no seu projecto educativo e na sua organização pedagógica flexível, no sentido de assegurar mais e melhores aprendizagens para todos os alunos.” (Lemos, J. e Silveira, T. 1998:5).

Deste modo, a escola “... como centro da acção educativa pressupõe, (...), a criação de condições que possam favorecer o exercício da respectiva autonomia pedagógica e administrativa, com a consequente transferência de poderes e de competências, e, por outro lado, a afirmação de uma cultura de responsabilidade, assumida pela administração educativa e pelos responsáveis pela gestão da escola, cultura de responsabilidade que deve ser partilhada por toda a comunidade educativa.” (Lemos, J. e Silveira, T. 1998:5).

Apostando na qualidade da educação do serviço público, o diploma acima citado “... permite que sejam encontradas soluções organizativas adequadas às escolas de maior dimensão e às escolas mais pequenas e isoladas. Prevê-se igualmente o desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas resultantes das dinâmicas locais e do levantamento rigoroso das necessidades educativas, (...). Preconiza-se, assim, a realização de uma política coerente e eficaz de rede educativa, numa lógica de ordenamento económico, social e cultural, sustentado e equilibrado.” (Lemos, J. e Silveira, T. 1998:10).

Nesta perspectiva, o desenvolvimento da autonomia da escola estará alicerçada na liderança e decisão dos actores educativos.

De acordo com o Decreto-Lei nº 115/A/98 e do Decreto Regulamentar nº 10/99, “... o aprofundamento da autonomia das escolas assenta, fundamentalmente, na perspectiva de uma gestão participada e democrática ...” (Oliveira, M. (2000) “O Papel do Gestor Pedagógico Intermédio na Supervisão Escolar” in I. Alarcão (Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola Em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora. p. 48). No entanto, o papel principal desta gestão cabe aos professores, nomeadamente no que concerne à definição das políticas educativas, sobretudo ao nível das estruturas onde estão representados, passando ainda pelo desempenho das funções de liderança nos cargos de gestão intermédia.

1.3. O Gestor Pedagógico Intermédio na Supervisão Escolar

O desenvolvimento qualitativo da organização escolar reflexiva construída sobre os novos paradigmas necessita de uma supervisão eficaz.

Devemos considerar que a supervisão escolar é “... um processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional dos actores sociais da escola (professores e outros agentes educativos). (Oliveira, M. (2000) “O Papel do Gestor Pedagógico Intermédio na Supervisão Escolar” in I. Alarcão (Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola Em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora. p. 47).

No contexto da nova organização escolar, entende-se que o supervisor é tido como um “... *líder ou facilitador de comunidades aprendentes ...*” (Alarcão, I. (Org.). 2000:19), isto é, a sua acção desenrolar-se-á “... *quer ao nível da integração de novos professores na profissão, incluindo os estagiários, quer ao nível da profissionalização, (...), quer também ao nível dos membros do departamento curricular ou de qualquer outro grupo que se constitua ou tenha possibilidades de vir a constituir-se numa comunidade de profissionais em desenvolvimento e em aprendizagem.*” (Alarcão, I. (Org.). 2000:19). Nesta perspectiva, o ideal seria que toda a escola se tornasse “... *uma comunidade aprendente, norteada pelo seu próprio projecto educativo.*” (Alarcão, I. (Org.). 2000:19)

1.3.1. O Director de Turma na Escola – Comunidade Aprendente

No sentido de referenciar e enquadrar o papel do Director de Turma, actualmente, nas nossas organizações escolares em Portugal, começámos por fazer uma leitura e análise cuidada do documento que regulamenta a Autonomia e Gestão das Escolas, o Decreto-Lei nº 115/A/98, de 4 de Maio.

Assim, podemos constatar que de acordo com o seu capítulo IV, (Estruturas de orientação educativa e serviços especializados de apoio educativo), Secção I, (Estruturas de orientação educativa), Artigo 34º, no seu nº 1 “*Com vista ao desenvolvimento do projecto educativo da escola, são fixadas no regulamento interno as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com a direcção executiva, no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspectiva da promoção da qualidade educativa.*” e ainda no nº 2 “*A constituição de estruturas de orientação educativa visa, nomeadamente:*

- a) O reforço da articulação curricular na aplicação dos planos de estudo definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da escola;*
- b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos;*
- c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso.”*

Segundo o Artigo 36.º (Organização das actividades de turma), no seu nº 1 “*Em cada escola, a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver com as crianças ou com os alunos pressupõem a elaboração de um plano de trabalho, o qual deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da sala de actividades ou da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família, sendo da responsabilidade: (...)*

c) Do conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, constituído pelos professores da turma, por um delegado dos alunos e por um representante dos pais e encarregados de educação.

2 - Para coordenar o desenvolvimento do plano de trabalho referido na alínea c) do número anterior, a direcção executiva designa um director de turma de entre os professores da mesma, sempre que possível, profissionalizado.

3 - Nas reuniões do conselho de turma previstas na alínea c) do n.º 1, quando destinadas à avaliação sumativa dos alunos, apenas participam os membros docentes.

4 - No âmbito do desenvolvimento contratual da sua autonomia, a escola pode, ainda, designar professores tutores que acompanharão, de modo especial, o processo educativo de um grupo de alunos.”

Quanto à coordenação de ano, de ciclo ou de curso, vem mencionado no artigo 37º “*1 - A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso tem por finalidade a articulação das actividades das turmas, sendo assegurada por estruturas próprias, nos seguintes termos:*

b) Por conselhos de directores de turma, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário.

2 - No sentido de assegurar a coordenação pedagógica dos vários cursos do ensino secundário, a escola pode, ainda, encontrar formas alternativas ao disposto no número anterior, a consagrar no regulamento interno.”

A Secção II deste diploma menciona ainda o papel imprescindível dos serviços especializados de apoio educativo nas nossas organizações escolares. No Artigo 38º podemos ler:

“1 - Os serviços especializados de apoio educativo destinam-se a promover a existência de condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos, devendo conjugar a sua actividade com as estruturas de orientação educativa.

2 - Constituem serviços especializados de apoio educativo:

a) Os Serviços de Psicologia e Orientação;

b) O Núcleo de Apoio Educativo;

c) Outros serviços organizados pela escola, nomeadamente no âmbito da acção social escolar, da organização de salas de estudo e de actividades de complemento curricular.”

Os mesmos funcionam ainda de acordo com o texto do Artigo 39º :

“1 - Sem prejuízo das atribuições genéricas que lhe estão legalmente cometidas, o modo de organização e funcionamento dos serviços especializados de apoio educativo consta do regulamento interno da escola, no qual se estabelecerá a sua articulação com outros serviços locais que prossigam idênticas finalidades.

2 - Para a organização, acompanhamento e avaliação das suas actividades, a escola pode fazer intervenir outros parceiros ou especialistas em domínios que considere relevantes para o processo de desenvolvimento e de formação dos alunos, designadamente no âmbito da saúde e da segurança social.”

É de referir ainda que todas as estruturas educativas de cada organização escolar devem elaborar o seu regimento de funcionamento atendendo ao disposto no Artigo 46º :

“1 - Os órgãos colegiais de administração e gestão e as estruturas de orientação educativa previstos no presente diploma elaboram os seus próprios

regimentos, definindo as respectivas regras de organização e de funcionamento, nos termos fixados no presente diploma e em conformidade com o regulamento interno da escola.

2 - O regimento é elaborado ou revisto nos primeiros 30 dias do mandato do órgão ou estrutura a que respeita.”

Ainda de acordo com o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, o Director de Turma assume-se como Coordenador do Projecto Curricular de Turma. Estes “...processos de (re)organização ou de (re)construção do currículo passam por diversos níveis de decisão que pretendem adequar o currículo nacional aos contextos educativos locais, às características, especificidades e interesses de alunos e alunas, que devem ser formalizados no Projecto Educativo de Escola ...” (Leite, C. et al 2002:5). Ainda de acordo com esta nova reorganização curricular, subjacente num envolvimento activo de todos os intervenientes educativos, nomeadamente dos professores como planificadores e gestores de projectos interdisciplinares e transdisciplinares, reforça-se o papel de liderança do Director de Turma, como maestro de uma vasta equipa de actores educativos em prol de mais sucesso educativo dos novos jovens aprendentes.

1.3.2 Competências do Director de Turma na Supervisão Escolar

O êxito de novas políticas organizacionais e a planificação dos projectos de intervenção e inovação dependem da gestão do conhecimento, da implementação de novos modelos relacionais, de uma visão estratégica sustentada na flexibilidade e capacidade de adaptação permanente aos desafios da sociedade em constante mutação.

O impacto do conhecimento, nas organizações do novo milénio, requer necessariamente a gestão do mesmo, sendo “... um ponto importante de confluência entre a cultura administrativa organizacional e as tecnologias da informação que utiliza” (Serrano, A. e Fialho, C. 2003:3).

Nesta perspectiva, as organizações escolares deverão repensar, reconhecer e valorizar o desempenho dos cargos de Direcção Intermédia, “... *uma relação articulada com os órgãos de gestão, (...), na concretização do projecto educativo com vista ao desenvolvimento de uma escola de qualidade. (...) recomenda-se que esses cargos sejam atribuídos, preferencialmente, a docentes que realizem uma formação especializada*”). (Oliveira, M. (2000) “O Papel do Gestor Pedagógico Intermédio na Supervisão Escolar” in I. Alarcão (Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola Em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora. p. 49).

De acordo, com o Decreto – Lei nº 115/A/98, de 4 de Maio, as escolas e/ou Agrupamentos têm de ter mencionado no seu Regulamento Interno as competências do Director de Turma. Ressalva-se, no entanto, que há atribuições específicas de acordo com outros normativos legislativos. Os documentos legais que abordam também a especificidade de algumas competências do Director de Turma são:

- O Decreto Regulamentar nº 10/99 - (Artigo 2º, Artigo 6º, Artigo 7º, e Artigo 8º), (*anexo nº 3*);
- Lei nº 30/2002 - (Artigo 5º, Artigo 19º, Artigo 21º, Artigo 30º, Artigo 38º, Artigo 39º, Artigo 44º e Artigo 49º), (*anexo nº 4*).

Analizando cuidadosamente todos os normativos legislativos que enquadram o regime de autonomia, administração e gestão das escolas, actualmente em vigor, verifica-se que os mesmos “... *fazem ressaltar estruturas e cargos de liderança intermédia e apontam para formas de trabalho colegial na escola*” (Oliveira, M. (2000) “O Papel do Gestor Pedagógico Intermédio na Supervisão Escolar” in I. Alarcão (Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola Em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora. p. 51).

Hoje, assiste-se de facto a um reforço da liderança do Director de Turma em interacção com diversos actores sociais dentro e fora da escola, sempre em busca do sucesso educativo de cada aluno. Essa busca constante nem sempre percorre caminhos fáceis, nem sempre se conseguem os resultados mais desejáveis, pois

existem outros factores, outras condições externas ao perfil e desempenho do Director de Turma. Este é sem dúvida um processo “... *não isento de dificuldades e conflitos, (...), requer a criação de condições várias, nomeadamente de espaços e tempos destinados ao trabalho em comum e de recursos financeiros, mas essencialmente formação e apoio continuado com vista ao desenvolvimento de atitudes de competências no domínio da formação e supervisão*” (Oliveira, M. (2000) “O Papel do Gestor Pedagógico Intermédio na Supervisão Escolar” in I. Alarcão (Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola Em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora. p. 52).

1.3.3. Projecto Curricular de Escola/O Papel do Director de Turma

No âmbito da Reorganização Curricular do Ensino Básico, enquadrada legalmente pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, a escola passou a ver reforçada a sua autonomia a nível da gestão dos processos de ensino - aprendizagem dos seus alunos. Assim, cada escola analisa, decide e avalia um conjunto de opções e prioridades que devem ser norteadas pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), assegurando, nomeadamente “*uma formação geral comum a todos os alunos que lhes garanta o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões*”.

Face aos dispositivos legais que englobam uma perspectiva integrada de currículo e de avaliação, bem como a inclusão de novas componentes e áreas curriculares, compete a cada escola decidir sobre a organização destas mesmas áreas, as cargas horárias, os tempos lectivos e a distribuição do serviço docente. Tal facto assenta numa nova visão de currículo que passa a ter em consideração o tipo de alunos que temos, o contexto da nossa escola e as prioridades que pretendemos estabelecer, tomando sempre como referência as principais aprendizagens e competências definidas no currículo nacional.

2. Linhas Orientadoras Actuais da Política Educativa Portuguesa

Para concluir o Capítulo I do enquadramento teórico do nosso estudo caso, não poderemos deixar de mencionar as linhas orientadoras actuais da política

educativa portuguesa (XXVII Governo Constitucional), que foram delineadas no início da nossa investigação e têm vindo, progressivamente, a ser implementadas no decurso da mesma.

O actual governo, de acordo com o respectivo programa, pretende apostar em mais e melhor educação, procurando promover uma educação de qualidade para todos “*Não só do litoral, mas, também os alunos do interior. Não só dos integrados em famílias esclarecidas e com meios, mas, também, daqueles que menos apoios têm. Não só das famílias nascidas em Portugal, mas, também, de todas aquelas que vindas, de perto ou de longe, se integram na realidade nacional*”².

As propostas apresentadas “*inscrevem-se no quadro definido pela Estratégia de Lisboa; fazer da sociedade da informação e do conhecimento uma alavanca para a coesão social e a modernização económica e tecnológica*”³.

Deste modo, encontramos cinco metas na política educativa actual:

1. Estender a educação fundamental, integrando todos os indivíduos em idade própria, até ao fim do ensino ou formação de nível secundário. Isto significa trazer todos os menores de 18 anos, incluindo aqueles que já estejam a trabalhar, para percursos escolares ou de formação;
2. Alargar, progressivamente, a todas as crianças em idade adequada a educação pré-escolar e consolidar a universalidade do ensino de nove anos, o que implica retomar a aposta na rede nacional de ofertas da educação de infância e reforçar os instrumentos de inclusão e combate ao insucesso na escola básica.
3. Dar um salto qualitativo na dimensão e na estrutura dos programas e na educação e formação dirigido a adultos. Tal objectivo requer uma atenção particular às necessidades específicas dos adultos, hoje activos, que não dispõem de habilitações escolares equivalentes ao 9º ano de escolaridade;

²<http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/631A5B3F-5470-4AD7-AE0F-D8324A3AF401/0/ProgramaGovernoXVII.pdf>

³ Ibidem

4. Mudar a maneira de conceber e organizar o sistema e os recursos educativos, colocando-os do ponto de vista do interesse público geral, principalmente, dos alunos e das famílias. Esta mudança determina que questões tão importantes como o recrutamento e colocação de docentes, os tempos de funcionamento dos estabelecimentos de pré-escolar e das escolas ou a estruturação dos seus serviços, sejam abordados na perspectiva dos destinatários do serviço público da educação, ou seja, das populações;

5. Enraizar, em todas as dimensões do sistema de educação e formação, a cultura e prática da avaliação e da prestação de contas: avaliação do desempenho dos alunos e do currículo nacional, avaliação de educadores e professores, avaliação segundo critérios de resultados, eficiência e equidade das escolas e dos serviços técnicos que as apoiam.

Das medidas já lançadas, destacamos aquelas que consideramos ter impacto imediato nos alunos que revelam características de risco, mais ou menos acentuadas, contribuindo igualmente para a melhoria do sucesso educativo nas nossas escolas.

2.1. Despacho nº 16 795/2005, de 3 de Agosto - Princípio de escola a “*tempo inteiro*”, que se materializa na obrigatoriedade da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico se manterem abertos até às 17.30 horas e na ocupação educativa dos alunos do Ensino Básico em todo o seu horário escolar. Deste modo, os órgãos de gestão e administração da escola são responsáveis por organizar e distribuir o serviço docente, tendo em vista garantir a ocupação educativa dos alunos, durante todo o tempo em que estes estão na escola, oferecendo oportunidades de complemento curricular e de reforço das aprendizagens àqueles que delas necessitem.

2.2. Componente não lectiva de estabelecimento dos docentes dos 2º e 3º Ciclos e do Ensino Secundário:

a) A componente não lectiva destes estabelecimentos é fixada para todos os docentes obedecendo às seguintes indicações:

- i. Duas horas de trabalho a nível de estabelecimento;

ii. Às anteriores, acrescem as horas de redução da componente lectiva a que cada docente tem direito ao abrigo do artigo 79º do ECD (Estatuto da Carreira Docente), para além da participação nas reuniões de natureza pedagógica, convocadas nos termos legais;

b) Utilizam-se as horas de redução da componente lectiva (artigo 79º do ECD) do seguinte modo:

i. Até 50% para dinamização de actividades educativas decorrentes da ausência do docente titular de turma/disciplina;

ii. Os outros 50% devem ser utilizados nos termos do Estatuto da Carreira Docente e do despacho nº 17 387/2005, de 12 de Agosto, o que significa que se destinam ao exercício de cargos de natureza pedagógica, (orientação educativa e supervisão pedagógica) bem como para outras funções integradas na componente não lectiva de estabelecimento, como por exemplo, as actividades de biblioteca/centro de recursos, salas de estudo, dinamização de clubes e projectos.

2.3. Acompanhamento educativo dos alunos em caso de ausência do professor titular de turma/disciplina:

a) No caso de ausência do docente titular de turma/disciplina, a ocupação dos alunos é da responsabilidade do Agrupamento/Escola, a quem cabe a organização dos espaços/actividades, assim como a afectação rigorosa e adequada dos recursos humanos e materiais necessários;

b) A organização pedagógica destas actividades deverá ser da responsabilidade da escola enquanto organização, a quem compete uma resposta adequada. Importa salientar que estas actividades não podem ser vistas como responsabilidade individual do docente ou dos docentes a quem foi atribuído esse serviço;

c) Cabe aos Agrupamentos/Escolas, no âmbito dos órgãos de administração e gestão e de gestão intermédia, efectuar o planeamento e organização deste tipo de actividades;

d) Nos estabelecimentos de ensino atrás referidos, os órgãos de gestão poderão utilizar até 50% das horas de redução da componente lectiva de que os docentes usufruem ao abrigo do artigo 79º do ECD;

e) No entanto, nos casos em que, face às necessidades, este número de horas se revele insuficiente, e tendo em conta a prioridade que deve ser dada ao acompanhamento e orientação educativa dos alunos, os Agrupamentos/Escolas deverão recorrer às horas da componente não lectiva de estabelecimento dos restantes docentes;

f) **Despacho nº 17 387/2005, de 12 de Agosto** - institui a obrigatoriedade de acompanhamento dos alunos, em caso de ausência do professor, apenas para o Ensino Básico. No entanto, algumas escolas alargaram ao Ensino Secundário, obtendo bons resultados, pelo que, no parecer do Ministério da Educação, se entenda aconselhável alargar esta experiência e que as escolas equacionem as vantagens e a possibilidade de garantir a ocupação plena dos tempos escolares aos alunos do secundário;

. **Apoio Educativo** – O Ministério da Educação reconhece a importância e a necessidade de garantir, aos alunos, as oportunidades de apoio educativo, de complemento curricular e reforço das aprendizagens, concretamente nos termos estipulados pelo **Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de Novembro**, relembrando aos órgãos de gestão, a existência das horas resultantes da conversão das aulas de 50 em 45 minutos, de acordo com a tabela do **Despacho nº 13 781/2001, de 3 de Julho**;

2.4. Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de Novembro – define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento, como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo.

As actividades a desenvolver nos planos de recuperação e de acompanhamento devem atender às necessidades do aluno e/ou grupo de alunos, sendo de frequência obrigatória, nos diversos níveis do Ensino Básico.

No que se refere ao **plano de recuperação**, é aplicável aos alunos que revelem dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina, área curricular disciplinar ou não disciplinar. Pode integrar, entre outras, as seguintes modalidades:

- “a) Pedagogia diferenciada na sala de aula;*
- b) Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo orientação e aconselhamento do aluno;*
- c) Actividades de compensação em qualquer momento do ano lectivo ou início de um novo ciclo;*
- d) Aulas de recuperação;*
- e) Actividades de ensino específico da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros”⁴.*

O **plano de acompanhamento** compreende o conjunto de actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob sua orientação, que incidam, predominantemente, nas disciplinas ou áreas disciplinares em que o aluno não desenvolveu as competências essenciais, com vista à prevenção de situações de retenção repetida.

Destacamos que o plano de acompanhamento pode incluir as modalidades já citadas relativamente ao plano de recuperação e ainda a utilização específica da área curricular de Estudo Acompanhado, bem como adaptações programáticas das disciplinas, nas quais o aluno revele mais dificuldades ou insuficiências.

Uma vez que o plano de acompanhamento se aplica aos alunos que ficam retidos em função da avaliação sumativa final, no respectivo ano de escolaridade, cabe ao Conselho de Turma elaborá-lo, sendo o mesmo submetido à aprovação do Conselho Pedagógico, afim de ser aplicado no ano escolar seguinte. Contudo, cabe à Direcção Executiva do Agrupamento ou Escola determinar as formas de acompanhamento e avaliação deste plano.

⁴ Nº 3 do artigo 2º do Despacho Normativo nº 50/2005

É de salientar que ambos os planos são concebidos, realizados e avaliados, quando necessário, em articulação com outros técnicos de educação, envolvendo pais ou encarregados de educação e os alunos.

Relativamente à **retenção repetida**⁵, no seu nº1, pode ler-se que se “*no decurso de uma avaliação sumativa final, se concluir que um aluno já foi retido em qualquer ano de escolaridade e não possui as condições necessárias à sua progressão, deve o mesmo ser submetido a uma avaliação extraordinária que ponderará as vantagens educativas de nova retenção*”. No entanto, a “*proposta de retenção ou progressão do aluno está sujeita à anuência do conselho pedagógico, com base em relatório que inclua*:

- a) Processo individual do aluno;*
- b) Apoios, actividades de enriquecimento curricular e planos aplicados;*
- c) Contactos estabelecidos com o encarregado de educação, incluindo parecer destes sobre o proposto;*
- d) Parecer dos serviços de psicologia e orientação;*
- e) Proposta de encaminhamento do aluno para um plano de acompanhamento, percurso alternativo ou cursos de educação e formação, nos termos da respectiva regulamentação.”*⁶

No que respeita à programação e itinerário individual de formação do aluno, os mesmos têm que ser elaborados com o conhecimento e acordo prévio do Encarregado de Educação.

Por outro lado, cabe à Direcção Executiva do Agrupamento ou Escola coordenar a execução das recomendações decorrentes do processo de avaliação previsto nos números anteriores do citado Despacho Normativo (nº 50/2005), sendo

⁵Artigo 4º do Despacho Normativo nº 50/2005

⁶Nº 2 do artigo 4º do Despacho Normativo nº 50/2005

especialmente responsável pela promoção do sucesso educativo dos alunos em questão.

O plano de desenvolvimento,⁷ “entende-se por um plano de desenvolvimento conjunto das actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob sua orientação, que possibilitem aos alunos uma intervenção educativa bem sucedida, quer na criação de condições para a expressão e desenvolvimento de capacidades excepcionais quer na resolução de eventuais situações problema”.

É de salientar que este plano só é aplicável aos alunos que apresentam capacidades excepcionais de aprendizagem.

As modalidades deste plano podem ser, entre outras:

- a) Pedagogia diferenciada na sala de aula;
- b) Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno;
- c) Actividades de enriquecimento em qualquer momento do ano lectivo ou início de um novo ciclo.

Este plano de desenvolvimento deve ser elaborado após o primeiro momento de avaliação sumativa, ou seja, no final do 1º Período. É da responsabilidade do professor do 1º Ciclo ou do Conselho de Turma, nos restantes ciclos do Ensino Básico. Seguidamente, é submetido à Direcção Executiva para efeitos previstos no artigo 6º.

Este tipo de plano também é desenhado, concretizado e avaliado, quando necessário, em articulação com os outros técnicos de educação e com o envolvimento dos pais e/ou encarregados de educação.

No nº 1, do artigo 6º do Despacho Normativo nº 50/2005, **gestão e avaliação**, compete à Direcção Executiva do Agrupamento ou Escola, assegurar “os recursos

⁷ Nº 1 do artigo 5º do Despacho Normativo nº 50/2005

humanos e materiais necessários à execução dos planos de recuperação, de desenvolvimento e acompanhamento, atendendo, designadamente, ao preceituado no despacho nº 17.387/2005, de 28 de Julho, publicado no Diário da República, 2ª série, nº 155, de 12 de Agosto de 2005”.

Todos estes planos “*são objecto de avaliação contínua, participada e formativa, e de avaliação global, a realizar pelo Conselho Pedagógico, no final do ano lectivo*”⁸.

Após a avaliação sumativa, no final do ano lectivo, a Direcção Executiva terá que enviar, para a Direcção Regional de Educação respectiva, um relatório de avaliação, no qual deverá constar:

a) Público alvo;

b) Recursos mobilizados;

c) Modalidades adoptadas;

d) Resultados alcançados, incluindo:

i) Alunos que foram objecto de plano de recuperação e que transitaram de ano;

ii) Alunos que foram objecto de plano de recuperação e que não transitaram de ano;

iii) Alunos que não foram sujeitos a um plano de recuperação e ficaram retidos;

iv) Alunos sujeitos a um plano de acompanhamento e que ficaram retidos;

v) Alunos em situação prevista no artigo 5º do presente despacho;

vi) Alunos encaminhados para outros percursos educativos e formativos.”⁹

⁸ Nº 3 do artigo 6º do Despacho Normativo nº 50/2005

⁹ Nº 4 do artigo 6º do Despacho Normativo nº 50/2005

Por sua vez, a Direcção Regional de Educação deverá elaborar um relatório síntese sobre a aplicação deste Despacho Normativo, sendo esse documento enviado ao membro do Governo competente nesta área, até ao dia 1 de Setembro de cada ano.

2.5. Despacho Normativo nº 1/2006, de 6 de Janeiro – Percursos Curriculares Alternativos – Estes destinam-se aos alunos até aos 15 anos, inclusive, que registam insucesso escolar repetido ou risco de abandono precoce. De acordo com este despacho, compete às escolas, no âmbito da sua autonomia, propor medidas específicas de diversificação de oferta curricular. Estas devem ser concebidas atendendo às necessidades dos estudantes que as frequentam, de forma a assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e o combate à exclusão.

A matriz destes percursos deve assegurar a aquisição de competências essenciais definidas para cada ciclo de ensino, particularmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, acrescida de uma formação artística ou profissionalizante, permitindo, assim, a permeabilidade entre percursos, a transição para outras modalidades de formação, bem como a continuidade de estudos.

Quanto à constituição destas turmas, elas poderão ter no mínimo 10 alunos, atendendo à especificidade do público-alvo e à necessidade de promover um processo de aprendizagem mais individualizado.

Consultando este Despacho, verificamos que alunos com idade até aos 18 anos e que se encontravam a frequentar turmas de currículos alternativos, no ano lectivo de 2004/2005, podiam ingressar nestes percursos no ano lectivo 2005/2006. A partir de 2006/2007, os alunos que frequentam os percursos alternativos, desde que atinjam os 15 anos, e não tenham concluído a escolaridade obrigatória, devem passar a integrar os cursos de educação e formação.

O encaminhamento dos jovens para os **ursos de educação e formação**, deve funcionar como um mecanismo privilegiado de reorientação do processo educativo, permitindo a obtenção da certificação escolar e/ou qualificação profissional.

Importa realçar que a implementação destas medidas poderá levar a que um maior número de alunos permaneça no sistema educativo e atinja o ensino

secundário. Este é o objectivo de referência para a qualificação dos jovens, consagrado na iniciativa “Novas Oportunidades”.

2.6. Educação para a Promoção da Saúde— A partir do ano lectivo 2006/2007, passará a “*ser obrigatoriamente abordada no ensino básico, tanto de forma transversal como integrada numa das três áreas curriculares não disciplinares existentes*”¹⁰.

Nas escolas com Ensino Secundário ou só de Ensino Secundário, serão criados gabinetes de atendimento e apoio a alunos, em parceria com os Centros de Saúde. Nesse sentido, será assinado um protocolo entre o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde.

Durante o ano lectivo 2005/2006, foi criado um grupo de trabalho com a responsabilidade de “*elaborar o guião para a exploração e concretização de temáticas de Educação e Promoção para a Saúde no planos curriculares disciplinares dos três ciclos do ensino básico e de definir um modelo de orientações programáticas para o tratamento do tema na componente curricular não disciplinar*”¹¹.

Também compete a este grupo “*a definição do modelo de aplicação, de controlo e acompanhamento das orientações programáticas, do perfil do professor coordenador desta área de formação e das orientações programáticas para a formação contínua ou especializada dos docentes. Cabe-lhe, ainda, a avaliação dos materiais pedagógicos em uso(...)*”¹²

É de salientar que este grupo define as linhas orientadoras que servirão de suporte à aplicação generalizada em todos os estabelecimentos de ensino, mas tendo em conta a autonomia de cada um deles na definição, planificação e concretização do projecto educativo.

¹⁰ <http://www.min-edu.pt/np3/204.html>

¹¹ <http://www.min-edu.pt/np3/204.html>

¹² Ibidem

O acompanhamento do processo de desenvolvimento do modelo de Educação para a Promoção da Saúde, é feito através da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

No sentido de apoiar a concretização destes planos, o Ministério da Educação abre programas de financiamento, estabelecendo contratos-programa com os Agrupamentos de Escolas ou Escolas não Agrupadas.

As candidaturas e aprovação das candidaturas das escolas serão apresentadas ao Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE). Este mesmo organismo passará a fazer o acompanhamento, nomeando um supervisor para o efeito.

2.7. Plano de Acção para Promover o Sucesso da Matemática – O diagnóstico efectuado pelos professores, decorrente da reflexão sobre os resultados dos exames de Matemática do 9º ano, no decurso de 2005/2006, serviu de ponto de partida para o Ministério da Educação traçar um plano de acção com o objectivo de melhorar o ensino da disciplina.

Deste modo, o Ministério da Educação, tendo em conta o diagnóstico realizado pelos professores, definiu o plano de acção, assumindo a responsabilidade pela criação de condições inovadoras para que as escolas possam desempenhar um papel preponderante neste desafio, no âmbito da sua autonomia.

Assim, no final do ano lectivo de 2005/2006, as escolas deveriam ter elaborado os seus Projectos de Escola e submetê-los à aprovação do Ministério da Educação, de forma a serem implementados no início de 2006/2007.

O projecto de cada instituição deveria contemplar:

- a) O **diagnóstico**, incluindo as classificações dos alunos na disciplina no ano lectivo anterior;
- b) Os **objectivos a atingir**, nomeadamente metas concretas para melhorar os resultados dos alunos;
- c) As **estratégias de intervenção**, nomeadamente:

1. A constituição de equipas de docentes que permitam o acompanhamento dos alunos, pelos mesmos professores, ao longo do ciclo de escolaridade;
2. O reforço do tempo dedicado ao trabalho na disciplina de Matemática, através da rentabilização das áreas curriculares não disciplinares (Área de Projecto e de Estudo Acompanhado), bem como da utilização do tempo definido como a oferta de escola;

d) Os recursos necessários, designadamente:

1. Recursos humanos: docentes da escola e do agrupamento, nas componentes lectiva e não lectiva, e peritos externos, instituições científicas ou do ensino superior;
2. Recursos materiais: equipamento de laboratórios, material didáctico e software específico;

e) A identificação dos cursos do projecto;

f) Apresentação da metodologia de acompanhamento e avaliação interna do projecto.

No sentido de apoiar os professores, o Ministério de Educação dará continuidade ao programa de formação contínua nesta área, em todos os Ciclos do Ensino Básico.

Pretende-se também a articulação com instituições do Ensino Superior, programas de formação contínua para professores de Matemática do 2º Ciclo e, ainda, apoiar programas de formação contínua destinados aos docentes do 3º Ciclo e do Ensino Secundário.

O Ministério da Educação visa rever as condições para a formação inicial de professores e o acesso à profissão, no âmbito do Processo de Bolonha, com o objectivo de garantir um reforço dos saberes da área da docência, suprindo insuficiências diagnosticadas no domínio da Matemática.

Está igualmente prevista a exigência de um número de créditos para a docência da disciplina, bem como a realização de um exame de acesso que se destina à avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos candidatos, tendo em consideração os currículos dos Ensinos Básico e Secundário.

Prevê-se também um reajustamento nos programas da disciplina, nos três Ciclos do Ensino Básico, tomando como referência o Currículo Nacional.

2.8. Plano Nacional da Leitura Resolução do Conselho de Ministros nº 86/2006, de 12 de Julho – Esta é uma iniciativa do Governo, da responsabilidade do Ministério da Educação em articulação com o Ministério da Cultura e do Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares, que tem como objectivo principal elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o País a par dos europeus.

Neste contexto, o plano pretende estimular o prazer de ler nas crianças e jovens, intensificando o contacto precoce com os livros e a leitura na escola, designadamente nas salas de aula e nas bibliotecas escolares.

Estes programas, definidos com o objectivo de incentivar e apoiar a leitura e escrita em contextos escolares, serão organizados com os diferentes níveis de escolaridade.

O Plano Nacional da Leitura teve início em 2006/2007, mas irá desenvolver-se em duas fases com a duração de cinco anos cada uma.

Primeira fase – A primeira fase será concluída com a divulgação dos estudos e dos resultados da avaliação dos programas concretizados durante os primeiros cinco anos;

Segunda fase – A partir dos resultados dos estudos realizados, incluindo a avaliação da primeira fase, terá início uma segunda etapa (cinco anos), em que serão definidos novos programas, metas e estudos. Os instrumentos deverão permitir:

a) Traçar metas para o desenvolvimento da literacia e dos hábitos de leitura, nos diversos níveis de escolaridade;

- b) Dar continuidade a estudos em curso e lançar novos estudos que permitam obter informação sobre domínios fundamentais para o aprofundamento das questões de leitura;
- c) Redefinir os programas de intervenção e formação, tendo como referência as metas definidas pela investigação;
- d) Identificar necessidades e programas de apoio dirigidos aos intervenientes neste processo;
- e) Alargar e redireccionar as áreas de intervenção;
- f) Mobilizar instituições e apoiar novas iniciativas que contribuam para desenvolver a leitura.

É de referir que as escolas vão dispor, gradualmente, de financiamento, com o contributo de parceiros, mecenças e patrocinadores, para a aquisição das obras recomendadas, que devem contemplar géneros literários distintos, com um número de exemplares suficiente para possibilitar o trabalho colectivo, em grupo e individual.

Por exemplo, para o público alvo do nosso estudo, (alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico), o programa tem por tema: “Quanto mais Livros melhor”, destacando-se as seguintes actividades: um tempo lectivo semanal (45 minutos) das aulas de Língua Portuguesa dedicado a actividades de leitura e escrita centradas em livros; momentos destinados ao contacto com livros e realização de actividades de leitura e escrita noutras áreas curriculares e não curriculares; utilização continuada dos recursos disponíveis nas bibliotecas escolares, incluindo periódicos em versão impressa e on-line; encontros com escritores e ilustradores; feiras do livro, concursos, jogos e prémios.

2.9. Mobilização das escolas para as TIC – A iniciativa “Escolas, Professores e Computadores Portáteis”, é da responsabilidade do Ministério da Educação e foi implementada no início do ano lectivo 2006/2007, prevendo-se maior impacto nas escolas dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

A coordenação cabe à Equipa de Missão Computadores, Redes e Internet na Escola (CRIE) com financiamento do PRODEP.

Para além da aposta significativa do apetrechamento dos estabelecimentos de ensino, o Ministério da Educação pretende investir mais na dinamização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), através da formação de professores, dinamização de projectos nas escolas e ao nível do currículo das disciplinas das TIC.

2.10. Relançamento do Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – O Ministério da Educação retomou, a partir do ano lectivo 2006/2007, o programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, adaptando as anteriores linhas orientadoras no actual contexto socioeducativo, sendo seu objectivo promover o sucesso educativo dos alunos integrados em meios particularmente desfavorecidos.

O relançamento deste programa “*visa a apropriação, por parte das comunidades educativas particularmente desfavorecidas, de instrumentos e recursos que lhes permitam orientar a sua acção para a reinserção escolar dos alunos*”¹³.

Neste ano lectivo, o Ministério da Educação seleccionou 36 escolas, as quais irão “*ter medidas excepcionais para combater a insegurança, a indisciplina, o insucesso e o abandono escolar, entre outros problemas*”¹⁴.

A partir de um estudo realizado pelo Observatório para a segurança escolar, identificaram-se 20 escolas na Área Metropolitana de Lisboa e 16 na zona do Porto. É de salientar que a escola onde se realizou o nosso estudo se encontra abrangida neste conjunto, com a designação de EB 2,3 Bela Vista/Escolas Ordem de Santiago.

No sentido de “*fazerem frente aos seus problemas específicos, as escolas abrangidas vão ver reforçada a sua autonomia, através da assinatura de contratos*”

¹³ <http://www.min-edu.pt/np3/70.html>

¹⁴ <http://www.min-edu.pt/np3/69.html>

programa, que obedecerão a diversos requisitos, definidos pelos próprios estabelecimentos de ensino”¹⁵.

Assim, as escolas terão de apresentar um projecto educativo plurianual, prevendo diversas medidas de intervenção quer na escola quer na comunidade local.

Os projectos educativos devem contemplar:

- a) A identificação das situações-problema;
- b) As propostas de intervenção e as metodologias a adoptar;
- c) A identificação dos recursos humanos da escola e da comunidade;
- d) O plano de acção a desenvolver;
- e) Os objectivos e metas a atingir, sempre que possível quantificados;
- f) As modalidades de avaliação dos projectos;
- g) Os mecanismos de auto-avaliação.

Acresce-se que estes projectos devem optimizar os recursos disponíveis em cada território educativo favorecendo “*a articulação dos vários parceiros, especialmente professores, alunos, pessoal não docente, associação de pais, elementos da Escola Segura, autarquias, instituições de solidariedade social, empresas, centros de emprego, centros de saúde, serviços de acção social e comissões de protecção de menores*”¹⁶.

No contrato-programa assinado pela escola e o Ministério da Educação, através da respectiva Direcção Regional de Educação, este último “*compromete-se a conceder apoios pedagógicos e financeiros para a execução dos projectos, enquanto as escolas assumem a responsabilidade pela criação de condições para a promoção do sucesso escolar dos alunos, através da diversificação do recurso aos planos de*

¹⁵ Ibidem

¹⁶ <http://www.min-edu.pt/np3/70.html>

recuperação, percursos curriculares alternativos e cursos de educação e formação”¹⁷.

Os projectos de cada escola serão analisados por uma comissão constituída pelos representantes do Ministério da Educação, Direcções Regionais e do Observatório da Segurança na Escola. Esta comissão também monitorizará a execução dos projectos no terreno e procederá à sua avaliação, elaborando um relatório onde conste recomendações para a sua melhoria.

2.11. Renovação do Programa Escolhas para 2007-2009 – Resolução do Conselho de Ministros nº 80/2006 – “O Programa Escolhas foi criado pela Resolução do Conselho de Ministros nº 4/2001, de 9 de Janeiro e, posteriormente, renovado pela Resolução do Conselho de Ministros nº 60/2004, de 30 de Abril”¹⁸.

O actual governo reconhece a importância deste programa no domínio da inclusão social. Assim, ao renová-lo, pretende reforçar “*o desenvolvimento de actividades no domínio do combate ao insucesso e abandono escolar, do apoio à educação formal e não formal, de orientação e encaminhamento para a formação profissional, de combate à infoexclusão, de acesso ao emprego e de desenvolvimento de competências e saberes que constituam vantagens competitivas para a integração social e profissional, bem como no envolvimento dos familiares no acompanhamento do processo de desenvolvimento das crianças e jovens*”¹⁹.

Para dar uma resposta mais adequada a estes desafios, considera-se imprescindível “*uma abordagem integrada das diferentes vertentes do desenvolvimento das crianças e jovens, o que implica uma estreita cooperação dos Ministérios da Presidência do Conselho de Ministros, do Trabalho e da Solidariedade Social, da Educação e da Ciência e do Ensino Superior, que agora se estabelece*”²⁰.

No entanto, para concretizar o objectivo de inclusão na sociedade, há também a necessidade de articular o Programa Escolhas com outras iniciativas de reinserção

¹⁷ Ibidem

¹⁸ http://www.governo.gov.pt/Portal/PT/Governos/Governos_Constitucionais/GC17/Mi...

¹⁹ Ibidem

²⁰ Ibidem

social e de segurança, as quais estão a cargo dos Ministérios da Administração Interna e da Justiça.

Também se considera importante “*fomentar a participação cívica e comunitária, reforçando o espírito de cidadania activa e os laços de pertença à comunidade das crianças e jovens provenientes de contextos mais vulneráveis*”²¹.

O Programa encontra-se, assim, estruturado em quatro áreas de estratégias de intervenção:

- a) Inclusão escolar e educação não formal;
- b) Formação profissional e empregabilidade;
- c) Participação cívica e comunitária;
- d) Inclusão digital.

a) Inclusão escolar e educação não formal – Intervêm, prioritariamente, as escolas e outras instituições relevantes na área da educação, abarcando as seguintes acções:

1. Desenvolvimento de actividades de combate ao abandono escolar e de promoção do sucesso escolar, através da concepção, implementação, financiamento e desenvolvimento de planos individuais de educação, envolvendo escolas e outras instituições relevantes na área da educação;
2. Implementação de medidas de educação que facilitem o percurso escolar de crianças e jovens que tenham abandonado a escola ou dela estejam ausentes a partir dos 12 anos, concretizadas dentro ou fora do espaço escolar;
3. Concepção e desenvolvimento de acções que, através da educação não formal, favoreçam a aquisição de competências pessoais e sociais, promovendo o sucesso educativo e maior co-responsabilização numa cidadania mais participativa;

²¹ Ibidem

4. Promoção da co-responsabilização dos familiares no processo de desenvolvimento pessoal e social das crianças e dos jovens, nomeadamente através da mediação familiar e formação parental.

b) Formação profissional e empregabilidade – As acções são direcionadas para:

1. Desenvolvimento de actividades que favoreçam o acesso à formação profissional e/ou emprego;

2. Capacitação das crianças e jovens com competências e saberes que constituam vantagens competitivas para a sua integração social e profissional;

3. Promoção da responsabilidade social de empresas e outras entidades, mobilizando oportunidades para inserção na vida activa, designadamente através de estágios profissionais e promoção de primeiros empregos para jovens abrangidos por este Programa;

c) Participação cívica e comunitária – As acções são direcionadas para:

1. Desenvolvimento de espaços criativos e inovadores onde seja possível dinamizar actividades ocupacionais que promovam a integração comunitária e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais;

2. Promoção da participação social, através das dinâmicas associativas formais ou informais, que levem as crianças e jovens a perceber e a valorizar a sua presença na sociedade como uma mais-valia para todos;

3. Desenvolvimento de um espírito de cidadania activo que os conduza, no futuro, a uma atitude, simultaneamente, crítica e construtiva, que justifique o seu envolvimento em projectos colectivos de vida em sociedade;

4. Descoberta de uma forma lúdica, da língua, valores, tradições, cultura e história de Portugal, bem como dos países de origem das comunidades imigrantes, no quadro de uma sociedade aberta, plural e intercultural;

5. Aproximação às instituições do Estado, pela compreensão do seu papel e pela percepção de que salvaguardam os direitos e deveres de todos os cidadãos de residentes em Portugal;

6. Promoção da co-responsabilização dos familiares no processo de desenvolvimento pessoal, social e profissional das crianças e dos jovens, sobretudo através da mediação familiar e formação parental;

7. Desenvolvimento de iniciativas de serviço à comunidade;

8. Promoção de espaços de informação e aconselhamento especialmente destinados à divulgação de informação e serviços do Estado dirigidos aos jovens;

9. Promoção da mobilidade juvenil dentro e fora do território nacional.

d) Inclusão digital – Inclui as seguintes acções:

1. Lúdico-pedagógicas;
2. Específicas de âmbito formativo em tecnologias da informação e da comunicação;
3. De apoio à inclusão escolar.

Quanto aos parceiros deste Programa temos as escolas e agrupamentos de escolas; centros de formação; associações de jovens; associações de imigrantes e minorias étnicas; associações desportivas e culturais; instituições particulares de solidariedade social; entidades públicas e pessoas colectivas de interesse público que prossigam os objectivos definidos no Programa e centros educativos de reinserção social.

A coordenação nacional deste Programa é da responsabilidade do Alto-Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas, mantendo o estatuto definido no Decreto-Lei nº 251/2002, de 22 de Novembro, na redacção dada pelo Decreto-Lei nº 27/2005, de 4 de Fevereiro.

O financiamento é feito pelos seguintes organismos: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, através do Instituto de Segurança Social e do Instituto de Emprego e Formação Profissional, Ministério da Educação, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, através do Programa Operacional para a Sociedade do Conhecimento.

O acompanhamento e avaliação deste Programa são feitos, anualmente, por uma entidade externa escolhida pelo coordenador nacional em função da sua aptidão técnica, sendo o resultado apresentado à tutela.

2.12. Programa Escola Segura – Aprovado o Regulamento a 30 de Novembro de 2006, anexo ao Despacho Conjunto nº 105-A/2005, de 19 de Janeiro, publicado no DR, II, nº 23, de 2 de Fevereiro.

Dado que foram detectadas algumas falhas na operacionalização do Programa Escola Segura, em termos jurídicos formais, no Despacho conjunto nº 105-A/2005, de 2 de Fevereiro, houve necessidade de redefinir a estrutura organizacional, tendo por base as avaliações efectuadas e a experiência da aplicação do referido despacho.

Assim, o novo regulamento do Programa, datado de 30 de Novembro de 2006, no seu artigo 2.º refere que:

“1. O Programa constitui um modelo pró-activo, centrado nas escolas, que visa garantir a segurança, prevenindo e reduzindo a violência e comportamentos de risco e incivilidades, bem como melhorar o sentimento de segurança no meio escolar envolvente, com a participação de toda a comunidade.

2. O Programa tem âmbito nacional e inclui todos os estabelecimentos de educação e ensino, públicos, privados e cooperativos, com excepção dos estabelecimentos do ensino superior”²².

Consultando o seu artigo 3º do Programa anteriormente citado, encontramos os seguintes objectivos prioritários:

²² Ibidem

- “a) Promover uma cultura de segurança nas escolas;*
- b) Fomentar o civismo e a cidadania, contribuindo deste modo para a afirmação da comunidade escolar enquanto espaço privilegiado de integração e socialização;*
- c) Diagnosticar, prevenir e intervir nos problemas de segurança das escolas;*
- d) Determinar, prevenir e erradicar a ocorrência de comportamentos de risco ou de ilícitos nas escolas e nas áreas envolventes;*
- e) Promover, de forma concertada com os respectivos parceiros, a realização de acções de sensibilização e de formação sobre a problemática da prevenção e da segurança em meio escolar, destinadas às forças de segurança, pessoal docente e não docente e demais elementos da comunidade educativa e à opinião pública em geral;*
- f) Recolher informações e dados estatísticos e realizar estudos que permitam dotar as entidades competentes de um conhecimento objectivo sobre a violência, os sentimentos de insegurança e a vitimação na comunidade educativa”²³.*

Os parceiros institucionais são respectivamente os Ministérios da Administração Interna e da Educação.

Segundo o artigo 6º, o Programa assenta na existência de um Grupo Coordenador e de uma Comissão Consultiva.

O Grupo Coordenador é constituído por:

- “a) Três representantes do Ministério da Administração Interna, sendo um da Guarda Nacional Republicana (GNR) e um da Polícia de Segurança Pública (PSP);*
- b) Três representantes do Ministério da Educação, sendo um do Gabinete de Segurança do Ministério da Educação”²⁴.*

²³ Ibidem

²⁴ Ibidem, artigo 7º

A Comissão Consultiva é constituída por:

- “a) Um representante do Ministério da Presidência (MP);*
- b) Um representante do Ministério da Saúde (MS);*
- c) Um representante do Ministério da Justiça (MJ);*
- d) Um representante do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Nacional (MTSS);*
- e) Um representante da Confederação Nacional das Associações de Pais (Confap);*
- f) Um representante da Associação Nacional de Municípios Portugueses (ANMP)”²⁵;*

Às Escolas e Agrupamentos de Escolas compete, de acordo com o estipulado no artigo 9º :

1 – O cumprimento de directivas, orientações e procedimentos emanados do Ministério da Educação e das Direcções Regionais de Educação no âmbito do Programa Escola Segura;

2. Coordenar acções e cooperar de forma estreita com as forças de segurança locais;

3. De acordo com o artigo 2º deste despacho, compete aos Conselhos Executivos das Escolas e Agrupamentos de Escolas, a organização da segurança escolar em cada estabelecimento de educação e ensino e assegurar o dever de comunicação das ocorrências sobre segurança escolar, utilizando os documentos criados para o efeito.

Às Forças de Segurança, compete:

²⁵ Ibidem, artigo 8º

“1- Garantir a segurança das áreas envolventes dos estabelecimentos de ensino;

2- Promover acções de sensibilização/prevenção junto das escolas em parceria com os Conselhos Executivos e a comunidade local;

3- Prosseguir os demais objectivos no âmbito do Programa”²⁶.

É importante acrescentar que as Direcções Regionais de Educação e Governos Civis, também colaboraram na consecução dos objectivos do Programa.

Relativamente ao financiamento, é assegurado pelos Ministérios da Administração Interna e da Educação. No entanto, a realização de algumas actividades que visem prosseguir os objectivos do Programa, também poderão ser promovidas mediante recurso a outras formas legais de financiamento, como por exemplo os patrocínios.

É de salientar que “*As regras de acesso à informação produzida no âmbito do sistema de informação de segurança na escola serão propostas pelo Grupo Coordenador do Programa Escola Segura e aprovadas pelos Ministérios da Administração Interna e Educação*”²⁷.

Terminamos assim, a referência a algumas das medidas da actual legislatura, no que concerne às tentativas de melhorar o sucesso educativo, em Portugal. No entanto, prevê-se a implementação de 50 medidas, até ao final deste mandato, nos diversos níveis de ensino. Quanto aos aspectos positivos que possam vir a ser sentidos devido à implementação destas medidas, teremos de aguardar pelos relatórios de avaliação e pelos dados estatísticos resultantes da análise dos dados recolhidos.

²⁶ Ibidem, artigo 10º

²⁷ Ibidem, artigo 13º

CAPÍTULO II – Crianças e Jovens em Risco

1. Introdução

“... a escola, nomeadamente a escola básica, existe para assegurar o sucesso educativo de todos os alunos.”²⁸

Neste capítulo, vamos abordar, mais especificamente, o caso dos alunos em situação de risco, que foram o ponto de partida para o início do nosso estudo.

Actualmente, deparamo-nos com frequentes informações relativas ao número de crianças e jovens em situação de risco, no nosso País. As notícias surgem nos meios de Comunicação Social e são preocupação constante no dia-a-dia das nossas Instituições Escolares, na área da Saúde, na área Social, na área da Justiça e no Discurso Político, sobretudo ao nível da leitura/identificação/elaboração de medidas de actuação de modo a minimizar/combater esta problemática.

Enquanto educadores, convivemos, diariamente, com estas crianças e jovens, tentando fornecer-lhe alicerces na sua formação pessoal para se tornarem futuros cidadãos activos e construtores de uma sociedade melhor para a sua geração, deixando, eles próprios, caminhos abertos para as gerações vindouras.

Mas como proporcionar o sucesso educativo a alunos que apresentam indícios de situação de risco ou que já são considerados como tal?

Em primeiro lugar, é preciso saber quem são estas crianças e jovens. Como se caracterizam? O que se poderá fazer por eles?

Neste sentido, importa empreender um percurso de pesquisas bibliográficas, de modo a encontrar algumas ideias-chave, que nos permitam dar resposta a estas questões. Assim, pretendemos elaborar uma síntese actualizada e abrangente sobre as características e as necessidades de crianças e jovens em risco, visando, por um lado, alertar para os perigos a que esse grupo se encontra exposto e, por outro, poder contribuir para a sua integração social, familiar ou escolar.

²⁸Rothes, L., in Pires *et al* (1996:227). *Educação Básica – Reflexões e Experiência*. Lisboa: Porto Editora.

1.1. A Pré-Adolescência

*“O período escolar é um tempo muito especial e decisivo para qualquer criança ou jovem e não será exagero salientar a pré-adolescência numa altura altamente vulnerável e com sérias consequências para toda a vida”.*²⁹

O estudo caso que realizámos centra-se na faixa etária compreendida 10 e os 16 anos, ou seja, incide no decurso da pré-adolescência.

Para Thornbug (1991, citado por Castanho, 2005:20), a pré-adolescência é “uma fase de transição, durante a qual os sujeitos sofrem alterações físicas, psicológicas e socioculturais profundas, (...) imprescindíveis ao estatuto de adolescente”.

Na opinião de Wood, P. & Hillman, S. (1992:18, citados por Castanho, G., 2005:33) “espera-se dos professores e das professoras não só um conhecimento profundo das características desta faixa etária como também empatia para com as emoções expressas pelos pré-adolescentes”.

Imensas investigações que têm sido realizadas em Portugal e a nível internacional “têm mostrado quão importante e urgente é a escola conhecer as características da população estudantil para uma melhor compreensão dos indivíduos e adequação dos métodos de ensino”(Castanho, G., 2005:11).

A educação escolar deverá cumprir as funções de instrução, socialização e de desenvolvimento, previstas na Lei de Bases do Sistema Educativo. Assim, a educação deve:

1. Contribuir para a formação de cidadãs(ãos) livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizar a dimensão humana no trabalho,

²⁹ CASTANHO, G. (2005). *À Descoberta da Pré-Adolescência – O Desenvolvimento Físico e Psicológico e o Universo da Leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.p.9

2. Desenvolver o espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões;
3. Formar cidadãos capazes de julgarem, com espírito crítico e criativo, o meio social em que se inserem e de se empenharem na sua formação progressiva;
4. Proporcionar experiências que forneçam a maturidade cívica e sócio-afectiva, criando atitudes e hábitos práticos de relação e cooperação no plano dos seus vínculos de família e no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;
5. Contribuir para a aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres;
6. Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional.

De acordo com Castanho, G. (2005:12), os objectivos anteriormente mencionados serão de difícil concretização, se as(os) educadoras(es) “*de pré-adolescentes não derem atenção ao desenvolvimento físico e psicológico dos sujeitos desta faixa etária, por forma a potenciarem o universo de relações na pré-adolescência*”. As camadas mais jovens deverão sentir-se compreendidas e motivadas para as tarefas escolares, pois estas são condições essenciais para o investimento na aprendizagem.

O insucesso escolar nesta faixa etária, em Portugal, apresenta números assustadores, no que respeita ao abandono escolar, sem finalização da escolaridade mínima obrigatória. Desta forma, as escolas necessitam de novas regras de funcionamento e de novas abordagens de ensino-aprendizagem. Foi seguindo esta linha de raciocínio que o Ministério da Educação implementou a Reorganização Curricular do Ensino Básico (Decreto - Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro), permitindo, através das transformações transdisciplinares: Educação para a cidadania, valorização da Língua Portuguesa, dimensão humana do trabalho, utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação e das novas áreas curriculares não

disciplinares (Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica) proporcionar outras aprendizagens significativas.

Deste modo, o acto pedagógico deve incidir no desenvolvimento de interesses, competências e aptidões naturais da população estudantil. Assim, a atitude dos professores deverá ser a de despertar, nos alunos, o interesse pela realidade circundante, a curiosidade pelo desconhecido e o prazer pelo conhecimento, os quais são aspectos basilares no seu processo autoformativo.

Nos dias de hoje, a relação interactiva e afectiva, entre docentes e alunos, é “*um imperativo absoluto de toda a relação pedagógica estruturante, a qual, além de estimular intrinsecamente as educandas e os educandos, deve conduzi-los a sensações de bem-estar, à criação de uma boa colaboração na sala de aula e um bom clima escolar*” (Castanho, G, 2005:14). A mesma autora acrescenta que este é sem dúvida um dos grandes desafios que os professores devem abraçar, caso queiram de facto, participar como intervenientes activos, na construção da dimensão social dos pré-adolescentes.

É com esta linha de pensamento que nos identificamos e, como tal, para podermos investir no processo educativo dos nossos alunos em situação de risco, necessitamos alargar o nosso conhecimento nessa área.

Seguidamente, iremos transcrever o que assimilámos sobre alguns aspectos que envolvem os alunos em situação de risco, após diversas leituras de obras publicadas e trabalhos académicos não publicados sobre esta problemática.

1.2. Definição de Criança e os seus Riscos

A criança e o jovem, por definição e pelas várias vulnerabilidades que lhes são associadas estão expostos a riscos acrescidos. O conceito lato de “criança/jovem em risco” abrange um vasto leque de situações, tornando-se necessário delimitá-lo em função da actuação, no âmbito da educação.

Deste modo, em linhas gerais, há três características fundamentais que definem os momentos iniciais da existência humana, na perspectiva de Dryfus e Dryfus (1990:95). Essas características são as seguintes:

- A incapacidade de sobreviver pelos seus próprios meios;
- A necessidade de estabelecer vínculos sociais com a figura materna;
- O modo organizado de interacções com o ambiente, de forma a assimilar os objectos ou dados do conhecimento e de se acomodar a eles.

O grupo familiar constitui-se como o primeiro responsável pela criança e jovem através das necessidades primárias: as físicas (alimentação, abrigo e protecção contra o perigo) e as sócio-emocionais (interacção, afecto, aceitação e jogo). Sob este ponto de vista, a definição de conceito de “risco” deve considerar a heterogeneidade destas necessidades físicas e psicológicas, nas diferentes idades da criança e jovem (estádios de desenvolvimento), e da capacidade dos vários contextos de desenvolvimento (família, escola, comunidade) para satisfazer essas mesmas necessidades.

Assim, pode considerar-se como **criança e/ou jovem em risco** qualquer indivíduo que, pelas suas características biológicas e/ou familiares, está sujeito a elevadas probabilidades de vir a sofrer omissões e privações que comprometem a satisfação das suas necessidades básicas de natureza material e afectiva.

Para a UNESCO (1994: Education Hoy Perspectives), na Declaração de Salamanca, o conceito de *alto risco* foi definido como “*a presença de características ou condição da própria criança ou do meio no qual cresce e se desenvolve, as quais*

implicam uma alta possibilidade de produzir efeitos negativos sobre o processo de crescimento, até ao ponto de determinar um atraso de maior ou menor importância”.

Na Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Lisboa, a representante do Ministério da Educação (2002)³⁰ define criança e/ou jovem em risco todo o indivíduo que é vítima de qualquer situação que impeça o seu desenvolvimento psíquico, físico e educativo de forma harmoniosa. Normalmente, são alunos pouco assíduos que tendem a abandonar a escola, têm problemas de comportamento, problemas emocionais, dificuldades de aprendizagem e ainda dificuldades de orientação, de adaptação, de integração e de participação. Alguns, muitas vezes, necessitam de um apoio especial na escola. No texto apresentado pela Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Lisboa, a representante do Ministério da Educação diz ainda que “*os casos de crianças/jovens assinalados às Comissões de Protecção têm geralmente pais analfabetos ou de muita baixa escolarização, sem formação profissional, frequentemente com problemas de saúde física ou mental, alcoolismo ou toxicodependência e vivem, em muitos casos, sem condições de habitabilidade e em bairros degradados. As famílias conhecem uma situação económica muito baixa, no limiar da pobreza, têm dificuldades em gerir os escassos recursos de que dispõem, não prestando às crianças/jovens, cuidados de saúde básicos, higiene e alimentação*” (2002:1). Refere também que “*são razões de abandono da escola a vontade de trabalhar, (...), dificuldades de aprendizagem, dificuldades financeiras do agregado familiar, mau relacionamento com os colegas, motivos de saúde, não gostar dos professores, estar farto da escola, mau ambiente na escola, já não ter idade para andar na escola porque reprovou*”.

A Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Lisboa (1999:2) considera também em risco as crianças desistentes do sistema escolar, sem aproveitamento, desintegrados da escola.

Serralha (1994) refere que “*são crianças que podem ficar privadas de um meio familiar normal, temporária ou definitivamente, (...) já numa situação de*

³⁰ Sessão de Divulgação CPCJ, em 17 de Abril de 2002, na Câmara Municipal de Lisboa

perigo, abandono, negligência, abandono escolar, maus tratos físicos, maus tratos psicológicos, abuso emocional, trabalho infantil, exercício abusivo de autoridade, mendicidade, exposição a modelos de comportamento desviante, prática qualificada por crime/jovem, uso de estupefacientes, ingestão de bebidas alcoólicas, outras desviantes, problemas de saúde e outras situações de perigo". Trata-se, pois, de crianças entregues pelos progenitores ou pelo tribunal a centros de acolhimento, amas, internatos para apoio a menores e estabelecimentos tutelares de menores. Segundo o mesmo autor, "São crianças privadas de meio familiar normal, que vagueiam pelas ruas, entregues a si próprias, dormindo em casas à espera de demolição, carros abandonados, portas e grelhas de metropolitano".

Sobre estas crianças recai insuficiente investimento afectivo por parte dos progenitores. Nestes casos, são os factores afectivos, a influência do meio social e os factores sócio-institucionais que têm influência no insucesso escolar.

Os estados afectivos não só mobilizam uma grande parte das energias do aluno como também perturbam o seu comportamento, impedindo-o de condutas adaptadas e inibindo as suas faculdades intelectuais: a memória, a atenção e a compreensão. Nalgumas situações impedem mesmo o trabalho escolar.

Na opinião de Villas – Boas (1999:26), "A descontinuidade entre a escola e as famílias é, sem dúvida, o principal obstáculo ao sucesso das crianças em risco". Esta autora considera que as grandes descontinuidades entre a casa e a escola podem provocar, nos alunos de risco, incapacidade para se integrarem na cultura escolar e de aplicarem as suas experiências passadas em novos contextos. Estes alunos podem rejeitar ou ignorar a nova informação, continuando, deste modo, a usar as estruturas mentais anteriores.

Para Swap (1990), e de acordo com Diogo (1998:61), estas crianças são "oriundas das classes sócio – económicas mais desfavorecidas e das minorias étnicas que, dada a sua origem, apresentam meios familiares cuja cultura se afasta em muito da cultura da escola" e que, consequentemente, constituem os estratos demográficos com maiores dificuldades de integração na escola e, potencialmente, mais vulneráveis ao insucesso e abandono escolares.

Na opinião de Ochotorena (1988:32), a criança em risco é considerada como uma criança difícil e faz parte de um grupo especialmente vulnerável às suas condutas de violência. É uma criança que, frequentemente, evidencia sinais de abuso físico, apresentando disfunções de conduta associadas a uma componente afectiva mais negativa.

São crianças hiperactivas, menos sociáveis na interacção com os adultos, muito irritáveis, difíceis de controlar e consolar quando choram, com problemas de alimentação e com diversos ritmos de sono. Vivem sem apoio afectivo suficiente, muitas vezes são rejeitadas pelas mães, devido a uma gravidez indesejada, fruto de relações extraconjugaís, mães solteiras e/ou adolescentes, ou ainda nascidas após separação dos pais. Muitas vezes, são consideradas como atípicas, tendo características físicas e de personalidade diferenciadas em relação às crianças consideradas “normais”.

A Lei nº 147/99, de 1 de Setembro, considera, no seu número 2 do artigo 3º, que a criança e jovem está em risco quando se encontra numa das seguintes situações:

- a) Está abandonada ou vive entregue a si própria;
- b) Sofre de maus tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais;
- c) Não recebe cuidados ou afeição adequada à sua situação pessoal;
- d) É obrigada a actividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação e desenvolvimento;
- e) Está sujeita, de forma directa ou indirecta, a comportamentos que afectam gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional;
- f) Assume comportamentos ou se entrega a actividades ou consumos que afectem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento, sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a

sua guarda de facto, se lhes oponham, de modo adequado, a remover a situação.

Alguns estudos realizados por Thompson *et al* (1992, citados por Villas – Boas, 1999:21), alertam para “*o facto da composição da família, independentemente do nível sócio – económico e da idade da mãe poder afectar a conformação da criança ao papel do aluno, operacionalizado em termos de absentismo, atrasos e indisciplina, partindo do pressuposto que o comportamento, por sua vez, afecta a aprendizagem*”. Garber e Herber (1981:61) consideram que “*as características maternas ultrapassam em muito os riscos postos pelo nível sócio – económico e cultural e seriam mais determinantes do que os factores como a idade da mãe à data do nascimento do filho, ao seu nível de escolaridade*”.

Salientamos que, cada vez mais, as escolas têm populações estudantis heterogéneas, nas quais os professores e os pais têm raízes culturais bastante diversificadas, provocando, nos alunos, problemas de adaptação. Referimo-nos, pois, a crianças cujos pais têm incidentes psiquiátricos, nos quais se incluem os comportamentos aditivos de alcoolismo, toxicodependência, filhos de imigrantes a sofrerem separações e deslocações, crianças vítimas de guerra, crianças com famílias economicamente desfavorecidas, crianças mal tratadas, crianças hiperactivas que sofrem de doenças prolongadas e repetitivas, crianças com falta de afectividade por parte dos pais e crianças que sofrem de violência doméstica.

Na opinião de Guimarães (2002:1), às crianças e jovens em risco deve fazer-se um diagnóstico da situação a partir das sinalizações detectadas pelos Directores de Turma e respectivo Conselho de Turma. Esse diagnóstico deve ser feito com base nas dificuldades de aprendizagem, problemas comportamentais/emocionais, absentismo, abandono, negligência, maus tratos, violência doméstica, estrutura familiar desajustada, sendo as crianças encaminhadas para o Gabinete de Psicologia e Orientação das Escolas, Professor do Ensino Especial, Técnica de Serviço Social, Professores³¹ com Projectos de Formação Pessoal e Social para estas crianças e

³¹ “*Torna-se necessário que os professores com boa vontade, criem qualidade na educação. Nos seus projectos torna-se necessário ouvir os alunos e ter com eles uma relação franca e aberta, maleável e com conhecimento de sentimento, humor e firmeza. É necessário tornar conversável o que não é*

jovens e com horas estipuladas pelos Conselhos Executivos para apoiar os casos difíceis.

A escola deverá ter um papel de parceria de modo a envolver a intervenção com a criança e/ou jovem para efectuar a prevenção. No estudo de cada caso, o apoio psicológico, social e educacional à família e a psicoterapia são fundamentais, não esquecendo os projectos de acompanhamento, pois estes podem levar à integração da criança e/ou jovem na escola e à criação de laços de afectividade para o grupo, moldando a identidade e ajustando a sua personalidade ao meio.

Quanto aos casos de difícil resolução (abandono escolar, morada desconhecida do aluno e/ou família, situações de violência familiar, entre outros), as escolas desencadeiam os processos de sinalização/informação para as Comissões de Protecção de Crianças e Jovens, previstas na Lei nº 147 de 1 de Setembro de 1999. Normalmente, a sinalização/informação a enviar às Comissões de Protecção de Crianças e Jovens é feita através do preenchimento de uma ficha modelo, existente na escola.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, instituiu o Ensino Básico de nove anos, composto por três ciclos, abrangendo os diversos anos de escolaridade. Esta escolaridade obrigatória responsabiliza o aluno e a sua família, através do Encarregado de Educação, de proceder à sua matrícula assim como assegurar a frequência assídua das aulas e das actividades escolares. A mesma Lei estabelece quais os procedimentos a adoptar no caso de falta de matrícula ou da sua renovação, bem como no caso de falta de assiduidade/abandono. Assim:

- O Encarregado de Educação deve ser ouvido pelos órgãos de gestão da escola com o objectivo de solucionar o problema;
- Se se tratar de falta de assiduidade/abandono a escola deverá alertar o Encarregado de Educação para as consequências na avaliação do

conversável, ligar factos, sentimentos e emoções. A escola é um todo que pode observar, pensar, agir de modo a entender dificuldades, motivo pelo qual os alunos/risco abandonam a escola, e começar a prevenir, e aprender a ler os seus afectos e as emoções. Estes alunos de risco precisam de viver no coração de alguém, e esse alguém é a pessoa que os ouve e que os escuta na escola, que deve ser formada por uma rede de escolas promotoras de saúde com recursos” (Guimarães, I. 2004:20).

aluno e compete ainda à escola definir as medidas pedagógicas mais adequadas, no sentido de assegurar o aproveitamento do aluno nos anos lectivos seguintes;

- O Professor do 1º Ciclo ou o Director de Turma, nos 2º e 3º Ciclos, podem solicitar a intervenção da Inspecção Geral do Trabalho;
- A nível Regional e Local deverão ser solicitados os Serviços de Segurança Social e de Segurança (Polícia de Segurança Pública ou Escola Segura), assim como as autarquias locais;
- Sempre que se considere necessário, deverão ser contactados os Serviços da Comissão de Crianças e Jovens ou Tribunal de Família e de Menores;
- Dos procedimentos convenientes dar sempre conhecimento à Direcção Regional de Educação.

Toda a criança ou jovem tem direito a uma Educação que deve ser gratuita e obrigatória, de forma a que esta contribua para a sua cultura geral e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas faculdades, o seu juízo pessoal, o seu sentido de responsabilidade moral e social, tornando-se um membro útil da sociedade. Essa responsabilidade cabe em primeiro lugar aos pais. A criança e/ou jovem deve poder ter a possibilidade de se desenvolver de forma harmoniosa com uma educação orientada para esse fim.

O princípio da subsidiariedade consagrado e definido na Lei nº 147/99, de 1 de Setembro, no artigo 4º, alínea j, refere que “*a intervenção deve ser efectuada sucessivamente em matéria de Infância e Juventude pelas Comissões de Protecção e, em última instância, pelos Tribunais*”.

Menciona ainda que “*este princípio tem uma atribuição muito nobre e da maior importância e está a utilizar-se no âmbito da Comunidade Económica Europeia. A escola tem legitimidade para intervir na promoção dos direitos da criança e do jovem*”. Por último, “*Quando não é possível às entidades com*

competência em matéria de infância e juventude actuar de forma adequada e suficiente a remover o perigo em que as crianças e jovens se encontram (art. 4ºj, 8º e 65 - 1³² da Lei de Protecção de Crianças e Jovens), o caso passa para a competência das Comissões de Protecção”.

1.3. Definição de Tipos de Risco e sua Incidência Temporal

1.3.1. Riscos Iniciais

Existem diferentes categorias de risco. Comecemos pelas que são definidas pelos autores Tijssen (1978) e Correia *et al* (1997).

Risco estabelecido – Refere-se a crianças cujos défices precoces a nível de desenvolvimento se crêem estar relacionados com perturbações diagnosticadas como pertencendo ao foro físico. Elas podem incluir a síndrome de Down, os erros congénitos de metabolismo, fenilceptonúria não tratada, outras perturbações a nível do sistema químico do organismo, anomalias congénitas múltiplas (espinha bífida) e anomalias morfológicas (fenda palatina). São crianças que, precocemente, apresentam um desenvolvimento atípico, normalmente relacionado com deficiências ou doenças claramente identificadas.

Risco biológico – Diz respeito às crianças que apresentam uma história de factores biológicos durante os períodos pré – natal, neo – natal ou pós – natal, que podem resultar em problemas de desenvolvimento. Nestes factores estão incluídas as doenças do metabolismo e deficiências nutricionais da mãe, complicações do foro da obstetrícia, baixo peso à nascença, anorexia e nascimento prematuro, entre outras. Diremos que se “*Trata de crianças com grande probabilidade de virem a apresentar alterações ou atrasos no seu desenvolvimento, em virtude de possíveis lesões de tipo biológico, condições pré – natais, parto prematuro, complicações durante a gravidez*” (Correia *et al* 1997:44).

³² Artigo 65 -1 A Comunicação das situações de perigo conhecidas pelas entidades com competência em matéria de infância e juventude, deve ser encaminhada para as comissões de protecção de todas as situações de perigo de que tenham conhecimento, as comissões no exercício das suas funções e no âmbito exclusivo da sua competência e devem assegurar o tempo de protecção suficiente que as circunstâncias exigem, segundo a Lei nº 147/99 de 1 de Setembro.

Risco Ambiental – Neste caso aplica-se a crianças cujas experiências são significativamente limitadas durante os primeiros anos de vida, particularmente em áreas como: ligação com a mãe, organização familiar, cuidados de saúde e de adaptação. Estes riscos são fortemente correlacionados com a probabilidade de atrasos no desenvolvimento. São crianças em situação sociocultural ou afectiva problemática, do tipo: pobreza, marginalidade, falta de cuidados primários. Tijossem (1978) destaca a importância da intervenção precoce em crianças que apresentam qualquer destes riscos, de forma a assegurar o seu desenvolvimento normal.

1.3.2. Riscos Tardios

Segundo Salgueiro *et al* (1994:54) os riscos tardios aparecem com a “*aproximação da idade escolar, crianças mal preparadas para viverem e conviverem com os outros, por insuficiente capacidade para a adaptação*”.

Existem também crianças que são agitadas, com propensão para os acidentes, inseguras, irquietas ou bloqueadas, com propensão para o desajustamento na escola, e para uma inibição de aprender. Os mesmos autores (1994:52) dizem que “*As raízes destas evoluções encontram-se, quantas vezes, em matrizes familiares insuficientemente organizadoras da vida psíquica destas crianças, por vezes inseridas em matrizes sociais também de qualidade insuficiente*”.

Na mesma linha de pensamento dos autores acima citados, também se podem encontrar riscos mais tardios nos jovens durante o período da adolescência. Acrescentam então, Salgueiro *et al* (1994:57) que “*os desvios podem ser desde o maltratarem o próprio corpo (incisões cutâneas, perfurações, tatuagens, vestimentas e penteados bizarros, soluções como a anorexia mental, negação de situações de risco de sida; nova revoada de propensão para acidentes) a maltratarem o corpo dos outros (claques de futebol, skinheads), a maltratarem o próprio corpus social (vandalismo, ataque à cultura e aos bens sociais, apropriação violenta de bens e corpos alheios), até maltratarem o espírito (actividades anti – pensamento e anti – cultura; procura de refúgio e de compensação narcísica nos paraísos artificiais de certa música e das drogas psicodisléptidas; suicídio)*”. Os autores atrás referidos acrescentam (1994:60) que “*no final da adolescência ou já na idade adulta (mas*

tendo ainda que ver com as matrizes familiares precoces disfuncionais) aparece a cultura do narcisismo sem limites, o sentimento de direito a tudo e no imediato, a fuga ao esforço e a incapacidade de diferir no tempo a satisfação daquilo que pretendem”.

Salgueiro *et al* (1994:59) ainda dizem que “a responsabilidade pela condução das crianças e dos jovens até à idade adulta, deve ser nas melhores condições possíveis a todos os desvios, perigos, e embaraços, a todas as paragens e sofrimento, que a travessia da infância e da adolescência inevitavelmente acarreta; o conhecimento de risco poderá conduzir ou ter conduzido a impasses evolutivos, de modo a ultrapassar dificuldades, evitando gravosas consequências futuras”.

1.3.3. Riscos de Vinculação Insuficiente

Segundo Bowbly (1969) e Salgueiro *et al* (1994), os riscos de vinculação insuficiente têm, normalmente, origem nos vínculos de raiz parental, surgindo sobretudo nas crianças não desejadas ou mal desejadas.

Os riscos de vinculação insuficiente também se verificam nas famílias sem qualidade, ou seja, sem capacidade para lhes assegurarem um ambiente acolhedor, protector e nutriente, onde, frequentemente, a criança sofre maus tratos, abandono e abusos de todo o tipo.

Estas crianças costumam ficar tristes, desorientadas e/ou agressivas.

Perante estes riscos, Salgueiro *et al* (1994:61) relembram alguns direitos básicos das crianças, como por exemplo, ser desejada, tanto pela mãe como pelo pai; ter uma mãe e um pai presentes e preocupados, de modo convergente, pelo seu bem estar e ser amada.

Assim, cada criança deve ter uma casa que sinta como sua, onde exista um quarto e uma cama própria, tendo direito à sua privacidade e autonomia.

1.3.4. Riscos de Perturbação

Para Bowbly (1969) e Salgueiro *et al* (1994:65), os riscos de perturbação ocorrem em “*famílias em que a perturbação ou conflito ou a desorganização são menos evidentes, mas em que o risco para a criança continua vultuoso. É o que sucede com famílias gravemente desavindas, em que muitas vezes os filhos são utilizados como peão – de – brega no conflito, umas vezes pelo pai, outras vezes pela mãe tantas vezes e alternadamente por um e pelo outro: aos receios de abandono sentidos pela criança, às suas fantasia de culpabilidade pelo conflito entre os pais, acrescenta-se o problema das lealdades divididas, geradoras de angústia e mais culpa*”.

1.3.5. Riscos de Ruptura Aparente

Na opinião de Martins (2002:37), há riscos de ruptura aparente, no caso de “*famílias de ruptura interna, sem conflito aparente, mas onde não há qualquer corrente libidinal entre os pais. Esse desligamento atenta contra a necessidade da criança de que os pais se mantenham interessados um pelo outro e não só por ela*” (...) “*É de toda a vantagem que a criança, em caso de separação e de divórcio, venha a aperceber-se de que há, de novo, uma corrente libidinal estável entre cada parente e novas figuras de investimento afectuoso e sexual, da mesma geração adulta dos pais, para que ela se possa sentir livre para prosseguir a sua caminhada autónoma*”.

1.3.6. Risco de Stress

Este tipo de risco, segundo Salgueiro *et al* (1994:37), ocorre em famílias hiperocupadas “*com o trabalho que colocam à frente de tudo o resto, como fonte de satisfação pessoal. As crianças sentem-se com razão, abandonadas, e não criando valores distorcidos sobre o que é realmente importante na vida, e que deveria ser, em lugar central, o fomento da qualidade das relações com os outros. São pais que, pelo abandono relativo a que votam os seus filhos, procuram hipercompensá-los comprando-lhes tudo o que eles querem e não querem, tratando-os como se fossem*

da mesma geração e pedindo-lhes compreensão para a sua saga de escravos de trabalho”.

Algumas crianças acabam por ter imensos prestadores de cuidados (avós, amas, auxiliares de creche, enfermeiros e educadores de infância), dificultando a criação de um sentimento de segurança própria, de previsibilidade e de confiança em relação aos pais, aos outros e ao futuro, o que por si só pode também constituir fonte de stress. Streh (1999:3) considera mesmo que “*A desorientação, a conflituosidade e a culpabilidade que a rodeiam angustiam-na, deprimem-na, e deixam, inevitavelmente, marcas no modo como se vai constituir pessoa*”.

2. Factores de Risco

2.1. Definição de Factores de Risco Centrados na Criança

Segundo Ochotorena (1988), os factores de risco são identificados a partir de estudos onde se detectam as características centrais da criança que determinam problemas de várias origens e vários contextos.

A importância dos diversos factores tem variado ao longo do tempo.

Para Solnit (1980, citado por Azevedo, 2001:6) “*a noção de risco está intimamente ligada com o stress ambiental, reflecte a incerteza do resultado da criança com o ambiente familiar, social, escolar ou stress anterior*”.

Para Ochotorena (1988) e Azevedo (2001) (citados por Guimarães, 2004:27) existem os seguintes factores de risco:

Factores situacionais – São os que normalmente afectam as crianças ao nascer. Assim, necessitam de cuidados especiais dos médicos, obrigando-as, frequentemente, a uma longa separação dos progenitores. Por vezes, pode provocar, na criança, alguns bloqueios no processo de vinculação afectiva, a qual deveria ocorrer naturalmente nos primeiros momentos após o nascimento.

Factores físicos – São frequentemente designados, pelas suas características físicas e detectam-se em crianças com deficiência física ou mental. Podem provocar

choque emocional muito forte e frustrações violentas face às expectativas dos pais e, quando não são superadas, conduzem a um elevado desinvestimento activo.

Factores crónicos – São muitas vezes assim designados quando as crianças são afectadas por doenças frequentes ou crónicas, necessitando regularmente de assistência médica e, consequentemente, de cuidados sistemáticos, dando origem ao chamado stress suplementar.

Factores afectivos – Qualquer estado afectivo mobiliza uma grande quantidade da energia de uma criança. No entanto, também pode perturbar o seu comportamento, impedindo-a de condutas adaptativas e pode inibir as suas faculdades intelectuais, como, por exemplo a memória, a atenção e/ou a compreensão. Nalguns casos, pode ainda inibir completamente o trabalho escolar.

Factores de risco centrados na família – Estes factores de risco, para Magalhães (2002:48), são “*quaisquer influências que aumentam a probabilidade de ocorrência ou de manutenção de tais situações. São marcadores, indicadores, correlações, que se dividem por características individuais, experiências de vida específicas ou factores de ordem contextual, isto é, factores que podem funcionar como indicadores associados de modo a potenciar o risco, nas mais variadas situações em crianças e jovens e até mesmo nas famílias*”.

2.1.1. Factores individuais

Os factores individuais estão relacionados com as características dos pais, segundo opinião dos autores Turner (1983) e Tijossen (1978) e Magalhães (2002). O último autor citado considera a existência de cinco tipo de características. Vamos passar a descrevê-las:

Características demográficas – Estão relacionadas com a idade, sexo, estatuto sócio – económico, baixo nível de educação, analfabetismo e etnia (pertença a grupos étnicos marginalizados);

Características familiares – Estão relacionadas com determinadas atitudes e práticas da família: maus tratos, carência afectiva ou frustração, distração severa, ruptura familiar, família destruturada e institucionalização;

Características parentais – Estão relacionadas com as características dos pais, como por exemplo: desconhecimento das necessidades fisiológicas da criança, paternidade tardia, desconhecimento das necessidades evolutivas e psicológicas da criança, atitudes inadequadas face à infância e à educação, excesso de actividades profissionais e sociais;

Características de personalidade – Estão relacionadas com as características dos pais, tais como: o isolamento social, impulsividade, falta de auto-controle, baixa tolerância ao stress, intolerância na apreciação dos outros, limitações intelectuais severas, deficiências mentais, transtornos psicológicos e/ou depressivos, fraca tolerância à frustração, falta de expectativas face ao futuro, fanatismo fundamentalista, sectarismo, filosofias e valores morais extremistas;

Características desviantes – Estão relacionadas com prostituição, delinquência, proxenetismo, alcoolismo e toxicodependência.

2.1.2. Factores familiares

Na opinião de Turner (1983), Tijossen, (1978) e Magalhães (2002), estes factores estão relacionados, quanto à sua estrutura, com os pais.

Passamos a mencionar as características identificadas pelos autores supracitados.

Características da família – Quando esta é numerosa e existe uma pequena diferença de idade entre os irmãos, quando os filhos não são desejados, quando houve frustração na gravidez, quando a família é monoparental ou reconstruída, quando os pais são separados ou divorciados, quando a convivência conjugal é instável, quando a mãe tem vários companheiros, quando existe falta de apoio da família as crianças e/ou jovens ficam numa situação mais vulnerável;

Características nas relações de interacção e dinâmica familiar – Nestes casos, os riscos podem estar relacionados com os pais, ou seja, com uma integração familiar deficitária, violência familiar, ajuste conjugal deficitário, stress permanente, fraca comunicação, desadaptadas regras e limites familiares, repetidas rupturas da estrutura familiar, ausências prolongadas do domicílio familiar;

Características na interacção pais – filhos – Nestes casos, os riscos estão relacionados com os pais, tais como: separação pais – filhos, padrão disciplinar punitivo, défice na diferenciação dos papéis dos pais e dos filhos, carência de vínculos afectivos, frieza relacional, baixa qualidade de interacções, baixa expectativa ou expectativa exagerada e irracional dos pais em relação à criança.

2.1.3. Factores ambientais

Continuando a tomar em linha de conta as opiniões de Turner e Tijssen (1978) e Magalhães (2002), são considerados factores ambientais, aqueles que podem afectar a família e as crianças como, por exemplo, a classe social, o tipo de trabalho e o nível sócio – económico.

São consideradas **características negativas** – o desemprego, a baixa auto – estima, a insatisfação laboral, o trabalho da mulher fora do lar durante longos períodos diários, rendimento insuficiente ou stress laboral, a falta de habitação ou as precárias condições de habitabilidade, o isolamento social, o escasso suporte e apoio social, a estigmatização e a mobilidade geográfica e familiar (a imigração, o nomadismo e as mudanças frequentes de domicílio).

3. Maus Tratos em Crianças e Jovens em Risco

Para o Ministério do Trabalho e Segurança Social (1999, citado por Guimarães, 2004:30), **mau trato** é um conceito vago e amplo, heterogéneo e de limites pouco precisos. A sua definição varia segundo critérios e valores sócio - culturais, segundo o momento histórico e a perspectiva profissional de que se parta.

Thoresen (1988) e Pereira *et al* (2000), (citados por Guimarães, 2004:30), afirmam que o mau trato infantil, de menor ou maior gravidade, produz-se em todas

as sociedades ou culturas, embora com aspectos diferenciados, como representações ou valores nas atitudes educativas, família, maternidade/paternidade e violência.

Alguns investigadores, como Garbarino *et al* (1986:59) dão ênfase à importância de incluir os valores culturais da sociedade no conceito de mau trato, definindo-o como: “*actos ou omissões realizados por um pai ou um tutor que são ajuizadas como prejudiciais ou inapropriados pelos valores da comunidade e especialistas*”.

3.1. Tipos de Mau Trato

Quadro I – Maus Tratos

Tipos de Maus Tratos	Activo	Passivo
Físico	Maus Tratos Físicos Abuso Sexual	Abandono Físico Abandono Emocional
Emocional	Maus Tratos Emocionais	Abandono Emocional

Extraído e adaptado de Bowlby (1976) e Belsky (1980)

Apesar de não haver um conceito universal de mau trato, é necessário procurar estruturá-lo, de tal modo que permita identificar, com um algum rigor as diversas situações em contexto cultural.

3.1.1. Mau trato físico

Para Paul (1988:176), a designação de mau trato físico consiste em qualquer acto, não acidental, por parte dos pais ou seus substitutos, que provoque dano físico ou doença à criança. Refere também que este tipo de mau trato inclui golpes, hematomas, queimaduras, cortes, arrancamento de cabelo e estrangulamento.

O Centro Internacional de Infância de Paris considera o “mau trato” como qualquer acto realizado por omissão, por indivíduos, por instituições ou pela

sociedade no seu conjunto e todas as situações derivadas desses actos que privem a criança da sua liberdade ou dos seus direitos e dificultem o seu desenvolvimento.

Na opinião de Magalhães (2002:35), “*Os maus tratos em crianças e jovens constituem um grave e delicado problema e de enorme complexidade*”, destacando os seguintes aspectos:

- a) Os vários cambiantes do conceito de maus tratos (relacionados com factores culturais e sócio-económicos e com a área profissional ao nível da qual é feita a sua abordagem);
- b) Os seus mecanismos etiológicos, ou seja, problemas como a precariedade sócio-económica, o alcoolismo, a baixa formação escolar ou o excesso de stress são, frequentemente, associados aos maus tratos físicos. Estes revestem-se de maior visibilidade relativamente a outras formas de violência, como os maus tratos emocionais, característicos dos núcleos sócio-economicamente favorecidos (neste último caso, a detecção dos maus tratos é dificultada pela disponibilidade dos recursos necessários, na família, para resolver o problema e manter o anonimato);
- c) As várias modalidades de abordagem da problemática, desde a intervenção (informal ou formal) à protecção.

3.1.2. Abuso sexual

De acordo com Magalhães (2002:36), “*O abuso sexual traduz-se pelo envolvimento do menor em práticas que visam a gratificação e satisfação sexual do adulto ou jovem mais velho, numa posição de poder ou de autoridade sobre aquele*”, acrescentando que “*se trata de práticas que o menor, dado o seu estádio de desenvolvimento, não consegue compreender e para os quais não está preparado*”.

Deste modo, por abuso sexual entende-se qualquer contacto sexual com o menor de 18 anos de idade por parte de um familiar ou adulto. A manifestação de abuso sexual pode ir desde carícias ao intercâmbio sexual ou cópula.

Ochotorena (1988:138) diz-nos que “*o abuso sexual é determinado pela situação económica e pela superioridade física*”. Mencionando os estudos realizados sobre este tipo de abusos, conclui-se que são as crianças entre os 10 e 14 anos as que mais sofrem este tipo de agressão. A maioria destas crianças é exposta a diversos actos sexuais e/ou de pornografia. Cerca de um terço dos casos é de incesto, de natureza não violenta e, nos restantes casos, tratam-se de violações com agressão.

3.1.3. Abandono físico

Quanto ao abandono físico, o mesmo revela-se na insatisfação temporal das necessidades físicas, nomeadamente no que respeita à alimentação, ao vestuário, à higiene, à protecção e vigilância em situações potencialmente perigosas, aos cuidados de saúde e à educação por parte de membro do grupo com quem a criança vive. Acresce-se que este tipo de mau trato leva a atrasos no crescimento, doenças frequentes, problemas de saúde sem seguimento, estado de sonolência excessiva, vestuário insuficiente ou impróprio, falta de higiene e absentismo escolar.

3.1.4. Abandono emocional

Relativamente ao abandono emocional, observa-se a falta persistente de respostas aos sinais, expressões emocionais e condutas de procura de proximidade e interacção iniciadas pela criança, falta de iniciativa e de contacto por parte da figura adulta de referência.

Considera-se mau trato quando a frequência de interacção entre adulto e criança é mínima ou nula. Deste modo, manifesta-se pela falta de expressividade, problemas de sono, apatia, dificuldades para estabelecer relações sociais, atraso intelectual e/ou de crescimento.

Bowlby (1976:67), afirma que “*o laço de proximidade e o contacto por parte da criança e a sua segurança afectiva é tão necessária como a alimentação. O desenvolvimento destas etapas de vida de forma estável é de suma importância. A falta ou a privação da mesma, pode originar problemas de saúde mental, emocional e física, ou colocá-la em situações de vir a sofrê-las*”. Refere ainda que este tipo de mau trato tem maior repercussão entre os 0 e 6 anos, aconselhando a não se ignorar

essas condutas noutros períodos de desenvolvimento, principalmente no início da puberdade e adolescência.

3.1.5. Mau trato emocional

Existe mau trato emocional sempre que existe hostilidade verbal crónica no modo de insulto, ameaça de abandono e constante bloqueio às iniciativas de interacção da criança por parte de um membro adulto ou familiar, quando se desvaloriza a criança, fazendo-lhe perder a sua auto-estima e o seu próprio respeito. Muitas vezes, os pais, erradamente, atribuem a estas práticas um sentido educativo.

Nestas situações, as crianças manifestam, frequentemente, transtornos nos seus comportamentos e atitudes, inibição, alheamento do mundo, agressividade, angústia, provação, violência, fugas e delinquência.

3.1.6. Mau trato institucional

Segundo Martinez (1998), devemos entender por mau trato institucional qualquer procedimento, actuação, ou omissão dos poderes públicos, assim como qualquer um que seja derivado da actuação individual do profissional e que comporte abuso, negligência em detrimento da saúde, da segurança, do estado emocional, do bem-estar físico, os quais violam os direitos da criança.

4. Entidades a quem compete Proteger as Crianças e Jovens

A protecção das crianças e jovens é da competência de pessoas, entidades ou instituições, a quem a Constituição e as leis atribuem especiais poderes e competências, nesta matéria.

Assim, esta competência cabe, por ordem decrescente de importância, aos pais; às entidades com competência na área da Infância e Juventude; às Comissões de Protecção de Crianças e Jovens e aos Tribunais.

4.1. Pais

Os pais, nos termos da Constituição da República, têm “*o direito e o dever de educação e manutenção dos filhos*”, sendo que “*os filhos não podem ser separados dos pais, salvo quando estes não cumpram os seus deveres fundamentais para com eles e sempre mediante decisão judicial*” (artigo 36º, nºs 4 e 5).

A importância da família e dos pais justifica a tutela e é conferida pela Constituição nos seus artigos 67º e 68º.

Nos termos constitucionais, “*a família, como elemento fundamental da sociedade, tem direito à protecção da sociedade e do Estado e à efectivação de todas as condições que permitam a realização pessoal dos seus membros*”. (artigo 67º, nº 1).

Atendendo a que a paternidade e a maternidade constituem valores sociais eminentes, “*Os pais e as mães têm o direito à protecção da sociedade e do Estado na realização da sua insubstituível acção em relação aos filhos, nomeadamente quanto à sua educação, com garantia de realização profissional e de participação na vida activa do país (...)*” (artigo 68º).

4.2. Entidades com competência na área da Infância e Juventude

De acordo com Marreiros, G. (2004:11) “*As entidades com competência na área da infância e juventude, públicas ou privadas, constituem outra instância de protecção das crianças e jovens, face às suas prerrogativas e competências específicas na área da infância e juventude*”.

A mesma autora acrescenta (ibidem:11-12) que as instituições atrás referidas, “*Na medida em que contactam com as crianças, na escola, na creche, nos serviços de saúde, nas instituições de acolhimento, têm o dever de estar atentas aos sinais que estas evidenciam reveladores de situações de perigo e, se necessário e com o consentimento dos pais, desencadear todos os mecanismos protectores, adequados e eficazes a prevenir ou pôr termo a situações*

susceptíveis de afectar a sua segurança, saúde, formação ou desenvolvimento integral”.

4.3. As Comissões de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ) e Tribunais

As Comissões de Protecção de Crianças e Jovens, (CPCJ), constituem-se como instâncias de protecção administrativa por excelência, sendo que a(s) sua(as) acção(es) só poderá(ão) desencadear-se quando as entidades mencionadas anteriormente não forem capazes de remover o perigo em que a criança ou jovem se encontrar.

Aos Tribunais cabe-lhes a protecção judiciária, justificando-se a sua intervenção nas circunstâncias previstas no artigo 11º³³, da Lei de Protecção.

Nas instituições escolares onde existe um número significativo de alunos considerados em situação de risco, como é o exemplo do nosso estudo caso, o contacto com as Comissões de Protecção de Crianças e Jovens é, muito frequente, ao longo de cada ano lectivo.

Assim, seguidamente, vamos apresentar uma resenha mais alargada sobre as CPCJ.

³³ Este artigo dispõe que a intervenção judicial tem lugar quando:

“a) Não esteja instalada comissão de protecção de crianças e jovens com competência no município ou na freguesia da respectiva área de residência ou a comissão não tenha competência, nos termos da lei, para aplicar a medida de promoção e protecção adequada;
b) Não seja prestado ou seja retirado o consentimento necessário à intervenção da comissão de protecção ou quando o acordo de promoção de direitos e de protecção seja reiteradamente não cumprido;
c) A criança ou o jovem se oponham à intervenção da comissão de protecção, nos termos do artigo 10º;
d) A comissão de protecção não obtenha a disponibilidade dos meios necessários para aplicar ou executar a medida que considere adequada, nomeadamente por oposição de um serviço ou entidade;
e) Decorridos seis meses após o conhecimento da situação pela comissão de protecção não tenha sido proferida qualquer decisão;
f) O Ministério Público considere que a decisão da comissão de protecção é ilegal ou inadequada à promoção dos direitos ou protecção da criança ou do jovem;
g) O tribunal decida a apensação do processo da comissão de protecção ao processo judicial, nos termos do nº 2 do artigo 81º”.

4.3.1. As Comissões de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ)

As CPCJ foram criadas pelo Decreto-Lei nº 189/91, de 17 de Maio, a quem foram atribuídas competências tradicionalmente exercidas pelo Tribunal, acentuando-se mais no princípio da subsidiariedade da intervenção formal³⁴

Atendendo ao disposto na Lei nº 147/99, de 1 de Setembro, estas comissões “*São instituições oficiais não judiciárias com autonomia funcional que visam promover os direitos da criança e do jovem e de prevenir ou pôr termo a situações susceptíveis de afectar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral*” (artigo 12º).

Deste modo, podem prevenir ou pôr termo a situações susceptíveis de afectar a integridade física ou moral de uma criança ou jovem e de pôr em risco a sua inserção na família e na comunidade. Encontram-se, neste caso, os menores de 18 anos, vítimas de maus tratos, abandono, saúde e segurança. Muitos dos menores têm comportamentos que revelam dificuldade de adaptação a uma vida social “normal” e, muitas vezes, entregam-se à mendicidade, vadiagem, prostituição, abuso de bebidas alcoólicas, uso ilícito de drogas ou praticam já qualquer facto qualificado como crime, contravenção ou contra-ordenação.

A intervenção das CPCJ pode surgir, por iniciativa própria ou mediante participação verbal ou escrita de qualquer pessoa.

No que respeita às autoridades escolares, policiais e aos estabelecimentos hospitalares/centros de saúde, estas entidades devem participar, à Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, as situações de crianças e/ou jovens em risco. No entanto, a intervenção destas comissões está dependente do consentimento dos pais. E quando este não existe, deve comunicar-se a situação ao tribunal competente do Ministério Público. As medidas que se poderão aplicar são todas as que os tribunais aplicam, tais como: admoestação do menor entregue aos pais, tutor ou pessoa encarregada da sua guarda e imposição de conduta ou deveres (excepto medidas de internamento da criança e/ou jovem). Salienta-se que as Comissões devem, nos

³⁴ Cf. o art. 40º, nº 3, al. da Convenção sobre os Direitos da Criança

termos da Lei 147/99 já citada, privilegiar as medidas que possam ser executadas no seio da família ou da comunidade à qual o menor pertence.

As CPCJ podem funcionar “*em modalidade alargada ou restrita*” (artigo 16º), da Lei referida no parágrafo anterior.

A **Comissão Alargada** funciona em plenário, com reuniões periódicas de 2 em 2 meses, ou por grupos de trabalho para assuntos específicos. (artigo 19º).

A **Comissão Restrita** funciona permanentemente, com reuniões de periodicidade quinzenal, no mínimo. (artigo 22º).

A **Comissão Alargada** congrega a representação das forças vivas do município, em número que, em princípio, não deverá ser inferior a 14 pessoas. Assim, deverá ser composta por:

- . Um representante do Município;
- . Um representante da Segurança Social;
- . Um representante dos Serviços do Ministério da Educação;
- . Um representante dos Serviços de Saúde;
- . Um representante das Instituições de Solidariedade Social ou de outras Organizações não Governamentais que desenvolvam actividades de carácter não institucional, em meio natural de vida, destinadas a crianças e jovens;
- . Um representante das Instituições de Solidariedade Social ou de outras Organizações não Governamentais que desenvolvam actividades em regime de colocação institucional, destinadas a crianças e jovens;
- . Um representante das Associações de Pais;
- . Um representante das Associações ou outras Organizações Privadas;
- . Um representante da Associação de Jovens;

- . Um ou dois representantes das Forças de Segurança;
- . Quatro pessoas designadas pela Assembleia Municipal ou Assembleia de Freguesia, nos casos previstos no nº 2 do artigo 15º;
- . Os Técnicos que venham a ser cooptados pela Comissão, com formação na área de Serviço Social, Psicologia, Saúde ou Direito ou Cidadãos com especial interesse pelos problemas da Infância e Juventude.

A **Comissão Restritiva** é composta por um número ímpar de membros da Comissão anterior, nunca inferior a cinco elementos e compreende, obrigatoriamente, por inerência: o Presidente da Comissão de Protecção, o representante do município e da Segurança Social, caso estes não exerçam a presidência.

Os restantes são designados pela **Comissão Alargada**, indicando a lei a que um deles deve ser escolhido de entre os representantes das Instituições Particulares de Solidariedade ou de Organizações não Governamentais e a sua composição deve ser interdisciplinar e interinstitucional, incluindo, sempre que possível, pessoas com formação nas áreas do Serviço Social, Psicologia, Direito, Educação e Saúde.

Em cada uma dessas Comissões existe, permanentemente, um representante do Ministério da Educação. Este representante, de preferência, um professor com elevado interesse na área, constitui um elo de ligação imprescindível no estabelecimento da parceria entre a escola, a família e a comunidade, nos casos em que exista situação de perigo emergente para a criança e/ou jovem. Os principais objectivos a desenvolver por este parceiro são:

1. Diagnosticar a situação, identificando a(s) problemática(s) desencadeadora(s) do perigo em que a criança e/ou jovem se encontra;
2. Articular a situação com os serviços de acção local, no intuito de verificar se a situação é conhecida a nível local (para se poderem aprofundar melhor as problemáticas e as estratégias de intervenção desenvolvidas) ou se a situação for conhecida, encaminhá-la, sempre que possível, para os serviços locais;

3. Encaminhar as problemáticas identificadas de acordo com as competências das representantes das escolas, das colectividades desportivas, e da ocupação de tempos livres;

4. Aplicar as medidas de promoção e protecção que mais se adequem às problemáticas identificadas;

5. Decidir qual a medida de avaliação de casos pela equipa multidisciplinar que constitui a comissão restritiva;

6. Proporcionar contextos favoráveis de desenvolvimento e socialização, o que significa que a equipa multidisciplinar irá desenvolver um trabalho que possa conduzir o menor a participar em actividades curriculares e extra-curriculares, sendo muito importante que o jovem se pronuncie sobre a profissão que gostaria de ter, as suas aptidões e o seu projecto de vida;

7. Averiguar se estão reunidas as condições sócio-económicas favoráveis ao crescimento das crianças e/ou jovens. Neste caso, as visitas domiciliárias são fundamentais para detectar, com mais precisão, as situações de perigo em que, muitas vezes, a criança e/ou jovem se encontra. Por vezes, há necessidade de os retirar urgentemente do contexto familiar;

8. Atendimento familiar e individual.

Acresce-se que as CPCJ também procuram responder, numa perspectiva integrada, às seguintes necessidades:

1. Às necessidades de protecção das crianças abandonadas, maltratadas ou outras situações de risco grave, de jovens com menos de 18 anos, cujos direitos à integridade, saúde, segurança, educação ou formação moral sejam ofendidos ou postos em perigo.³⁵

2. À necessidade de protecção dos menores até aos 12 anos que estejam em situação de ou pré-delinquência.

³⁵ Cf. os arts. 19º a 24º, 27º e 28º da Convenção sobre os Direitos da Criança

Nas diligências necessárias ao conhecimento da situação e tomada de decisão, as Comissões privilegiam o contacto pessoal, directo e informal, procurando obter a adesão e a participação do menor e da sua família, no diagnóstico da situação e na elaboração/execução do projecto de intervenção.

Ressalva-se que, antes de aplicar qualquer medida, a Comissão de Protecção deve ouvir o menor³⁶ e seus pais, tutor ou pessoa a quem o menor estiver confiado, podendo estes assistir às reuniões. Por conseguinte, procura-se assegurar a transparência e o contraditório, e propiciar a confiança³⁷ (como princípio imanente às actividades de detecção, prevenção e acção das Comissões de Protecção) - e o respeito pela intimidade da vida privada e familiar³⁸. Por todas estas razões, o processo deverá ser sigiloso.

É de salientar, que as Comissões de Protecção de Crianças e Jovens procuram aplicar medidas³⁹ que facilitem: a realização efectiva dos direitos da criança; estimulem no menor a consciência dos seus direitos e deveres; responsabilizem a criança face a si própria e aos outros; ajudem a interiorizar sentimentos de respeito pela situação e direitos da vítima; desenvolvam a auto-estima da criança e a sua capacidade de se proteger, no futuro, e de ser agente do seu próprio destino; facilitem o seu desenvolvimento gradual na sua autonomia e reforcem as suas raízes, familiares e comunitárias, favorecendo um sentimento de pertença.⁴⁰

Nesta perspectiva, deve-se privilegiar as medidas que possam ser executadas no seio familiar e/ou na comunidade onde o menor reside. Procura-se, deste modo, reforçar a auto-estima da família, o sentido de responsabilidade no exercício do

³⁶ Cf. o art. 12, nº 2 da Convenção sobre os Direitos da Criança

³⁷ Cf. os arts. 12º, 37º e 40º da Convenção sobre os Direitos da Criança

³⁸ Cf. o art. 16 da Convenção dos Direitos da Criança

³⁹ As Comissões só podem aplicar medidas previstas na Lei, Princípio de Legalidade

Cf. art. 45º, -1- As medidas de promoção e protecção são as seguintes:

- a) Apoio junto dos pais;
- b) Apoio junto de outro familiar;
- c) Confiança a pessoa idónea;
- d) Apoio para a autonomia de vida;
- e) Acolhimento familiar;
- f) Acolhimento em instituição

⁴⁰ Cf. o art. 29º da Convenção dos Direitos da Criança

poder paternal e, também, o aumento da solidariedade e responsabilidade da comunidade envolvente, face às suas crianças e famílias.

A constituição e o modo de funcionamento das Comissões de Protecção reflectem o desejo de conjugar os conhecimentos e os meios de diversas instituições capazes de intervir na prevenção⁴¹ primária, secundária e terciária. Busca-se, assim, uma actuação mais articulada, responsável e solidária, na cultura comunitária.

A(s) actividade(s)/acção(ões) das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens é avaliada, anualmente, de acordo, com o diploma legal que as criou.

Na nossa opinião, parece-nos relevante que as experiências das Comissões sejam conhecidas e analisadas, tanto a nível nacional como internacional. É fundamental reflectir/agir, para construir um futuro mais justo no que se refere à efectivação dos Direitos da Criança passando da lei às nossas consciências, à afectividade e à nossa acção.

Sublinhamos que é imprescindível continuar a promover a realização efectiva dos direitos da criança⁴², mais concretamente incentivar, apoiar e praticar a investigação dos saberes relativos à criança e à família, em todos os campos do conhecimento, a partilha e articulação desses saberes a nível nacional e internacional; a divulgação desta investigação junto da comunidade científica e da comunidade em geral; a utilização dos resultados dessa investigação nas actividades de formação específica dos vários profissionais implicados, bem como na concepção, realização e avaliação das actividades de prevenção primária⁴³, secundária⁴⁴ e terciária⁴⁵.

⁴¹ Para a prevenção é necessário a organização da comunidade e da família.

É nestes dois níveis comunidade-família, que o trabalho pode e deve ser realizado favorecendo o desenvolvimento, a maturação e a valorização do ser humano, dentro de princípios éticos, buscando a valorização da vida.

É na família que se aprende a compartilhar os limites, a viver em equipa de modo comunitário, a estabelecer vínculos e a perder algo.

É na família que se aprende a lidar com os diversos sentimentos, tais como: amor, ódio, inveja, respeito, amizade, solidariedade e fidelidade.

⁴² Resolução da Assembleia da República nº 16/IV, sobre as medidas de defesa das crianças em risco, aprovada por unanimidade em 25/5/92

⁴³ Que busca evitar a ocorrência de problemas

⁴⁴ Que tem por objectivo tratar os problemas

⁴⁵ Que desenvolve um trabalho de reabilitação das sequelas causadas pelos problemas.

5. A Família no Percurso Escolar dos Jovens em Risco

De acordo com Braz, D. (2007)⁴⁶, uma análise da situação da Educação em Portugal, leva-nos a atender a três vectores fundamentais: a escola, a sociedade e os pais.

Tendo em conta que, nas páginas anteriores deste capítulo, já abordámos aspectos mais particulares sobre a escola, as crianças e jovens em risco e a protecção de algumas instituições para com esses indivíduos, seguidamente, vamos abordar o papel da família.

A família é o primeiro espaço de desenvolvimento da personalidade humana, de convivência solidária entre gerações e transmissão de valores éticos, sociais, espirituais e educacionais. Na opinião de Harry (1992), e segundo Villas-Boas (1999:29), é no ambiente familiar que a aprendizagem deve ser feita.

Alguns autores, nomeadamente Dave (1963), Wolf (1964 e 1966), Bloom (1982), Walberg (1984), Reding (1992), Peng e Lee (1992), citados por Villas-Boas (2001), defendem que o *curriculum da família* pode ter um efeito potenciador ou inibidor do efeito da escola.

Deste modo, Villas-Boas (1999:515) defende que um “*professor não pode apenas dizer ao pai o que deve fazer para ajudar o filho (...) precisa de o ouvir e de conversar sobre as suas preocupações sem menosprezar a sua cultura*”.

5.1. O Ambiente Familiar como Ambiente Favorável à Aprendizagem dos Filhos

Os estudos sociológicos têm agrupado as crianças de acordo com o grau de instrução ou ocupação dos pais, da sua classe social, do seu estatuto económico, do seu *background* étnico, relacionando estas classificações com o desempenho escolar dos filhos.

⁴⁶ <http://www.ipv.pt/forummedia/4/20.htm>

Tais estudos demonstraram alguns efeitos globais do ambiente familiar sobre a aprendizagem escolar. No entanto, é óbvio que pouco pode ser feito pelas escolas, no sentido de alterar o nível económico dos pais ou as suas características, mas podem alterar o nível educacional e influenciar o tipo e o nível das ocupações que os pais podem ter com os seus filhos.

Na opinião de Diogo (1998), “os programas de envolvimento parental contribuem para a atenuação do problema das crianças dos meios mais modestos”. Também Davies (1989), Marques (1993) e Villas-Boas (2001) comungam da mesma opinião, na medida em que esses programas podem desenvolver uma maior familiaridade com a cultura escolar e facilitam a interiorização de um conjunto de atitudes favoráveis ao sucesso, tais como: a autodisciplina, o gosto pelo trabalho bem feito, uma ambição moderada, a tenacidade e a responsabilidade.

Para terem sucesso, não é necessário que se elaborem programas sofisticados, mas sim, imaginativos, negociados, adequados aos contextos em que se inserem e, consequentemente, exequíveis. Na realidade, segundo Diogo (1998:63), “sem interacções positivas pais-professores, os alunos menos desenvolvidos ou muito diferentes em estilo e interesses da cultura da escola estão menos aptos a receber a preparação e o apoio necessários para aguardar, imitar e interiorizar as atitudes, valores e hábitos das pessoas da escola, o desenvolvimento global adequado e resultante nível de aprendizagem”.

De acordo com as opiniões de Dave (1963) e Wolf (1966), citados por Bloom (1982), aquilo que os pais fazem, conta mais do que o seu próprio estatuto social ou educacional para o desenvolvimento da aprendizagem dos seus filhos. Salientam que, através de técnicas de observação e de entrevistas, tentaram investigar quais as variáveis do factor familiar que influenciavam as aprendizagens. Dave, teorizou, por hipóteses a partir da literatura, as seguintes variáveis do envolvimento familiar relevante para o desenvolvimento educacional:

- **Hábitos de trabalho da família** - Grau de rotina na direcção da casa, a regularidade no uso do espaço e tempo, a prioridade dada ao trabalho escolar sobre outras actividades agradáveis;
- **Orientação académica e apoio** – A disponibilidade e qualidade de ajuda e encorajamento que os pais dão à criança, relativamente ao seu trabalho escolar e as condições que dão para apoiar o trabalho escolar dos filhos;
- **Estímulo em casa** – A oportunidade dada à família para explorar ideias, acontecimentos e envolvimento mais amplo;
- **Desenvolvimento da linguagem** – Oportunidades em casa para o desenvolvimento do uso correcto e eficaz da língua;
- **Aspirações e expectativas** – As aspirações académicas que os pais têm em relação aos filhos, os níveis e padrões que eles estabelecem para o desempenho escolar, o seu interesse e conhecimento das experiências escolares dos mesmos.

Acresce-se que Bloom (1982:93) diz que estas variáveis foram identificadas “*a partir de processos específicos e tratamento percentual, tendo por base as entrevistas realizadas e os dados adquiridos por observação*”. Também refere que “*o índice do envolvimento familiar é de longe mais preditivo para o desempenho escolar do que o teste de inteligência sobre o desempenho linguístico da criança e a sua capacidade geral de aprender, e menos sobre os skills específicos ensinados na escola, como o soletrar e a aritmética*” (pág. 67).

Quanto às investigações de Dave e Wolf demonstram, na opinião de Bloom (1982:72) “*que o que os pais fazem, em casa, mais do que as características do seu status, são determinantes poderosos no envolvimento familiar*”.

Bloom (1982:89-90) refere que “*estudos realizados em sete países, envolvendo 22 Nações, mostraram que o ambiente familiar é um factor poderoso em determinar o nível do desempenho escolar dos alunos, o seu interesse pela*

aprendizagem escolar enquanto que os efeitos do ambiente familiar são ligeiramente diferentes de país para país, não há dúvida de que esse ambiente e o envolvimento familiar conta mais para a maior parte dos alunos que estão a aprender do que o currículum escolar ou a qualidade de instrução que recebem das escolas” (...) “serão os pais e o ambiente familiar que terão, nas suas mãos, a chave da aprendizagem”.

Na sua linha de pensamento, Bloom (1982:91) considera que “a única variável que explica muito a variação da aprendizagem dos alunos é o seu ambiente familiar. As diferenças entre as escolas são relativamente pequenas, quando comparadas com as diferenças entre o envolvimento familiar”. Assim sendo, o mesmo autor (1982:89) sugere que “se deveriam envolver os pais e professores a encontrarem-se periodicamente para discutir estas e outras ideias, de forma a realizar um trabalho de parceria e mais eficaz, através das quais as crianças podiam ser encorajadas e apoiadas, tanto na escola como na família”, reforçando-se a ideia que “cada pai tem uma preocupação especial com os seus filhos. Se os pais desejam melhorar a aprendizagem dos seus filhos, a casa é o único lugar onde eles têm algum grau de controlo. Uma compreensão dos factores do ambiente familiar que afectam a aprendizagem das crianças na escola é aquilo que os pais podem fazer para encorajar e apoiar as aprendizagens dos filhos”.

Como podemos depreender, Bloom (1982) considera fundamental que pais e professores possam dar a mesma importância à motivação e à aprendizagem, uma vez que, quando a família e a escola têm abordagens diferentes em relação à vida e à aprendizagem, a criança sai penalizada tanto por uma como por outra.

Atendendo a estes factos, muitos estudos têm sido realizados tendo por objectivo alterar os processos do envolvimento familiar na educação. Esses estudos têm recorrido a visitadores, cursos especiais para pais, ao seu envolvimento em experiências por curtos períodos de tempo, ao fornecimento de materiais especiais e de jogos.

5.2. A Formação de Pais

A apostila na formação de pais, em Portugal, seria certamente bem vista aos olhos dos recursos humanos (docentes e pessoal não docente) das escolas, particularmente naquelas onde existe um número significativo de alunos considerados em situação de risco e/ou com níveis de aprendizagem fracos.

No entanto, a missão que cabe, hoje, à família em matéria de educação deve ser apoiada, planificada e auxiliada por professores especialistas, de modo a preparar os pais de crianças e/ou jovens em situação de risco a melhorar as suas competências. De facto, e na opinião de Villas-Boas (2000:7), “*se, por um lado, a tarefa que a família é chamada a desempenhar é difícil e, se, por outro lado, nem todas as famílias estão preparadas para exercer, a mudança continua a parecer possível desde que, para tal, recebam ajuda das instituições adequadas e dos programas de informação e formação (Bloom, 1982; Redding, 1992 Dunne Tycker, 1993; Marujo, 1997)*”.

Após a identificação dos factores que parecem favoráveis à aprendizagem, é fundamental a intervenção junto da família, procurando desenvolver um currículo que compreenda esses factores e, ainda, que facilite a aproximação à escola e aos seus objectivos.

Mas a ideia do currículo para a família, como fazendo parte essencial do conhecimento subjacente à aprendizagem escolar, implica sem dúvida a necessidade de formação de pais. É este o entendimento de Villas-Boas (2000:8) quando esta refere que “*O currículo e a educação dos pais não é tanto constituído por quaisquer matérias, mas sim por normas de formação de hábitos e pelo desenvolvimento de atitudes que preparam favoravelmente a criança, para a aprendizagem escolar e a apoiam ao longo da sua escolaridade*”.

Nesta perspectiva, é imprescindível criar um ambiente favorável à aprendizagem dos filhos que possibilite a discussão dos problemas da escola, o trabalho de casa e a transmissão de expectativas positivas. Segundo Villas-Boas

(2000), as expectativas positivas passam pelas ligações emocionais e a confiança entre pais e filhos.

Bloom (1982) e Villas-Boas (2000) consideram que as características facilitadoras de aprendizagem poderão existir em todos os ambientes familiares. Referem ainda que o desenvolvimento dessas características, consideradas modificáveis, poderia constituir um verdadeiro currículo da família e a escola poderia ajudar a implementar.

Segundo Bloom (1982:82) “*as crianças precisam de tempo para estudar, para trabalhar, para comer, para brincar e dormir. A criança deve ter um espaço próprio em casa para diferentes actividades, incluindo um espaço tranquilo para estudar*”. Logo, recomenda-se a estruturação e rotina de hábitos de trabalho, tanto em casa, como na escola. Alguns dos estudos realizados por Dave (1963) e Wolf (1966), citados por Bloom (1982) e por Villas-Boas (2000), mostram que as “*crianças com uma boa organização, partilhando responsabilidades, parecem ter melhor aproveitamento na escola*”.

No ponto de vista de Bloom (1982), os pais devem apoiar o trabalho escolar, uma vez que a aprendizagem escolar é um processo longo em que crianças e/ou jovens tendem a desinteressar-se, caso não sejam apoiadas ou estimuladas. Normalmente, todas se confrontam com dificuldades, a não ser que sejam ajudadas. Além disso, por vezes, podem entrar em desespero ao não conseguirem compreender e utilizar as suas capacidades e ao não encontrarem em casa, na escola ou na comunidade alguém que lhes dê apoio. Nestas circunstâncias, a escola transforma-se num lugar difícil e pouco compensador, para estes indivíduos.

O encorajamento, dado pelos pais, a uma criança e/ou jovem deve passar pelo elogio e consideração pelo bom trabalho escolar. Isto implica que os pais devem conhecer os pontos fortes e fracos dos seus filhos, dando-lhes apoio nas respectivas circunstâncias, incluindo a supervisão do trabalho de casa e do estudo e, ainda, verificar se a criança e/ou jovem dispõe de um lugar tranquilo para estudar, com os respectivos materiais necessários ao processo de aprendizagem.

No entanto, os pais, para além de ajudar a criar hábitos de trabalho, também devem aproveitar os momentos de lazer de uma forma educativa. Nesta perspectiva, a estimulação das estruturas cognitivas, por exemplo, através da discussão de ideias e de acontecimentos (leitura de livros, jornais, revistas, visitas a bibliotecas, museus, concertos, parques naturais, jardins públicos, jardim Zoológico, exposições de pintura, teatro, cinema, *hobbies*, jogos, etc.) assume um papel de relevo no processo de ensino-aprendizagem. Importa salientar que estas formas de aprendizagem são diferentes da aprendizagem feita na escola, podendo ocorrer a qualquer momento.

Deste modo, parece-nos essencial que o desenvolvimento linguístico seja um dos factores a incluir no currículo da família. De facto, uma grande parte da aprendizagem dentro e fora da escola, é baseada no uso da linguagem. É, sem dúvida, através da audição, da leitura, do diálogo e da escrita que ainda se aprende a maioria das matérias na escola. Salientamos, também, que a linguagem deve ser, usada, constantemente, por todos os indivíduos, em qualquer idade, no sentido de a aperfeiçoar.

Na linha do pensamento de Bloom (1982), é na família que a criança e/ou jovem adquire grande parte da “*língua materna*” e onde terá maior oportunidade de alargar e enriquecer a sua linguagem, sobretudo se houver hábitos de conversação. Assim, todos os membros da família devem ter a oportunidade de falar quando a mesma está reunida, e devem dar ênfase à forma como comunicam pensamentos e sentimentos, através do uso alargado de uma linguagem correcta e precisa.

As expectativas que os pais depositam em relação ao trabalho académico dos filhos, passando essencialmente pelo seu sucesso escolar, interesse e conhecimento sobre as suas experiências escolares, acabam por proporcionar à criança e/ou jovem a motivação necessária para aprender, assim como para aspirar a uma educação e estilo de vida que lhes sejam úteis no futuro. Como afirma Bloom (1982), todos necessitam de apoio e encorajamento para atingir níveis mais elevados, devendo esse apoio ser dado pela família.

Os pais devem estar informados sobre a vida escolar dos seus educandos, ou seja, devem conhecer as disciplinas e áreas curriculares não disciplinares que fazem

parte do seu currículo escolar, o tipo de materiais que estão a utilizar, as suas dificuldades no percurso de ensino-aprendizagem, as matérias em que precisam de apoio, as áreas em que estão a fazer progressos, as atitudes e comportamentos manifestados e aspectos ligados à sua assiduidade e pontualidade.

Normalmente são os pais que estabelecem os padrões de aprendizagem dos filhos dentro e fora da escola. Incluímos, aqui, não só a qualidade do trabalho como também as avaliações que procuram ter (quantitativas e qualitativas, no caso da população do nosso estudo – 2º Ciclo do Ensino Básico). No entanto, os pais também devem dar apoio para que os filhos possam atingir essas metas, o que implica uma atenção e comunicação constantes e não apenas o conhecimento, por exemplo, da informação mensal, de final de período e/ou anual sobre o rendimento dos seus educandos.

Estimular os filhos a atingirem sucesso no seu percurso escolar, traçando metas, passando pela conclusão da escolaridade obrigatória e/ou prosseguimento de estudos, requer também que os pais façam sacrifícios em termos de tempo e dinheiro, para que essas aspirações se concretizem.

Citando Villas-Boas (2000:8) “*por prioridade da natureza e de função, compete aos pais a grande responsabilidade, o direito e o dever indeclináveis de educar os filhos*”. A autora refere também que “*o envolvimento parental exige a compreensão das interacções complexas entre as estratégias de intervenção, a motivação dos pais, a interacção familiar, a aprendizagem dos alunos, a metodologia seguida pelos professores e o próprio clima de escola*” e dá, como exemplo, a citação de Colgman (1997), “*países como na Irlanda, onde existem seminários para pais e professores em que toda a preparação para a participação é feita com os pais e não para os pais, o que tem sido fonte de satisfação tanto para eles como para os professores*”.

Do estudo de Wang *et al* (1993, citados por Villas-Boas, 2000) destaca-se a “*importância do ambiente familiar para a aprendizagem aponta para a necessidade da escola desenvolver estratégias no sentido de aumentar o envolvimento individual de todos os pais no dia-a-dia da vida escolar dos filhos*”.

Redding (1992, citado por Villas-Boas, 2000:40) refere que, apesar destes comportamentos favoráveis terem origem em valores familiares, os quais atravessam gerações e subsistem às mudanças de nível sócio-económico, as estratégias de intervenção devem assentar na premissa que tanto os conhecimentos como os comportamentos são susceptíveis de serem modificados, tal como as atitudes e valores.

Quanto aos hábitos de trabalho e de lazer das famílias, as chamadas rotinas familiares, têm a ver, segundo Villas-Boas, com a regularidade da vida quotidiana e com o esforço e a auto-disciplina, o que, em parte, se coaduna com o adiamento de recompensas imediatas para atingir objectivos a longo prazo.

Atendendo aos hábitos actuais da maioria dos nossos estudantes e ao menor acompanhamento dos seus familiares no percurso escolar, consideramos como primeira medida urgente, a implementação das rotinas diárias, pois segundo Bloom (1982) e Villas-Boas (2000), é necessário haver uma relação equilibrada entre o tempo de comer, dormir, trabalhar, brincar, estudar, em prol do sucesso educativo e, consequentemente a diminuição de alguns factores de risco.

5.3. Contactos entre Família e Escola

Segundo Bloom (1982:110), na sociedade moderna, os dois grupos principais interessados nas crianças e/ou jovens são a família e a escola.

A aprendizagem académica na escola está entrelaçada com o seu desenvolvimento social, emocional, moral, físico estético. Desde a nascença, as experiências familiares fornecem os alicerces para toda a aprendizagem fora da escola. Dentro de casa, aceita-se como verdadeiro que, através das interacções familiares diárias, as crianças interiorizam a motivação, interesses, atitudes e padrões comportamentais – padrões aprendizagem para toda a vida.

Na opinião de Bloom (1982:115), as “*famílias e as escolas partilham um objectivo comum: fazer com que todas as crianças desenvolvam todo o seu potencial.*” Deste modo, torna-se cada vez mais evidente que novos tipos de articulações devem ser construídos entre as famílias e as escolas. A autora Villas-

Boas (2001) também defende esta ideia, acrescentando que a visita domiciliária é um método eficaz para promover com sucesso essas relações.

Segundo Bloom (1982) e Villas-Boas (2000), citados por Guimarães (2004:63) a escola pode planificar e realizar um programa de visitas domiciliárias. Em primeiro lugar, devem ser identificados os objectivos essenciais que promovam um efectivo programa de visita domiciliária. Posteriormente, examinam-se os níveis de aptidão que os visitadores (*home visitors*) necessitam.

Os mesmos autores referem que “*vêm os programas de visitas domiciliárias como um processo que se desenvolve ao longo do tempo, numa série de reuniões que podem envolver os vários participantes num qualquer programa de intervenção*”.

5.4. As Visitas Domiciliárias na Relação Pais, Crianças e/ou Jovens e Professores

Ao envolverem-se em actividades deste tipo com famílias que têm crianças em risco, os professores falam com os pais e, assim, são ajudados a compreender o significado da situação que a família está a viver. Bromwich *et al* (1993:17) referem mesmo que “*o professor visitador pode ajudar os pais a entender o que é importante aprender e o modo como o trabalho escolar está a contribuir para a aprendizagem dos filhos*”.

O mesmo autor salienta que, de um modo geral, todos os pais experimentam, ocasionalmente, problemas com os seus filhos ou com a sua aprendizagem na escola. Nestas situações, o contributo dos professores visitadores pode ser uma mais valia, por exemplo, envolvendo os pais, discutindo a melhor solução para o problema e trabalhando com os mesmos essa ou outras soluções.

A formação pode iniciar-se com o professor visitador a perguntar aos pais o que é que eles já fizeram. Deste modo, podem sondar a situação, tentando perceber melhor o que se está a passar na família em causa. Podem, também, discutir alternativas, contribuindo com as suas próprias ideias. Esta será, sem dúvida, uma boa oportunidade para reforçar o contributo dos pais. Estes, por sua vez, colaboram melhor se a ideia surgir a partir deles e não de um estranho.

Quanto à implementação das tarefas do professor visitador, Villas-Boas (2000), salienta que a mesma deverá fazer-se individualmente. Destaca também, que estes profissionais necessitam de ter um grau razoável de flexibilidade para poderem relacionar-se com diversas pessoas e de etnias diferentes; flexibilidade para adaptar a sua agenda ou programa de trabalho, de forma a ir ao encontro da situação que está a ocorrer em determinada família que vão visitar; flexibilidade para reconhecer quando estão a ser intrusos, bem como, quando devem terminar a visita.

Uma vez que se relacionam com imensas pessoas, intervindo em diversos contextos, os professores visitadores precisam de organizar, cuidadosamente, o programa e o seu tempo, de guardar os registos para, em momento oportuno, analisarem se há modificação de atitudes ou comportamentos, na família.

Segundo Villas-Boas (2001), a comunicação é fundamental no sucesso dos programas de visitas domiciliárias. Salienta que os aspectos essenciais da comunicação como o saber ouvir, afirmar e manifestar o apreço, reconhecimento e aceitação podem funcionar como uma componente importante, atendendo a que podem obter-se resultados positivos no aproveitamento escolar e na integração social das crianças, sobretudo quando essa comunicação é feita através de programas implementados em casa, com actividades específicas. Bromwich *et al* (1993:18), consideram que *“Para os pais receberem bem e aceitarem a visita domiciliária, eles precisam de sentir que o visitante os ouve e se esforça por compreender a família. O Professor que faz a visita domiciliária deve ouvir os pais a falar sobre os filhos, sobre a sua relação com os filhos e a alegria ou stress que eles podem estar a sentir no seu próprio lar. Neste processo, o professor visitante deve esforçar-se por ouvir e entender o ponto de vista da família, deve mostrar empatia de forma a dar a entender à família que ele ouve o que a família está a comunicar como bom e adequado”*.

Atendendo a que os professores visitadores vão, com frequência, a casa de uma família, têm muitas oportunidades para observar tanto os comportamentos da criança como o dos pais.

Qualquer programa de visitas domiciliárias tem como finalidade promover a colaboração entre família e escola. A colaboração requer uma comunicação no sentido duplo: os pais precisam de saber os objectivos/metas da escola e esta precisa do apoio dos pais. Na opinião de Villas-Boas (2001:150), “*as visitas domiciliárias permitem promover a aproximação entre a escola e a família numa perspectiva de parceria para a aprendizagem, tendo em vista que as duas instituições têm objectivos e áreas de influências comuns relativamente ao desenvolvimento do potencial da criança, e esses objectivos são facilmente atingidos quando as duas instituições juntam esforços e aumentam o espaço de sobreposição das suas esferas de influência*”.

De acordo com Bloom (1992), uma visita domiciliária bem programada, revela que a escola tem bastante interesse e preocupa-se em iniciar um contacto pessoal, de forma a estabelecer uma relação dirigida ao sucesso da criança e/ou jovem. Por outro lado, os pais ficarão mais receptivos e empenhados em promover a educação dos filhos, tanto em casa como na escola, se o interesse demonstrado pelos filhos for significativo na sua participação e envolvimento escolar.

Villas-Boas (2001) diz-nos que em países como a Dinamarca e o Japão, as visitas domiciliárias são feitas por professores no início do ano lectivo de uma forma obrigatória, noutras países só quando existem problemas graves. Neste contexto, de acordo com Bloom (1982:115), “*é muito importante para o professor envolver os pais no acto de fazer algo em que a criança possa participar enquanto o próprio professor visitador esteve presente, na medida em que o pai pode interagir com a criança e o professor pode chamar à atenção para realçar qualquer aspecto importante, positivamente ou negativamente, da interacção parental*”.

Bloom (1982:116) e Villas-Boas (2001) defendem ainda que se “*tanto os pais como as escolas se esforçam por promover o melhor desenvolvimento da criança e o seu sucesso escolar, estes objectivos podem ser alcançados quando, a família e a escola trabalham conjuntamente*”. Estes dois objectivos são a principal razão para os programas de visitas domiciliárias – programas que fortalecem as relações entre a casa e a escola. Quando se desenvolve um programa de visitas domiciliárias, é importante ter objectivos definidos. Esses dois objectivos, são

necessariamente, em primeiro lugar, que pais e professores reconheçam, entendam, aceitem e respeitem a cultura da família e da escola. Em segundo, lugar, ambos precisam de estar familiarizados uns com os outros e respeitar as expectativas de cada um acerca da criança ou do jovem.

Seguidamente, iremos passar para a segunda parte do nosso trabalho – “A Investigação” na Escola *E.B. 2,3 Ana de Castro Osório*⁴⁷.

⁴⁷ Em 2006/2007, por fusão com a Escola Secundária da Bela Vista, passa a designar-se EB. 2,3/S da Bela Vista, no entanto, mantém-se o nome do Agrupamento Vertical de Escolas Ordem de Sant’Iago.

PARTE II – A INVESTIGAÇÃO

1. METODOLOGIA

“A metodologia está relacionada com a forma de obtenção e recolha de dados e com o modo como deles se derivam significados”

(Anderson e Burns, citados por Neto, 1995, p. 259)

Segundo Tuckman (2002), uma educação direcionada para a qualidade passa pela investigação. A mesma inicia-se *“com a consciência de um problema e se reinicia, permanentemente, pela identificação de uma possível resposta.”* Este autor sublinha que é *“este espírito de curiosidade intelectual e afectiva que define uma atitude de investigação, como uma “aventura” concertada de interesse, entusiasmo e até de devoção.”*

No entanto, a escolha e a definição da metodologia mais apropriada requer, do investigador, a ponderação das características específicas à investigação em curso.

O modelo de investigação que melhor se adequa ao nosso estudo é o modelo designado por Estudo de Casos, o qual devido às suas características, nos remete para o paradigma qualitativo.

De acordo com Bogdan e Biklen (1992, citados por Tuckman, 2002:507) *“a investigação qualitativa apresenta as cinco características principais (...) (1) A situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento - chave da recolha de dados; (2) A sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados; (3) A questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final; (4) Os dados são analisados indutivamente, como se se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle (5) Diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê” e ao “quê””*.

H. Carmo & M. Ferreira (1998:213) destacam o facto desta *“área de investigação (...) estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação”*.

Também J. Best (1982) considera que este tipo de investigação retrata minuciosamente e interpreta o que acontece e comprehende, processos como a descrição, o registo, a análise e interpretações de situações existentes num dado momento. Por esta razão, implica, normalmente, algum tipo de comparação e pode tentar estabelecer relações causa – efeito .

A nossa investigação, sendo de carácter descritivo, utiliza abordagens qualitativas e quantitativas, as quais constituem pilares fundamentais para o desenvolvimento concertado deste estudo. Corroborando com Vygotsky (cit. por A. Neto, 1995:372), “(...) *o conhecimento espontâneo (qualitativo ou indutivo) pode constituir uma base para a construção do conhecimento científico (mais quantitativo, sistemático e abstracto)*”. Mas, tal como A. Neto (1995:367-368) salienta, “(...) *uma linguagem matemática (...) é (...) uma forma excelente de exprimir relações entre fenómenos (...) que estudamos. Sem essa linguagem, qualquer tentativa de explicar (...) ao público em geral (...) ver-se-á (...) confrontada com a necessidade e a dificuldade de criar modelos e esquemas metafóricos, capazes de compensarem minimamente a falta do suporte matemático. Todavia, para compreender e relacionar os fenómenos (...), é [também] necessário algo mais.*”

Para Guba e Lincoln (1981, citados por Tuckman, 2002:510), alguns aspectos metodológicos associados aos processos de investigação qualitativos incluem a necessidade de circunscrever limites e encontrar uma linha orientadora para garantir que o processo seja credível, apropriado, consistente, confirmável e neutral.

Procurando ir ao encontro destes critérios e, como refere Tuckman (2002:510), o “(...) *conjunto deve garantir o rigor da investigação qualitativa (...)*”, o nosso estudo tem assim algumas “*semelhanças com o processo etnográfico e pode ser mais adequadamente ser designado por investigação de estudo caso*”.

De acordo com Yin (1981, citado por Gil, 2006:73), “(...) *o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenómeno atual dentro do seu contexto de realidade (...)*”. Este tipo de estudo “(...) *pode, pois ser utilizado tanto em pesquisas*

exploratórias quanto descritivas e explicativas.” Ressalva-se que “(...) *um bom estudo caso constitui tarefa difícil de realizar.”*

Imbuídos no risco de uma caminhada difícil, demos os primeiros passos delineando as principais etapas que uma investigação descriptiva compreende. Assim, de acordo com H. Carmo & M. Ferreira (1998), seguimos as seguintes: i. definição do problema; ii. revisão da literatura; iii. formulação das questões da investigação; iv. definição da população-alvo; v. escolha da técnica de recolha de dados; vi. determinação da dimensão da amostra; vii. seleção da técnica de amostragem; viii. desenvolvimento de instrumento(s) de recolha de dados.

Atendendo a que os primeiros três aspectos (definição do problema; revisão da literatura; formulação das questões da investigação) foram já apresentados, vamos, agora, debruçar-nos sobre as restantes etapas acima referidas.

1.1. Definição da população-alvo/amostra

A palavra *população* é utilizada para designar o grupo sobre o qual se vai iniciar um estudo, Tuckman (2002:187). Relativamente à *amostra*, a mesma é constituída por alguns elementos desse grupo seleccionados para participar, de modo a podermos atingir os objectivos da investigação.

No nosso estudo, os participantes são os alunos do 2º Ciclo considerados em situação de risco, no ano lectivo 2004/2005, e respectivos Directores de Turma da Escola Básica 2,3 Ana de Castro Osório, inserida no Bairro da Bela Vista, em Setúbal.

1.1.1. Contextualização da escola

A Escola E.B. 2,3 de Ana de Castro Osório está localizada no Bairro da Bela Vista na periferia oriental de Setúbal.

Este bairro foi inicialmente construído para dar resposta às carências habitacionais dos operários que afluíam à zona industrial de Setúbal e acolhe, actualmente, os agregados familiares mais marginalizados. Trata-se de uma mistura de populações originárias da própria cidade, com outras provenientes das ex-colónias e do Alentejo, para além de uma comunidade cigana muito numerosa. Esta zona da cidade apresenta-se socialmente degradada, possui uma reputação bastante negativa e é palco frequente de conflitos sociais e familiares.

Constituído por edifícios de cor ocre, com três ou quatro pisos contornados por uma varanda contínua que permite o acesso dos moradores aos seus apartamentos, o Bairro da Bela Vista é uma das zonas da cidade mais fechada em si própria.

As actividades comerciais previstas para os pisos térreos dos blocos têm vindo a instalar-se com lentidão e dificuldade, face à relutância dos comerciantes em estabelecer-se num bairro, onde os assaltos são frequentes e cujos habitantes têm um poder de compra bastante limitado. Assim, a venda ambulante adquiriu neste espaço um papel de relevo.

As características acima referidas levaram à instalação de uma esquadra de polícia e de diversas instituições de solidariedade social (Associação Cristã da Mocidade, Cáritas, Centro Jovem Tabor, entre outras), que têm tentado intervir na formação cívica e social dos moradores da Bela Vista, tendo assim contribuído para atenuar as assimetrias sociais.

No entanto, a concentração destas instituições, no bairro, acarreta a vinda para a escola de mais um número significativo de alunos, residentes nas mesmas e também oriundos de famílias destruturadas.

Devido também à sua localização periférica, a escola recebe alunos provenientes de meios rurais como, por exemplo, Manteigadas, Faralhão e Praias do Sado.

Eis, pois, uma população escolar heterogénea, constituída por alunos do bairro, alunos dos bairros circundantes e do meio rural que tem requerido uma atenção especial, visando a integração de todos na comunidade escolar.

1.1.2. História e descrição do espaço físico

A escola abriu as suas portas no ano lectivo de 1985/86 e, inicialmente, funcionou como anexo da escola a ela contígua, a Escola Secundária da Bela Vista. Tal facto ficou a dever-se à existência, em Setúbal, de um excedente número de alunos do ex. Ensino Unificado.

Face ao número e às características dos alunos que começou a enquadrar, a escola viria a adquirir uma identidade própria – Escola Secundária de Ana de Castro Osório, apesar de, nos primeiros anos de vida, ter leccionado unicamente os 7º, 8º e 9º anos.

A comunidade educativa da altura, consciente da sua vocação natural, conseguiu que, a partir de 1993/94, a Escola passasse a oferecer o Ensino Secundário.

Fisicamente, a escola começou a degradar-se, apresentando os pavilhões diversos problemas ao nível do telhado, do revestimento lateral em madeira, dos blocos, dos estores, da electricidade e da rede de esgotos pluviais.

No final do ano lectivo de 97/98 e à revelia da comunidade educativa, a escola foi informada que deixaria de ter o Ensino Secundário e passaria, no ano lectivo de 98/99, a Escola Básica do 2º e 3º Ciclos, iniciando-se o 5º ano, com oito turmas.

O corpo docente que mostrava, desde há alguns anos, uma relativa estabilidade, foi-se desmembrando, tornou-se instável em termos de efectividade e a escola adquiriu uma identidade distinta.

A escola não sofreu qualquer tipo de beneficiação para albergar alunos de uma faixa etária tão diferente e continuou a não dispor de refeitório, de espaço de convívio dos alunos e de pavilhão gimno-desportivo.

A criação de novos espaços lectivos (sala de Educação Musical e de Educação Visual e Tecnológica) não viria a concretizar-se, tendo sido realizadas, em algumas salas, pequenas obras de adaptação.

Os pavilhões degradaram-se, agravando-se a deterioração dos materiais; maior número de janelas danificadas, telhas partidas, instalação eléctrica danificada e com risco de incêndio, entre outros problemas.

1.1.3. Caracterização e identificação do espaço físico

Este estabelecimento é constituído por um complexo de oito blocos pré-fabricados em madeira, pintados a castanho escuro e assentes em sapatas de cimento.

As paredes interiores são em contraplacado, com enchimento de lã de vidro e revestidas a tinta de areia branca. Os tectos falsos são do mesmo material e o telhado, em lusalite, está assente em estrutura de madeira. As portas exteriores são em madeira de ripas sobrepostas. As portas interiores são frágeis, constituídas por contraplacado folheado. A caixilharia é igualmente em madeira, pintada a vermelho vivo, sendo as janelas protegidas por gradeamentos em madeira formados por ripas

verticais pintadas de branco. A sala de professores tem um tecto falso em corticite e com enchimento a esferovite.

O pavimento das salas é de linóleo e o dos corredores de marmorite.

O conjunto é constituído por oito blocos, identificados com letras de A a H.

No bloco A situa-se a biblioteca, sala de informática, sala de estudo/apoio e sala de Directores de Turma, (esta última desde o início do ano lectivo 2003/2004). Próximo deste bloco, fica a Portaria (Recepção) pequena construção, onde habitualmente permanece um funcionário auxiliar em alternância com o guarda.

Paralelamente ao bloco A, no mesmo socalco e separados por espaços alcatroados situam-se os blocos B e C.

O bloco B é destinado à administração e à gestão: Serviços Administrativos, PBX e gabinete do Conselho Executivo. Este gabinete, no ano lectivo 2003/2004, foi devido à formação obrigatória do Agrupamento Vertical e, por isso, foi extinta a sala anexa anteriormente usada para reuniões) e ainda duas instalações sanitárias.

O bloco C é constituído por quatro salas de aula, gabinete do ASE (Apoio social Escolar), papelaria e ainda por uma arrecadação e instalações sanitárias.

Na parede traseira deste bloco existe um pequeno pátio alcatroado, rematado por um muro sobranceiro aos campos de jogos. Esta aquisição, recente, data do ano lectivo 94/95 e inclui dois balneários em alvenaria, (com cabines de duche dotadas de água quente e fria) e um gabinete de professores com arrecadação e sanitários.

O bloco D é ocupado por oito salas de aula, uma arrecadação e sanitários.

O bloco E, paralelo ao anterior e a ele ligado por um pátio cimentado, protegido por um telheiro, contém a sala de professores com um mini-bar, uma reprografia, uma sala de reduzidas dimensões, (a antiga sala de Directores de Turma) no ano lectivo 2003/2004 passou a ser a sala dos fumadores, uma oficina de carpintaria com uma pequena arrecadação, dois laboratórios (um de Ciências

Naturais e outro de Físico-Química), uma sala de Educação Tecnológica e uma arrecadação.

Existem arrecadações de apoio a cada um dos laboratórios.

Neste bloco existe também um gabinete de Serviço de Psicologia e Orientação, da Equipa de Apoio Educativo e da Técnica de Serviço Social. Contém ainda dois sanitários.

Registe-se que as aulas de laboratório decorrer com sérias limitações de funcionalidade. Faltam, por exemplo, os bicos de busen e a instalação de gás. Tal equipamento nunca foi instalado devido à estrutura altamente inflamável dos blocos da escola. A inexistência deste equipamento prejudica seriamente, como é óbvio, qualquer trabalho laboratorial na área da Física-Química.

Os blocos F,G e H organizam-se em torno de uma praceta quadrada, subdividida em dois rectângulos ajardinados simétricos e separados por um bebedouro, que está ladeado por dois bancos de cimento.

O bloco F é ocupado por duas salas de Educação Visual e Tecnológica, uma sala de Educação Visual, uma oficina de Metalomecânica, uma sala de aula normal, um Atelier de Artes e uma sala de funcionários. Existem igualmente instalações sanitárias para alunos.

O bloco G é ocupado por um bufete exíguo para as necessidades da escola e que funciona, em simultâneo, como sala de alunos.

O bloco H é ocupado por oito salas de aula e um pequeno gabinete para as funcionários, dotado de sanitários. Existem também instalações sanitárias para alunos.

A partir do ano lectivo 2001/2002 o espaço anexo ao gabinete das funcionários é o local de funcionamento do GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família.

Nas traseiras deste bloco, estende-se um espaço de terra batida delimitado por um muro baixo, que separa a escola do exterior e que foi aproveitado para a horta pedagógica.

Merecem destaque alguns aspectos que conduzem à diminuição do bem-estar dos alunos:

- a ausência de um polivalente onde possam conviver e ocupar os tempos livres ou, simplesmente, abrigar-se do frio, da chuva ou do sol;
- A localização a “paredes meias” da Escola Secundária da Bela Vista que origina, por vezes, a permuta constante de elementos estranhos a ambas as escolas e, consequentemente, situações de conflituosidade;
- A inexistência de um Refeitório onde os alunos possam tomar uma refeição quente e completa;
- A inexistência de pavilhão gimno-desportivo através do qual seria potenciado o desenvolvimento integral do aluno, e contribuiria, de igual modo, para a diminuição do aparecimento de comportamentos desviantes, pela possível oferta de actividades físicas e desportivas diversificadas;
- Ausência de gabinetes de trabalho para os departamentos curriculares e de disciplina, facto que inviabiliza, tantas vezes, o trabalho de grupo, a troca de experiências e a arrumação de materiais (livros específicos, revistas, dossiers e outros);
- Deficiente funcionamento das instalações sanitárias.

1.1.4. A População-alvo/amostra do nosso estudo

No ano lectivo em estudo (2004/2005), existiam 446 alunos a frequentar o 2º Ciclo do Ensino Básico.

A Tabela 1 mostra-nos a distribuição do total de alunos nos 5º e 6º anos de escolaridade.

Tabela 1 – Alunos no 2º Ciclo do Ensino Básico

Ano de Escolaridade	Número de Alunos
5º Ano de Escolaridade	285
6º Ano de Escolaridade	161
Total	446

Quanto ao número de alunos em situação de risco, o mesmo foi-nos comunicado pelos seus Directores de Turma. Nesta primeira fase, utilizámos o contacto informal e as listagens de cada turma impressas em suporte de papel. É de salientar a colaboração de um dos elementos dos serviços administrativos responsável pela área de alunos no que respeita à constituição das turmas.

Assim, constata-se que o número de alunos em situação de risco no 2º Ciclo do Ensino Básico, desta escola, no final do ano lectivo é 153.

A Tabela 2 dá-nos a ideia do número alunos em situação de risco nos 5º e 6º anos de escolaridade.

Tabela 2 – Alunos no 2º Ciclo do Ensino Básico em situação de risco

Ano de Escolaridade	Número de Alunos
5º Ano de Escolaridade	114
6º Ano de Escolaridade	39
Total	153

Quanto às opções tomadas relativamente ao objecto de estudo estão subjacentes na trajectória de vida profissional do investigador, pressupondo “(...) *mejorar prácticas* (...) y, al mismo tiempo, (...) *perfeccionar esas [mismas] prácticas*. (...) *Combinar la función investigadora com el desarrollo del profesor* (...). (Best, 1982:29-30).

Decorridos dois anos de permanência nesta comunidade educativa, a investigadora apercebeu-se que existe um número bastante significativo de alunos considerados em “situação de risco”, colocando dessa forma as taxas de sucesso num nível muito baixo.

Nas diversas relações pedagógicas estabelecidas com os diversos actores no seu dia-a-dia, a investigadora adquiriu a noção de que “*cada caso transporta consigo uma história de vida, uma família, ou a falta dela, um percurso escolar feito de (in)sucessos, uma integração social melhor ou pior conseguida, em suma, uma trajectória de vida particular*” (Pinto *et al* 2001:5).

Os desafios que são lançados a um Director de Turma, como líder intermédio e de mediação nesta instituição, ultrapassam grandemente os documentos normativos legislativos e as actividades pedagógicas e administrativas. Assim, “(...) *o director de turma desempenha funções que estarão muito além das suas atribuições formais, avançando com várias sub-hipóteses de trabalho, (...)*” inseridas “*numa estratégia de legitimação da organização escolar, a adopção de uma postura de protecção da organização e dos professores e o seu desempenho de um papel amortecedor de certas exigências do público da escola*”. (Sá, 1997:14).

No sentido de contribuir para a descoberta e/ou reforço das exigências do público da escola, nomeadamente dos alunos considerados em situação de risco, realizámos, em pormenor, uma análise documental, tendo sido lidos os seguintes textos:

- O Regulamento Interno do Agrupamento⁴⁸ a que a escola pertence;
- As actas dos Conselhos de Turma;
- Os relatórios das Técnicas de Serviço Social, dos Serviços de Psicologia e Orientação e das Professoras do Apoio Educativo.

⁴⁸ Agrupamento Vertical de Escolas Ordem de Sant'Iago. A Escola Sede é a E.B. 2,3 Ana de Castro Osório.

Elaborámos, ainda, instrumentos de recolha de dados mais precisos. Para realizar esta tarefa contámos com o apoio de colegas, dos elementos do órgão de gestão, dos técnicos, dos funcionários e dos alunos.

Posteriormente, o ideal seria que os dados encontrados norteassem melhor esta comunidade aprendente, ou seja, que conduzissem a mais êxito nas políticas organizacionais, sobretudo ao nível da inovação, planificação de projectos e intervenção.

1.2. Recolha de Dados

Um estudo como este, qualitativo, desenvolve-se num contexto específico, onde “(...) o investigador mantém contacto directo com as pessoas e torna-se próximo delas, da situação e dos fenómenos em estudo; As experiências pessoais e os insights do investigador são uma parte importante do inquérito e constituem aspectos cruciais para compreender os fenómenos.”(Tuckman, 2002:509).

1.2.1. Primeira Fase – Análise Documental

Seguindo a linha orientadora do autor supracitado, a primeira etapa do nosso percurso iniciou-se com a pesquisa de informação em documentos escritos e, simultaneamente, através de algumas conversas informais com os elementos do Órgão de Gestão, Técnicas Especializadas – Serviços de Psicologia e Orientação e Técnica de Serviço Social.

1.2.1.1. Regulamento Interno do Agrupamento Vertical de Escolas Ordem de Sant'Iago

1.2.1.1.1. Os Serviços Especializados de Apoio Educativo

Introdução

Consultando o Regulamento Interno do Agrupamento Vertical de Escolas Ordem de Sant'Iago, em vigor no ano lectivo 2004/2005, na Secção V – “Serviços Especializados de Apoio Educativo”, referimo-nos, agora, ao que encontrámos sobre

os mesmos. Assim, o Artigo 93º está subdividido em três pontos, os quais passamos a transcrever:

“1. Os Serviços Especializados de Apoio Educativo destinam-se a promover a existência de condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos, devendo conjugar a sua actividade com as estruturas de orientação educativa;

2. A actividade dos Serviços Especializados de Apoio Educativo visa, nomeadamente, a consecução dos seguintes objectivos:

2.1. Desenvolver mecanismos que permitam detectar a tempo dificuldades de base, diferentes ritmos de aprendizagem ou outras necessidades dos alunos que exijam medidas de compensação ou formas de apoio adequadas nos domínios psicológico, pedagógico e sócio - educativo;

2.2. Organizar e gerir modalidades de apoio sócio – educativo em resposta a necessidades identificadas que afectam o sucesso escolar dos alunos;

3. Constituem Serviços Especializados de Apoio Educativo do Agrupamento os seguintes:

3.1. Serviço de Psicologia e Orientação (SPO);

3.2. Núcleo de Apoio Educativo (NAE);

3.3. Serviço Social”⁴⁹

Segundo o Artigo 96º, estes serviços “... elegem anualmente o seu representante ao Conselho Pedagógico de entre os docentes e os técnicos que o integram”.⁵⁰

1.2.1.1.2. Serviço de Psicologia e Orientação

Na Subsecção I do Regulamento Interno podemos verificar, no Artigo 97º, que os serviços de Psicologia e Orientação são considerados “...unidades

⁴⁹ AAVV (2003). *Regulamento Interno do Agrupamento Vertical de Escolas Ordem de Sant'Iago*. Setúbal: E.B. 2,3 Ana de Castro Osório. p.19

⁵⁰ Ibidem

especializadas de apoio educativo e têm como finalidade o acompanhamento do aluno, individualmente ou em grupo, ao longo do processo educativo, bem como o apoio ao desenvolvimento do sistema de relações interpessoais no interior da escola e entre esta e a comunidade.

Os SPO desenvolvem a sua actividade de acordo com um plano anual de actividades que se integra no Plano Anual de Actividades do Agrupamento, funcionando articuladamente com os restantes Serviços Especializados de Apoio Educativo.”⁵¹

Quanto às suas atribuições, elas vêm discriminadas no Artigo 98º, no qual constam oito pontos:

- “1. Contribuir para o desenvolvimento integral dos Alunos e para a construção da sua identidade pessoal;
2. Apoiar os Alunos no seu processo de aprendizagem e de integração no sistema de relações interpessoais da comunidade escolar;
3. Prestar apoio de natureza psicológica e psicopedagógica a Alunos, Professores, Pais e Encarregados de Educação, no contexto das actividades educativas, tendo em vista o sucesso escolar, a efectiva igualdade de oportunidades e a sua adequação das respostas educativas;
4. Assegurar, em colaboração com outros serviços competentes, designadamente os apoios educativos, a detecção de alunos com necessidades especiais, a avaliação da sua situação e o estudo das intervenções adequadas;
5. Contribuir para a identificação dos interesses e aptidões dos alunos de acordo com o seu desenvolvimento global e etário;
6. Promover actividades específicas de informação escolar e profissional, susceptíveis de ajudar os Alunos a situarem-se perante as oportunidades disponíveis, tanto no domínio dos estudos e formação, como no das actividades profissionais,

⁵¹ Ibidem

favorecendo a indispensável articulação entre o Agrupamento e o mundo do trabalho;

7. Desenvolver acções de aconselhamento psicossocial e vocacional dos Alunos apoiando o processo de escolha o planeamento de carreiras;

8. Colaborar em experiências pedagógicas e em acções de formação a Professores. ”⁵²

As competências dos Serviços de Psicologia e Orientação estão definidas no Artigo 99º do documento que temos estado a consultar. Nele constam sete pontos, sendo que alguns deles se encontram subdivididos. Seguidamente passamos a transcrevê-los.

“1. Os serviços desenvolvem a sua acção nos domínios de apoio psicopedagógico a Alunos e Professores e de apoio ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade escolar;

2. No 3º ciclo do ensino básico, os serviços exercem ainda a sua actividade no domínio da orientação escolar e profissional;

3. A nível do apoio psicopedagógico compete-lhes designadamente:

3.1. Colaborar com os Educadores e Professores, prestando apoio psicopedagógico às actividades educativas;

3.2. Identificar e analisar as causas de insucesso escolar e propor as medidas tendentes à sua eliminação;

3.3. Proceder à avaliação global de situações relacionadas com problemas de desenvolvimento, com dificuldades de aprendizagem, com competências e potencialidades específicas e prestar o apoio psicopedagógico mais adequado;

⁵² pp. 19-20

3.4. Elaborar os Planos Educativos Individuais, ouvidos os restantes intervenientes no processo educativo e acompanhar as situações de colocação dos Alunos em regime educativo especial;

3.5. Articular modalidades de complemento pedagógico, de compensação educativa e de educação especial, tendo em vista tanto a individualização do ensino e a organização de grupos como a adequação de currículos e de programas;

3.6. Propor, de acordo com os Pais e em colaboração com os serviços competentes, o encaminhamento de Alunos com necessidades especiais para modalidades adequadas de resposta educativa;

4. A nível do apoio ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade educativa compete-lhes, designadamente:

4.1. Colaborar, na sua área de especialidade, com os órgãos de direcção, administração e gestão da escola em que se inserem;

4.2. Colaborar em todas as acções comunitárias destinadas a eliminar e prevenir a fuga à escolaridade obrigatória, o abandono precoce e o absentismo sistemático;

4.3. Articular a sua acção com outros serviços especializados, nomeadamente das áreas da saúde e da Segurança Social, de modo a contribuir para o correcto diagnóstico e avaliação sócio – médico – educativa de crianças e jovens com necessidades especiais e planejar as medidas de intervenção mais adequadas;

4.4. Estabelecer articulações com outros serviços de apoio sócio – educativo necessários ao desenvolvimento de planos educativos individuais;

4.5. Colaborar em acções de formação e participar na realização de experiências pedagógicas;

4.6. Colaborar, na sua área de especialidade, com Professores, Pais ou Encarregados de Educação e outros agentes educativos, na perspectiva do seu aconselhamento psicossocial;

4.7. Propor a celebração de protocolos com diferentes serviços, empresas e outros agentes comunitários a nível local;

5. A nível da orientação escolar e profissional compete-lhes, designadamente:

5.1. Apoiar os Alunos no processo de desenvolvimento da sua identidade pessoal e do seu projecto de vida;

5.2. Planear e executar actividades de orientação escolar e profissional, nomeadamente através de programas a desenvolver com grupos de Alunos ao longo do ano lectivo, e de apoio individual ao seu processo de escolha;

5.3. Realizar acções de informação escolar e profissional sobre modalidades diversas, garantindo a participação activa dos Alunos na exploração das técnicas e materiais utilizados;

5.4. Colaborar na planificação e acompanhamento de visitas de estudo, experiências de trabalho, estágios e outras formas de contacto dos Alunos com o meio e o mundo das actividades profissionais;

5.5. Colaborar com outros serviços, designadamente do Instituto de Emprego e Formação Profissional, na organização de programas de informação e orientação profissional;

5.6. Desenvolver acções de informação e sensibilização dos Pais e da comunidade em geral no que respeita à problemática que as opções escolares e profissionais envolvem (Decreto – Lei nº 190/91, artigo 6º);

6. Na sua globalidade, a psicóloga colocada no SPO realiza actividades decorrentes das competências enunciadas no artigo 6º do Decreto – Lei nº 190/91, de 17/5 (Despacho – Conjunto nº 117/SERE/SEEBS/92 de 11 de Agosto);

7. Compete-lhe ainda participar na avaliação especializada de Alunos (Decreto – Lei nº 319/91 de 23 de Agosto e Despacho – Conjunto nº 105/97 de 1 de Julho)”.⁵³

Relativamente à articulação destes serviços com outros órgãos vem referenciada no Artigo 101º, constando os seguintes pontos:

“1. Por inerência de funções, os elementos do SPO articulam-se com:

1.1. Todos os órgãos/elementos da comunidade educativa, directa e/ou indirectamente (Conselho Executivo, Conselho Pedagógico, Coordenador dos Directores de Turma, Directores de Turma, Professores de Apoios Educativos, Professores do Ensino Regular, Alunos, País/Encarregados de Educação, Pessoal Auxiliar/Administrativo;

1.2. Outras instituições afins: D.R.E.L., escolas (directamente ou através da Associação Portuguesa de Orientadores Escolares e Profissionais ou D.R.E.L./C.A.E.S., etc), Instituto de Emprego e Formação Profissional, Faculdade de Psicologia, Instituto de Orientação Profissional Maria Luiza Barbosa de Carvalho, estruturas de saúde (hospitais e centros de saúde), serviços de solidariedade social, associações e cooperativas de ensino especial e outras entidades afins, Ministério da Justiça, Instituto Superior de Serviço Social, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, etc”.⁵⁴

1.2.1.1.3. Núcleo de Apoio Educativo

Os artigos referentes ao Núcleo de Apoio Educativo encontram-se na subsecção II. Assim, a definição deste núcleo encontra-se descrita no Artigo 104º “Tendo como enquadramento legislativo o Despacho Conjunto nº 105/97 que objectiva a consecução de uma Escola de qualidade que seja capaz de dar resposta articulada e integrada aos problemas e necessidades da mesma, os docentes de Apoio Educativo têm como função prestar apoio educativo às escolas e Jardins de infância do Agrupamento no seu conjunto, aos professores do ensino regular, aos

⁵³ p. 20

⁵⁴ p. 21

alunos e à família, e ainda participar na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino/aprendizagem.

O N.A.E. desenvolve a sua actividade de acordo com um plano anual de actividades que se integra no Plano de Actividades do Agrupamento, funcionando articuladamente com a Equipa de Coordenação dos Planos Educativos de Setúbal⁵⁵.

O Artigo 105º dá-nos a composição deste núcleo. No primeiro ponto podemos ler que o mesmo “... é constituído por todos os docentes de Apoio Educativo, colocados nos estabelecimentos de educação e ensino que integram o Agrupamento, ao abrigo do Despacho Conjunto nº 105/97 e Despacho nº 8113 – A/2004⁵⁶. É de salientar que segundo o 1.1. “*Conta com a colaboração das Psicólogas do O.E.P. que cooperam no diagnóstico/despiste de casos mais complicados que surgem ao longo do ano lectivo e ainda com a Técnica de Serviço Social, sempre que se encontre em exercício de funções nas Escolas que integram o Agrupamento.*”⁵⁷

No ponto 2. do mesmo Artigo consta o âmbito de actuação, ou seja, segundo o ponto 2.1. “*Os Professores de Apoio Educativo destinam-se a apoiar a população escolar e/ou a comunidade educativa desta escola.*”⁵⁸

1.2.1.1.4. Serviço Social

O Serviço social encontra-se referenciado na Subsecção III deste Regulamento Interno que temos vindo a citar.

De acordo com o Artigo 107º, a definição é a seguinte “*O Serviço Social tem como finalidade contribuir para a inclusão escolar dos alunos, através da diminuição das taxas de abandono e de absentismo escolar e dos problemas de*

⁵⁵ pp. 21-22

⁵⁶ p. 22

⁵⁷ Ibidem

⁵⁸ Ibidem

indisciplina e de comportamento. A sua acção desenvolve-se junto do Aluno e da Família.”⁵⁹

Relativamente às competências deste serviço podemos encontrá-las descritas no Artigo 108º.

O ponto 1. refere-se aos **alunos** e inclui os seguintes subpontos:

“1.1. Promover o acompanhamento social dos Alunos sinalizados para este serviço;

1.2. Conhecer o Aluno e o seu quotidiano, nas relações que estabelece com a Família e com o meio em que está inserido;

1.3. Identificar factores de risco que comprometam o normal desenvolvimento dos alunos;

1.4. Desenvolver um trabalho educativo/reflexivo de mudança de atitudes e comportamentos;

1.5. Contribuir para a construção de um projecto de vida;

1.6. Sensibilizar, informar e encaminhar os Alunos fora da escolaridade obrigatória e que não queiram prosseguir os estudos no ensino regular para (...) cursos de educação/formação e cursos de formação profissional;

1.7. Promover a ocupação dos Alunos em Actividades extra curriculares existentes na Escola e na comunidade, de modo a favorecer um bom desenvolvimento psicossocial, bem como a sua participação na vida em grupo.”⁶⁰

O ponto 2. refere-se aos **Encarregados de Educação e Família**, onde podem ler-se os seguintes subpontos:

“2.1. Desenvolver uma intervenção social junto da família dos Alunos, mediante visitas domiciliárias e atendimentos;

⁵⁹ p. 23
⁶⁰ Ibidem

2.2. Criar uma maior responsabilidade parental face ao percurso escolar e aos problemas dos Alunos;

2.3. Melhorar o desempenho das funções parentais, nomeadamente o grau de envolvimento e o seu acompanhamento familiar;

2.4. Promover a mudança de dinâmicas familiares disfuncionais;

2.5. Orientar e aconselhar as famílias;

2.6. Proceder ao estudo e diagnóstico das situações sócio - familiares dos Alunos, com a recolha de informações, identificação de necessidades e prioridades de actuação;

2.7. Informar as famílias sobre os seus deveres e direitos sociais de cidadania.”⁶¹

O ponto 3. refere-se à **comunidade educativa**, constando os seguintes subpontos:

“3.1. Articular e colaborar com o Conselho Executivo na identificação de alunos com carências económicas e a prestação dos apoios, inseridos no quadro legal vigente ou outros que se afigurem necessários e que o Agrupamento esteja em condições de prestar;

3.2. Articular e colaborar com os Professores e Directores de Turma, com vista à resolução das situações – problema;

3.3. Articular com o pessoal não docente, nomeadamente Técnicos de Ação Escolar, Auxiliares de Ação Educativa, Pessoal Administrativo e Gabinete de Segurança, no sentido de identificar problemas e contribuir para a integração dos alunos;

⁶¹ Ibidem

3.4. Articular e colaborar com o SPO e os Professores de Apoio Educativo, no sentido de atender às necessidades dos Alunos, na discussão de casos e na definição de estratégias de actuação;

3.5. Promover o encaminhamento de casos para os serviços existentes na comunidade, sobretudo na área da Saúde e da Segurança Social;

3.6. Cooperar, colaborar e articular com os Técnicos responsáveis pelos processos de Rendimento de Inserção Social, nos casos em que se verifique incumprimento do plano de inserção, nomeadamente a falta de assiduidade e o abandono escolar;

3.7. Assegurar, através da elaboração de relatórios sociais, a articulação com diferentes organismos com competência para intervir na área da infância e juventude, sempre que a situação do menor o justifique e desde que estejam esgotadas as capacidades de actuação do Agrupamento.”⁶²

1.2.1.1.5. Outras Estruturas e Projectos

No Capítulo III, intitulado “Outras Estruturas e Serviços”, na Secção I, podemos encontrar alguns artigos sobre as finalidades e implementação de projectos na instituição em estudo. Relativamente às finalidades mencionadas no Artigo 109º, verificamos que “*1. Sob proposta dos Órgãos de Administração e Gestão, das Estruturas de Orientação Educativa ou de Docentes, em nome individual, os estabelecimentos do Agrupamento poderão implementar projectos cujas finalidades visem:*

1.1. O sucesso escolar dos alunos;

1.2. O combate ao abandono escolar;

1.3. Promoção das relações interpessoais;

1.4. Respeito pelo Património;

⁶² Ibidem

1.5. Educação para a Cidadania”⁶³.

Relativamente à implementação dos projectos, deve-se seguir os pontos constantes do Artigo 110º:

- “1. Os projectos deverão ter a aprovação do Conselho Pedagógico e ser ratificados pela Assembleia do Agrupamento;*
- 2. Os projectos apresentados em nome individual carecem de parecer do Conselho de Docentes da escola onde o docente exerce, do Grupo Disciplinar ou Departamento a que o docente pertence;*
- 3. Cada projecto terá a duração de um ano lectivo, podendo ser renovável sempre que se justifique;*
- 4. Os projectos em funcionamento no Agrupamento serão, anualmente, anexados ao presente regulamento e de divulgação obrigatória a toda a Comunidade Escolar”⁶⁴.*

1.2.1.1.6. Promoção e Educação para a Saúde

Podemos encontrar os Artigos sobre o projecto de Promoção e Educação para a Saúde, na Secção II do Capítulo III.

De acordo com o Artigo 111º, o programa desenvolve-se “... através de actividades integradas no Plano Anual de Actividades do Agrupamento, em articulação com o Centro de Saúde de S. Sebastião”⁶⁵.

Os objectivos encontram-se designados no Artigo 112º, os quais passamos a citar:

“1. Prevenir e promover a saúde dos participantes do sistema educativo para que todos possam desenvolver as suas potencialidades;

⁶³ pp. 23-24

⁶⁴ p. 24

⁶⁵ Ibidem

2. *Envolver Docentes, Alunos e Auxiliares de Acção Educativa em actividades diversas;*

3. *Contribuir para que a escola seja um local verdadeiramente agradável para todos*⁶⁶.

Quanto à Coordenação, é atribuída anualmente pelo Órgão de Gestão, segundo o Artigo 113º.

1.2.1.1.7. Sala de Estudo

A Sala de Estudo encontra-se referida na Secção III, nas “*Outras Estruturas de Complemento Curricular e Extracurricular*”, na Subsecção I.

Os seus objectivos encontram-se no Artigo 114º, os quais passamos a transcrever:

“1. *Desenvolver métodos e técnicas de estudo respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno;*

2. *Apoiar os Alunos no estudo e/ou realização de trabalhos, no âmbito de todas as disciplinas:*

2.1. *Actividades livres e/ou orientadas;*

2.2. *Trabalho individual;*

3. *Ultrapassar dificuldades ao nível do “saber estudar”;*

4. *Aprender a consultar correctamente manuais escolares;*

5. *Acompanhar os alunos com ordem de saída da sala de aula*⁶⁷.

É de salientar que existem diversos recursos disponíveis neste espaço. Assim, de acordo com o Artigo 116º, podemos encontrar:

⁶⁶ Ibidem

⁶⁷ Ibidem

“1. Dossiers com fichas informativas e/ou de trabalho, elaboradas por todos os grupos disciplinares;

2. Manuais escolares, que se encontram em regime de livre acesso, em estantes abertas, organizadas por disciplinas;

3. Dicionários e outro material didáctico, que se encontram no respectivo armário, devendo ser facultados pelo docente em serviço”⁶⁸.

1.2.1.1.8. Desporto Escolar

De acordo com o Artigo 125º da subsecção III, o conceito de Desporto Escolar consiste numa “*Actividade de complemento curricular, voluntária, baseada no Projecto de Agrupamento e alicerçada na própria comunidade em que a escola está inserida*”⁶⁹.

Relativamente aos seus objectivos, encontram-se no Artigo 126º, constando dos seguintes pontos:

1. *Ter uma relação estreita com o Projecto Educativo e o Plano de Actividades do Agrupamento e uma articulação e complementaridade com o trabalho desenvolvido na disciplina de Educação Física;*

2. *Incentivar a participação dos alunos no planeamento e gestão das actividades, nomeadamente o seu papel como dirigentes e árbitros – juízes;*

3. *Respeitar as normas do espírito desportivo, bem como o estabelecimento de um clima de boas relações interpessoais entre todos os participantes no processo do Desporto Escolar;*

4. *Cumprir as regras gerais de higiene e segurança nas actividades físicas;*

5. *Ponderar todos os aspectos referentes à saúde e bem – estar e a uma boa condição física dos participantes, na organização e desenvolvimento das actividades;*

⁶⁸ pp. 24-25

⁶⁹ p. 27

6. Oferecer um leque de actividades que, na medida do possível, reflecta e dê resposta às motivações intrínsecas e extrínsecas das crianças e jovens, em relação às actividades lúdicas e desportivas, proporcionando actividades individuais e colectivas, que sejam adequadas aos diferentes níveis de prestação motora e de estrutura corporal dos alunos. Na elaboração do projecto, as preocupações devem começar pela maioria dos alunos da escola e, de preferência, nos escalões etários mais baixos;

7. Dar a conhecer aos alunos, as implicações e benefícios de uma participação regular nas actividades físicas e desportivas escolares, valorizá-las e compreender a sua contribuição para um estilo de vida activa e saudável”⁷⁰.

O âmbito de aplicação constante do Artigo 127º pressupõe que:

“1. O Projecto do Desporto Escolar tem aplicação no Agrupamento, para os alunos dos 2º e 3º ciclos;

2. Como instrumento do Sistema Educativo só deverá funcionar desde que assumido pelos Órgãos de Administração e Gestão, como projecto de escola aprovado em Conselho Pedagógico que devem providenciar para se organizarem Grupos/Equipas de diferentes modalidades, desde que estejam garantidas as seguintes condições:

2.1. Espaços, equipamentos e materiais para a prática das modalidades/actividades propostas;

2.2. Tempo disponível para as actividades, com uma clara distinção dos períodos destinados aos treinos, às competições e às refeições dos alunos;

2.3. Docentes qualificados. Os responsáveis pela gestão técnica e pedagógica dos grupos/Equipas devem ser professores de Educação Física da escola ou não sendo possível, o professor candidato deverá possuir formação técnica reconhecida pela federação da respectiva modalidade”⁷¹.

⁷⁰ Ibidem

⁷¹ Ibidem

No que concerne às práticas desportivas, estão consignadas no Artigo 102º.

Deste modo verificamos que:

“1. A prática desportiva escolar desenvolve-se através de modalidades/actividades desportivas, podendo cada uma delas ter uma dinâmica específica em função do grupo alvo, dos objectivos que se pretendem atingir, dos meios existentes e dos condicionalismos organizativos;

2. A organização global das práticas desportivas deve respeitar as tradições e os hábitos organizacionais do Agrupamento;

3. A responsabilidade da organização das práticas desportivas, quer internas quer externas, pertence ao Presidente do Clube do Desporto Escolar, ao Coordenador do Desporto Escolar, aos Professores responsáveis pelos grupos/equipas e aos alunos que voluntariamente as integram, em interacção pedagógica com o grupo da disciplina de Educação Física e em articulação com o Gabinete do Desporto Escolar da DREL/Ministério da Educação;

4. Desporto Escolar desenvolve-se em dois níveis:

4.1. Actividade interna:

4.1.1. Desenvolvem-se através de um quadro de actividades regulares e sistemáticas, processadas de acordo com o horário semanal e especificados num plano e programa anual de trabalho, que deverá ser integrado no Plano de Actividades do Agrupamento;

4.1.2. Estas práticas devem assumir diferentes tipos de organização em função das suas características, tais como competições internas, campeonatos inter – turmas, dias ou semanas de modalidade, actividades de exploração da natureza, aventura e sobrevivência, formação de dirigentes, colóquios, actividades desportivas para alunos com necessidades educativas especiais;

4.2. Actividade externa:

4.2.1. A planificação, coordenação e organização das actividades e quadros competitivos formais, encontros e convívios é da responsabilidade das diversas estruturas do Ministério da Educação, por vezes sem articulação com instituições do sistema educativo”⁷².

A Subsecção IV intitula-se “Outras Actividades”. De acordo com o Artigo 129º, “Qualquer actividade inserida no Plano Anual de Actividades, desde que realizada no exterior das Escolas do Agrupamento, está abrangida pela regulamentação das Visitas de Estudo”⁷³. A definição do conceito de visita de estudo está inserida na Subsecção II, a qual passamos a citar.

“1. Entende-se por visita de estudo uma actividade a desenvolver fora do recinto escolar, decorrente do Projecto Educativo de Agrupamento e enquadrável no âmbito do desenvolvimento dos Projectos Curriculares de Turma, que deverá motivar ou complementar estudos, fora do espaço da sala de aula, e cumprir objectivos bem determinados;

2. Toda a visita de estudo, pelas suas características de aula de campo, assume um carácter lúdico-pedagógico de enriquecimento da relação professor/alunos e destes para si próprios;

3. A perspectiva da visita de estudo deve ser considerada como uma aula no exterior, promovida em Conselho de Docentes, Grupo de Docência ou Conselho de Turma e, como tal, todos os alunos deverão participar”⁷⁴.

É de salientar que os objectivos das visitas de estudo, de acordo com o Artigo 120º, são os seguintes:

“1. Desenvolver capacidades como observar, comparar, criticar, registar, distinguir, ponderar e avaliar;

2. Despertar valores e atitudes nos alunos, tais como o sentido de responsabilidade e de solidariedade;

⁷² Ibidem

⁷³ p. 28

⁷⁴ p. 25

3. Proporcionar um maior enriquecimento cultural através do contacto com a realidade exterior;

4. Atingir metas ou objectivos dos programas”⁷⁵.

1.2.1.1.9. Bibliotecas Escolares/Centros de Recursos Educativos

Na Secção IV – “Serviços”, encontramos a Subsecção I, composta pelas Bibliotecas Escolares/Centros de Recursos Educativos.

O Artigo 131º designa as Bibliotecas Escolares/Centros de Recursos Educativos como “... *espaços de encontro e partilha de aprendizagens e saberes, de pesquisa, gestão e disponibilização de informação, de criatividade e de satisfação natural dos alunos, desenvolvendo a sua actividade no quadro das finalidades e objectivos definidos no Projecto Educativo do Agrupamento*”⁷⁶.

Os objectivos encontram-se discriminados no Artigo 132º. Assim, “*As bibliotecas /centros de recursos existentes em cada um dos estabelecimentos de ensino que integram o Agrupamento de Escolas, de acordo com os recursos humanos e físicos disponíveis, e que funcionará de acordo com o regulamento próprio, visa os seguintes objectivos:*

1. *Apoiar os alunos no seu desenvolvimento de competências de recolha, selecção, tratamento e utilização da informação;*

2. *Possibilitar uma maior e melhor transmissão de saberes e experiências;*

3. *Consultar documentação com suportes variados e realizar tarefas escolares dependentes de equipamento informático, com acesso à Internet;*

4. *Desenvolver nos alunos a capacidade de pesquisa autónoma;*

5. *Apoiar a actualização profissional e a auto-formação, promovendo assim a formação contínua dos docentes;*

⁷⁵ Ibidem

⁷⁶ p. 28

*6. Incentivar a investigação e a inovação educacionais*⁷⁷.

Falando do caso mais específico da Biblioteca Escolar/Centro de Recursos da Escola Sede do Agrupamento onde decorre o nosso estudo, encontramos uma definição, no Artigo 136º, que nos diz o seguinte:

“A Biblioteca Escolar/Centro de Recursos é um espaço que integra recursos diversificados de modo a proporcionar a toda a Comunidade Educativa um espaço de formação e de lazer, e que, em estreita colaboração com todos os seus elementos, pretende constituir-se como estrutura privilegiada de apoio ao desenvolvimento das competências essenciais delineadas no Projecto Curricular de Agrupamento”⁷⁸.

Quanto aos seus objectivos, constantes no Artigo 137º, são:

- 1. Proporcionar à Comunidade Educativa o acesso à consulta e leitura de monografias e periódicos, documentos audiovisuais e multimédia, procurando contribuir para a criação de hábitos de leitura, pesquisa e formação;*
- 2. Integrar as novas tecnologias da informação, no processo de ensino/aprendizagem;*
- 3. Desenvolver as capacidades de autonomia, reflexão e espírito crítico;*
- 4. Apoiar a auto-aprendizagem e a produção de trabalhos, no âmbito das diferentes disciplinas do Currículo;*
- 5. Enriquecer o fundo documental, de modo a responder eficazmente às necessidades de formação/informação;*
- 6. Atenuar as desigualdades de acesso ao conhecimento;*
- 7. Apoiar/colaborar em iniciativas promovidas pelos Departamentos Curriculares e Projectos existentes na Escola;*

⁷⁷ Ibidem

⁷⁸ p. 29

8. *Proporcionar a ocupação de tempos livres*⁷⁹.

Quanto à organização deste espaço, consta no Artigo 138º, o seguinte:

“1. *Zonas Funcionais*:

1.1. *Zona de atendimento/recepção* – área de atendimento e gestão de empréstimos;

1.2. *Zona de consulta/produção de trabalhos* – área destinada a trabalho individual ou grupo e leitura;

1.3. *Zona multimédia* – área reservada à utilização das TIC e acesso à Internet;

1.4. *Zona informal* – área de leitura de publicações periódicas;

1.5. *Zona de audiovisual* – área para o visionamento de documentação áudio e vídeo;

1.6. *Zona lúdica* – área reservada a jogos educativos;

1.7. *Zona reservada* – área de acesso restrito à equipa da BE/CRE e Funcionária, utilizada como depósito;

1.8. *Sala de Estudo* – área de apoio a Alunos;

2. *Funções da Equipa da BE/CRE*:

2.1. *Coordenador*:

2.1.1. *Coordenar o trabalho desenvolvido pela Equipa e Funcionária*;

2.1.2. *Zelar pelo bom funcionamento do serviço*;

2.1.3. *Participar nas reuniões mensais das Bibliotecas Escolares do Concelho de Setúbal, promovidas pelo SABE da Câmara Municipal de Setúbal*;

⁷⁹ Ibidem

2.1.4. Colaborar com os membros da equipa nas funções que lhes estão atribuídas e nomeadamente na dinamização da BE/CRE;

2.2. Equipa de Docentes:

2.2.1. Apoiar os Alunos na consulta, pesquisa, realização de trabalhos e utilização das novas tecnologias;

2.2.2. Zelar pela manutenção e boa utilização dos equipamentos;

2.2.3. Organizar dossiers temáticos de apoio às actividades curriculares;

2.2.4. Sugerir a actualização do acervo, depois de consultados os Departamentos Curriculares;

2.2.5. Elaborar o Plano Anual de Actividades da BE/CRE;

3. Funções da Funcionária da BE/CRE:

3.1. Fazer cumprir rigorosamente as normas constantes neste Regulamento;

3.2. Prestar atendimento adequado a todos os utilizadores;

3.3. Tratar tecnicamente os documentos;

3.4. Assegurar as requisições de documentos e equipamentos para a leccionação de aulas;

3.5. Fotocopiar documentação solicitada;

3.6. Cumprir as ordens emanadas pelo Conselho Executivo e Coordenador da BE/CRE;

3.7. Executar outros serviços atribuídos pelo Encarregado de Pessoal”⁸⁰.

⁸⁰ Ibidem

1.2.2. Análise de Opiniões

Na sala do Órgão de Gestão, passámos alguns dias a consultar/ler actas dos diversos Conselhos de Turma e dossiers, nomeadamente os que continham os processos sumários e as respectivas aplicações disciplinares. Procurávamos, assim, sinalizar alguns comportamentos de risco mais frequentes e confirmámos que havia um maior número de situações no 2º Ciclo do Ensino Básico.

1.2.2.1. Actas

Relativamente à leitura das actas dos Conselhos de Turma, verificámos que só algumas abordavam/caracterizavam pormenorizadamente os diversos casos de alunos em situação de risco.

1.2.2.2. Relatórios dos Serviços Especializados de Apoio Educativo

1.2.2.2.1. Serviço Social - As informações constantes no relatório de (2003/2004), elaborado pela Técnica de Serviço Social, também apontavam o elevado número de alunos do 2º Ciclo em situação de risco, comprometendo o seu sucesso escolar.

1.2.2.2.2. Serviços de Psicologia e Orientação - Quanto ao relatório da Técnica dos Serviços de Psicologia e Orientação, que poucas informações nos forneceu, retratava na generalidade alguns factores de risco característicos desta população escolar e reforçava o seu apoio ao trabalho desenvolvido pela Técnica de Serviço Social.

1.2.2.2.3. Equipa do Apoio Educativo – As duas docentes que exerciam esta função na E.B. 2,3 Ana de Castro Osório, no ano lectivo (2003/2004), nos seus relatórios referiram as características individuais de cada aluno ao nível cognitivo e de aprendizagem, as estratégias utilizadas (apoio em sala de aula e/ou individual no gabinete da equipa) e registaram os objectivos atingidos e/ou não atingidos. Na generalidade dos casos, destacavam-se o fraco empenho dos alunos, alguma irregularidade na assiduidade e falta de acompanhamento dos Encarregados de Educação no processo ensino-aprendizagem do seu educando.

Desta forma, considerámos que para fazer uma boa recolha de dados para o nosso estudo, o melhor seria aplicar questionários.

Atendendo que, “*Em comparação com a análise das estatísticas existentes, o inquérito apresenta (...) duas vantagens: permite observar relações ao nível dos indivíduos e obter informações mais ricas sobre cada um*”. (R. Ghiglione & B. Matalon, 1997:17), ainda assim, importa frisar que “*este instrumento permite que o próprio inquirido registe as suas respostas garantindo, o anonimato, é o mais adequado em função da dimensão da população (...)*”. (C. Vieira & M. Santos, 2003:3). A recolha de dados através de um inquérito por questionário, segundo L. Lourenço e R. Mendes (1999), é uma técnica de recolha de informação intensiva, permitindo não só observar as informações ao nível individual, como também sistematizar informações a um nível mais global. Os mesmos autores apelam para a possibilidade deste modo de sistematização não ser totalmente fidedigno ao nível das respostas, o que pode induzir ao enviesamento dos dados em relação a algumas questões.

No entanto, para aplicar esses instrumentos de recolha de dados foi imprescindível contactar, informalmente, todos com os Directores de Turma, pois necessitávamos averiguar quais os alunos que estariam em situação de risco ou que apresentavam alguns factores indicadores.

Assim, solicitámos aos Serviços Administrativos as listagens de todas as turmas do segundo ciclo, passando posteriormente ao contacto com os Directores de Turma. Estes tinham apenas a tarefa de assinalar com uma cruz, o nome de cada aluno em tal situação. Este dado foi crucial para a aplicação dos questionários aos alunos participantes no nosso estudo.

Atendendo a que a investigadora pertence à mesma comunidade ou grupo em que investiga, a construção dos instrumentos de recolha de dados beneficiou de algumas vantagens, que podem ser relacionadas, com base principalmente nas ponderações de Florence Kluckhon (1946:103-18, citado por Gil, 2006:114):

“*a) facilita o rápido acesso a dados sobre situações habituais em que os membros das comunidades se encontram envolvidos.*

b) Possibilita o acesso a dados que a comunidade ou grupo considera de domínio privado.

c) Possibilita captar as palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados.”

Quanto à construção de instrumentos propriamente dita, no presente estudo, foram elaborados dois inquéritos por questionário: um dirigido aos alunos em situação de risco e outro aos seus Directores de Turma.

Antes da sua aplicação e de modo a proceder à sua validação, o questionário dos alunos foi, numa primeira fase, submetido ao parecer de um painel de especialistas constituído pelas Técnica de Serviço Social e dos Serviços de Psicologia e Orientação da escola. Assim foi necessário reformular o vocabulário de algumas questões, tornando-as mais próximas da linguagem do dia-a-dia dos nossos participantes. Quanto ao questionário a aplicar aos Directores de Turma, o mesmo foi validado pela Coordenadora dos Directores de Turma e pelo Assessor do Órgão de Gestão. É de salientar que a própria investigadora também era Directora de Turma. Posteriormente, os dois instrumentos mencionados foram enviados a um painel de especialistas da Universidade de Évora. Este analisou cuidadosamente os documentos, recomendando a sua aplicação, sem fazer qualquer alteração ou melhoramento.

Passamos a descrever a estrutura de cada um dos inquéritos por questionário:

1.2.2.3. Estrutura dos inquéritos

1.2.2.3.1. Inquérito aplicado aos Alunos

O inquérito por questionário aplicado aos alunos (ver Anexo 1) é constituído por 41 questões. Em relação à forma, há três tipos de questões: fechadas, relacionadas ou dependentes e abertas.

De acordo com A. Gil, (2006:134), a ordenação das perguntas segue a “técnica do funil”, ou seja, “(...) *cada questão deve relacionar-se com a questão antecedente e apresentar maior especificidade (...)*”.

Assim, neste documento, as questões estão distribuídas da seguinte forma:

Tabela 3 – Organização das questões dos questionários dos Alunos

Número(s) da(s) questão (ões)	Assunto
1-3	Identificação do aluno
4-5	Naturalidade do aluno
6	Com quem vive o aluno
7.1-7.4.	Residência do aluno
8	Grau de parentesco com o Encarregado de Educação
9	Habilidades do Encarregado de Educação
10.1-10.3.	Dados profissionais do Encarregado de Educação
11	Situações que levam o Encarregado de Educação à escola
12-13	Avaliações do aluno sobre o percurso escolar
14	Assiduidade do aluno
15-16.2.	Aplicação de medidas disciplinares
17-18	Reprovações
19-20	Aprendizagens
21	Resolução de problemas na escola
22-23	Frequência de espaços escolares
24-26	Frequência de sessões com Técnicos Especializados
27	Avaliação do diálogo familiar sobre a escola
28	Perspectivas sobre o futuro escolar
29	Perspectivas sobre uma profissão
30	Ocupação sobre os tempos livres, fora da escola
31-33	Consumos ilícitos
34-35	Deslocações a instituições relacionadas com a justiça
36-37	Castigos aplicados pelos Pais, Encarregados de Educação, e/ou Familiares
38-39	Acompanhamento médico
40.1-40.2.	Aluno pensando na sua escola
41	Aluno pedindo três desejos para a sua vida

1.2.2.3.2. Inquérito realizado aos Directores de Turma

O inquérito por questionário aplicado aos Directores de Turma (ver Anexo 2) está organizado da seguinte forma:

Tabela 4 – Organização das questões dos questionários dos Directores de Turma

Parte do questionário	Número(s) da(s) questão (ões)	Assunto
I	1-4	Identificação do aluno
	5-10	Dados escolares gerais
	11	Etnia
	12-13	Residência do aluno
	14	Identificação dos alunos em situação de risco no ano lectivo anterior
II	-	Identificação dos factores de risco verificados no aluno
III	1-4	Acompanhamento dos Técnicos Especializados
IV	1-2.3.	Aplicação de medidas disciplinares
V	1-3	Dados sobre o Encarregado de Educação
VI	1-3	Estratégias definidas para melhorar as situações de risco, dificuldades sentidas e aspectos positivos

Frisamos que, nestes dois inquéritos por questionário, constam, maioritariamente, questões fechadas. Para A. Gil, (2006:129-130), estas apresentam “(...) *ao respondente um conjunto de alternativas de resposta para que seja escolhida a que melhor representa a sua situação ou ponto de vista.* (...) é preciso garantir que, qualquer que seja a situação do respondente, haja uma alternativa em que este se enquadre. Por essa razão é que, em muitos casos, oferece-se a alternativa “outras”. No entanto, em ambos os documentos constam, também, questões abertas que permitem ao inquirido responder livremente, ainda que no contexto das perguntas previstas. Deste modo, os inquiridos deparam-se com uma última questão, composta por três subdivisões, em que lhes é pedido sempre, em

cada uma, sempre três opções/sugestões, as quais lhes conferem a possibilidade de explicitar alguns aspectos mencionados ao longo dos questionários.⁸¹

Importa salientar, que a capa destes documentos informava o respondente da finalidade da recolha de dados, explicitava as questões de partida para este estudo, realçava a confidencialidade das respostas, agradecia a colaboração dos inquiridos, identificava a instituição onde se iria apresentar o trabalho, a investigadora e o seu orientador.

A investigadora deu um exemplar de cada inquérito à Presidente do Órgão de Gestão da escola e comunicou-lhe o período de aplicação dos mesmos.

O questionário dos alunos foi aplicado na segunda quinzena de Maio e primeira de Junho de 2004/2005. Fizemos um estudo do nosso horário e das turmas, pedimos a colaboração de alguns docentes e organizámos o calendário de aplicação. Assim, à excepção das turmas do 5º I e 5º M, todas as outras realizaram as suas actividades normais, na sala de aula com os seus docentes, enquanto os alunos identificados em situação de risco se dispunham, ao fundo da sala, em grupo com a investigadora. No caso das turmas acima mencionadas, os seus Directores de Turma consideraram que todos os alunos apresentavam factores de risco, pelo que todos preencheram os documentos. Nestes dois casos, os próprios Directores de Turma aplicaram os documentos na presença do investigador. Destacamos a vontade da generalidade dos alunos em participar nesta actividade, tentando preencher o melhor possível, pedindo ajuda para evitar erros ortográficos nas questões abertas, o que contraria algumas das atitudes/comportamentos verificados em diversas actividades desenvolvidas regularmente nas aulas.

Os Directores de Turma receberam os seus questionários no início da segunda quinzena de Junho e foram entregando durante o mês de Julho.

Em ambos os casos, houve um retorno de 100%.

⁸¹ Estas questões foram tratadas, separadamente, tendo-se procedido a uma análise qualitativa do seu conteúdo.

É de referir que a diferença entre o número de alunos identificados em situação de risco e o número de questionários preenchidos por estes está directamente relacionada com a ausência dos mesmos na sala de aula.

Relativamente ao tratamento estatístico recorremos, numa primeira fase, ao programa Word e, posteriormente, passámos para o programa Excel, embora no caso das questões abertas houvesse uma fase intermédia de categorização e codificação de variáveis.

A estrutura e interpretação desses dados decorre da forma como foram estruturados os blocos, categorias e subcategorias.

Parece-nos ainda importante, proceder a uma breve explicação acerca dos quadros baseados em Nico (1995), os quais vão sendo apresentados no decorrer da análise e apresentação de dados⁸².

Passamos a citar as abreviaturas e a indicar a respectiva legenda:

Tabela 5 – Apresentação das abreviaturas e legendas

Abreviaturas	Legenda
U.R.	Unidade de Registo (palavra(s) a que se confere um determinado significado)
U.E.	Unidade de Enumeração (número de sujeitos responsáveis pelas U.R.)
Fi	Frequência absoluta
Fr	Frequência relativa
T	Total
Fi/E	Frequência absoluta de enumerações
Fr/E	Frequência relativa das enumerações

⁸² Apresentados no decorrer do trabalho, mais concretamente entre as páginas (170-198) e (216-251).

**PARTE III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS
DADOS**

I – Alunos do 5º Ano de Escolaridade

Quadro 1 – Sexo

Sexo	Fi	Fr
Masculino	43	60,00%
Feminino	29	40,00%
Total	72	100,00%

Como se constata no Quadro 1 60% dos alunos são do sexo masculino e 40% são do sexo feminino.

Quadro 2 – Idade

Idade	Fi	Fr
13 anos	18	25,00%
11 anos	17	23,61%
12 anos	17	23,61%
15 anos	8	11,11%
10 anos	5	6,94%
14 anos	5	6,94%
16 anos	2	2,78%
Total	72	100%

Analizando o Quadro 2, verificamos que a maioria dos jovens tem idade igual ou inferior a 13 anos (79,16 %).

Quadro 3 – Ano de escolaridade/turma

Ano de escolaridade/turma	Fi	Fr
5º I	16	22,22%
5º M	9	12,50%
5º A	8	11,11%
5º L	7	9,72%
5º G	6	8,33%
5º J	5	6,94%
5º B	4	5,56%
5º D	4	5,56%
5º H	4	5,56%
5º C	3	4,17%
5º E	3	4,17%
5º F	3	4,17%
Total	72	100%

Através do Quadro 3, podemos verificar que o maior número de alunos pertence ao 5ºI (22,22%), pelo que se considera a turma com maior número de alunos em situação de risco. É de referir que a turma do 5º M tem um Currículo Alternativo e que dos catorze alunos que a constituem, nove responderam ao questionário que lhes foi aplicado.

Quadro 4 – Local de nascimento/naturalidade

País	Local	Fi	Fr	Fi/P	Fr/P
Portugal	Setúbal	54	75,00%	63	87,50%
	Lisboa	5	6,94%		
	Barreiro	1	1,39%		
	Almada	1	1,39%		
	Aveiro	1	1,39%		
	Portimão	1	1,39%		
Fora de Portugal	Cidade da Praia	3	4,17%	9	12,50%
	Chara Facenta	1	1,39%		
	Suden	1	1,39%		
	Ansberg	1	1,39%		
	Quinton	1	1,39%		
	São Sebastião	1	1,39%		
	Ilha de Santiago	1	1,39%		
Total		72	100,00%	72	100%

Pela observação do Quadro 4, constata-se que 87,50% dos alunos nasceram em Portugal. A maioria nasceu em Setúbal 75,00%.

Quadro 5 – Com quem vive o(a) aluno(a)

Caracterização da família	Fi	Fr
Nuclear	27	37,50%
Recomposta	14	19,44%
Monoparental Materna com outros elementos da família alargada	10	13,89%
Monoparental Paterna com outros elementos da família alargada	6	8,33%
Reside com elementos da família alargada	6	8,33%
Nuclear mais outros elementos da família alargada	5	6,94%
Monoparental Materna	2	2,78%
Monoparental Paterna	1	1,39%
Instituição	1	1,39%
Total	72	100%

O Quadro nº 5 dá-nos uma panorâmica sobre a caracterização da família destes alunos. Assim, apenas 37,50% vive com os seus pais e/ou com estes e seus irmãos (família nuclear).

Quadro 6 – Local onde vive o(a) aluno(a)

Local	Fi	Fr
Dentro da cidade	Bairro da Bela Vista	36
	Outros Locais	16
Fora da cidade	20	27,78%
Total	72	100%

O Quadro 6 mostra-nos que a maioria dos alunos (50,00%) vive no Bairro da Bela Vista. É de referir que 27,78% são provenientes do meio circundante à cidade (Manteigadas e Faralhão). Os restantes (22,22%) distribuem-se por várias ruas/bairros da cidade abrangidos pela rede escolar desta instituição.

Quadro 7 – A quem pertence a casa onde vive o(a) aluno(a)

Onde vive o(a) aluno(a)	Fi	Fr
Casa própria dos pais	31	43,06%
Casa alugada	22	30,56%
Casa dos avós	7	9,72%
Não sei	5	6,94%
Casa da Câmara	2	2,78%
Casa do Padrasto	2	2,78%
Casa da Madrasta	1	1,39%
Casa da Mãe	1	1,39%
Centro Jovem Tabor	1	1,39%
Total	72	100%

Quanto à habitação dos alunos, 43,06% referem que os seus pais a adquiriram (casa própria dos pais). No entanto, 30,56% informam que a casa onde vivem é alugada.

Quadro 8 – Aluno(a) que já viveu numa Instituição de Acolhimento

Viveu numa Instituição de Acolhimento	Fi	Fr
Não	68	94,44%
Sim	4	5,56%
Total	72	100%

A maioria destes alunos (94,44%) nunca viveu numa Instituição de Acolhimento. No entanto, os restantes 5,56% afirmaram que sim.

Quadro 9 – Qualidade das condições da habitação do(a) aluno(a)

Escala	Fi	Fr
Muito boas	44	61,11%
Boas	22	30,56%
Razoáveis	5	6,94%
Más	1	1,39%
Muito más	0	0,00%
Total	72	100%

A maioria dos alunos avalia as condições da sua habitação como muito boas (61,11%), pelo que as mesmas contribuem para o seu Bem-Estar.

Quadro 10 – Grau de parentesco com o(a) Encarregado(a) de Educação

Grau de parentesco	Fi	Fr
Filho(a)	63	87,50%
Neto(a)	5	6,94%
Enteado	2	2,78%
Afilhado(a)	1	1,39%
Monitor de Instituição	1	1,39%
Total	72	100%

Pela análise do Quadro 10, podemos verificar que 87,50% dos nossos inquiridos são filhos do(a) seu(a) Encarregado(a) de Educação.

Quadro 11 – Habilidades do(a) Encarregado(a) de Educação

Habilidades do(a) Encarregado(a) de Educação	Fi	Fr
1º Ciclo Completo	27	37,50%
Não Sabe	10	13,89%
3º Ciclo Completo	8	11,11%
1º Ciclo Incompleto	5	6,94%
Analfabeto	4	5,56%
2º Ciclo Incompleto	4	5,56%
2º Ciclo Completo	4	5,56%
3º Ciclo Incompleto	4	5,56%
Ensino Secundário Completo	3	4,17%
Curso Médio/Superior	2	2,78%
Só sabe escrever o nome	1	1,39%
Total	72	100%

No que respeita às habilidades dos Encarregados de Educação, verificamos que são diversificadas. Destacamos que 37,50% possuía o 4º Ano de Escolaridade, mas que 6,94% não concluíram o Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Há 5,56% de Analfabetos. Relativamente à frequência do 2º Ciclo do Ensino Básico, podemos observar que 5,56% ficaram com o mesmo incompleto e outros (5,56%) conseguiram concluir-lo. Quanto ao 3º Ciclo, verificamos que 5,56% dos Encarregados de

Educação deixaram-no incompleto e que 11,11% terminaram o 9º Ano de Escolaridade. Relativamente ao Ensino Secundário apenas 4,17% o completaram. Há ainda 2,78% que possuem curso Médio/Superior. Alguns dos nossos inquiridos (13,89%) não sabem as habilitações literárias dos seus Encarregados de Educação.

Quadro 12 – Dados profissionais do(a) Encarregado(a) de Educação

Classificações profissionais	Fn	Fr
Não se enquadra em nenhuma das categorias	24	33,33%
Grupo 5 – Pessoal de Serviços e Vendedores	17	23,61%
Não Sabe	12	16,67%
Grupo 7 – Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	7	9,72%
Grupo 9 – Trabalhadores Não Qualificados	7	9,72%
Grupo 2 – Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	2	2,78%
Grupo 6 – Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas	2	2,78%
Grupo 4 – Pessoal Administrativo e Similares	1	1,39%
Grupo 1 – Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores	0	0,00%
Grupo 3 – Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	0	0,00%
Grupo 8 – Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem	0	0,00%
Total	72	100%

* Categorias profissionais de acordo com a classificação proposta pelo IEFP⁸³

O Quadro 12 dá-nos uma panorâmica do enquadramento das profissões dos Encarregados de Educação atendendo às categorias estabelecidas pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional. A maioria das Encarregadas de Educação são domésticas, pelo que não se enquadra em nenhuma das categorias, tal como os que são estudantes, perfazendo um total de 33,33%. Também 16,67% destes jovens não sabem qual a profissão dos seus Encarregados de Educação. Das restantes profissões mencionadas, destaca-se o grupo 5 – Pessoal de Serviços e Vendedores, (23,61%).

⁸³http://portal.iefp.pt/portal/page?_pageid=117,102201&_dad=gov_portal_iefp&_schema=GOV_PO
RTAL_IEFP

Quadro 13 – Estabilidade da actividade profissional

Estabilidade da actividade profissional	Fi	Fr
Não sei	20	27,78%
Sempre foram domésticas	15	20,83%
Desempregado(a)	11	15,28%
Contratado(a)	9	12,50%
Trabalho por conta própria	9	12,50%
Efectivo(a)	6	8,33%
Trabalha para o meu pai	1	1,39%
Centro de Emprego	1	1,39%
Total	72	100%

A partir da análise do Quadro 13, podemos concluir que 27,78% dos nossos inquiridos não sabem o que se passa quanto à estabilidade da Actividade Profissional do(a) seu(a) Encarregado(a) de Educação. Se interpretarmos estabilidade profissional, como um vínculo efectivo por conta de outrem, poderemos afirmar que apenas 8,33% usufruem dessa estabilidade.

Quadro 14 – Localidade onde o(a) Encarregado(a) de Educação exerce a actividade profissional

Localidade	Fi	Fr
Setúbal	35	76,09%
Fora de Setúbal	8	17,39%
Sem Informação	3	6,52%
Total	46	100%

Ao analisarmos o Quadro 14, verificamos que apenas 6,52% dos nossos inquiridos não dispõe de informação quanto à localidade onde trabalham os seus Encarregados de Educação. A maioria destes (76,09%) exerce a sua actividade profissional em Setúbal.

Quadro 15 – Situações que levam o(a) Encarregado(a) de Educação do(a) Aluno(a) à Escola

Situações	Fi	Fr
Quando vai fazer a matrícula para o ano lectivo seguinte	63	87,50%
Quando convocado pelo(a) Director(a) de Turma	47	65,28%
Por iniciativa própria, atendendo a diversos motivos	42	58,33%
Quando convocado pela Técnica de Serviço Social	13	18,06%
Quando convocado pelo Conselho Executivo	8	11,11%
Não respondeu	1	1,39%

Com os dados do Quadro 15, pretendemos mostrar quais são as situações que levam estes Encarregados de Educação a deslocarem-se à escola. Nesta questão, os inquiridos podiam assinalar mais que uma situação, pelo que, cada uma foi analisada sempre em função do total dos mesmos. Assim, constatamos que 87,50% se deslocam a esta instituição quando vão fazer a matrícula para o ano lectivo seguinte. Cerca de 65,28% dizem que também comparecem quando são convocados pelo(a) Director(a) de Turma do(a) seu(a) educando(a). Mais de metade (58,33%) refere que se desloca à escola por iniciativa própria, atendendo a diversos motivos.

Quadro 16 – Avaliação do acompanhamento do(a) Encarregado(a) de Educação nos estudos/percurso escolar do(a) seu(a) educando(a)

Escala	Fi	Fr
Bom	26	36,11%
Razoável	22	30,56%
Muito Bom	20	27,78%
Mau	3	4,17%
Não respondeu	1	1,39%
Muito mau	0	0,00%
Total	72	100%

A maioria dos alunos (94,45%) considera que o acompanhamento dado pelo(a) seu(a) Encarregado(a) de Educação nos estudos/percurso escolar é positivo, destacando-se a classificação de Bom (36,11%).

Quadro 17 – Avaliação pelo aluno(a) do seu desempenho escolar no presente ano lectivo

Escala	Fi	Fr
Razoável	41	56,94%
Mau	11	15,28%
Bom	10	13,89%
Muito mau	6	8,33%
Muito Bom	4	5,56%
Total	72	100%

Utilizando a mesma escala da questão anterior, os alunos avaliam, agora, o seu Desempenho Escolar no presente ano lectivo. Assim, pela análise do Quadro 17, verificamos que a maioria (56,94%) dos nossos jovens se auto-avalia com um desempenho Razoável.

Quadro 18 – Ultrapassagem do limite de faltas injustificadas a uma ou mais disciplinas

Ultrapassagem do limite de faltas injustificadas	Fi	Fr
Sim	41	56,94%
Não	31	43,06%
Total	72	100%

No que respeita à ultrapassagem do limite de faltas injustificadas a uma ou mais disciplinas, a maioria dos nossos inquiridos (56,94%) menciona que “sim” nesta questão⁸⁴.

⁸⁴ “O aluno ultrapassou o limite de faltas previsto na Lei 30/2002, encontrando-se em situação de possível retenção no final do ano lectivo” (Agrupamento Vertical de Escolas Ordem de Sant’Iago, 2004/2005:28).

Quadro 19 – Medidas disciplinares sofridas até ao momento do preenchimento do questionário

Medidas disciplinares sofridas	Fi	Fr
Sim	49	68,06%
Não	23	31,94%
Total	72	100%

O Quadro 19 mostra-nos que 68,06% dos alunos já sofreram medidas disciplinares até ao momento da aplicação dos questionários.

Quadro 20 – Aplicação de medidas disciplinares preventivas e de integração

Medidas disciplinares preventivas e de integração	0		1 - 5		6 - 10		11 - 15		16 - 20		> 20		T
	Fi	Fr	Fi	Fr	Fi	Fr	Fi	Fr	Fi	Fr	Fi	Fr	
Advertência	0	0,00%	15	25,00%	10	16,67%	1	1,67%	5	8,33%	29	48,33%	60
Ordem de saída da sala de aula	13	21,67%	29	48,33%	6	10,00%	1	1,67%	4	6,67%	7	11,67%	60
Actividades de integração na escola	32	53,33%	24	40,00%	3	5,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	1,67%	60
Transferência de Escola	60	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	60

O Quadro 20 dá-nos uma panorâmica da noção que os alunos têm quanto à aplicação das medidas disciplinares. A partir da análise destes dados, podemos constatar que a todos eles foram aplicadas medidas disciplinares preventivas e de integração. Salientamos que todos já foram advertidos e quase metade, mais de vinte vezes. Aproximadamente 80% dos alunos receberam ordens de saída da sala de aula. Sensivelmente metade dos nossos inquiridos não esteve sujeito a actividades de integração na escola.

Da análise anteriormente referida, poderemos deduzir que a matriz de resposta desta instituição parece ser essencialmente punitiva e não pedagógica.

Quadro 21 – Aplicação de medidas disciplinares sancionatórias

Medidas disciplinares sancionatórias	0		1 - 5		6 - 10		11 - 15		16 - 20		> 20		T
	Fi	Fr	Fi	Fr	Fi	Fr	Fi	Fr	Fi	Fr	Fi	Fr	
Repreensão	7	11,67%	18	30,00%	10	16,67%	0	0,00%	2	3,33%	23	38,33%	60
Repreensão registada	22	36,67%	23	38,33%	7	11,67%	3	5,00%	1	1,67%	6	10,00%	60
Suspensão da escola até cinco dias úteis	49	81,67%	11	18,33%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	60
Suspensão da escola de 6 a 10 dias úteis	60	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	60
Expulsão da escola	60	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	60

O Quadro 21 fornece-nos informações sobre a noção que os alunos têm quanto à aplicação das medidas disciplinares sancionatórias. A partir da análise destes dados, podemos constatar que cerca de 90% foram repreendidos e que quase 75% tiveram repreensões escritas.

Quadro 22 – Número de anos reprovados ao longo do percurso escolar do(a) aluno(a)

Número de anos reprovados	Fi	Fr
Um ano	22	30,56%
Dois anos	18	25,00%
Nenhum	14	19,44%
Três anos	12	16,67%
Mais de quatro anos	6	8,33%
Total	72	100%

Pela observação do Quadro 22 podemos constatar que a maioria (80,56%) destes jovens já reprovou ao longo do seu percurso escolar.

Quadro 23 – Motivo que mais contribuiu para a(s) reprovação(ões)

Motivo(s)	Fi	Fr
Falta de Assiduidade	21	36,21%
Falta de gosto pela escola, actividades e professores	11	18,97%
Doença	8	13,79%
Dificuldades de Aprendizagem	6	10,34%
Incumprimento das tarefas propostas	5	8,62%
Comportamento	4	6,90%
Opinião dos professores	2	3,45%
Falta de Concentração	1	1,72%
Total	58	100%

Questionados quanto ao motivo que poderá ter contribuído para a(s) reprovação(ões), 36,21% destacam a falta de assiduidade.

Quadro 24 – Disciplina ou Área Curricular Não Disciplinar onde o(a) aluno(a) pensa ter mais facilidades de aprendizagem

Disciplina ou Área Curricular Não Disciplinar onde o(a) aluno(a) tem mais facilidade	Fi	Fr
Educação Física	19	26,39%
Matemática	14	19,44%
Inglês	13	18,06%
Ciências da Natureza	9	12,50%
Não destaco nenhuma	8	11,11%
Língua Portuguesa	5	6,94%
Educação Visual e Tecnológica	2	2,78%
História e Geografia de Portugal	1	1,39%
Área de Projecto	1	1,39%
Total	72	100%

As três áreas de aprendizagem em que os alunos revelaram mais facilidade foram: Educação Física (26,39%), Matemática (19,44%) e Inglês (18,06%).

Quadro 25 – Disciplina ou Área Curricular Não Disciplinar onde o(a) aluno(a) pensa ter mais dificuldades de aprendizagem

Disciplina ou Área Curricular Não Disciplinar onde o(a) aluno(a) tem mais dificuldades	Fi	Fr
Língua Portuguesa	24	33,33%
Inglês	24	33,33%
Matemática	15	20,83%
História e Geografia de Portugal	5	6,94%
Não destaco nenhuma	3	4,17%
Área de Projecto	1	1,39%
Total	72	100%

As três áreas de aprendizagem em que os alunos revelaram mais dificuldade foram: Língua Portuguesa (33,33%), Inglês (33,33%) e Matemática (20,83%)

Quadro 26 – Resolução de problemas

Indivíduos com quem o(a) aluno(a) costuma falar/resolver os seus problemas mais frequentemente	Fi	Fr
Director de Turma	23	31,94%
Amigos	17	23,61%
Ninguém	14	19,44%
Técnica de Serviço Social	5	6,94%
Outro(a) Professor(a) da Turma que goste mais	3	4,17%
Colegas	3	4,17%
Conselho Executivo	2	2,78%
Psicóloga	2	2,78%
Irmã	2	2,78%
O(a) professor(a) da aula mais próxima	1	1,39%
Total	72	100%

O Quadro 26 mostra-nos que os nossos alunos procuram, em primeiro lugar (31,94%), o(a) seu(a) Director(a) de Turma para falar/resolver os seus problemas mais frequentes na escola. No entanto, 23,61% partilham-nos com os seus amigos e 19,44% não os desabafa com ninguém. Quanto a outras estruturas da escola, os nossos jovens parecem procurá-las raramente. Apenas 6,94% falam/resolvem os seus problemas mais frequentes com a Técnica de Serviço Social, 2,78% com a Psicóloga,

2,78% com o Conselho Executivo e 1,39% fala com o(a) professor(a) da aula mais próxima.

Quadro 27 – Regularidade com que o(a) aluno(a) frequenta a Sala de Estudo da Escola

Regularidade de frequência da Sala de Estudo	Fi	Fr
Nunca	30	41,67%
Raramente	20	27,78%
Só quando tem dificuldades/necessita esclarecer dúvidas/fazer pesquisas/fazer teste/ficha de avaliação	9	12,50%
Uma vez por semana	6	8,33%
Quando recebeu ordem para sair da sala de aula devido a comportamento incorrecto	5	6,94%
Todos os dias	1	1,39%
Só para frequentar o Apoio	1	1,39%
Total	72	100%

Relativamente à regularidade de frequência da sala de estudo, 41,67% destes jovens nunca a frequentaram e 27,78% raramente frequentam este espaço.

Quadro 28 – Regularidade com que o(a) aluno(a) frequenta a Biblioteca da Escola

Regularidade de frequência da Biblioteca	Fi	Fr
Raramente	35	48,61%
Nunca	10	13,89%
Uma vez por semana	10	13,89%
Praticamente quase todos os dias	5	6,94%
Todos os dias	4	5,56%
Às vezes	3	4,17%
Resposta sem dar a noção de regularidade	2	2,78%
Duas vezes por semana	1	1,39%
Só na véspera de alguma ficha de avaliação	1	1,39%
Sem Informação	1	1,39%
Total	72	100%

Através deste Quadro podemos observar que 48,61% raramente frequentam com regularidade a biblioteca da sua escola e 13,89% nunca a frequentaram.

Quadro 29 – Frequência de sessões semanais com a Psicóloga da Escola

Sessões semanais com a Psicóloga da Escola	Fi	Fr
Não	64	88,89%
Sim	8	11,11%
Total	72	100%

A maioria dos alunos (88,89%) não frequenta sessões semanais com a Psicóloga da escola, sendo apenas 11,11% frequentadores assíduos.

Quadro 30 – Frequência de sessões semanais com a Professora de Apoio Educativo da Escola

Sessões semanais com a Professora do Apoio Educativo	Fi	Fr
Não	64	88,89%
Sim	8	11,11%
Total	72	100%

Quanto às sessões semanais com a professora de Apoio Educativo, a maioria destes alunos (88,89%) não as frequenta e apenas 11,11% são frequentadores assíduos.

Quadro 31 – Frequência de sessões semanais com a Técnica de Serviço Social

Sessões semanais com a Técnica de Serviço Social	Fi	Fr
Não	61	84,72%
Sim	11	15,28%
Total	72	100%

Relativamente à frequência de sessões semanais com a Técnica de Serviço Social, a grande parte dos alunos (84,72%) não as frequenta e só 15,28% são frequentadores assíduos.

Quadro 32 – Hábito de conversar em casa sobre os assuntos da Escola

Escala	Fi	Fr
Às vezes	35	48,61%
Sempre	18	25,00%
Bastantes vezes	8	11,11%
Raramente	7	9,72%
Nunca	4	5,56%
Total	72	100%

A partir da análise do Quadro 32, podemos constatar que quase metade dos alunos tem por hábito conversar, às vezes, em casa sobre os assuntos da escola.

Quadro 33 – Expectativas académicas

Ano de escolaridade que o(a) aluno(a) gostaria de estudar	Fi	Fr
Tirar um curso superior	24	33,33%
12º Ano de Escolaridade	21	29,17%
9º Ano de Escolaridade	15	20,83%
6º Ano de Escolaridade	5	6,94%
Tirar um curso Profissional	4	5,56%
5º Ano de Escolaridade	1	1,39%
10º Ano de Escolaridade	1	1,39%
Não sei	1	1,39%
Total	72	100%

A maioria dos alunos inquiridos gostaria de tirar um curso superior (33,33%) ou completar o 12º ano de escolaridade (29,17%), conforme se pode comprovar no Quadro 33.

Quadro 34 – Profissão que o(a) aluno(a) gostaria de ter futuramente

Classificações profissionais	Fi	Fr
Grupo 3 – Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	22	30,56%
Grupo 2 – Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	21	29,17%
Não Sabe(m)	15	20,83%
Grupo 5 – Pessoal de Serviços e Vendedores	10	13,89%
Grupo 6 – Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas	1	1,39%
Grupo 8 – Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem	1	1,39%
Grupo 9 – Trabalhadores Não Qualificados	1	1,39%
Nenhuma Profissão	1	1,39%
Grupo 1 – Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores	0	0,00%
Grupo 4 – Pessoal Administrativo e Similares	0	0,00%
Grupo 7 – Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	0	0,00%
Total	72	100%

* Categorias profissionais de acordo com a classificação proposta pelo IEFP⁸⁵

No que concerne à profissão que os alunos gostariam de ter futuramente, a partir da análise do Quadro 34, podemos verificar que 30,56% mencionam profissões enquadradas no grupo 3 (Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio). Destacamos que essa percentagem corresponde ao desejo de serem jogadores de futebol. As profissões do grupo 2 (Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas) aparecem em segundo lugar com 29,77%, mas não se destaca nenhuma em especial, havendo apenas referências a Professor(a), Dançarina, Enfermeira, Médica, Advogado, Bióloga Marinha, Cantora, Engenheiro de Informática, Educadora de Infância e Juiz.

⁸⁵ http://portal.iefp.pt/portal/page?_pageid=117,102201&_dad=gov_portal_iefp&_schema=GOV_PORTAL_IEFP

Quadro 35 – Ocupação dos tempos livres do(a) aluno(a), fora da escola

Local	Ocupação dos tempos livres	Fi	Fr	Fr/E	Fr/E
Em casa	Jogo Playstation	2	2,78%		
	Jogo Consola	2	2,78%		
	Jogo Computador	4	5,56%		
	Desenho	1	1,39%		
	Vejo televisão	3	4,17%		
	Brinco em casa	2	2,78%		
	Estudar	1	1,39%		
	Fico em casa, às vezes tenho de estudar	1	1,39%		
	Fico em casa	4	5,56%		
	Estou sempre em casa com a minha mãe	1	1,39%		
Fora de casa	Durmo	1	1,39%	22	30,56%
	Vou para a casa da minha tia brincar com a minha prima	1	1,39%		
	Vou a casa dos meus amigos para ir buscar jogos para o meu computador	1	1,39%		
	Vou vender	1	1,39%		
	Jogo futebol no clube do bairro	7	9,72%		
	Jogo futebol no clube “O Quinito”	1	1,39%		
	Jogo futebol com os amigos	10	13,89%		
	Ando de bicicleta	2	2,78%		
	Passear com o Flávio	1	1,39%		
	Passear na baixa	2	2,78%		
	Passear	1	1,39%		
	Vou para o Atelier de Tempos Livres (A.T.L.)	1	1,39%		
	A.C.M. (Associação Cristã da Mocidade)	2	2,78%		
	Vou ao pólo da Biblioteca Municipal na Bela Vista	2	2,78%		
Total	Vou à escola ter com os amigos	1	1,39%		
	Vou à escola meter-me com o pessoal que está nas aulas	2	2,78%		
	Ando por aí na rua com o pessoal do bairro	15	20,83%	50	69,44%
Total		72	100,00%	72	100%

O Quadro 35 mostra-nos como estes jovens ocupam os seus tempos livres, fora da escola. Assim, a maioria (69,44%) refere que ocupa os seus tempos livres fora da sua casa e 20,83% dizem “andar por aí na rua com o pessoal do bairro”.

Quanto aos 30,56% de ocupação dos tempos livres em casa, há uma diversidade de actividades mencionadas pelos alunos relacionadas com jogos ou televisão. Parece-nos que, neste caso, os alunos passam bastante tempo sozinhos.

Quadro 36 – Consumo de drogas

Consumo de drogas	Fi	Fr
Não	70	97,22%
Sim	1	1,39%
Não respondeu	1	1,39%
Total	72	100%

Relativamente ao consumo de drogas, a maioria dos nossos inquiridos (97,22%) responde que não consome nem consumiu anteriormente. Apenas um aluno o admitiu.

Quadro 37 – Consumo de tabaco

Fumadores actuais	Fi	Fr
Não	68	94,44%
Sim	3	4,17%
Não respondeu	1	1,39%
Total	72	100%

A partir da análise do Quadro 37, podemos referir que 94,44% destes jovens afirmam não ser actuais fumadores.

Quadro 38 – Consumo de bebidas alcoólicas

Consumo de bebidas alcoólicas	Fi	Fr
Não	59	81,94%
Sim	13	18,06%
Total	72	100%

Relativamente ao hábito de beber, frequentemente, bebidas alcoólicas, a maioria dos alunos (81,94%) afirma que não o faz.

Quadro 39 – Idas à polícia

Alunos que já foram à polícia	Fi	Fr
Não	62	86,11%
Sim	10	13,89%
Total	72	100%

A percentagem de alunos que já foi à polícia abrange 13,89%. A maioria destes jovens (86,11%) refere que não teve de se dirigir a nenhuma instituição de segurança pública.

Quadro 40 – Idas ao tribunal

Idas ao tribunal	Fi	Fr
Não	69	95,83%
Sim	3	4,17%
Total	72	100%

Quanto às idas a tribunal, apenas 4,17% referem que já lá se deslocaram. A maioria (95,83%) não teve de se dirigir a este tipo de instituição.

Quadro 41 – Castigos pelos pais/familiares/encarregado de educação

Alunos que são castigados	Fi	Fr
Sim	55	76,39%
Não	17	23,61%
Total	72	100%

Através do Quadro 41, podemos observar que a maioria dos nossos jovens inquiridos (76,39%) é castigada pelos pais/familiares/encarregados de educação, quando se porta mal. Apenas 23,61% referem que não são castigados.

Quadro 42 – Tipo de castigo mais frequente

Tipo de castigo	Fi	Fr
Não me deixam brincar na rua	20	36,36%
Batem-me	11	20,00%
Mandam-me para o quarto estudar	8	14,55%
Proíbem-me de ver TV	4	7,27%
Não me deixam jogar no computador	3	5,45%
Proíbem-me de jogar à bola	2	3,64%
Tiram-me a consola	2	3,64%
Arranjar as ervas do campo	1	1,82%
Tiram-me o telemóvel	1	1,82%
Não me deixam sair com a minha amiga	1	1,82%
Resposta incorrecta	1	1,82%
Não posso sair à noite	1	1,82%
Total	55	100%

A partir da leitura do quadro 42, podemos deduzir que os castigos mais frequentes se relacionam com a proibição de os jovens realizarem as suas actividades preferidas. É de realçar que 20% dos alunos sofre castigos físicos.

Quadro 43 – Regularidade das idas ao Médico

Idas ao médico	Fi	Fr
Quando estou doente	55	76,39%
Não sei	6	8,33%
Uma vez por ano	3	4,17%
Consultas	1	1,39%
Quando vou levar as vacinas	1	1,39%
De mês a mês	1	1,39%
Quase todos os meses	1	1,39%
De seis em seis meses	1	1,39%
Quando vou fazer análises	1	1,39%
Só para levar vacinas para não engravidar	1	1,39%
Resposta incorrecta	1	1,39%
Total	72	100%

Através da análise dos dados do Quadro 43, podemos constatar que a maioria dos alunos (76,39%) só vai ao médico quando está doente.

Quadro 44 – Quem acompanha o aluno nas suas idas ao Médico

Acompanhante(s) do aluno(a) nas idas ao médico	Fi	Fr
Mãe	54	75,00%
Pais	4	5,56%
Avó e/ou avô	4	5,56%
Pai	2	2,78%
Técnica de Serviço Social da Escola	2	2,78%
Vou sozinho(a)	1	1,39%
Irmã	1	1,39%
Mãe e/ou irmã	1	1,39%
Madrasta	1	1,39%
Madrasta e Pai	1	1,39%
Vou com a minha filha	1	1,39%
Total	72	100%

Analisando o Quadro 44, verificamos que a maioria dos alunos (75,00%) vai ao médico com as respectivas mães.

II – Alunos do 6º Ano de Escolaridade

Quadro 45 – Sexo

Sexo	Fi	Fr
Masculino	23	71,88%
Feminino	9	28,13%
Total	32	100%

Como se constata pelo Quadro anterior, 71,88% dos alunos são do sexo masculino e 28,13% são do sexo feminino.

Quadro 46 – Idade

Idade	Fi	Fr
13 anos	11	34,38%
12 anos	9	28,13%
15 anos	6	18,75%
14 anos	5	15,63%
16 anos	1	3,13%
Total	32	100%

Analizando o Quadro 46, verificamos que a maioria dos alunos tem doze ou treze anos (62,51%).

Quadro 47 – Ano de escolaridade/turma

Ano de escolaridade/turma	Fi	Fr
6ºF	9	28,13%
6ºA	5	15,63%
6ºB	5	15,63%
6ºG	5	15,63%
6ºC	4	12,50%
6ºE	3	9,38%
6ºD	1	3,13%
Total	32	100%

Através do Quadro 47, verificamos que a turma com maior número de alunos em situação de risco é a F (28,13%). A Turma D é aquela que apresenta menos alunos nesta situação (3,13%).

Quadro 48 – Local de nascimento/naturalidade

País	Local	Fi	Fr	Fi/P	Fr/P
Portugal	Setúbal	24	75,00%	25	78,13%
	Lisboa	1	3,13%		
Fora de Portugal	Ilha de Santiago	3	9,38%		
	Cidade da Praia	1	3,13%		
	Bissau	1	3,13%		
	Luanda	1	3,13%		
	Roterdão	1	3,13%	7	21,88%
Total		32	100%	32	100%

Pela observação do Quadro 48, verificamos que 78,13% dos alunos nasceram em Portugal e que a maioria (75,00%) nasceu em Setúbal. No entanto, 21,88% nasceram em locais fora de Portugal. A maior parte desses alunos (12,51%) apresenta naturalidade Cabo-Verdiana, (9,38%) da Ilha de Santiago e (3,13%) da Cidade da Praia.

Quadro 49 – Com quem vive o(a) aluno(a)

Caracterização da família	Fi	Fr
Nuclear	13	40,63%
Recomposta	6	18,75%
Monoparental Materna	4	12,50%
Nuclear mais outros elementos da família alargada	2	6,25%
Monoparental Paterna	2	6,25%
Monoparental Paterna com outros elementos da família alargada	2	6,25%
Reside com elementos da família alargada	2	6,25%
Outros arranjos	1	3,13%
Total	32	100%

O Quadro 49 dá-nos uma panorâmica da caracterização da família destes alunos. Assim 40,63% dos alunos vivem com os seus pais e/ou com estes e seus

irmãos (família nuclear). É de referir que um dos jovens apresenta outro arranjo familiar (o aluno vive uns dias na casa da avó, outros na casa da mãe).

Quadro 50 – Local onde vive o(a) aluno(a)

Local		Fi	Fr
Dentro da cidade	Bairro da Bela Vista	18	56,25%
	Outros Locais	7	21,88%
Fora da cidade		7	21,88%
Total		32	100%

Este quadro mostra que a maioria dos alunos (56,25%) vive dentro do Bairro da Bela Vista e que 21,88% são provenientes do meio circundante à cidade (Manteigadas e Praias do Sado). Os restantes (21,88%) distribuem-se por várias ruas/bairros da cidade abrangidos pela rede escolar desta instituição.

Quadro 51 – A quem pertence a casa onde vive o(a) aluno(a)

Onde vive o(a) aluno(a)	Fi	Fr
Casa alugada	13	40,63%
Casa própria dos pais	11	34,38%
Casa dos avós	4	12,50%
Não sei	4	12,50%
Total	32	100%

Quanto à habitação dos alunos, a maioria (40,63%) refere que a casa onde habita é alugada ou que a casa é dos próprios pais (34,38%).

Quadro 52 – Aluno(a) que já viveu numa Instituição de Acolhimento

Viveu numa Instituição de Acolhimento	Fi	Fr
Não	32	100,00%
Sim	0	0,00%
Total	32	100%

Pela análise do Quadro 52, constatamos que nenhum destes alunos viveu numa Instituição de Acolhimento.

Quadro 53 – Qualidade das condições da habitação do(a) aluno(a)

Escala	Fi	Fr
Boas	21	65,63%
Muito boas	11	34,38%
Muito más	0	0,00%
Más	0	0,00%
Razoáveis	0	0,00%
Total	32	100%

A maioria dos alunos (65,63%) considera que a sua habitação tem boas condições e os restantes (34,38%) consideram-nas muito boas, pelo que se depreende que as mesmas contribuem para o seu Bem-Estar.

Quadro 54 – Grau de parentesco com o(a) Encarregado(a) de Educação

Grau de parentesco	Fi	Fr
Filho(a)	27	84,38%
Neto(a)	2	6,25%
Sobrinho(a)	1	3,13%
Irmã	1	3,13%
Enteado	1	3,13%
Total	32	100%

Pela análise do Quadro 54, podemos verificar que a maioria (84,38%) dos nossos inquiridos são filhos do(a) seu(a) Encarregado(a) de Educação.

Quadro 55 – Habilidades do(a) Encarregado(a) de Educação

Habilidades do(a) Encarregado(a) de Educação	Fi	Fr
1º Ciclo Completo	12	37,50%
Não Sabe	6	18,75%
3º Ciclo Completo	3	9,38%
Ensino Secundário Completo	3	9,38%
1º Ciclo Incompleto	2	6,25%
2º Ciclo Completo	2	6,25%
Curso Profissional	2	6,25%
Analfabeto	1	3,13%
2º Ciclo Incompleto	1	3,13%
Total	32	100%

No que respeita às habilitações dos Encarregados de Educação, concluímos que são diversificadas. Destacamos que 37,50% possuem o 4º Ano de Escolaridade, mas que 6,25% não concluíram o Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Há (3,13%) de Analfabetos.

Quadro 56 – Dados profissionais do(a) Encarregado(a) de Educação

Classificações profissionais	Fi	Fr
Não se enquadra em nenhuma das categorias anteriores	11	34,38%
Grupo 5 – Pessoal de Serviços e Vendedores	6	18,75%
Grupo 7 – Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	6	18,75%
Grupo 8 – Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem	3	9,38%
Grupo 9 – Trabalhadores Não Qualificados	3	9,38%
Não sabe	2	6,25%
Grupo 6 – Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas	1	3,13%
Grupo 1 – Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores	0	0,00%
Grupo 2 – Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	0	0,00%
Grupo 3 – Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	0	0,00%
Grupo 4 – Pessoal Administrativo e Similares	0	0,00%
Total	32	100%

* Categorias profissionais de acordo com a classificação proposta pelo IEFP⁸⁶

A maioria das Encarregadas de Educação são domésticas, pelo que não se enquadra em nenhuma das categorias, tal como os estudantes, o que perfaz um total de 34,38%. Também 6,25% destes jovens não sabem qual a profissão dos seus Encarregados de Educação. As restantes profissões enquadram-se, maioritariamente, nos grupos 5 (Pessoal dos Serviços e Vendedores) e 7 (Operários, Artífices e Trabalhadores Similares), com igual percentagem (18,75%).

⁸⁶http://portal.iefp.pt/portal/page?_pageid=117,102201&_dad=gov_portal_iefp&_schema=GOV_PORTAL_IEFP

Quadro 57 – Estabilidade da actividade profissional

Estabilidade da actividade profissional	Fi	Fr
Contratado(a)	8	26,67%
Trabalho por conta própria	6	20,00%
Desempregado(a)	6	20,00%
Não sei	6	20,00%
Efectivo(a)	2	6,67%
Não respondeu	2	6,67%
Total	30	100%

A partir da análise do Quadro 57, podemos referir que a maioria destes Encarregados de Educação não tem estabilidade profissional, pois apenas 6,67% são efectivos no seu local de trabalho.

Quadro 58 – Localidade onde o(a) Encarregado(a) de Educação exerce a actividade profissional

Localidade	Fi	Fr
Setúbal	17	70,83%
Fora de Setúbal	6	25,00%
Sem Informação	1	4,17%
Total	24	100%

Ao analisarmos o Quadro 58, podemos constatar que apenas 4,17% dos nossos inquiridos não dispõem de informação quanto à localidade onde trabalham os seus Encarregados de Educação. A maioria destes (70,83%) exerce a sua actividade profissional em Setúbal.

Quadro 59 – Situações que levam o(a) Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) à Escola

Situações	Fi	Fr
Quando convocado pelo(a) Director(a) de Turma	21	65,63%
Quando vai fazer a matrícula para o ano lectivo seguinte	18	56,25%
Por iniciativa própria, atendendo a diversos motivos	10	31,25%
Quando convocado pelo Conselho Executivo	9	28,13%
Quando convocado pela Técnica de Serviço Social	5	15,63%
Não sei	2	6,25%
Quando sou suspenso	1	3,13%

Com os dados do Quadro 59, pretendemos mostrar quais são as situações que levam estes Encarregados de Educação, à escola. Nesta questão, os inquiridos podiam assinalar mais que uma situação, pelo que, cada uma é analisada em função do total dos mesmos. Assim, constatamos que 65,63% se desloca a esta instituição quando são convocados pelo(a) Director(a) de Turma do seu educando. Mais de metade (56,25%) refere que vai fazer a matrícula para o ano lectivo seguinte e cerca de 31,25% dizem que também comparecem, por iniciativa própria, atendendo a diversos motivos.

Quadro 60 – Avaliação do acompanhamento do(a) Encarregado(a) de Educação nos estudos/percurso escolar do(a) seu(a) educando(a)

Escala	Fi	Fr
Razoável	9	28,13%
Bom	8	25,00%
Muito Bom	8	25,00%
Muito mau	5	15,63%
Mau	2	6,25%
Total	32	100%

A maioria dos alunos considera que o acompanhamento dado pelo(a) seu(a) Encarregado(a) de Educação nos estudos/percurso escolar é positivo (78,13%), destacando-se a classificação de Razoável (28,13%).

Quadro 61 – Avaliação pelo(a) aluno(a) do seu desempenho escolar no presente ano lectivo

Escala	Fi	Fr
Razoável	20	62,50%
Bom	7	21,88%
Muito mau	2	6,25%
Mau	2	6,25%
Muito Bom	1	3,13%
Total	32	100%

Pela análise do Quadro 61, verificamos que a maioria dos nossos jovens (62,50%) se auto-avalia com um desempenho Razoável.

Quadro 62 – Ultrapassagem do limite de faltas injustificadas a uma ou mais disciplinas

Ultrapassagem do limite de faltas injustificadas	Fi	Fr
Sim	18	56,25%
Não	14	43,75%
Total	32	100%

A maioria dos nossos inquiridos (56,25%) já ultrapassou o limite de faltas injustificadas a uma ou mais disciplinas⁸⁷.

Quadro 63 – Medidas disciplinares sofridas até ao momento do preenchimento do questionário

Medidas disciplinares sofridas	Fi	Fr
Sim	28	87,50%
Não	4	12,50%
Total	32	100%

⁸⁷ “O aluno ultrapassou o limite de faltas previsto na Lei 30/2002, encontrando-se em situação de possível retenção no final do ano lectivo” (Agrupamento Vertical de Escolas Ordem de Sant’Iago, 2004/2005:28).

O Quadro 63 mostra-nos que 87,50% dos alunos já sofreram medidas disciplinares, até ao momento da aplicação dos questionários.

Quadro 64 – Aplicação de medidas disciplinares preventivas e de integração

Medidas disciplinares preventivas e de integração	0		1 - 5		6 - 10		11 - 15		16 - 20		> 20		T
	Fi	Fr	Fi	Fr	Fi	Fr	Fi	Fr	Fi	Fr	Fi	Fr	
Advertência	4	12,50%	9	28,13%	6	18,75%	2	6,25%	2	6,25%	9	28,13%	32
Ordem de saída da sala de aula	8	25,00%	14	43,75%	4	12,50%	1	3,13%	2	6,25%	3	9,38%	32
Actividades de integração na escola	21	65,63%	8	25,00%	2	6,25%	1	3,13%	0	0,00%	0	0,00%	32
A transferência de escola	32	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	32

O Quadro 64 dá-nos uma panorâmica da noção que os alunos têm quanto à aplicação das medidas disciplinares preventivas e de integração. Todos os inquiridos referem que sofreram a aplicação destas medidas. Assim, quase 90% foram advertidos e cerca de 75% receberam ordem de saída da sala de aula. Mais de metade destes jovens não foram integrados em actividades na escola.

Da análise anteriormente referida, poderemos deduzir que a matriz de resposta desta instituição parece ser essencialmente punitiva e não pedagógica.

Quadro 65 – Aplicação de medidas disciplinares sancionatórias

Medidas disciplinares sancionatórias	0		1 - 5		6 - 10		11 - 15		16 - 20		> 20		T
	Fi	Fr	Fi	Fr	Fi	Fr	Fi	Fr	Fi	Fr	Fi	Fr	
Repreensão	8	25,00%	14	43,75%	2	6,25%	3	9,38%	1	3,13%	4	12,50%	32
Repreensão registada	7	21,88%	13	40,63%	4	12,50%	4	12,50%	2	6,25%	2	6,25%	32
Suspensão da escola até cinco dias úteis	25	78,13%	7	21,88%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	32
Suspensão da escola de 6 a 10 dias úteis	31	96,88%	1	3,13%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	32
Expulsão da escola	32	100%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	32

Quanto ao Quadro 65, dá-nos uma panorâmica da noção que os alunos têm quanto à aplicação das medidas disciplinares sancionatórias. Destacamos que aproximadamente 80% tiveram repreensões escritas.

Quadro 66 – Número de anos reprovados ao longo do percurso escolar do(a) aluno(a)

Número de anos reprovados	Fi	Fr
Dois anos	11	34,38%
Um ano	10	31,25%
Três anos	6	18,75%
Nenhum	3	9,38%
Mais de quatro anos	2	6,25%
Total	32	100%

Pela observação do Quadro 66, podemos constatar que a maioria destes jovens (80,56%) já reprovou ao longo do seu percurso escolar.

Quadro 67 – Motivo que mais contribuiu para a(s) reprovação(ões)

Motivo(s)	Fi	Fr
Falta de Assiduidade	12	41,38%
Comportamento	6	20,69%
Dificuldades de Aprendizagem	4	13,79%
Falta de gosto pelas matérias	3	10,34%
Doença	1	3,45%
Falta de atenção às aulas e não estudava	1	3,45%
Falta de empenho nas actividades	1	3,45%
Por causa das notas	1	3,45%
Total	29	100%

Questionados quanto ao motivo que poderá ter contribuído para a(s) reprovação(ões), os nossos alunos apontam, em primeiro lugar, a falta de assiduidade (41,38%), seguindo-se a questão do comportamento (20,69%).

Quadro 68 – Disciplina ou Área Curricular Não Disciplinar onde o(a) aluno(a) pensa ter mais facilidades de aprendizagem

Disciplina ou Área Curricular Não Disciplinar onde o(a) aluno(a) tem mais facilidade	Fr	Fr
Inglês	8	25,00%
Educação Física	8	25,00%
Língua Portuguesa	5	15,63%
Matemática	5	15,63%
Resposta incorrecta (Mencionou várias)	2	6,25%
Educação Visual e Tecnológica	2	6,25%
Não destaco nenhuma	1	3,13%
Educação Musical	1	3,13%
Total	32	100%

As quatro áreas de aprendizagem em que os alunos revelaram mais facilidade foram: Inglês (25,00%), Educação Física (25,00%), Língua Portuguesa (15,63%) e Matemática (15,63%).

Quadro 69 – Disciplina ou Área Curricular Não Disciplinar onde o(a) aluno(a) pensa ter mais dificuldades de aprendizagem

Disciplina ou Área Curricular Não Disciplinar onde o(a) aluno(a) tem mais dificuldades	Fr	Fr
Inglês	11	34,38%
Matemática	7	21,88%
História e Geografia de Portugal	6	18,75%
Língua Portuguesa	5	15,63%
Educação Física	1	3,13%
Educação Musical	1	3,13%
Resposta incorrecta (Mencionou várias)	1	3,13%
Total	32	100%

As três áreas de aprendizagem em que os alunos revelaram mais dificuldade de aprendizagem foram: Inglês (34,38%), Matemática (21,88%) e História e Geografia de Portugal (18,75%).

Quadro 70 – Na Escola com quem é que o(a) aluno(a) costuma falar/resolver os seus problemas mais frequentemente

Indivíduos com que o(a) aluno(a) costuma falar/resolver os seus problemas mais frequentes	Fi	Fr
Amigos	15	46,88%
Director de Turma	9	28,13%
Outro(a) Professor(a) da Turma que goste mais	3	9,38%
Ninguém	2	6,25%
Técnica de Serviço Social	1	3,13%
Psicóloga	1	3,13%
Colegas	1	3,13%
Total	32	100%

O Quadro 70 mostra-nos que os nossos alunos procuram, em primeiro lugar, (46,88%) os seus amigos, para falar/resolver os seus problemas mais frequentes na escola. No entanto, (28,13%) partilham-nos com o(a) seu(a) Director(a) de Turma.

Quadro 71 – Regularidade com que o(a) aluno(a) frequenta a Sala de Estudo da Escola

Regularidade de frequência da Sala de Estudo	Fi	Fr
Raramente	14	43,75%
Nunca	7	21,88%
Uma vez por semana	2	6,25%
Quase sempre	2	6,25%
Só fui uma vez	2	6,25%
Só fui duas vezes	2	6,25%
Duas vezes por semana	1	3,13%
Mais que uma vez por semana	1	3,13%
Quando preciso	1	3,13%
Total	32	100%

Relativamente à regularidade de frequência da Sala de Estudo, 43,75% destes jovens raramente a frequentam, enquanto 21,88% afirmam que nunca frequentaram este espaço.

Quadro 72 – Regularidade com que o(a) aluno(a) frequenta a Biblioteca da Escola

Regularidade de frequência da Biblioteca	Fi	Fr
Raramente	23	71,88%
Nunca	5	15,63%
Uma vez por mês	1	3,13%
Quando preciso ou não tenho nada para fazer	1	3,13%
Quando tenho “feriado”	1	3,13%
Resposta incorrecta	1	3,13%
Total	32	100%

Através do Quadro 72, podemos observar que a maioria destes alunos (71,88%) raramente frequenta com regularidade a Biblioteca da sua Escola.

Quadro 73 – Frequência de sessões semanais com a Psicóloga da Escola

Sessões semanais com a Psicóloga da Escola	Fi	Fr
Não	29	90,63%
Sim	3	9,38%
Total	32	100%

A maioria dos alunos (90,63%) não frequenta sessões semanais com a Psicóloga da Escola e apenas 9,38% são frequentadores assíduos.

Quadro 74 – Frequência de sessões semanais com a Professora de Apoio Educativo da Escola

Sessões semanais com a Professora do Apoio Educativo	Fi	Fr
Não	31	96,88%
Sim	1	3,13%
Total	32	100%

Quanto às sessões semanais com a Professora de Apoio Educativo, a maioria destes alunos 96,88% não as frequentam e só 3,13% dos jovens são frequentadores assíduos.

Quadro 75 – Frequência de sessões semanais com a Técnica de Serviço Social

Sessões semanais com a Técnica de Serviço Social	Fi	Fr
Não	32	100,00%
Sim	0	0,00%
Total	32	100%

Nenhum aluno questionado frequenta as sessões semanais com a Técnica de Serviço Social.

Quadro 76 – Hábito de conversar em casa sobre os assuntos da Escola

Escala	Fi	Fr
Às vezes	22	68,75%
Raramente	4	12,50%
Sempre	3	9,38%
Bastantes vezes	2	6,25%
Nunca	1	3,13%
Total	32	100%

A maioria dos alunos (68,75%) tem por hábito conversar, às vezes, em casa sobre os assuntos da escola.

Quadro 77 – Expectativas académicas

Ano de Escolaridade que o (a)aluno(a) gostaria de estudar	Fi	Fr
9º Ano de Escolaridade	12	37,50%
12º Ano de Escolaridade	7	21,88%
Tirar um Curso Superior	4	12,50%
Não sei	4	12,50%
10º Ano de Escolaridade	2	6,25%
Curso do Instituto de Formação Profissional	1	3,13%
CEF (7º, 8º e 9º)	1	3,13%
Não sei, estou confuso entre o 12º e ir para a Universidade	1	3,13%
Total	32	100%

A maioria dos alunos inquiridos gostaria de concluir o 9º ano de escolaridade (37,50%) ou o 12º ano de escolaridade (21,88%).

Quadro 78 – Profissão que o(a) aluno(a) gostaria de ter futuramente

Classificações profissionais	Fi	Fr
Grupo 2 – Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	11	34,38%
Grupo 3 – Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	11	34,38%
Não Sabe	5	15,63%
Grupo 5 – Pessoal de Serviços e Vendedores	3	9,38%
Grupo 7 – Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	1	3,13%
Grupo 8 – Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem	1	3,13%
Grupo 1 – Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores	0	0,00%
Grupo 4 – Pessoal Administrativo e Similares	0	0,00%
Grupo 6 – Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas	0	0,00%
Grupo 9 – Trabalhadores Não Qualificados	0	0,00%
Total	32	100%

* Categorias profissionais de acordo com as categorias propostas pelo IEFP⁸⁸

No que concerne à profissão que os alunos gostariam de ter futuramente, a partir da análise do Quadro 78, podemos verificar que aparecem 34,38% de preferências quer no grupo 2 (Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas), quer no grupo 3 (Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio). No grupo três, 25,00% gostariam de ser jogadores de futebol.

⁸⁸http://portal.iefp.pt/portal/page?_pageid=117,102201&_dad=gov_portal_iefp&_schema=GOV_PO_RTAL_IEFP

Quadro 79 – Ocupação dos tempos livres do(a) aluno(a), fora da escola

Local	Ocupação dos Tempos Livres	Fr	Fr	Fr/E	Fr/E
Em Casa	Fico em casa a ver televisão	2	6,25%	3	9,38%
	Fico em casa a jogar computador	1	3,13%		
	Jogo futebol no clube do bairro	5	15,63%		
	Jogo futebol com os amigos	3	9,38%		
	Ando de bicicleta	2	6,25%		
	Vou para o Atelier de Tempos Livres (A.T.L.)	2	6,25%		
	Vou ao pólo da Biblioteca Municipal na Bela Vista	1	3,13%		
	Vou à escola meter-me com o pessoal que está nas aulas	1	3,13%		
Fora de casa	Vou para a cidade	1	3,13%	26	81,25%
	Ando por aí na rua com o pessoal do bairro	11	34,38%		
	Resposta Incorrecta (várias opções)	3	9,38%		
	Total	32	100%		
				32	100%

O Quadro 79 mostra-nos como estes jovens ocupam os seus tempos livres, fora da escola. Assim, a maioria (81,25%) refere que ocupa os seus tempos livres fora da sua casa, destacando-se 34,38% que afirma “andar por aí na rua com o pessoal do bairro”.

Os alunos que ficam em casa (9,38%) passam o tempo sozinhos.

Quadro 80 – Consumo de drogas

Consumo de drogas	Fr	Fr
Não	32	100,00%
Sim	0	0,00%
Total	32	100%

Relativamente ao consumo de drogas, todos os alunos inquiridos referem que nunca as consumiram.

Quadro 81 – Consumo de tabaco

Fumadores actuais	Fi	Fr
Não	32	100,00%
Sim	0	0,00%
Total	32	100%

A partir da análise do Quadro 81, constatamos que 100% destes jovens afirmam não serem actuais fumadores.

Quadro 82 – Consumo de bebidas alcoólicas

Consumo de bebidas alcoólicas	Fi	Fr
Não	30	93,75%
Sim	2	6,25%
Total	32	100%

Relativamente ao hábito de beber, frequentemente, bebidas alcoólicas, a maioria dos alunos (93,75%) afirma que não o faz.

Quadro 83 – Idas à polícia

Aluno que já foi à polícia	Fi	Fr
Não	26	81,25%
Sim	6	18,75%
Total	32	100%

A percentagem de alunos que já foi à polícia por comportamentos incorrectos atinge os 18,75%. A maioria destes jovens (81,25%) refere que não teve de se dirigir a nenhuma instituição de segurança pública.

Quadro 84 – Idas ao tribunal

Idas ao tribunal	Fi	Fr
Não	32	100,00%
Sim	0	0,00%
Total	32	100%

Quanto às idas a tribunal, é de salientar que todos os alunos referem que não tiveram de se dirigir a este tipo de instituição.

Quadro 85 – Castigos pelos pais/familiares/encarregado de educação

Alunos que são castigados	Fi	Fr
Sim	29	91,00%
Não	3	9,00%
Total	32	100%

Através do Quadro 85, podemos observar que a maioria dos nossos jovens inquiridos (91,00%) é castigado pelos pais/familiares/encarregados de educação quando se portam mal. Apenas 9,00% referem que não são castigados.

Quadro 86 – Tipo de castigo que é aplicado ao(a) aluno(a) com mais frequência

Tipo de castigo	Fi	Fr
Não me deixam brincar na rua	12	41,38%
Batem-me	5	17,24%
Mandam-me para o quarto estudar	4	13,79%
Ralham-me	2	6,90%
Não me deixam jogar playstation	2	6,90%
Proibem-me de ver TV	1	3,45%
Proibem-me de ir para a casa da minha mãe	1	3,45%
Não posso sair	1	3,45%
Cortam-me as coisas	1	3,45%
Total	29	100%

A partir da leitura do quadro 42, podemos deduzir que os castigos mais frequentes se relacionam com a proibição de os jovens realizarem as suas actividades preferidas. É de realçar que 17,24% dos alunos sofre castigos físicos.

Quadro 87 – Regularidade das idas ao Médico

Idas ao médico	Fi	Fr
Quando estou doente	22	68,75%
Não sei	5	15,63%
Consultas	3	9,38%
Rotina	1	3,13%
Quando sinto dores de barriga	1	3,13%
Total	32	100%

Através da análise dos dados do Quadro 87, podemos constatar que a maioria dos alunos (68,75%) só vai ao médico quando está doente.

Quadro 88 – Quem acompanha o(a) aluno(a) nas suas idas ao Médico

Acompanhante(s) do(a) aluno(a) nas idas ao médico	Fi	Fr
Mãe	21	65,63%
Avó e/ou avô	3	9,38%
Vou sozinho(a)	2	6,25%
Pai	2	6,25%
Irmã	1	3,13%
Mãe e irmã	1	3,13%
Mãe e Padasto	1	3,13%
Tio	1	3,13%
Total	32	100%

Pela observação do Quadro 88, verificamos que a maioria dos alunos (65,63%) vai ao médico acompanhado(a) pela mãe.

III – Análise das três questões abertas nos questionários dos alunos (5º e 6º anos de escolaridade)

Curiosos por saber o que de facto interessa, motiva e dá prazer a estes alunos na escola, solicitámos que nos indicassem três aspectos que mais gostam na mesma.

Assim, o quadro que se segue dá-nos uma panorâmica generalizada das dimensões preferidas pelos nossos inquiridos.

Quadro 89 – Síntese das dimensões preferidas na escola

Dimensões Preferidas	U.R.	U.E
1. Jogos	73	55
2. Amigos	47	46
3. Biblioteca	25	25
4. Espaços Exteriores	23	18
5. Professores	19	19
6. Colegas	19	18
7. Aulas	19	16
8. Escola	17	17
9. Espaços de Aprendizagem	12	11
10. Pessoal Não Docente	10	10
11. Actividades de Aprendizagem	6	5

Ficamos a saber que os alunos do 2º ciclo em situação de risco, nesta instituição, preferem os jogos em primeiro lugar, destacando-se o futebol. Em 32 desses registos aparecem as seguintes expressões:

- “*jogar à bola*” – (32 U.R.);

- “*jogar futebol*” – (14 U.R.);

Seguidamente, apresentamos a análise pormenorizada das diversas dimensões anteriormente sistematizadas.

Quadro 90 – Jogos

Categoría	Subcategoría	U.R.	U.E.	
Coisas Que Mais Gosta	Jogos	Bola/Futebol	AS A3 ⁸⁹ , A5B3, A5B4, A5D3, A5F3, A5G2, A5G3, A5H1, A5H3, A5I8, A5I15, A5J4, A5J5, A5J6, A5L1, A5L4, A5L5, A5L7, A5M1, A5M3, A5M5, A5M6, A5M9, A6B2, A6B3, A6B4, A6E1, A6E3, A6F5, A6F7, A6F8, A6G1, A5A5, A5E3, A5G1, A5G5, A5G6, A5I5, A5I7, A5I9, A5I13, A5L3, A5L6, A5M4, A6F2, A6G4	46
		Apanhada	A5L1, A5L5, A5L7, A6B2	4
		Brincar	A5B3, A5E3, A6E2	3
		Mata	A5G2, A5H3, A5I4	3
		Basquetebol	A5I4, A5I5, A6B2	3
		Inter - Turmas	A5G4, A6C2	2
		Andebol	A5I5, A6B1	2
		Escondidas	A5I7, A5I9	2
		Computador	A5C1, A6F1	2
		Sem Especificar	A5I11, A6G2	2
		Ténis	A5M8	1
		Damas	A6F5	1
		Rata	A5I4	1
		Consola	A5E3	1
Total		73	73	

Como podemos observar pela análise do Quadro 90, a actividade preferida dos nossos inquiridos é o futebol, (46 U.E.).

- “jogar à bola”- (32 U.R.);
- “jogar futebol” – (14 U.R.).

⁸⁹ O código A5A3 significa aluno do 5º ano de escolaridade, turma A, 3º aluno identificado como aluno de risco. Os restantes códigos só variam relativamente ao ano, à turma e ao aluno.

Quadro 91 – Amigos

Categoria	Subcategoria	U.R.	U.E
Coisas Que Mais Gosta	Amigos	Sem especificar	17
		Brincar	10
		Ficar/Estar	8
		Falar/Conversar	4
		Conviver	2
		Andar	2
		Fazer	1
		Passear	1
		Sair	1
		Lidar	1
Total		47	47

O Quadro 91 mostra-nos que o convívio com os amigos é uma das dimensões preferidas na vida escolar dos jovens inquiridos.

Nesta dimensão convivial, podemos verificar que a simples presença junto dos colegas é o factor mais relevante, facto que nos transmite, eventualmente, a ausência de qualquer actividade organizada na relação entre colegas.

Quadro 92 – Biblioteca

Categoria	Subcategoria	U.R.	U.E.
Biblioteca	Sem Especificar	A5A2, A5A4, A5A5, A5A6, A5A8, A5A9, A5B2, A5C2, A5C3, A5D1, A5D2, A5D3, A5G2, A5I4, A6A4, A6C3, A6D1, A6F3, A6F4, A6F6, A6G4, A6G5	22
	Filmes	A5G1	1
	Música	A5G4	1
	Requisitar	A5H2	1
Total		25	25

Como podemos observar através do Quadro 92, um dos espaços interiores preferidos é a Biblioteca. A maioria dos alunos menciona este local sem especificar o que gosta de fazer no mesmo.

Quadro 93 – Espaços Exteriores

Categoria	Subcategoria	U.R.	U.E.		
Coisas Que Mais Gosta	Espaços Exteriores	Desportivos	Campo	A5A6, A6A2, A6A4, A6B1, A6F4, A6F6,	6
			Campo(s) de futebol	A5A8, A5B3, A5C2, A6G3	4
			Campo de basquetebol	A5A8, A6G3	2
			Campo da bola	A6C1, A6C4	2
		Outros	Pista	A6G3	1
			Recreio(s)	A5F1, A5F2, A6B4, A6B5, A6F9	5
			Flores	A5A6	1
			Árvores	A5E2	1
			Bancos	A5E2	1
Total			23	23	

O Quadro 93 dá-nos uma panorâmica quanto às preferências, no que respeita aos espaços exteriores. Estes jovens preferem os espaços desportivos.

- “campo” – (6 U.E.);

- “*campo(s) de futebol*” – (4 U.E.);
- “*campo da bola*” – (2 U.E.);
- “*campo de basquetebol*” – (2 U.E.).

Estas preferências parecem-nos directamente relacionadas com a primeira categoria referida pelos nossos inquiridos (Jogos).

Quadro 94 – Professores

Categoría	Subcategoria	U.R.	U.E.
Coisas que Mais Gosta	Professores	AS114, A5A1, A5M7, A6A2, A5I6, A5M3, A5L2, A5A2, A5I3, AS110, ASM2, A6A1, A6A3, A6A4, A6A5, A6B5, A6C1, A6C3, A6E3	19
Total		19	19

Como podemos constatar no presente quadro, há dezanove unidades de referência para a subcategoria professores. Tomando em linha de conta as expressões dos nossos inquiridos, passamos a citar algumas que deixam transparecer a sua consideração pelos professores:

- “*alguns professores*”;
- “*falar com os professores*”;
- “*dos professores*”.

Quadro 95 – Colegas

Categoria	Subcategoria	U.R.	U.E.
Coisas que Mais Gosta	Moças/Raparigas	A5G5, A5I8, A5M1, A5M5, A6C2, A6C4, A6F8	7
	Sem Especificar	ASA9, A5E2, A5I3, A5M3, A6A1, A6C1, A6C3	7
	Brincar	ASD1, A6G1	2
	Rapazes	A5I8	1
	Alguns	ASM7	1
	Família	A5J3	1
Total		19	19

No que respeita à relação com os colegas, os aspectos mais relevantes relacionam-se com colegas do outro género, o que se comprova pelas seguintes citações:

- “*ver as moças*”;
- “*conhecer moças bonitas*”;
- “*meter-me com as raparigas...*”.

Quadro 96 – Aulas

Categoria	Subcategoria	U.R.	U.E.
Coisas Que Mais Gosta	Educação Física	ASD3, A5J3, A5J4, A5J5, A6F8, A6F9	6
	Ciências da Natureza	ASA7, A5F1, A5J2, A5L3	4
	Matemática	ASA3, A5F3	2
	Educação Visual e Tecnológica	A5A7, A5H2	2
	Área de Projecto	A5F2, A5H2	2
	Matéria	A5L2	1
	História e Geografia de Portugal	A5J2	1
	A Horta	A5M5	1
Total		19	19

Pelo que nos é dado a observar, há dezanove unidades de referência relativamente ao gosto pelas aulas. Destacam-se as aulas de Educação Física (6 U.E.) e as de Ciências da Natureza (4 U.E.).

Quadro 97 – Escola

Categoria	Subcategoria		U.R.	U.E.
Coisas que Mais Gosta	Escola	Estudar		6
		Intervalo(s)		2
		Andar		1
		Aulas	Acabam	2
			Não ter	1
		“Fériados”		1
		Chegar Cedo		1
		Trabalhos de Grupo		1
		Passar de Ano		1
		Sem Especificar		1
Total			17	17

O Quadro 97 mostra-nos que alguns dos nossos inquiridos gostam da escola, pois há dezassete unidades de referência. A actividade preferida, neste espaço, é “estudar” (6 U.E.).

Quadro 98 – Espaços de Aprendizagem

Categoria	Subcategoria		U.R.	U.E.
Coisas que Mais Gosta	Espaços de Aprendizagem	Computadores	Sem Especificar	3
			Saia	2
			Usar	1
		Sala de Estudo		3
		Salas de Aula	Arranjos	1
			Sem Especificar	1
			Bloco D	1
				12
				12
Total				

Os nossos inquiridos, ao mencionarem os espaços de aprendizagem de que mais gostam, referem aqueles onde existem computadores, como podemos confirmar através das seguintes expressões:

- “*ir para a sala dos computadores*”;
- “*sala de informática*”;
- “*usar os computadores*”;
- “*computadores*”.

Quadro 99 – Pessoal Não Docente

Categoria	Subcategoria		U.R.	U.E.
Coisas Que Mais Gosta	Pessoal Não Docente	Auxiliares/Contínuas	A5I6, A5I10, A6A5, A6E3	4
		Funcionários(as)	A5M2, A5M7, A6A3	3
		Empregadas(os)	A5I3, A5M4	2
		Guardas	A5B4	1
Total			10	10

No que respeita à subcategoria do pessoal não docente, verificamos que os nossos inquiridos os referem dez vezes. Parece-nos que alguns destes jovens estabelecem uma boa relação com o Pessoal Auxiliar de Ação Educativa, pelo que nos é dado a perceber por algumas expressões:

- “*falar com as auxiliares*”;
- “*as contínuas*”.

Quadro 100 – Actividades de Aprendizagem

Categoria		Subcategoria	U.R.	U.E.
Coisas Que Mais Gosta	Actividades de Aprendizagem	Leitura	ASC3, A5II	2
		Música	ASC1, A6F1	2
		Projecto dos Jardins Mediterrâneos	A5M5	1
		Dança	A6F1	1
Total			6	6

As actividades de aprendizagem mencionadas são as seguintes: *Leitura, Música, Projecto dos Jardins Mediterrâneos e Dança*.

Um aluno do 6º ano de escolaridade, da turma F, menciona que o que mais gosta na escola é de “*ouvir música*” e de “*dançar*”.

Seguidamente, vamos passar para a análise da segunda categoria. Esta resultou da segunda questão aberta que colocámos a estes jovens. Continuando curiosos e buscando o parecer dos alunos no que se relaciona com as mudanças que gostariam de ver realizadas na sua escola, solicitámos também três sugestões a cada um deles.

Quadro 101 – Síntese das mudanças sugeridas pelos inquiridos

Dimensões de Mudanças	U.R.	U.E.
1. Espaços de Aprendizagem	94	69
2. Espaços Físicos	83	69
3. Organização da Instituição	40	35
4. Espaços de Lazer	19	17
5. Atitude Pessoal	10	7
6. Pessoal Não Docente	5	5
7. Colegas	5	4
8. Professores	3	3

Como podemos observar pela análise do Quadro 101, as três subcategorias mais mencionadas, no que respeita a sugestões de mudanças a fazer na escola, são respectivamente: os Espaços de Aprendizagem, os Espaços Físicos e a Organização da Instituição.

No que respeita aos Espaços de Aprendizagem, os dois mais referidos são espaços desportivos/equipamentos e as salas de aula.

Quanto aos Espaços Físicos, os inquiridos sugerem essencialmente espaços novos e arranjos.

Relativamente à Organização da Instituição destacam-se sugestões associadas ao comportamento/medidas de actuação e à segurança.

A seguir, apresentamos a análise pormenorizada das diversas dimensões anteriormente sistematizadas.

Quadro 102 – Espaços de Aprendizagem

Categoría	Subcategoría		U.R.	U.E.		
Coisas Que O Aluno Mudaria	Espaços de Aprendizagem	Salas	Informática/Computadores	A5A5, A5A8, A5A9, ASC1, ASC2, ASC3 A5D3, A5E2, A5F3, A5I1, A5J1, A5M3, A5M5, A5M6, A5M9, A6A4, A6C4, A6G3, A6G4	19	
			Temperatura	ASB4, A5F2, A5G2, A5G5, A5H3, A5I11, A5J1, A5J5, A5L4, A5L6, A6A5, A6D1, A5C2, A5H1, A6A3	15	
			Construir um Laboratório de Ciências	A5J2	1	
			Melhoramentos na Biblioteca	A6C3	1	
			Filmes	A5G4	1	
			Professores	A5I5	1	
			Danças	A6A2	1	
			Mais Condições	A5D2	1	
		Espaços Desportivos/ Equipamentos	Jogos	A5G1	1	
	Materiais		Pavilhão(s)/Ginásio (s)	A5C3, A6A1, A6F1, A6F4, A6F8, A5B3, A5B4, A5D3, A5H2, A5L4, A5M1, A6A2, A6A4, A6B2, A6B5, A6D1, A6F5, A5C1, A5L6, A5L7, A5M4, A6B1, A6G4, A5A3, A6B3, A5A6, A5A9, A5B2, A5M5, A5M6, A5M9, A6A3, A5F1, A5F3, A5M8, A6C1	36	
			Campo(s)	A5G5, A5H3, A5J5, A6G2, A5I9, A5I15, A6B5	7	
			Redes nas Balizas	A5G1	1	
			Portão	A5H3	1	
			Adquirir sem Especificar	A5I3, A6B3, A6B4	3	
			Cadernos/Cadeiras	A5I4, A5I4	1	
			Torneios/Futsal	A6B3, A5I15	2	
Actividades		Horta	Ter	A5L3	1	
Total				94	93	

No que respeita aos “*Espaços de Aprendizagem*”, os dois mais referidos são:

- “*Espaços Desportivos/Equipamentos*” - sobressaindo a necessidade da construção de um “*pavilhão/ginásio*”- (36 U.R.);
- “*Salas*” - neste caso há (19 U.R.) a sugerir uma “*sala de Informática/Computadores*”. Ainda encontramos (15 U.R.) sobre a “*Temperatura*” das salas de aula, a maioria dos inquiridos propõe a colocação de “*ar condicionado*”.

Quadro 103 – Espaços Físicos

Categoria	Subcategoria	U.R.	U.E.
Coisas Que O Aluno Mudaria	Espaços Físicos	Escola	20
		Refeitório	5
		Blocos	3
		Casas de Banho	1
		Bufete	1
		Sem Especificar	11
		Blocos	9
		Salas	5
		Casas de Banho	4
		Telhas/Telheiros	2
		Tudo	1
		Limpeza	9
		Localização	5
		Transformações da Escola	3
		Campo	1
		Casa	1
		Sala de Informática	1
		Derrubar a Escola	2
		Inovação	1
Total			82

Quanto aos Espaços Físicos, os inquiridos sugerem essencialmente Espaços Novos e Arranjos.

Relativamente aos “*Espaços Novos*”, há (20 U.R.) no sentido da construção de uma “*Escola Nova*”. No que se refere aos “Arranjos”, os dois espaços mais mencionados são: *os blocos e as salas*.

Quadro 104 – Organização da Instituição

Categoría	Subcategoria	U.R.	UE	
Coisas Que O Aluno Mudaria	Segurança	Guardas/Seguranças	A5A2, A5A7, A5A3, A5A4, A5A5, A5A8, A6A5, A5A9, A6E1	9
		Mais	A5A2	1
		Sem Especificar	A5A7	1
		Paredes + 5m e Alarme	A5B1	1
		Não haver Assaltos	A5C2	1
		Salas de Aula com Câmara de Vigilância	A5M8	1
	Comportamento/Medidas de Actuação	Próprio Aluno	A6E3, A6F2	2
		Alunos	A5E2, A5E3	2
		Meninos	A5E3	1
		Na Escola	A5I13	1
		Mau	A5H2	1
		Malandros na Linha	A5D1	1
		Pessoas que se portam mal	A6F1	1
		Castigos	A6E2	1
		Lutar contra o Racismo	A6F1	1
		Não andar só	A6F2	1
		Sem Especificar	A6E3	1
		Não Haver	A5G2, A5G3, A5G6	3
		Uma por Ano	A5L3, A5L5	2
	Aulas	História	A6F9	1
		Sexo	A6G5	1
		Sem Especificar	A6B4	1
		Não haver aulas/Turno da manhã	A5F2	1
	Horário	Sem Especificar	A6C4	1
		Novas	A6C1	1
	Gestão da Escola		A6F8	1
	Orçamento da Escola		A5I9	1
Total			40	

Os nossos inquiridos parecem preocupados com alguns aspectos da “*Organização da Instituição*”. É a terceira categoria que os alunos consideram necessitar de algumas mudanças. Neste caso, destacam-se as sugestões relativas a:

- “*comportamento/medidas de actuação*” – (13 U.R.);
- “*segurança*” - (14 U.R.).

Quadro 105 – Espaços de Lazer

Categoria	Subcategoria		U.R.	U.E.
Coisas que O Aluno Mudaria	Espaços de Lazer	Piscina	Sem Especificar	8
			Construir	3
		Jardim/Parque Verde	Jardim	3
			Parque	1
		Rampas para Saltos/Pista de Ciclismo	Rampas	1
			Pista	1
		Sala de Convívio		1
		Cinema		1
Total			19	19

A categoria “*Espaços de Lazer*” apresenta (19 U.R.). Alguns alunos do nosso universo em estudo gostariam de ter uma “*piscina*” na escola, como se depreende pela leitura das seguintes expressões:

- “*piscina*” – (8 U.R.);
- “*construía uma piscina*” – (3 U.R.).

Um aluno do 6º ano dá a sugestão de “*construírem uma piscina para aulas de natação*”.

Quadro 106 – Atitude Pessoal

Categoria	Subcategoria		U.R.	U.E.
Coisas Que O Aluno Mudaria	Atitude Pessoal	Desempenho Escolar	Notas	A5I6
			Estudar Mais	A6F2
			Mudar/Capacidade	A6F3
			Passar de Ano	A6F6
		Gosto pela Escola	Muito	A5L1
			Ajudar a Pintar	A5L2
			Alunos/Não estragarem	A5L2
			Mudar	A6F3
		Solidariedade	Ajudar Crianças com problemas	A5J2
			Situações da Vida	A6F3
Total			10	7

Na subcategoria “*Atitude Pessoal*” encontramos (10 U.R.), distribuídas pelas mudanças relativas ao “*Desempenho Escolar*”, “*Ao gosto pela escola*” e à “*Solidariedade*”. Destacamos a opinião de um aluno do 6º ano, citando as expressões que utilizou: “*estudar mais nas aulas*”, “*mudar de capacidade*” e “*mudar as situações da vida*”.

Quadro 107 – Pessoal Não Docente

Categoria	Subcategoria		U.R.	U.E.
Coisas Que O Aluno Mudaria	Pessoal Não Docente	Funcionárias	A5B1, A5D1, A6F9	3
		Contínuas	A5A4	1
		Empregados	A5F1	1
Total			5	5

No que respeita à subcategoria “*Pessoal Não Docente*”, cinco dos nossos inquiridos propõem algumas mudanças. Três alunos referem:

- “*algumas funcionárias novas*”;

- “*mudaria as funcionárias*”;

- “*meter mais funcionárias*”.

Quadro 108 – Colegas

Categoria	Subcategoria		U.R.	U.E.
Coisas Que O Aluno Mudaria	Colegas	Amigos	A5I6, A5I6, ASII2	2
		Colegas	A5I4	1
		Turma	A5I10	1
Total			5	4

Há cinco unidades de registo para a subcategoria “*Colegas*”. Verificamos que um aluno do 5º ano valoriza bastante a mudança de amigos, pois utiliza duas expressões como “*a amizade*” e “*... os amigos*”.

Quadro 109 – Professores

Categoria	Subcategoria		U.R.	U.E.
Coisas Que O Aluno Mudaria	Professores	Novos	A6B1	1
		“Setores”	A6G2	1
		Sem Especificar	A5A5	1
Total			3	3

Pelo que podemos constatar, a categoria que tem menos unidades de registo em termos de mudanças propostas pelos alunos é a dos “*Professores*”. As três expressões utilizadas são:

- “*ter professores novos*”;
- “*os stores*”;
- “*mudar os professores*”.

Atendendo aos dados existentes no Quadro 109, talvez possamos considerar que a maioria dos discentes inquiridos estão satisfeitos com a relação pedagógica que estabelecem com os seus docentes.

Seguidamente, vamos passar para a análise da terceira categoria. Esta resultou da terceira pergunta aberta que fizemos aos nossos pré - adolescentes. Se eles encontrassem o Aladino com a sua lâmpada mágica, quais os três desejos que pediriam?

Quadro 110 – Síntese das dimensões dos desejos

Dimensões dos Desejos	U.R.	U.E.
1. Dimensão Qualidade de Vida	112	107
2. Dimensão Carreira Profissional	36	30
3. Dimensão Escola	35	26
4. Dimensão Lazer	27	22
5. Dimensão Família	26	20
6. Dimensão Sentimentos	26	21
7. Dimensão Capacidades/Potencialidades Pessoais	13	11
8. Dimensão Mundo/Solidariedade	12	9
9. Dimensão Esperança de Vida	6	6
10. Dimensão Natureza	6	6
11. Dimensão Atitudes Comportamentais Menos Correctas	2	2

A maioria dos jovens inquiridos, se encontrasse o Aladino com a sua lâmpada mágica, gostaria de ver os seus desejos satisfeitos na “*Dimensão Qualidade de Vida*”, (112 U.R.) referida por 107 indivíduos. Nesta Dimensão sobressaem os desejos relativos a: “*Riqueza*” – (40 U.R.), “*Carro/Outros Veículos*” – (35 U.R.) e “*Habitação*” – (30 U.R.).

As outras duas dimensões mais mencionadas, embora com grande diferença no número de unidades de registo, em relação à primeira, são:

- “*Dimensão Carreira Profissional*” – (36 U.R.);
- “*Dimensão Escola*” – (35 U.R.).

Assim, apresentamos a análise pormenorizada das diversas dimensões anteriormente sistematizadas.

Quadro 111 – Dimensão Qualidade de Vida

Categoría	Subcategoría	U.R.	U.E.
Desejos	Dimensão Qualidade de Vida	Riqueza	39
		Carro	26
		Carro/Outros Veículos	
		Mota/Moto	4
		Trotinete	1
		Bicicleta	1
		Iate	1
		Casa	16
		Habitação	
		Vivenda	10
		Mansão	1
		Castelo	1
		Carta de Condução	3
		Mudanças	
		Vida	1
		Ir para Lisboa	1
		Possuir	
		Ilha	1
		Praia Privada	1
Total		112	107

Pela leitura do Quadro 111, podemos constatar que os desejos dos alunos em situação de risco, centram-se, em primeiro lugar, na melhoria da sua *Qualidade de*

Vida. Nesta Dimensão sobressaem os desejos relativos a: “*Riqueza*” – (40 U.R.), “*Carro/Outros Veículos*” – (35 U.R.) e “*Habitação*” – (30 U.R.).

Nas citações que nos conduzem à ideia de “*Riqueza*”, transcrevemos as mais utilizadas: “*ser rico*” – (17 U.R.) e “*ser milionário*” – (8 U.R.).

Quanto ao desejo de ter “*Carro/Outros Veículos*”, a maioria dos alunos disse “*carro*”, (28 U.R.), indicando a marca e nalguns casos o modelo preferido. Destacamos as duas expressões mais utilizadas: “*um Ferrari*” – (7 U.R.) e “*um carro*” – (6 U.R.)

Relativamente ao desejo de ter uma “*Habitação*”, as preferências vão para uma casa e/ou vivenda com piscina, tal como podemos comprovar pelas seguintes expressões: “*uma casa com piscina*” – (8 U.R.) e “*pedir uma vivenda com piscina*” – (5 U.R.).

Quadro 112 – Dimensão Carreira Profissional

Categoria	Subcategoria	U.R.	U.E.		
Desejos	Dimensão Carreira Profissional	Sem Especificar	A5E2, A5G3, A5G6, A5I13, A5L6, A5M4, A5M5, A5M6, A6F2, A6G1, A6G2, A6G4	10	
		Sport Lisboa e Benfica	A5L3, A5L3	1	
		Sporting clube de Portugal	A5L5	1	
		Melhor do Mundo	A6F2	1	
		Ser Grande	A6C2	1	
		Melhor da Época	A6C4	1	
		Selecção Nacional	A5M6	1	
		Médica	A5I4, A6F6	2	
		Veterinária	A5I10	1	
		Bióloga Marinha	A5M7	1	
		Advogada	A5J2	1	
		Polícia	A5L1, A5M6	1	
		Cantor/Cantora	A5M2, A6F4, A6F1, A6F1, A6F7	3	
		Desenhador	A5D2	1	
		Trabalho/Emprego	Sem especificar	A5B3, A6G3	2
			Bom	A6D1	1
			Melhor	A6F3	1
Total			36	34	

A segunda dimensão mais referida pelos alunos em situação de risco, no que toca a solicitar desejos, prende-se com a “*Carreira Profissional*”. Verificamos que há (16 U.R.) para o desejo de ser “*Jogador/Futebolista*”. Pensamos que o sonho destes jovens poderá estar directamente ligado ao facto da maioria pertencer ao sexo masculino. Por outro lado, relembramos que, na altura da aplicação dos questionários, estes jovens tinham bem presente a campanha da Selecção Portuguesa no Europeu 2004 e todo o espírito nacionalista à volta do mesmo.

Quadro 113 – Dimensão Escola

Categoria	Subcategoria		U.R.	UE	
Desejos	Dimensão Escola	Desempenho Escolar	Passar de Ano	A5A9, A5B2, A5B3, A5B4, A5D4, A5I2, A5I12, A6A2, A6B1, A6D1, A6C3, A6F3, A6F5, A6G2, A6G3	15
			Boas Notas	A5I2, A5J2	2
			Mais Esperto	A5A7	1
			Tentar Esforçar-se	A5B3	1
			Agarrar aos Livros	A5B4	1
			Ajuda nos Estudos	A5M2	1
			Acabar a Escola	A6G5	1
			Entrar para Curso de Bombeira	A6C3	1
			Tirar Um Curso Superior	A5E2	1
		Instalações	Nova	A5I1, A5J3, A6A4	3
			Obras	A5I1, A6F9, A5A7	3
			Ar Condicionado	A5J3	1
		Alunos	Ter Mais	A6F9	1
			Colegas Novos	A5I1	1
			Mudar	A5B1	1
		Recursos Pedagógicos	Livros para Estudar	A5I12	1
Total				35	35

Em terceiro lugar aparecem os desejos relativamente à “*Dimensão Escola*”. Verificamos que as preocupações dos alunos se concentram essencialmente no seu “*Desempenho escolar*”, nomeadamente em “*Passar de ano*”. Destacamos as expressões de dois alunos: “*acabar a escola até ao 12º ano*” e “*passar até tirar um Curso Superior*”.

Quadro 114 – Dimensão Lazer

Categoria	Subcategoria		U.R.	U.E.
Desejos	Dimensão Lazer	Computador	Sem Especificar	A5A8, A5F1, A5J1, A6A4
			Muito Bom	A5A2
			Disco Rígido Melhor	A5A9
			Placa Gráfica Melhor	A5A9
			Ter Dois	A5C1
		Piscina	Sem Especificar	A5B1, A5F2, A5F3, A5H2, A5L1
			Grande	A6F7
		Playstation	Sem Especificar	A5A5, A5C1, A5J6
			Playstation2	A5A9
			Jogos	A5J4
		Viajar	Outros Países	A5A2
			Cabo Verde	A5I3
			França	A6D1
			Todo o Lado	A6A2
			Sem Especificar	A5I9
		Desporto/Jogos	Patins	A5II5, A5J3
			Mata	A5I15
Total				27
				27

No que concerne à “*Dimensão Lazer*”, os desejos dos alunos prendem-se com a obtenção de um computador/apetrechamento, piscina, uma playstation ou viajar por diversos países.

Quadro 115 – Dimensão Família

Categoría	Subcategoria		U.R.	U.E.	
Desejos	Dimensão Família	Mãe	Voltar	A5C3	1
			Ver	A5I3	1
			Ficar Sempre	A5I10	1
			Viesse de Espanha	A5I13	1
			Viesse Viver para Portugal	A5L2	1
			Ter Uma	A5J6	1
		Pai	Estar Mais	A5I6	1
			Pais	ASM7	1
		Irmão	Estar em Paz	A5D4	1
			Ter Um	A5J4	1
		Harmonia	Paz	A6E3	1
			Magnífica	A6C2	1
			Melhorada	A6C2	1
		Saúde	Mãe	A5J1, A5J2, A6E3	3
			Pai	A5C3, A6E1	2
			Avós	A5C2, A5C3	2
			Primo	A5C2	1
		Futuro	Casamento	A5F1, A5G2, A5M6	3
			Ter Filhos	A5L5, A5M6	2
Total			26	26	

Na “Dimensão Família”, os alunos desejam principalmente poder ter os seus progenitores juntos e viver harmoniosamente. Citamos as expressões utilizadas por dois alunos, irmãos, colocados em duas turmas diferentes do 5º ano de escolaridade.

- “uma mãe”;
- “eu gostava que a minha mãe viesse viver para Portugal”.

Também se verificam algumas preocupações dos alunos relativamente à saúde dos familiares com quem vivem. Eis algumas expressões utilizadas por alguns.

- “o meu pai desistir/parar de fumar”;

- “Gostava que curasse a minha mãe”.

No entanto, estes jovens também fazem planos para o seu futuro familiar, ou seja, casar e ter filhos. Escolhemos a citação de um aluno do 5º M para ilustrar esta ideia:

- “casar com uma mulher honesta e ter quatro filhos”.

Quadro 116 – Dimensão Sentimentos

Categoria	Subcategoria		U.R.	U.E.
Desejos	Dimensão Sentimentos	Amor	Namorado(a), (as)	A5C2, A5G5, A5J5, A5L4, A6F6, A6G5
			Dama(s)	A5G1, A6F8
			Ter Muito	A5A3
			Ter uma Miúda	A5I7
		Felicidade	O(a) Próprio(a)	A5I3, A6B2, A6E1, A6F4, A6F5, A6F8
			Família	A5E3, A5E3
			Toda a Gente	A6B4
		Amizade	Muitos Amigos	A5A3
			Estar com os Melhores Amigos	A5I6
			Brincar com o Melhor Amigo	A5I12
			Ter Amigos	A6B5
			Amigos Não Morram	A5A8
		Carinho	Ter Muito	A5A3
		Alegria	Muita Para enfrentar a Vida	A6A1
Total				26
				25

No que concerne à “Dimensão Sentimentos”, os nossos inquiridos dão particular relevo aos seguintes: “Amor” – (10 U.R.), “Felicidade”- (9 U.R.) e “Amizade” – (5 U.R.).

Quadro 117 – Dimensão Capacidades/Potencialidades Pessoais

Categoría	Subcategoria		U.R.	U.E.
Desejos	Capacidades/Potencialidades Pessoais	Físicas	Beleza/Bonita	A5H3, A5I14
			Forte	A5D3
			Ser Grande	A5D2
			Voar	A5H1
			Correr Muito Rápido	A5H1
			Ciclista	A6A1
		Herói	Songoko	A5D1
			Bruxa	A5G2
		Pessoa com Função Importante/Figura Pública	Ser Rei	A5G4
			Mandar em Portugal	A5G4
			Beckham (Jogador de Futebol)	A6G1
Total			13	13

Relativamente à “*Dimensão Capacidades/Potencialidades Pessoais*”, os nossos inquiridos referem alguns desejos quanto a qualidades “*Físicas*”. Passamos a citar algumas expressões utilizadas pelos mesmos.

- “*gostava de ser forte*”;
- “*pedia para ser um bom ciclista com muita força*”;
- “*...bonita ...*”.

Pelas respostas dos diversos indivíduos nesta categoria, parece-nos que os rapazes gostariam que o génio da lâmpada do Aladino lhes concedesse força, poder, heroísmo e outros atributos físicos. As raparigas gostariam essencialmente de se tornar mais belas.

Quadro 118 – Dimensão Mundo/Solidariedade

Categoria	Subcategoria			U.R.	U.E.
Desejos	Dimensão Mundo /Solidariedade	Mundo	Paz	A5D1, A5J6, A6A1, A6C1, A6G4	5
			Harmonia	A5D1	1
			Amor	A5D1	1
			Outro Melhor	A6A5	1
			Pessoas Mais Ficassem Boas	A6A5	1
		Portugal	Meninos Passassem Bem	A5E3	1
			Ajudar Pessoas de Rua	A6F4	1
			Aumentava os Salários	A6F9	1
Total				12	12

Numa perspectiva mais abrangente, na relação com o “Mundo/Solidariedade”, os nossos jovens destacam a “Paz”. No entanto, há expressões que revelam algumas ideias/sugestões importantes, tais como:

- “que mudasse o mundo por outro melhor”;
- “que as pessoas más ficassem boas”;
- “que todos os meninos que estão mal passassem bem”.

Quadro 119 – Dimensão Natureza

Categoria	Subcategoria			U.R.	U.E.
Desejos	Dimensão Natureza	Animais	Ter Um Cão	A5D2, A5I10	2
			Canil Para Cães de Rua	A6A3	1
			Ter o Animal Preferido	A5I6	1
			Ter Cavalos	A5I7	1
		Acidentes	Ausência	A6C1	1
Total				6	6

Alguns alunos mencionam que gostariam de poder ter/conviver diariamente com o seu animal preferido. Relembramos que estes alunos vivem maioritariamente

em apartamentos, na cidade, logo é natural que não possam usufruir de um contacto mais próximo com a diversidade de animais existentes, como é possível por exemplo, no meio rural.

Quadro 120 – Dimensão Esperança de Vida

Categoria	Subcategoria			U.R.	U.E.
Desejos	Dimensão Esperança de Vida	Do(a) Próprio(a)	Saúde Toda a Vida	A5A5, A5J1, A6E1	3
			Rapaz Novo Sempre	A5A2	1
			Nova aos 20 Anos	A5H3	1
		Outras Pessoas Sem Laços Familiares	Terem a Vida Inteira	A5D1	1
Total				6	6

Alguns alunos preocupam-se com a sua longevidade, por exemplo, um aluno gostaria que:

- *“todas as pessoas tivessem a vida inteira”.*

Quadro 121 – Dimensão Atitudes Comportamentais Menos Correctas

Categoria	Subcategoria			U.R.	U.E.
Desejos	Dimensão Atitudes Comportamentais Menos Correctas	Desaparecimento	Rapazes que Roubam	A5B1	1
		Não Baterem	Ao Inquirido	A5A7	1
Total				2	2

Um aluno manifesta o desejo de que *“desaparecessem os rapazes que roubam”*.

Quanto a *“agressões/violência”*, outro aluno menciona *“que não me batessem”*.

IV – Breve Síntese Sobre o Perfil do Aluno em Situação de Risco

A partir da análise das respostas dadas pelos alunos, no preenchimentos dos questionários aplicados aos mesmos, pensamos estar em condições de traçar um primeiro perfil da maioria dos jovens em situação de risco que frequentava o 2º Ciclo do Ensino Básico, no ano lectivo 2004/2005, na E.B. 2,3 Ana de Castro Osório.

Assim, após confrontarmos a análise dos dados referentes aos alunos do 5º e 6º anos de escolaridade, questão a questão, podemos considerar que a maioria da população escolar em risco, neste nível de ensino, apresenta as seguintes características:

Dados Pessoais

- É do sexo masculino;
- Tem idade igual ou inferior a treze anos;
- Frequentava o 5º ano de escolaridade;
- Nasceu em Setúbal.

Dados Familiares

- Vive no Bairro da Bela Vista;
- A caracterização da família é nuclear (vive com os seus pais e/ou com estes e seus irmãos);
- A família vive numa casa alugada ou própria (as percentagens são muito semelhantes, embora apareça em primeiro lugar “*Alugada*”);
- Nunca viveu numa Instituição de Acolhimento;
- Avalia as condições da sua habitação como “*Muito Boas*”;
- É filho(a) do(a) seu(a) Encarregado (a) de Educação.

Dados sobre o(a) Encarregado(a) de Educação

- Tem o 1º Ciclo do Ensino Básico;
- Quanto aos Dados Profissionais do(a) Encarregado(a) de Educação, a maioria é doméstica. Fazendo uma panorâmica das profissões dos restantes Encarregados de Educação, atendendo às categorias estabelecidas pelo Instituto de Emprego e Formação, sobressai o Grupo 7 (Operários, Artífices e Trabalhadores Similares);
- Não tem estabilidade profissional (isto se interpretarmos estabilidade profissional como vínculo efectivo por conta de outrem);
- Exerce a sua actividade em Setúbal;
- Normalmente só vai à escola para fazer a matrícula para o ano lectivo seguinte e/ou quando é convocado pelo(a) Director(a) de Turma do(a) seu(a) educando(a).
- Recebe a menção de “Bom” sobre o acompanhamento dado nos estudos/percurso escolar do seu educando.

Dados Escolares do Aluno

- Avalia o seu desempenho escolar no presente ano lectivo com a menção de “Razoável”;
- Ultrapassa o limite de faltas injustificadas a uma ou mais disciplinas;
- Já sofreu medidas disciplinares;
- Foram-lhe aplicadas medidas disciplinares preventivas e de integração, destacando-se as advertências e a ordem de saída da sala de aula, ou seja, recebeu essencialmente medidas punitivas;
- Também lhe foram aplicadas medidas disciplinares sancionatórias, principalmente as repreensões escritas;

- Já reprovou ao longo do seu percurso escolar;
- O motivo que mais contribuiu para a(s) reprovação(ões) ao longo do seu percurso escolar, foi a falta de assiduidade;
- A área de aprendizagem em que tem mais facilidade é a Educação Física;
- A área de aprendizagem onde tem mais dificuldades é o Inglês;
- Quando tem problemas na escola procura frequentemente o(a) seu(a) Director(a) de Turma e/ou os seus Amigos;
- Nunca frequenta a Sala de Estudo da sua Escola ou muito raramente;
- Raramente frequenta a Biblioteca da Escola;
- Não frequenta sessões semanais com a Psicóloga da Escola;
- Não frequenta sessões semanais com a Professora de Apoio Educativo;
- Não frequenta sessões semanais com a Técnica de Serviço Social;
- Tem por hábito conversar às vezes, em casa, sobre os assuntos da escola;
- Gostaria de tirar um Curso Superior e/ou completar o 12º Ano de Escolaridade;
- Futuramente gostaria de ter uma profissão que se enquadra no Grupo 3 (Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio), por exemplo, Jogador de Futebol e/ou no Grupo 2 (Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas).

Outros Dados Pertinentes

- Quando não está na escola, ocupa os seus tempos livres fora de casa e a andar na rua com o pessoal do bairro;
- Não consome nem consumiu drogas;
- Não é actualmente fumador;

- Normalmente não consome bebidas alcoólicas;
- Não teve de se dirigir a nenhuma instituição policial;
- Não teve de ir a Tribunal;
- É castigado pelos Pais/Familiares/Encarregado(a) de Educação, quando se porta mal;
- O castigo que mais lhe aplicam é a proibição de brincar na rua;
- Só vai ao médico quando está doente;
- Quando vai ao médico é acompanhado pela sua mãe.

Dimensão Preferida na Escola

- Prefere os jogos, principalmente jogar futebol.

Mudanças Sugeridas pelos Inquiridos

- Indica algumas mudanças relativas aos espaços de aprendizagem, reforçando a necessidade da construção de um pavilhão/ginásio.

Dimensões dos Desejos

- Em primeiro lugar, deseja qualidade de vida, sobretudo ter riqueza.

Seguidamente, passaremos a analisar os alunos em situação de risco, mas sob o ponto de vista dos seus Directores de Turma.

V - Directores de Turma

Quadro 122 – Sexo

Sexo	Fi	Fr
Masculino	97	63,40%
Feminino	56	36,60%
Total	153 ⁹⁰	100%

Como se constata pelo Quadro 122, os Directores de Turma identificam 63,40% como indivíduos do sexo masculino e 36,60% pertencentes ao sexo feminino, em situação de risco.

Quadro 123 – Idade Actual

Idade	Fi	Fr
13 anos	41	26,80%
12 anos	32	20,92%
15 anos	32	20,92%
14 anos	25	16,34%
11 anos	12	7,84%
Sem Informação	5	3,27%
16 anos	3	1,96%
10 anos	2	1,31%
17 anos	1	0,65%
Total	153	100%

Pela análise do Quadro 123, podemos observar que a maioria dos alunos (84,52%) situa-se na faixa etária compreendida entre os doze e quinze anos de idade, inclusive.

⁹⁰ O total dos questionários preenchidos pelos Directores de Turma é superior ao somatório dos questionários preenchidos pelos alunos. Essa diferença de valores está justificada com o absentismo dos jovens aquando da aplicação dos instrumentos para a recolha de dados.

Quadro 124 – Ano de Escolaridade

Ano de Escolaridade	Fi	Fr
5º Ano de Escolaridade	114	74,51%
6º Ano de Escolaridade	39	25,49%
Total	153	100%

O Quadro 124 mostra-nos que a maioria dos alunos (74,51%) sinalizados em situação de risco, encontra-se a frequentar o 5º ano de escolaridade. No entanto, há 25,49% a frequentar o 6º ano de escolaridade.

Quadro 125 -Turma

Ano de Escolaridade	Turma	Fi	Fr	Fi/Tar	Fr/Tar
5º	5º A	10	6,54%	114	74,50%
	5º B	6	3,92%		
	5º C	6	3,92%		
	5º D	7	4,58%		
	5º E	4	2,61%		
	5º F	10	6,54%		
	5º G	11	7,19%		
	5º H	10	6,54%		
	5º I	19	12,42%		
	5º J	10	6,54%		
	5º L	7	4,58%		
	5º M	14	9,15%		
6º	6º A	5	3,27%	39	25,50%
	6º B	6	3,92%		
	6º C	5	3,27%		
	6º D	2	1,31%		
	6º E	5	3,27%		
	6º F	10	6,54%		
	6º G	6	3,92%		
Total	19	153	100%	153	100%

Como podemos observar através deste quadro, em todas as turmas foram sinalizados alunos em situação de risco. A turma considerada mais problemática foi o 5º I com 12,42%. O 5º M, que se encontra em segundo lugar (9,15%), possui um Currículo Alternativo. O 5º G aparece em terceiro lugar com 7,19%. As duas turmas

com menor número de alunos em situação de risco são: o 5º E (2,61%) e o 6º D (1,31%).

Quadro 126 – Turnos em que a turma tem maior carga horária

Turno	Turma	Fi	Fr
Manhã	5ºA,5ºB,5ºC,5ºD,5ºE,5ºM,6ºA,6ºB,6ºC,6ºD	10	52,63%
Tarde	5ºF,5ºG,5ºH,5ºI,5ºJ,5ºL,6ºE,6ºF,6ºG	9	47,37%
Total		19	100%

As turmas estão distribuídas quase equitativamente pelos dois turnos diurnos. Há apenas uma turma com maior carga horária no turno da manhã.

Quadro 127 – Alunos que se encontram dentro da escolaridade obrigatória

Aluno(a) dentro da escolaridade obrigatória	Fi	Fr
Sim	140	91,50%
Não	13	8,50%
Total	153	100%

A maioria dos alunos (91,50%) objecto deste estudo estão dentro da escolaridade obrigatória.

Quadro 128 – Alunos que repetem o actual ano de escolaridade

Aluno(a) a repetir este ano de escolaridade	Fi	Fr
Sim	90	58,82%
Não	63	41,18%
Total	153	100%

Do total de alunos identificados em situação de risco, a maioria (58,82%) está a repetir o ano de escolaridade. No entanto, 41,18% encontra-se, pela primeira vez, nesse ano de escolaridade.

Quadro 129 – Número de vezes que o(a) aluno(a) está a repetir o actual ano de escolaridade

Número de repetências	Fi	Fr
Duas vezes	47	52,22%
Uma vez	19	21,11%
Três vezes	16	17,78%
Sem Informação	5	5,56%
Quatro ou mais vezes	3	3,33%
Total	90	100%

Analizando mais em pormenor a informação contida no Quadro 129, verificamos que a maioria dos alunos (78,89%) está a repetir, duas ou mais vezes o actual ano de escolaridade.

Quadro 130 – Alunos que beneficiam do ASE (Acção Social Escolar)

Alunos que beneficiam do ASE	Fi	Fr
Sim	89	58,17%
Não	60	39,22%
Sem Informação	4	2,61%
Total	153	100%

Quanto aos alunos que beneficiam da Acção Social Escolar, foram identificados 58,15%.

Quadro 131 – Escalão do ASE

Escalão	Fi	Fr
A	81	91,01%
B	8	8,99%
Total	89	100%

Dos alunos que beneficiam da Acção Social Escolar (ASE) a maioria (91,01%) estão inseridos no escalão A. Segundo informação recolhida junto da Técnica do ASE, da Escola E.B. 2,3 Castro Osório, estes alunos usufruem do subsídio máximo (90 Euros para a aquisição de material escolar, 80 Euros para

Livros e 10 Euros para outro material necessário). Também têm direito à senha para almoço, todos os dias, no refeitório da Escola Secundária da Bela Vista.

Quadro 132 – Etnia/Origem

Etnia/Origem	F _i	F _r
Caucasiana	83	54,25%
Cigana	30	19,61%
Africana	29	18,95%
Mista (Caucasiana/Africana)	6	3,92%
Sem Informação	4	2,61%
Mista (Cigana/Caucasiana)	1	0,65%
Total	153	100%

Quanto à identificação das etnias destes alunos, através dos dados do Quadro 132, podemos constatar que a maioria (54,25%) é de origem caucasiana. Seguem-se os indivíduos de etnia cigana (19,61%) e os africanos (18,95%).

Quadro 133 – Local onde vive o(a) aluno(a)

Local	F _i	F _r
Dentro da cidade	Bairro da Bela Vista	113
	Outros Locais	11
Fora da cidade	24	15,69%
Sem Informação	3	1,96%
Informação Incorrecta	2	1,31%
Total	153	100%

A maioria dos alunos (73,86%) reside no Bairro da Bela Vista. No entanto, 15,69% são provenientes do meio circundante à cidade (Manteigadas, Faralhão, Praias do Sado e Alto da Guerra). Os restantes (7,19%) distribuem-se por várias ruas/bairros da cidade, abrangidos pela rede escolar desta instituição.

Quadro 134 – Indicação de que o(a) aluno(a) já viveu numa Instituição de Acolhimento

Aluno(a) que viveu numa Instituição de Acolhimento	Fi	Fr
Não	149	97,39%
Sim	3	1,96%
Sem Informação	1	0,65%
Total	153	100%

Relativamente ao total de alunos identificados em situação de risco, apenas 1,96% já viveu numa Instituição de Acolhimento.

Quadro 135 – Situação do aluno no ano lectivo anterior

Aluno(a) considerado(a) em situação de risco no ano lectivo anterior	Fi	Fr
Sim	81	52,94%
Não	66	43,14%
Sem Informação	4	2,61%
Informação Adicional	2	1,31%
Total	153	100%

Relativamente à informação disponibilizada pelos Directores de Turma, a maioria dos alunos (52,94%) já tinha sido considerada em situação de risco, no ano lectivo anterior.

Quadro 136 – Identificação dos factores de risco que apresentam os alunos sinalizados

Factores de Risco	Fr	Fr
Aluno(a) que apresenta assiduidade irregular e que ultrapassou o limite de faltas previsto na Lei 30/2002, artigo 22º, alínea a)	86	56,21%
Aluno(a) que apresenta desmotivação/desinteresse/apatia	80	52,29%
Aluno(a) que apresenta défice de atenção/concentração	79	51,63%
Aluno(a) que apresenta retenções sucessivas no seu percurso escolar	65	42,48%
Aluno(a) que apresenta dificuldades de aprendizagem	60	39,22%
Aluno(a) que viola as normas e regras escolares	60	39,22%
Aluno(a) que apresenta baixa auto-estima	52	33,99%
Aluno(a) que desrespeita as figuras de autoridade	35	22,88%
Aluno(a) que está em abandono mas que assistiu a algumas aulas	28	18,30%
Aluno(a) que apresenta comportamento agressivo, de oposição e disputativo	26	16,99%
Aluno(a) que sofre de negligência familiar	25	16,34%
Aluno(a) que apresenta carência de higiene	23	15,03%
Aluno(a) associado a grupos de pares desviantes	17	11,11%
Aluno(a) que nunca compareceu às aulas (abandono)	13	8,50%
Aluno(a) que está frequentemente em exposição prolongada na rua (maior parte do dia e deita-se tarde)	11	7,19%
Aluno(a) excluído por faltas, Lei 30/2002, artigo 22º, alínea b)	8	5,23%
Aluno(a) que pratica delitos e actos ilícitos	7	4,58%
Aluno(a) que iniciou a sua vida sexual precocemente	7	4,58%
Alunos(a) sujeito a maus tratos físicos	6	3,92%
Aluno(a) sujeito a maus tratos psicológicos/abuso emocional	5	3,27%
Aluno(a) que ingere bebidas alcoólicas	5	3,27%
Aluno(a) que vive em condições de mendicidade	4	2,61%
Aluno(a) que usa/consume estupefacientes	3	1,96%

A análise da frequência relativa de cada factor de risco foi calculada em relação a um número total de cento e cinquenta e três alunos. Deste modo, podemos constatar que os factores de risco relacionados com a *assiduidade* são os mais preponderantes neste grupo em estudo. Assim, a maioria (56,21%) apresenta uma *assiduidade irregular*, tendo ultrapassado o limite de faltas previsto na Lei 30/2002, artigo 22º, alínea a)⁹¹; 18,30% são alunos que se encontram em *situação de abandono mas que assistiram a algumas aulas*; 8,50% *nunca compareceram às aulas no ano lectivo* em questão e 5,23% foram excluídos por faltas (Lei 30/2002,

⁹¹ Retenção, que consiste na manutenção do aluno abrangido pela escolaridade obrigatória, no ano lectivo seguinte, no mesmo ano de escolaridade que frequenta, salvo decisão em contrário do conselho pedagógico, precedendo parecer do conselho de turma.

artigo 22º, alínea b))⁹². Os outros *factores de risco* característicos deste grupo em estudo e que ultrapassam os 50% são a *desmotivação/desinteresse/apatia* (52,29%) e *deficite de atenção/concentração* (51,63%).

Quadro 137 – Acompanhamento pela Técnica de Serviço Social da Escola

Acompanhamento pela Técnica de Serviço Social da Escola	Fi	Fr
Não	106	69,28%
Sim	40	26,14%
Sem Informação	7	4,58%
Total	153	100%

Segundo informações dos Directores de Turma, 26,14% destes alunos estão a ser acompanhados pela Técnica de Serviço Social a exercer funções na escola.⁹³

Quadro 138 – Acompanhamento por Serviços de Psicologia e Orientação da Escola (SPO)

Acompanhamento por Serviços de Psicologia e Orientação da Escola (SPO)	Fi	Fr
Não	124	81,05%
Sim	23	15,03%
Sem Informação	6	3,92%
Total	153	100%

Segundo os Directores de Turma, apenas 15,03% dos alunos em situação de risco são seguidos pelos Serviços de Psicologia e Orientação da Escola, (SPO).

⁹² Exclusão, que consiste na impossibilidade de o aluno não abrangido pela escolaridade obrigatória continuar a frequentar o ensino até final do ano lectivo em curso.

⁹³ Embora com contrato a partir de Janeiro de 2005 e a terminar no final do mesmo ano lectivo (2004/2005).

Quadro 139 – Acompanhamento por Professor da Equipa de Apoio Educativo (EAE)

Acompanhamento por Professor da Equipa do Apoio Educativo (EAE)	Fi	Fr
Não	133	86,93%
Sim	12	7,84%
Sem Informação	8	5,23%
Total	153	100%

Também segundo os docentes inquiridos, 7,84% destes alunos são apoiados por uma das duas professoras da Equipa do Apoio Educativo.

Quadro 140 – Alunos sujeitos a medidas disciplinares no decurso deste ano lectivo

Alunos sujeitos a medidas disciplinares	Fi	Fr
Não	82	53,59%
Sim	70	45,75%
Sem Informação	1	0,65%
Total	153	100%

No grupo em análise, foram identificados 45,75% de indivíduos sujeitos a medidas disciplinares, no ano lectivo em estudo.

Quadro 141 – Medidas disciplinares preventivas e de integração

Medidas disciplinares preventivas e de integração	Fi	Fr
Ordem de saída da sala de aula	53	41,09%
Advertência	52	40,31%
Actividades de integração na escola (GOD, Sala de Estudo)	22	17,05%
A transferência de escola	2	1,55%
Total	129	100%

Quanto à distribuição das medidas disciplinares preventivas e de integração, verificamos que 41,09% dos alunos receberam ordem de saída da sala de aula, 40,31% foram advertidos e 17,05% foram encaminhados para as actividades de

integração na escola (GOD “Gabinete de Orientação Disciplinar” e Sala de Estudo). Por último, 1,55% foi transferido de escola.

Quadro 142 – Medidas disciplinares sancionatórias

Medidas disciplinares sancionatórias	Fi	Fr
Suspensão da escola até cinco dias úteis	40	38,83%
Repreensão	29	28,16%
Repreensão registada	14	13,59%
A suspensão da escola de 6 a 10 dias úteis	2	1,94%
A expulsão da escola	0	0,00%
Total	103	100%

No que respeita à aplicação de medidas sancionatórias, constata-se que a maioria dos alunos (38,83%) foi suspensa da escola até cinco dias úteis. No entanto, há 28,16% de alunos que foram alvo de repreensões, 13,59% receberam repreensões registadas e 1,94% foi suspenso da escola entre 6 a 10 dias úteis.

Quadro 143 – Indicação do número de processos sumários a que o(a) aluno(a) foi sujeito

Número de processos sumários	Fi	Fr
Nenhum	28	40,00%
Um	24	34,29%
Dois	11	15,71%
Mais de três	4	5,71%
Três	3	4,29%
Total	70	100%

Os Directores de Turma passaram a informação de que 40,00% dos alunos não tiveram nenhum processo sumário, mas 34,29% foram sujeitos a um; 15,71% a dois; 4,29% a três e 5,71% a mais de três.

Quadro 144 – Avaliação do acompanhamento do(a) Encarregado(a) de Educação

Escala	Fi	Fr
Muito mau	53	34,64%
Mau	46	30,07%
Razoável	42	27,45%
Bom	8	5,23%
Muito Bom	2	1,31%
Sem Informação	2	1,31%
Total	153	100%

Solicitámos aos Directores de Turma que avaliassem o acompanhamento dos Encarregados de Educação relativamente aos estudos/percurso escolar dos seus educandos. A maioria dos Encarregados de Educação recebeu a menção de Muito mau (34,64%) ou Mau (30,07%).

Quadro 145 – Número de contactos com o(a) Encarregado(a) de Educação

Contactos com o Encarregado de Educação	0		1 a 5		de 6 a 10		mais de 10		Total
	Fi	Fr	Fi	Fr	Fi	Fr	Fi	Fr	
Por iniciativa do Encarregado de Educação	89	66,42%	44	32,84%	1	0,75%	0	0%	134
Por iniciativa/convocatória do Director de Turma	11	8,27%	89	66,92%	19	14,29%	14	10,53%	133

No que respeita ao registo dos contactos com os Encarregados de Educação, os Directores de Turma forneceram as seguintes informações:

- Mais de metade dos Encarregados de Educação (66,42%) não toma a iniciativa de contactar o Director de Turma do seu educando;
- Aproximadamente 90% dos Encarregados de Educação contacta o Director de Turma quando este toma a iniciativa ou envia convocatória. No entanto, cerca de 70% comparece junto do mesmo, ao longo do ano lectivo, de uma a cinco vezes.

Quadro 146 – Tipo de contacto com o(a) Encarregado(a) de Educação

Tipo de contacto	Fi	Fr
Carta	125	88,65%
Pessoalmente	81	57,45%
Telefone	47	33,33%
Caderneta	32	22,70%

Quanto ao tipo de contacto estabelecido entre os Encarregados de Educação e os Directores de Turma, a frequência foi calculada em função do total de alunos sinalizados e para cada um dos diversos tipos de contactos possíveis. Assim, podemos verificar que a maioria dos Directores de Turma (88,65%) utiliza o envio de cartas.

VI – Análise das questões abertas nos questionários dos Directores de Turma (5º e 6º ano de escolaridade)

Com o objectivo de tomarmos conhecimento da forma como os Directores de Turma têm tentado minimizar/combater as situações de risco destes 153 alunos, colocámos três questões abertas no final do questionário. A primeira prende-se com a referência de três estratégias definidas para estes alunos no sentido de melhorar alguns dos factores de risco identificados. Na segunda, solicitamos a identificação de três dificuldades sentidas na tentativa de melhorar a situação de risco desses alunos. Por último, pedimos a identificação de três aspectos positivos que se tenham observado com a implementação das estratégias definidas.

Quadro 147 – Síntese das Dimensões Estratégias

Dimensões Estratégias	U.R.	U.E.
1. Contactos com o Encarregado de Educação	88	17
2. Tipo de Apoio dado pela Escola	35	8
3. Diálogo	29	8
4. Técnica de Serviço Social	24	5
5. Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	17	8
6. Acompanhamento do(a) Aluno(a)	17	4
7. Serviços de Psicologia e Orientação	14	10
8. Sala de Estudo	11	7
9. Assiduidade do(a) Aluno(a)	10	4
10. Motivação do(a) Aluno(a)	9	1
11. Outro Tipo de Currículo	5	4
12. Auto – Estima do(a) Aluno(a)	5	2
13. Medidas Disciplinares	4	2
14. Trabalho do(a) Aluno(a)	4	1
15. Fichas de Trabalho Formativas	3	1
16. Família do(a) Aluno(a)	2	1
17. Outras Estratégias apenas com (1 U.R.)	7	5

As três estratégias mais utilizadas pelos Directores de Turma, em colaboração com outros órgãos da escola (Conselho de Turma, Conselho Executivo, entre outros), são:

- “*Contactos com os Encarregados de Educação*” – Referidos por 17 dos 19 Directores de Turma da Escola;
- “*Tipo de Apoio dado pela Escola*” – Referido por 8 Directores de Turma;
- “*Diálogo*” – Referido por 8 Directores de Turma.

Seguidamente, apresentamos a análise pormenorizada das diversas dimensões anteriormente sistematizadas.

Quadro 148 – Contactos com o (a) Encarregado de Educação

Categoría	Subcategoria		U.R.	U.E.
Estratégias	Contactos com o (a) Encarregado de Educação	Presencial/ Pessoal	Na escola	DT5B4 ⁹⁴
			No domicílio	DT5M1
		Telefónico		DT5G1, DT5L6
		Postal		DT5A1, DT5A2, DT5A3, DT5A5, DT5A6, DT5A7, DT5E1, DT5E4, DT5J1, DT5M1
		Caderneta do Aluno		DT5L6, DT6A1
		Técnica de Serviço Social		DT5A1, DT5A2, DT5A5, DT5A6, DT5A7,
		Não Discriminados		DT5A1, DT5F1, DT5F4, DT5G4, DT5G5, DT5G7, DT5G8, DT5G9, DT5G11, DT5I1, DT5I3, DT5I4, DT5I5, DT5I6, DT5I7, DT5I8, DT5I9, DT5I10, DT5I11, DT5I12, DT5I13, DT5I14, DT5I15, DT5I16, DT5I17, DT5I18, DT5I19
		Periodicidade	Semanal	DT5D7
			Mensal	DT5A1, DT5A2, DT5A3, DT5A5, DT5A6, DT5A7
			Constante	DT5M5, DT5M14
			Frequente	DT5A8, DT6B3
			Permanente	DT5M4, DT5M7, DT6A1
			Regular	DT6D1
		Motivo	Sistemática	DT5A10, DT5M1
			Reforço	DT5D1, DT6F1, DT6F2, DT6F3, DT6F5, DT6F6, DT6F7, DT6F8, DT6F9, DT6F10
			Convocatória/ Presença	DT5B1, DT5G10
			Endereço/Residência	DT5A1
			Incentivo/Regresso do aluno	DT5C2
			Comunicação	DT5C5
			Informação	DT6B5, DT6B6
			Aumento	DT6G2, DT6G4, DT6G6
			Mudança de Encarregado de Educação	DT6B1
			Apoio	DT6C3
			Responsabilização	DT6C4
			Total	88
				37

⁹⁴ O código DT5B4 significa Director de Turma, do 5º ano de escolaridade, turma B, 4º aluno identificado como aluno de risco. Os restantes códigos só variam relativamente ao ano, à turma e ao aluno.

No que concerne às estratégias definidas pelos Directores de Turma em colaboração com outros órgãos da escola (Conselho de Turma, Conselho Executivo, entre outros), verificamos que as mais utilizadas estão directamente relacionadas com os contactos com o(a) Encarregado(a) de Educação de cada aluno. No entanto, das 88 Unidades de Registo, em vinte e sete não se sabe qual o tipo de contacto.

Analizando mais pormenorizadamente as respostas dadas pelos Directores de Turma, verificamos há 23 Unidades de Registo sobre o motivo que os terá levado a contactar os Encarregados de Educação dos alunos em situação de risco. Seguidamente, destacamos uma das expressões utilizadas pelos inquiridos.

- *“localização e contacto com a Encarregada de Educação (...) na sua nova morada”;*

A Directora de Turma do 5º A, para conseguir estabelecer o contacto com os Encarregados de Educação de alguns alunos, solicitou a colaboração da Técnica de Serviço Social.

A sugestão de mudança do(a) Encarregado(a) de Educação acontece, algumas vezes, no caso de alguns alunos desta instituição, sobretudo quando há um conhecimento mais pormenorizado da situação dos jovens, quer por parte do(a) Director(a) de Turma, de outros Técnicos Especializados, do Conselho Executivo e/ou de outras entidades exteriores à escola. No entanto, este processo é conduzido com todo o cuidado, envolvendo normalmente os elementos acima citados, o(a) Aluno(a) e outros indivíduos que possam contribuir para a melhoria da situação do(a) jovem em risco.

Destacamos, ainda, a apostila dos Directores de Turma, na regularidade da periodicidade dos contactos com os Encarregados de Educação, variando este período de tempo, conforme a situação concreta de cada aluno(a).

Quadro 149 – Tipo de Apoio Dado na Escola

Categoría	Subcategoría	U.R.	U.E.	
Estratégias	Tipo de Apoio Dado na Escola	Individualizado	7	
		DT5A3, DT5B2, DT5B5, DT5M9, DT5C1, DT5I11, DT5I3, DT5I4, DT5I5, DT5I6, DT5I7, DT5I8, DT5I9, DT5I10, DT5I12, DT5I13, DT5I14, DT5I15, DT5I16, DT5I17, DT5I18, DT5I19, DT5I20, DT5I2, DT5L4, DT5L7, DT5M1, DT5M11, DT5M12		
		DT5L1, DT5L7,	2	
		DT5C1, DT5C3, DT5I6, DT5L1,	3	
APPACDM		DT5E3	1	
Total		35	13	

A segunda opção nas estratégias dos Directores de Turma é direcionada para diversos tipos de “*Apoio*” que se podem dar na Escola. Como podemos observar no Quadro 149, as estratégias dos Conselhos de Turma vão no sentido de dar um “*Apoio mais individualizado*” aos alunos em *situação de risco*. Alguns Directores de Turma acrescentaram que esse tipo de “*Apoio mais individualizado*” seria dado na sala de aula. No entanto, pensamos que a maioria destes docentes, ao escreverem apenas “*Apoio individualizado*”, se referiam precisamente ao trabalho realizado na sala de aula pelos diversos docentes dos seus Conselhos de Turma.

Quadro 150 – Diálogo

Categoria	Subcategoria		U.R.	U.E.
Estratégias	Diálogo	Aluno	Sem especificar a periodicidade	DT5J1, DT5J4, DT6B1, DT6B2, DT6B3, DT6B5, DT6B6, DT6C2, DT6C3, DT6E5
			Permanente	DT6C1, DT6D1, DT6G1, DT6G5, DT6G6
			Individualizado	DT6D1, DT6F2, DT6F3, DT6F5, DT6F7, DT6F10
			Constante	DT5M1, DT5M3, DT5M4
			Frequente	DT5M14
		Irmã do Aluno		DT5J3
		Professores/Conselho de Turma		DT6E5, DT6G1, DT6G5
Total				29
				14

A terceira estratégia mais referida pelos Directores de Turma é o Diálogo com o aluno, a sua família e/ou professores.

Há Directores de Turma que optam por individualizar o diálogo com alguns alunos em situação de risco, atendendo ao tipo de aluno(a) e aos factores de risco que o(a) mesmo(a) manifesta. Descrevemos, agora, algumas dessas estratégias.

- “diálogo constante tendo em vista a mudança da sua atitude perante as aprendizagens e a escola”;
- “diálogo individualizado e permanente com a aluna, reforçando a sua auto-estima, insistindo no papel da escolarização nas suas expectativas de vida pessoal”;
- “dialogar permanentemente com o aluno sobre as questões que o afastam da escola”.

Quadro 151 – Técnica de Serviço Social

Categoria	Subcategoria	U.R.	U.E.
Estratégias	Técnica de Serviço Social	Contacto no Domicílio	DTSG2, DTSG3, DTSG5, DTSG6, DTSG7, DTSG9, DTSG10, DT6D2
		Acompanhamento	DTSJ1, DTSM3, DTSM5, DTSM8
			DTSJ9
		Apoio	DT5M2
		Conhecimento do caso	DT5J3, DT5J4, DT5J5,
		Colaboração	DT5M6
		Reuniões	DT5M8
			DT5M8
			DT5M8
		Informação	DT6B1, DT6B2,
		Controlo da Assiduidade	DTB4
Total		24	13

Outro recurso importante, para a implementação de estratégias relativas aos alunos em situação de risco, é a Técnica de Serviço Social da Escola.

As solicitações dos Directores de Turma baseiam-se sobretudo no pedido de “*Contacto domiciliário pela Técnica de Serviço Social*”, como podemos constatar através de algumas expressões utilizadas pelos mesmos.

- “*visitas domiciliárias da Técnica de Serviço Social*”;
- “*visita domiciliária da Técnica de Serviço Social para confirmar que a família não vivia no Bairro. Esta Técnica referiu que a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens não conseguiu localizar esta família*”
- “*reuniões entre a Técnica de Serviço Social, o aluno, a Encarregada de Educação e o Director de Turma*”.

Quadro 152 – Comissão de Protecção de Crianças e Jovens

Categoría	Subcategoria	U.R.	U.E.
Estratégias	Comissão de Protecção de Crianças e Jovens	Relatório	4
		Sinalização	1
		Encaminhamento	1
		Denúncia	1
		Envio de Processo	1
Total		17	8

Quando um dos factores de risco apresentado por estes alunos se prende com o abandono escolar e/ou elevado absentismo, os Directores de Turma desencadeiam o processo previsto na Lei: envio dos documentos para a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Setúbal. Este processo foi desencadeado por sete Directores de Turma (seis do 5º ano e dois do 6º ano). Dos dezassete processos enviados para a CPCJ, catorze referem-se a alunos integrados nas turmas do 5º ano de escolaridade.

Quadro 153 – Acompanhamento do(a) Aluno(a)

Categoría	Subcategoria	U.R.	U.E.
Estratégias	Acompanhamento do(a) Aluno(a)	Individual	2
		Encarregado de Educação	1
		Colegas	1
		Professores	1
		Cáritas	1
		Permanente	1
Total		17	7

No que respeita ao acompanhamento dos alunos, existem dezassete unidades de referência. Neste caso, sobressaem as sugestões ligadas ao acompanhamento individual, por parte dos docentes na sala de aula e/ou por parte do Encarregado de Educação, fora da escola.

Quadro 154 – Serviços de Psicologia e Orientação (S.P.O.)

Categoria	Subcategoria	U.R.	U.E.
Estratégias	Serviços de Psicologia e Orientação	Acompanhamento	DT5E1, DT5G1, DT5G2, DT5J8, DT5M13, DT6B3, DT6F6
		Encaminhamento	DT5G8, DT5J2, DT6E1
		Avaliação	DT5A8, DT5L4
		Apoio	DT5E3, DT5I9,
Total		14	13

Quanto ao recurso dos Serviços de Psicologia e Orientação da escola são mencionados catorze vezes. Como podemos constatar pelo Quadro 154, algumas propostas dos Directores de Turma centram-se na necessidade de acompanhamento da técnica destes serviços, aos alunos em estudo.

Quadro 155 – Sala de Estudo

Categoria	Subcategoria	U.R.	U.E.
Estratégias	Sala de Estudo	Proposta	DT5F1, DT5I10, DT6E1, DT6E5
		Frequência	DT5I1, DT5L2, DT5L4
		Incentivo	DT6A4, DT6A5, DT6D1
		Encaminhamento	DT5G2
Total		11	8

Quanto à frequência da Sala de Estudo, aparecem-nos onze registos. Eis algumas expressões utilizadas por alguns Directores de Turma.

- “*proposta para a Sala de Estudo*”;
- “*frequência da Sala de Estudo*”;
- “*incentivo à frequência da Sala de Estudo*”.

Quadro 156 – Controlo da Assiduidade do(a) Aluno(a)

Categoria	Subcategoria		U.R.	U.E.
Estratégias	Assiduidade do (a) Aluno(a)	Melhoria	DT5C6, DT5I1	2
		Controlo	DT6C1, DT6C3, DT6C4, DT6C5	1
		Reforço do Controlo	DT5D1, DT5D3, DT5D5, DT5D6	1
Total			10	4

O Quadro 156 dá-nos algumas informações quanto à tentativa de encontrar formas de melhorar a assiduidade destes alunos em situação de risco. Assim, constatamos que alguns Directores de Turma sugerem um maior controlo da assiduidade e outros sugerem o reforço do controlo da mesma, como se pode verificar na seguinte expressão de uma Directora.

- “controlar a assiduidade, solicitando a participação do Encarregado de Educação”.

Quadro 157 – Promover a Motivação do(a) Aluno(a)

Categoria	Subcategoria		U.R.	U.E.
Estratégias	Motivação do (a) Aluno(a)	Diálogo	DT5A1, DT5A2, DT5A3, DT5A4, DT5A5, DT5A6, DT5A7, DT5A8, DT5A10	1
Total			9	1

A DT5A utiliza a “motivação ...” de quase todos os seus alunos identificados em situação de risco “... através do diálogo”.

Quadro 158 – Proporcionar Outro Tipo de Currículo

Categoria	Subcategoria		U.R.	U.E.
Estratégias	Outro Tipo de Currículo	Individual Próprio	DT5E3, DT5J8	2
		Plano Educativo Individual	DT5C1, DT5C3,	1
		Alternativo	DT5B6	1
Total			5	4

Nalguns casos “*Outro tipo de currículo*” também é apontado como uma boa estratégia a aplicar. Assim alguns Directores de Turma propõem:

- A frequência de um “*Curriculum Alternativo*”;
- “*Plano Educativo Individual*”;
- “*Elaboração de Currículo Individual Próprio*”.

Quadro 159 – Promover a Auto – Estima do(a) Aluno(a)

Categoría	Subcategoria		U.R.	U.E.
Estratégias	Auto – Estima do(a) Aluno(a)	Estímulos Positivos	DT6A1, DT6A2, DT6A3, DT6A4	1
		Reforço Positivo	DT6F9	1
Total			5	2

Outra estratégia mencionada por duas Directoras de Turma é a “*Auto-Estima do(a) aluno(a)*”. Uma delas sugere a aplicação de “*estímulos positivos*” e outra usa o “*reforço positivo da aluna*”.

Quadro 160 – Promover Medidas Disciplinares

Categoría	Subcategoria		U.R.	U.E.
Estratégias	Medidas Disciplinares	Advertência	DT6A1	1
		Exigência	DT6B5, DT6B6	1
		Controlo	DT6A5	1
Total			4	3

São indicadas algumas estratégias no que respeita às “*Medidas disciplinares*”, tais como:

- “*advertência mas não expulsão da sala de aula*”;
- “*Controle permanente do comportamento*”;
- “*exigência reforçada no cumprimento de regras na sala de aula*”.

Quadro 161 – Acompanhar Trabalho do(a) Aluno(a)

Categoria	Subcategoria		U.R.	U.E.
Estratégias	Trabalho do(a) Aluno	Mais Atenção	DT5D1, DT5D2, DT5D4, DT5D6	1
Total			4	1

A DT5D sugere “*prestar mais atenção ao trabalho do aluno*”.

Quadro 162 – Realização de Fichas de Trabalho Formativas

Categoria	Subcategoria		U.R.	U.E.
Estratégias	Fichas de Trabalho Formativas	Aumento	DT5D2, DT5D6	1
		Reforço	DT5D4	1
Total			3	2

A DT5D considera as “*Fichas de trabalho/formativas*” como uma boa estratégia a aplicar, pois menciona:

- “*aumento do número de fichas formativas*”;
- “*reforço das fichas de trabalho e formativas*”;
- “*aumento do número de fichas formativas na sala de aula*”.

Quadro 163 – Envolvimento da Família do(a) aluno(a)

Categoria	Subcategoria		U.R.	U.E.
Estratégias	Família do(a) Aluno(a)	Informação	DT5B2, DT5B5	1
Total			2	1

A DT5B dá dois exemplos de estratégias ligadas ao papel da família dos alunos. Deste modo, relativamente ao primeiro menciona que “*os pais foram informados da necessidade do aluno vir sempre às aulas*” e no caso do segundo “*a mãe foi informada ...*” também desta necessidade.

As outras estratégias propostas pelos Directores de Turma, mas apenas com uma referência cada uma, são :

1 - Articulação com o Gabinete de Reinserção Social

- “*troca de informação com o Gabinete de Reinserção Social de Jovens em Risco*”.

2 - Promover Gosto/Interesse pela Escola

- “*incutir (...) gosto pela escola*”.

3 - Promover a Responsabilidade do(a) aluno(a)

- “*incutir na aluna maior responsabilidade ...*”.

4 - Trabalhos de Casa

- “*controlo sobre os trabalhos de casa*”.

5 - Inter – ajuda dos Colegas do(a) Aluno(a)

- “*inter – ajuda dos colegas nos trabalhos*”.

6 - Contactos com Estruturas Desportivas

- “*contactos com a estrutura desportiva onde o aluno é atleta*”.

7 - Hábitos de Trabalho

- “*fomentar hábitos de trabalho*”.

Nesta categoria, constatámos que houve onze Directores de Turma que deixaram em branco a resposta a esta questão. É possível que tal atitude esteja directamente relacionada com a ausência dos alunos às actividades escolares e, nalguns casos, inexistência de dados sobre o mesmo e a sua família.

A seguir, procuramos identificar as dificuldades sentidas pelos Directores de Turma na implementação das estratégias definidas anteriormente.

Quadro 164 – Síntese das Dimensões Dificuldades

Dimensões Dificuldades	U.R.	U.E.
1. Assiduidade do(a) Aluno(a)	35	9
2. Contactos com o(a) Encarregado(a) de Educação	35	9
3. Atitude do(a) Aluno(a)	31	7
4. Atitude do(a) Encarregado(a) de Educação	21	7
5. Acompanhamento do(a) aluno(a) pelo(a) seu(a) Encarregado de Educação	17	7
6. Motivação/Interesse do(a) aluno(a) perante a escola	17	7
7. Atitude da Família	12	7
8. Comportamento do(a) Aluno(a)	11	3
9. Concentração do(a) Aluno(a)	8	2
10. Pré – Requisitos	7	2
11. Comportamento da Turma	7	1
12. Resposta de outras estruturas da escola ao pedido do Director de Turma	6	3
13. Comissão de Protecção de Crianças e Jovens	5	5
14. Tipo de Apoio	5	4
15. Integração/Adaptação na Escola	5	4
16. Frequência da Sala de Estudo	4	3
17. Hábitos de Trabalho e Métodos de Estudo	4	2
18. Morada do(a) Aluno(a)	4	1
19. Aquisição de Novos Conhecimentos	3	2
20. Amigos/Companhias Fora da Escola	2	2
21. Constituição da Turma	2	1
22. Outras Dificuldades com (1 U.R.)	3	3

Quanto às dificuldades encontradas pelos Directores de Turma na implementação das estratégias definidas anteriormente, observamos que as três mais referidas estão relacionadas com:

- A “*Assiduidade do(a) Aluno(a)*” – Referida por quase metade dos Directores de Turma (9);
- Os “*Contactos com o(a) Encarregado(a) de Educação*” – Referidos por quase metade dos Directores de Turma (9);
- A “*Atitude do(a) Aluno(a)*” – (31 U.R.) referida por 7 Directores de Turma.

O passo seguinte consiste na apresentação da análise pormenorizada das diversas dimensões anteriormente sistematizadas.

Quadro 165 – Assiduidade do(a) Aluno(a)

Categoría	Subcategoria	U.R.	U.E.
Dificuldades	Assiduidade do(a) Aluno(a)	Falta	5
		Ausência	4
		Fraca	1
		Abandono	1
Total		35	11

Uma das primeiras dificuldades mencionadas pelos Directores de Turma centra-se na Assiduidade dos alunos. Existem vinte e três registos relativos à ausência destes indivíduos, às actividades lectivas. Passamos a citar algumas expressões utilizadas pelos nossos inquiridos.

- “*assiduidade Irregular*” – Sobressaem 14 alunos do 5º I;
- “*a aluna não frequenta as aulas da manhã devido a factores familiares*”;
- “*irregularidade na assiduidade, justificações entregues por solicitações constantes da docente*”.

A Directora de Turma que proferiu esta última afirmação teve como principal objectivo incentivar a aluna a concluir o 6º Ano de Escolaridade (dentro da idade prevista para a Escolaridade Obrigatória), pois, assim, poderia optar, no ano lectivo seguinte, por ingressar num Percurso Alternativo ou num Curso de Formação Profissional, de modo a obter um certificado de equivalência correspondente ao 9º ano de Escolaridade.

Quadro 166 – Contactos com o(a) Encarregado(a) de Educação

Categoría	Subcategoria		U.R.	U.E.
Dificuldades	Contactos com o(a) Encarregado(a) de Educação	Ausência/Nulo	DT5A1, DT5A2, DT5A5, DT5A6, DT5A7, DT5A8, DT5G6, DT5G10, DT5I2	3
		Devolução de correspondência	DT5I2, DT6F4	2
		Pouco	DT5I3	1
		Pouca Disponibilidade	DT6F3, DT6F5, DT6F6, DT6F7	1
		Falta	Comparência	4
			Contacto	3
			Contacto Telefónico	1
			Resposta	1
			“Feedback”	1
Total			35	17

Outra das principais dificuldades que sobressai na implementação das estratégias para melhorar a situação de risco destes alunos prende-se com os contactos entre o(a) Encarregado(a) de Educação e o(a) Director(a) de Turma do(a) seu(a) educando(a). Eis algumas das expressões mais utilizadas pelos nossos inquiridos.

- “ausência da Encarregada de Educação”;
- “o Encarregado de Educação nunca compareceu na escola”;
- “todas as cartas enviadas foram devolvidas, uma vez que já não mora ninguém na morada existente na escola”.

Quadro 167 – Atitude do aluno(a)

Categoria	Subcategoria		U.R.	U.E	
Dificuldades	Atitude do(a) Aluno(a)	Desresponsabilização		1	
		Recusa	Ajuda(s)	1	
			Regras	1	
			Elaborar Tarefas	1	
			Recomendações dos Professores	1	
		Resistência	Autoridade da Encarregada de Educação	1	
			Normas	1	
		Desinteresse	Aprendizagem	1	
			Escola	1	
			Total	1	
Indiferença			DT5J1	1	
Teimosia		Rebeldia	DT6B1, DT6B3, DT6B5	1	
Decisão		Abandono	DT5J4	1	
Total			31	13	

Outro entrave ao sucesso das estratégias propostas tem a ver com a “*Atitude dos alunos*”. Por exemplo:

- “*desresponsabilização ...*”;
- “*... não aceita nenhuma ajuda*”;
- “*recusa em elaborar tarefas*”;
- “*teimosia/rebeldia ...*”.

Quadro 168 – Atitude do(a) Encarregado(a) de Educação

Categoria	Subcategoria		U.R.	U.E.
Dificuldades	Atitude do(a) Encarregado(a) de Educação	Desresponsabilização	DT5A1, DT5A2, DT5A3, DT5A5, DT5A6, DT5A7, DT5A8	1
		Passividade	DT5G11	1
		Permissividade	DT5M3	1
	Conformidade	Dificuldades do Aluno	DT5J1	1
		Falta	Interesse DT5M6, DT5M8, DT6B1, DT6B2, DT6C2	3
			Cooperação DT5M1	1
	Desinteresse	Pulso	DT5M5	1
		Total	DT6G2, DT6G4	1
	Impotência	Imposição de Regras	DT5M2	1
	Insistência	Falta à escola do seu educando	DT6B4	1
Total			21	12

A “*Atitude do(a) Encarregado(a) de Educação*” aparece com vinte e um registos. Algumas dessas atitudes são retratadas da seguinte forma:

- “*desresponsabilização...*”;
- “*falta de cooperação do Encarregado de Educação*”;
- “*falta de interesse do Encarregado de Educação*”;
- “*... Encarregada de Educação (...) sente-se impotente para impor regras*”;
- “*permissividade do Encarregado de Educação*”;
- “*a insistência da Encarregada de Educação de não deixar o aluno frequentar a escola (o aluno foi ameaçado por um colega com uma arma branca)*”.

Quadro 169 – Acompanhamento do Aluno pelo(a) seu(a) Encarregado(a) de Educação

Categoria	Subcategoria		U.R.	U.E.
Dificuldades	Acompanhamento do(a) Aluno(a) pelo(a) seu(a) Encarregado(a) de Educação	Nenhum/Falta		2
		Fraco/Pouco		1
		Apatia		1
		Participação	Nenhuma	1
		Ausência	Colaboração	1
		Falta	Empenho	2
			Apoio	1
			Incentivo	1
			Hábitos de Trabalho	1
		Autoridade	Pouca/Insuficiente	1
Total			17	12

Existem dezassete registos no que concerne às dificuldades relativas ao “*Acompanhamento do(a) aluno(a) pelo(a) seu(a) Encarregado de Educação*”. Passamos a referir algumas expressões utilizadas por alguns Directores de Turma.

- “*a Encarregada de Educação não tem autoridade suficiente*”;
- “*nenhum/pouco acompanhamento pelo Encarregado de Educação*”;
- “*falta de apoio/incentivo da Encarregada de Educação no cumprimento da frequência da Sala de Estudo*”.

Quadro 170 – Motivação/Interesse do(a) Aluno(a) Perante a Escola

Categoría	Subcategoria		U.R.	U.E.
Dificuldades	Motivação/ /Interesse do(a) Aluno(a) Perante a Escola	Desmotivação	Escola	DT5C1, DT5C5, DT5C6, DT5J2
			Actividades	DT6A2
			Idade	DT6F10
		Desinteresse	Escola	DT5C6, DT5J5
			Actividades Lectivas	DT6B2, DT6B5
		Falta	Empenho	DT6A3, DT6B6
			Motivação	DT6A3
		Recusa	Frequência	DT5G7, DT5J2
		Interesse(s)	Desviante(s)	DT6C1
		Dificuldade	Manter interesse	DT6C4
Total			17	14

Outra das dificuldades encontradas pelos Directores de Turma prende-se com a Motivação/Interesse do(a) Aluno(a) perante a Escola. Existem 17 Unidades de Registo, destacando-se 6 Unidades de Registo quanto à desmotivação de alguns alunos. Nesta subcategoria destacamos as seguintes citações:

- “*desmotivação face à Escola*”;
- “*desmotivação perante as actividades*”;
- “*desmotivação da aluna devido à idade*”.

Quadro 171 – Atitude da Família

Categoría	Subcategoria		U.R.	U.E.	
Dificuldades	Atitude da Família	Situação	Familiar	DT5J9, DT6C3	
		Relações	Conflituosas	DT5A8	
		Instabilidade	Familiar	DT6F6	
		Negligência	Total	DT6G6	
			Encarregada de Educação	DT5L5	
		Desinteresse	Total	DT6G5	
		Ausência	Mãe	DT5L5	
		Comportamento	Pai	DT5J9	
		Desvalorização	Escola	DT5J7	
		Concordância	Absentismo	DT5J3	
Total				12	
				12	

Na subcategoria “*Atitude da família*” encontramos 12 Unidades de Registo. Passamos a citar algumas expressões que retratam situações pertinentes.

- “*relações conflituosas*”;
- “*os pais concordam com a não comparência do aluno à escola*”;
- “*negligência total por parte da família*”.

Quadro 172 – Comportamento do(a) Aluno(a)

Categoría	Subcategoria		U.R.	U.E.
Dificuldades	Comportamento do(a) Aluno(a)	Problemas	Comportamentais	DT5I5, DT5I6, DT5I8, DT5I9, DT5I10, DT5I11, DT5I16, DT5I18
		Mau		DT5I12
		Recusa	Conselhos dos Professores	DT6B6
		Instabilidade	Emocional	DT6F6
Total				11
				4

O “*Comportamento do(a) aluno(a)*” é outra das dificuldades mencionadas, neste caso, 11 Unidades de Registo. É de salientar que nove desses registo ocorrem na turma do 5º I. A Directora de Turma refere “*problemas comportamentais*”.

Quadro 173 – Concentração do(a) Aluno(a)

Categoria	Subcategoria			U.R.	U.E.
Dificuldades	Concentração do(a) Aluno(a)	Falta	Sem especificar	DT5D1, DT5D4, DT5D6, DT6A3, DT6A5	2
			Atenção	DT6A5	1
	Alguma	Falta		DT5D2, DT5D7	1
Total				8	4

Quanto às dificuldades relacionadas com a “*Concentração do(a) aluno(a)*”, encontramos 8 Unidades de Registo. A maioria é referida pela DT5D, sendo a expressão “*falta de concentração*” a mais utilizada.

Quadro 174 – Pré - Requisitos

Categoria	Subcategoria		U.R.	U.E.
Dificuldades	Pré – Requisitos		DT5C1, DT5I6, DT5I12, DT5I15, DT5I18, DT5I19, DT5I4	2
Total			7	2

Na subcategoria “*Pré - requisitos*” encontramos 7 Unidades de Registo. Dois Directores de Turma referem a “*falta de pré – requisitos*”.

Quadro 175 – Comportamento da Turma

Categoria	Subcategoria			U.R.	U.E.
Dificuldades	Comportamento da Turma	Mau		DT5I1	1
		Problemas	Comportamentais	DT5I7, DT5I9	1
		Sem descriminar		DT5I3, DT5I4, DT5I13, DT5I14	1
Total				7	3

O “*Comportamento da turma*” também condiciona a aplicação das estratégias para melhorar as situações de risco identificadas em cada um dos alunos do 5º I.

Quadro 176 – Resposta de Outras Estruturas da Escola ao Pedido do Director de Turma

Categoría	Subcategoria			U.R.	U.E.
Dificuldades	Resposta de Outras Estruturas da Escola ao Pedido do (a) Director (a) de Turma	Escola	Falta de Intervenção	DT5J10	1
		Défice	Materiais	DT5L1, DT5L7	1
			Recursos	DT5L1, DT5L7	1
		Desinvestimento	Conselho de Turma	DT6G5	1
Total				6	4

Notam-se dificuldades no que concerne à resposta dada por outras estruturas da escola quando solicitadas pelo(a) Director(a) de Turma. Há 6 Unidades de Registo nesse sentido. Eis algumas das expressões utilizadas por três Directores de Turma.

- “*não houve intervenção por parte da escola*”;
- “*défice de materiais ...*” e “*... recursos na escola para este tipo de alunos*”
- “*desinvestimento por parte de alguns membros do Conselho de Turma*”.

Quadro 177 – Comissão de Protecção de Crianças e Jovens

Categoría	Subcategoria			U.R.	U.E.
Dificuldades	Comissão de Protecção de Crianças e Jovens	Ausência	Resposta	DT5L3, DT5M5, DT6D2	3
		Relatório	Abandono	DT5E2	1
		Ineficácia	Aspectos Burocráticos	DT6B4	1
Total				5	5

Também a resposta da “*Comissão de Protecção de Crianças e Jovens*” não se revela eficaz. Apresentam-se, então, algumas expressões elucidativas desse facto:

- “*a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens não deu qualquer resposta ao relatório*”;
- “*os aspectos burocráticos relacionados com os mecanismos de aviso da Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Setúbal*”;
- “*falta de controlo das entidades competentes relativamente às possíveis saídas do país e localização do aluno/família do mesmo*”.

Quadro 178 – Tipo de Apoio dado na Escola

Categoría	Subcategoria			U.R.	U.E.
Dificuldades	Tipo de Apoio dado na Escola	Educativo	Falta de Comparência	DT5C3, DT6A1	2
		Individual	Comparência na Escola	DT5E2	1
		Pedagógico Acrescido	Falta de Comparência	DT5J1	1
		Concretização	“Furos”	DT5E3	1
		Total		5	5

Existem cinco referências no que concerne às dificuldades de implementação de estratégias direcionadas para o “*Tipo Apoio dado na Escola*”. Assim:

- “*a aluna não compareceu ao Apoio Educativo*”;
- “*apoio individual quando comparecia às aulas*”;
- “*o aluno não comparece no Apoio Pedagógico Acrescido*”
- “*falta às aulas de Apoio Educativo, do qual passou a não ter direito*”.

Quadro 179 – Integração/Adaptação na Escola

Categoría	Subcategoría			U.R.	U.E.
Dificuldades	Integração/Adaptação Na Escola	Emotividade	Pouca	DT5L2	1
		Empatia	Falta	DT6B3	1
		Comunicação	Dificuldades	DT5L2	1
		Socialização	Falta	DT5E3	1
		Meio Escolar		DT5C1	1
Total				5	5

Há alunos que apresentam dificuldades de “*Integração/adaptação na escola*”.

Tais como:

- “*... integração no meio escolar*”;
- “*falta de socialização*”;
- “*aluna pouco emotiva e com muitas dificuldades de comunicação*”;
- “*falta de empatia do aluno em relação a alguns professores da turma*”.

Quadro 180 – Frequência da Sala de Estudo

Categoría	Subcategoría			U.R.	U.E.
Dificuldades	Frequência da Sala de Estudo	Empenho	Falta	DT6D1	1
			Nenhum	DT5L2	1
		Comparência	Falta	DT5L4, DT6A4	2
Total				4	4

Alguns destes alunos não parecem interessados em beneficiar da frequência da “*Sala de Estudo*”, tal como se pode comprovar pelos seguintes registos:

- “*não frequência da Sala de Estudo*”;
- “*falta de empenho da aluna em frequentar a Sala de Estudo*”.

Quadro 181 – Hábitos de Trabalho e Métodos de Estudo

Categoria	Subcategoria			U.R.	U.E.
Dificuldades	Hábitos de Trabalho e Métodos de Estudo	Métodos de Trabalho	Falta	DT5D4	1
		Métodos de Estudo	Falta	DT5D4	1
		Hábitos de Trabalho	Falta	DT6A4, DT6A5	1
Total				4	3

A DT5D informa que um aluno apresenta “*falta de métodos de trabalho e estudo*” e a DT6A refere que alguns dos seus alunos revelam “*falta de hábitos de trabalho*”.

Quadro 182 – Morada do(a) Aluno(a)

Categoria	Subcategoria			U.R.	U.E.
Dificuldades	Morada do(a) Aluno(a)	Dados	Incorrectos	DT6E1, DT6E4	1
			Falta	DT6E1, DT6E4	1
Total				4	2

Algumas dificuldades na implementação das estratégias prendem-se com a morada do aluno. A DT6E refere que há “*falta/incorrecto de dados da morada*”.

Quadro 183 – Aquisição de Novos Conhecimentos

Categoria	Subcategoria			U.R.	U.E.
Dificuldades	Aquisição de Novos Conhecimentos	Aquisição	Não	DT5C1	1
		Aprendizagem	Dificuldades	DT5C1	1
		Dificuldades	Aluna	DT5II	1
Total				3	3

Existem três registos para dificuldades relacionadas com a “*Aquisição de novos conhecimentos*”:

- “*... a não aquisição de novos conhecimentos*”

- “grandes dificuldades de aprendizagem”.

Quadro 184 – Amigos/Companhias Fora da Escola

Categoria	Subcategoria			U.R.	U.E.
Dificuldades	Amigos/Companhias Fora da Escola	Companhias	Exteriores	DT6A2	1
		Amizades	Desviantes	DT6C5	1
Total				2	2

A DT6A refere as “*companhias exteriores à escola*” e a DT6C destaca “*as amizades desviantes*”.

Quadro 185 – Constituição da Turma

Categoria	Subcategoria			U.R.	U.E.
Dificuldades	Constituição da Turma	Elevado Número de Alunos	Problema Idêntico	DT5L1, DT5L7	1
Total				2	1

A DT5L salienta o “*elevado número de alunos com problema idêntico*”.

1 - Autonomia do(a) Aluno(a)

- “*falta de autonomia*”.

2 - Dificuldades na Língua Portuguesa

- “*dificuldades na Língua Portuguesa*”.

3 – Colocação Tardia da Técnica de Serviço Social

- “*o facto da Técnica de Serviço Social ter sido colocada tardivamente ao serviço da Escola*”.

Após a análise das estratégias definidas pelos Directores de Turma e da identificação de algumas dificuldades encontradas, na tentativa de melhorar a(s)

situação(ões) de risco destes jovens, falta-nos saber quais os aspectos positivos observados pelos mesmos indivíduos.

Deste modo, seguidamente, iremos apresentar os dados referentes aos aspectos positivos encontrados pelos Directores de Turma.

Quadro 186 – Síntese das Dimensões dos Aspectos Positivos

Dimensões dos Aspectos Positivos	U.R.	U.E.
1. Comportamento do(a) Aluno(a)	30	9
2. Assiduidade do(a) Aluno(a)	17	8
3. Progressos/Evolução	10	6
4. Actividades Escolares	10	6
5. Integração na Escola	7	6
6. Auto – Estima do(a) Aluno(a)	7	2
7. Aprendizagens	7	2
8. Dificuldades	6	2
9. Colegas do(a) Aluno(a)	6	1
10. Encarregado(a) de Educação	5	2
11. Concentração	3	3
12. Serviços de Psicologia e Orientação	2	2
13. Outras com (1 U.R.)	4	4

Esta é sem dúvida a questão que apresenta menos unidades de registo, pelo que depreendemos que, apesar do esforço feito pelos Directores de Turma em colaboração com outros órgãos da escola e entidades exteriores, sobressaem apenas alguns aspectos positivos, concretamente no que se refere a:

- “*Comportamento do(a) Aluno(a)*”;
- “*Assiduidade do(a) Aluno(a)*”;
- “*Progressos/Evolução*”.

Seguidamente, apresentamos a análise pormenorizada das diversas dimensões anteriormente sistematizadas.

Quadro 187 – Comportamento do(a) Aluno(a)

Categoria	Subcategoria		U.R.	U.E.
Aspectos Positivos	Comportamento do(a) Aluno(a)	Moderação	Alguma	DT5A6
			Sem Especificar	1 DT5A1, DT5A4, DT5A8, DT5A10
		Melhoria	Sem Especificar	2 DT56A1, DT6A5, DT6E5
			Ligeira	2 DT5D2, DT5M1
			Sensível	1 DT6A3
			Bastante	1 DT5M14
		Modificação	Tentativa	1 DT6B3, DT6B5, DT6B6
			Ano anterior	1 DT5J6
		Maior Cumprimento	Regras	1 DT6F5
			Normas	1 DT6F5
		Bom		2 DT5L4, DT6A2
		Muito Bom		1 DT5M3
		Meigo(a)		1 DT5L1, DT5L2, DT5L5
		Educado(a)		1 DT5L2, DT5L4, DT5L7
		Não Agressivo		1 DT5L1, DT5L6, DT5L7
Total			30	18

Segundo alguns Directores de Turma, os aspectos positivos verificaram-se sobretudo ao nível do “*Comportamento*” (30 U.R.). Por exemplo:

- “*o comportamento do aluno durante o primeiro período foi bastante bom se comparado com o ano lectivo anterior*”;
- “*o aspecto meigo/não agressivo do aluno*”;
- “*alguma moderação no (...) comportamento*”;
- “*ligeira melhoria da atitude do aluno na parte final do ano lectivo*”.

Quadro 188 – Assiduidade do(a) Aluno(a)

Categoría	Subcategoria		U.R.	U.E.
Aspectos Positivos	Assiduidade do(a) Aluno(a)	Assiduo(a)		DT6C3, DT6C5
		Boa	1º Período	DT5M3
		Regular	Mais	DT6F5, DT6F8
			Mais 3º Período	DT6F9
		Frequência no Turno da Manhã	3º Período	DT5G4
		Absentismo	Menor	DT5A2
			Elevado	DT5D3, DT5D5
		Abandono	Não	DT6D1
			3º Período	DT5D1
		Limite de Faltas Injustificadas	Não ultrapassado	DT6D1
		Melhoria	Ligeira	DT5C5
			Bastante	DT5M10
			Sem Especificar	DT6C2, DT6C4
Total			17	13

O segundo aspecto positivo que sobressai é a “*Assiduidade*” de alguns alunos, (17 U.R.). Eis algumas expressões utilizadas por alguns dos inquiridos.

- “*a assiduidade durante o primeiro período foi bastante boa se comparada com o ano lectivo anterior*”;
- “*a assiduidade melhorou*”;
- “*assiduidade mais regular*”.

Quadro 189 – Progressos/Evolução

Categoría	Subcategoria		U.R.	U.E.
Aspectos Positivos	Progressos Evoluções	Empenho		2
		A todos os níveis		1
		Interesse	Progressivo	1
		Evolução	Gradual	1
		Aproveitamento	Melhoria	2
			Final Ano Lectivo	1
			Melhoria Ligeira	1
			Bom	1
Total			10	10

Com 10 Unidades de Registo aparecem os “*Progressos/Evolução*”, como terceiro aspecto positivo verificado na implementação das estratégias definidas. Destacamos algumas opiniões de alguns Directores de Turma.

- “*o aluno está a evoluir*”;
- “*melhorou o seu aproveitamento*”;

Quadro 190 – Actividades Escolares

Categoría	Subcategoria		U.R.	U.E.
Aspectos Positivos	Actividades Escolares	Empenho	Maior	DT5A2, DT5A10
			3º Período	DT6B2
			Melhoria	DT6C2
		Interesse	Melhoria	DT6A4
			Maior	DT6F9
		Participação	Algum Aproveitamento	DT6C3
			Tarefas de Casa	Algum Cumprimento
		Organização	DT5A8	1
			DT5L6	1
		Aplicação		DT6B3
Total			10	9

O quarto aspecto positivo relaciona-se com as “*Actividades escolares*”. Passamos a citar algumas expressões utilizadas pelos Directores de Turma.

- “*cumprimento de algumas tarefas de casa*”;
- “*maior empenho nas actividades*”;
- “*participou nas actividades com algum aproveitamento*”.

Quadro 191 – Integração na Escola

Categoría	Subcategoria		U.R.	U.E.
Aspectos Positivos	Integração Na Escola	Progressiva	Meio Escolar	DT5C1
		Grupo Turma	Bem	DT6D1
		Socialização	Melhoria	DT5M13
		Frequência	Gosto Posterior	DT5J7
		Encarar	Modificação	DT5M12
		Colaboração	Tentativa	DT5D7
		Conselhos do Director de Turma	Aceitação Inicial	DT6B1
Total				7

A “*Integração na escola*” recolhe sete registos dos Directores de Turma. Por exemplo:

- “*o aluno já gosta de vir à escola*”;
- “*modificou a sua forma de encarar a escola ...*”;
- “*... melhorou o seu nível de socialização*”.

Quadro 192 – Auto – Estima do(a) Aluno(a)

Categoría	Subcategoria		U.R.	U.E.
Aspectos Positivos	Auto – Estima do(a) Aluno(a)	Melhoria	DT5B6, DT5M4, DT5M7, DT5M9, DT5M12, DT5M13, DT5M14	2
Total			7	2

Há sete registos para a “*Auto-estima*” dos alunos; seis deles foram referidos pelo DT5M. Assim, este docente considera que alguns dos seus alunos conseguiram melhorar “*a sua auto-estima*”.

Quadro 193 – Aprendizagens

Categoría	Subcategoria		U.R.	U.E.
Aspectos Positivos	Aprendizagens	Melhoria	Nível	DT5M6, DT5M10, DTMM11
			Conhecimento da Língua Portuguesa	DT6E1
			Rendimento Escolar	DT5M7
			Melhoria Bastante	Forma de Encarar
			Modificação	Forma de Encarar
Total			7	5

Também há referências a aspectos positivos nas aprendizagens dos alunos. Segundo o DT5M, a maioria dos seus alunos melhorou bastante:

- “... *o seu rendimento escolar*”;
- “... *a sua forma de encarar as aprendizagens*”.

Quadro 194 – Dificuldades

Categoría	Subcategoria		U.R.	U.E.
Aspectos Positivos	Dificuldades	Consciencialização	Reais Dificuldades	DT6G5
		Capacidade	Superação	DT5I3, DT5I4, DT5I9, DT5I13, DT5I14
Total			6	2

Há seis registos referentes à superação de algumas dificuldades observadas nalguns destes indivíduos. Assim, a DT5I realça que alguns dos seus alunos revelam “*capacidade (...) em superar as dificuldades*”.

Quadro 195 – Colegas do(a) Aluno(a)

Categoría	Subcategoría			U.R.	U.E.
Aspectos Positivos	Colegas do(a) Aluno(a)	Colaboração	Boa	DT5L1, DT5L2, DT5L7	1
		Ajuda		DT5L1, DT5L2, DT5L7	1
Total				6	2

A DT5L destaca a colaboração e ajuda dada por alguns colegas dos alunos, usando a expressão “*boa colaboração e ajuda entre os seus colegas de mesa/carteira*”.

Quadro 196 – Encarregado(a) de Educação

Categoría	Subcategoría			U.R.	U.E.
Aspectos Positivos	Encarregado(a) de Educação	Participação	Maior	DT5A10	1
		Mudança	Positiva no Início	DT6B1	1
		Compromisso	Frequência do seu Educando	DT6B4	1
		Comparência	3º Período	DT6B2	1
		Atitude	Retrocesso	DT6B4	1
Total				5	5

Relativamente aos Encarregados de Educação há cinco registos. A DT6B, em relação a alguns dos seus alunos refere:

- “*a mudança de Encarregada de Educação foi positiva no início*”;
- “*no último período a Encarregada de Educação compareceu uma vez na escola com vontade de ajudar a aluna*”;

- “no início dos diálogos com a Directora de Turma a Encarregada de Educação comprometeu-se a enviar o aluno para a escola mas, houve um retrocesso na sua atitude”.

Quadro 197 – Concentração

Categoria	Subcategoria		U.R.	U.E.
Aspectos Positivos	Concentração	Melhoria	DT5M4, DT6E3	2
		Falta	DT5D4	1
Total			3	3

A “concentração” recolhe três registos. Eis a expressão mais utilizada:

- “melhorou a capacidade de concentração”.

Quadro 198 – Serviços de Psicologia e Orientação

Categoria	Subcategoria		U.R.	U.E.
Aspectos Positivos	Serviços de Psicologia e Orientação	Apoio	DT5I9	1
		Frequência	Comparência na Escola	DT5E3
Total			2	2

Relativamente aos aspectos positivos provenientes dos Serviços de Psicologia e Orientação da escola, a DT5E refere que um aluno “quando comparecia frequentava o apoio do S.P.O.” e a DT5I também refere apenas “Apoio do S.P.O.”.

Os outros aspectos positivos mencionados, mas apenas com 1 Unidade de Registo, são:

1 - Métodos de Trabalho

- “apesar de todos os esforços o aluno apresenta ainda, falta de métodos de trabalho”.

2 - Comissão de Protecção de Crianças e Jovens

- “*o aluno vai iniciar consulta com a Psicóloga da Comissão de Protecção de Crianças e Jovens*”.

3 - Serviços de Apoio Educativo

- “*apoio do Ensino Especial*”.

4 – Família

- “*o pai já começa a modificar ligeiramente os comportamentos*”.

É de salientar que há 39 registos com a expressão “*não foram observados aspectos positivos*”, sendo 33 casos do 5º ano e 6 do 6º ano de escolaridade.

Por último, encontramos, 45 respostas em branco, sendo 36 do 5º ano e 6 do 6º ano de escolaridade.

VII – Breve síntese sobre o Perfil do Aluno em Situação de Risco segundo a opinião dos Directores de Turma

A partir da análise das respostas dadas pelos Directores de Turma no preenchimento dos questionários aplicados aos mesmos, pensamos estar em condições de traçar um segundo perfil da maioria dos jovens em situação de risco que frequenta o 2º Ciclo do Ensino Básico, no ano lectivo 2004/2005, na E.B. 2,3 Ana de Castro Osório.

Assim, podemos considerar que a maioria da população escolar em risco, neste nível de ensino, apresenta as seguintes características:

Dados Pessoais

- É do sexo masculino;
- Tem idade entre os doze e os 15 anos, inclusive;
- É caucasiano;
- Frequenta o 5º ano de escolaridade;
- Está dentro da escolaridade obrigatória.

Dados Familiares

- Vive no Bairro da Bela Vista;
- Nunca viveu numa Instituição de Acolhimento.

Dados sobre o(a) Encarregado(a) de Educação

- O(a) seu(a) Encarregado(a) de Educação normalmente só contacta o(a) Director(a) de Turma quando este toma a iniciativa ou envia convocatória por escrito/carta;
- Recebe a menção de “*Muito Mau*” quanto ao acompanhamento dado nos estudos/percurso escolar do seu educando.

Dados Escolares do Aluno

- Já repetiu o ano de escolaridade que frequenta duas vezes;
- O factor de risco mais preponderante é a Assiduidade Irregular, tendo ultrapassado o limite de faltas previsto na Lei 30/2002, artigo 22º, alínea a). Quando está presente nas aulas revela desmotivação/desinteresse/apatia e défice de atenção/concentração;
- Já sofreu algumas medidas disciplinares;
- Foram-lhe aplicadas medidas disciplinares preventivas e de integração, destacando-se as advertências e a ordem de saída da sala de aula, ou seja, recebeu essencialmente medidas punitivas;
- Teve alguns processos sumários;
- Também lhe foram aplicadas medidas disciplinares sancionatórias, destacando-se as suspensões até 5 dias úteis;
- Não é acompanhado pela Técnica de Serviço Social;
- Não é acompanhado pelos Serviços de Psicologia e Orientação da Escola;
- Não é apoiado por uma das duas professoras da Equipa de Apoio Educativo.

Outros Dados Pertinentes

- Beneficia da Ação Social Escolar (ASE) – Escalão A, ou seja, ao longo do ano lectivo, usufrui de 90 euros em material escolar (80 euros para a aquisição de manuais escolares e 10 euros para outro material necessário) e ainda beneficia da senha para o almoço diário, no refeitório da Escola Secundária da Bela Vista.

Dimensões Estratégicas

- A estratégia mais utilizada pelos Directores de Turma em colaboração com outros órgãos da escola (Conselho de Turma, Conselho Executivo, entre outros) assenta nos “*Contactos com os Encarregados de Educação*”.

Dimensões Dificuldades

- Quanto às dificuldades encontradas pelos Directores de Turma na implementação das estratégias definidas anteriormente, observamos que a mais referida está relacionada com a “*Assiduidade do(a) Aluno(a)*”.

Dimensões Aspectos Positivos

Esta é sem dúvida a questão que apresenta menos unidades de registo, pelo que concluímos que, apesar do esforço feito pelos Directores de Turma em colaboração com outros órgãos da escola e entidades exteriores, ocorreram poucas melhorias nas diversas situações dos alunos considerados em situação de risco. Os aspectos mais positivos verificaram-se ao nível do Comportamento do(a) Aluno(a).

Quadro 199 – Balanço comparativo das opiniões de Estudantes e Directores de Turma acerca dos “alunos de risco”

Aspectos Semelhantes/Comuns	Aspectos Não Comuns
1. A maioria dos alunos já reprovou ao longo do seu percurso escolar, apresentando uma idade cronológica desfasada do ano de escolaridade que frequenta.	A1 – A maioria dos alunos atribuiu classificação positiva ao acompanhamento dado pelo(a) Encarregado(a) de Educação aos seus estudos/percurso escolar.
2. Destes indivíduos, raros foram os que viveram numa Instituição de Acolhimento.	A2 – Mais de 50% destes alunos auto-avaliou-se com um desempenho escolar razoável em 2004/2005.
3. Grande parte dos mesmos já foi sujeito a medidas disciplinares no decurso do ano lectivo 2004/2005.	A3 – Também, mais de 50% não frequentaram outros espaços escolares de enriquecimento das aprendizagens curriculares.
4. Também, mais de 50% já ultrapassou o limite de faltas previsto na Lei 30/2002, encontrando-se em situação de possível retenção no final do ano lectivo.	A4 – Grande parte destes jovens ocupa os seus tempos livres na rua, acompanhados de outros amigos do bairro.
5. A maioria dos alunos não foi acompanhada pelos Técnicos Especializados disponíveis na Escola.	A5 – As expectativas académicas dos alunos do 5º Ano de Escolaridade são tirar um Curso Superior ou completar o 12º Ano de Escolaridade. Os alunos do 6º Ano de Escolaridade dizem que gostariam de completar o 9º Ano ou 12º Ano de Escolaridade.
6. A maior parte dos Encarregados de Educação não tomou a iniciativa de contactar com o(a) Director(a) de Turma do seu educando.	DT1 – A maioria refere que os factores de risco relacionados com a Assiduidade são os mais preponderantes neste grupo de estudo.
-	DT2 – Mais de 50% dos alunos beneficiam da Ação Social Escolar (SASE).
-	DT3 – A maioria atribuiu classificação negativa ao acompanhamento dado pelos Encarregados de Educação aos estudos/percurso escolar dos seus educandos.
-	DT4 – Segundo informação disponibilizada pelos Directores de Turma, a maioria dos alunos, já tinha sido considerada em situação de risco, no ano lectivo anterior.

Com o Quadro 199 pretendemos sistematizar algumas opiniões comuns e não comuns mais relevantes para o nosso estudo, mencionadas pelos Estudantes e Directores de Turma acerca dos “alunos de risco”.

Neste momento damos por terminada a nossa investigação. Segue-se a apresentação das Conclusões do nosso estudo.

PARTE IV – CONCLUSÕES

1. Conclusões

Nesta parte do nosso trabalho, consideramos pertinente optar pela apresentação das conclusões de uma forma mais organizada, tentando evitar algumas repetições desnecessárias, dado que ao longo do mesmo, fomos fazendo diversas conclusões parciais. Esta linha de pensamento é corroborada por Trindade (1991: 381; 1996:195, citado por Nico, 1995: 477). Assim, passamos a definir quatro níveis na apresentação das nossas conclusões finais:

- Nível descriptivo;
- Nível crítico da estrutura da investigação;
- Nível crítico da instrumentalidade da investigação;
- Nível crítico para o investigador.

1.1. Nível descriptivo

Relativamente às duas questões de partida e aos objectivos definidos no início da nossa investigação, os dados obtidos no presente estudo permitem-nos tirar as seguintes conclusões:

1. O número de alunos sinalizados, como “alunos de risco”, no 2º Ciclo do Ensino Básico da E.B. 2,3 Ana de Castro Osório, no ano lectivo 2004/2005, foi de 153, ou seja, aproximadamente um terço do total de alunos que frequentava esse nível de ensino. Acrescentamos que cerca de 75% (144) dos “alunos em situação de risco” frequentava o 5º Ano de Escolaridade;
2. Para identificar e explicitar os critérios que determinam a “sinalização” de alunos como sendo de “risco”, fizemos algumas pesquisas bibliográficas sobre a problemática e recorremos aos conhecimentos técnicos e experiência profissional das várias Técnicas dos Serviços Especializados a trabalhar neste Estabelecimento de Ensino. Assim, no caso dos

alunos alvo do nosso estudo, poderemos considerar que, tal como já referimos no Capítulo II, “*pode considerar-se uma criança e/ou jovem em risco qualquer indivíduo que pelas suas características biológicas e/ou familiares, está sujeito a elevadas probabilidades de vir a sofrer omissões e privações que comprometem a satisfação das suas necessidades básicas de natureza material e afectiva*” (p. 47). Consideramos ainda, que a maioria destes indivíduos assume comportamentos que se inserem na alínea f), do número 2, do artigo 3º, da Lei nº 147/99, de 1 de Setembro (cf. pp. 50-51);

3. **A resposta curricular** disponibilizada pela escola dá-se essencialmente ao nível da Sala de Aula (apoio mais individualizado, fichas de trabalho/formativas e apoio dado pelas docentes dos Serviços de Apoio Educativo);
4. **A resposta organizacional** disponibilizada pela escola assenta essencialmente nalgumas medidas previstas nos documentos legislativos (análise dos processos sumários e a aplicação das respectivas medidas disciplinares; criação/aprovação de turmas de Percursos Alternativos; encaminhamento para Cursos de Educação e Formação; apoio da Acção Social Escolar; Serviços de Psicologia e Orientação; apoio da Técnica de Serviço Social contratada; Projectos - Gabinete de Orientação Disciplinar (GOD), Promoção e Educação para a Saúde, Desporto Escolar, Jardins Mediterrâneos e o fundamental desempenho das atribuições/funções dos Directores de Turma).
5. Relativamente à **representação dos próprios** “alunos de risco”, face à sua própria situação e à resposta da instituição, **comparando essa representação com a de outros intervenientes no ambiente educativo**, destacamos as sínteses parciais do Perfil do Aluno em Situação de Risco apresentadas no Capítulo IV (cf. pp. 199-202) e no Capítulo VII (cf. pp. 252-

254); o Quadro 199, (cf. p. 255) e ainda algumas opiniões dos Alunos e seus Directores de Turma resultantes da análise de conteúdo das questões abertas. No caso dos alunos, salientamos que a dimensão preferida na escola tem a ver com os jogos; sugerem algumas mudanças relativas aos espaços de aprendizagem, nomeadamente a construção de um pavilhão/ginásio e/ou uma escola nova; os seus desejos vão em primeiro lugar para a melhoria da sua qualidade de vida. Os Directores de Turma utilizam como principal estratégia os contactos com os Encarregados de Educação. No entanto, encontram como principais dificuldades a falta de assiduidade dos alunos e uma família pouco participativa no percurso escolar do(s) seu(s) educando(s); os aspectos positivos ao longo do ano lectivo observaram-se ao nível do comportamento dos Alunos.

1.2. Nível crítico da estrutura da investigação

Quando delineámos o Plano de Trabalho para a Elaboração da Dissertação de Mestrado, demos prioridade aos seguintes aspectos:

- Identificação de uma problemática muito particular da instituição onde exercemos a nossa actividade pedagógica;
- Pertinência do estudo dessa problemática para a Comunidade Educativa onde se insere;
- Enquadramento nas políticas educativas nacionais.

Sendo assim, desde o início da investigação, optámos, de uma forma clara e consciente, por utilizar uma metodologia dinâmica e evolutiva, a qual permitisse uma contínua adaptação ao contexto, também ele dinâmico e evolutivo.

É de salientar que, quando iniciámos este percurso, ainda não se vislumbravam quaisquer mudanças ao nível desta organização escolar, quer em

termos de infraestruturas físicas e/ou gestão dos espaços, quer em termos administrativos e pedagógicos. Deste modo, fomos actualizando algumas informações sobre o funcionamento desta instituição enquanto decorreu todo o processo de elaboração da nossa Dissertação. Destacamos, que no início do ano lectivo 2006/2007, deu-se a fusão das duas instituições “vizinhas”, E.B. 2,3 Ana de Castro Osório e Escola Secundária da Bela Vista, sendo todo o espaço físico gerido por uma Comissão Provisória nomeada pelo Ministério da Educação. É importante acrescentar que decorrem todos os procedimentos legais/burocráticos inerentes à construção de um novo edifício. Actualmente, a escola tem a designação de E.B. 2,3/S da Bela Vista e é a Sede do Agrupamento Vertical de Escolas Ordem de Sant'Iago.

Paralelamente, desde o final do ano lectivo 2004/2005, foram introduzidas novas políticas educativas pelo XVII Governo Constitucional, as quais estão gradualmente, a modificar a forma de interagir, nas escolas, sobretudo ao nível das práticas pedagógicas.

No que respeita à investigação propriamente dita, ela decorreu num contexto real, através da análise documental e recolha de opiniões.

Relativamente à recolha de opiniões, um dos aspectos mais relevante deste trabalho de investigação, prende-se com o facto de termos construído instrumentos, especificamente adaptados e aferidos para o contexto local em que foram apresentados (Questionário dos Alunos e Questionário dos Directores de Turma).

Uma vez que, recorremos às abordagens quantitativa e qualitativa, assumindo-se a segunda como complemento indispensável à primeira, consideramos ter conferido à nossa metodologia a plasticidade suficiente de modo a acedermos a mais dimensões da realidade, do que aquelas que acederíamos, se tivéssemos escolhido, exclusivamente, uma abordagem unidimensional.

Atendendo ao desenho investigativo que utilizámos, destacamos como principais aspectos positivos, os seguintes:

- a investigação decorreu em situação real, com os intervenientes vivendo experiências reais, reflectindo sobre as suas situações particulares/acções/comportamentos/aspirações e emitindo as suas próprias opiniões; num contexto dinâmico, histórico e imprevisível que a própria realidade sempre contém;
- as diversas alterações ligadas ao futuro da própria organização escolar, onde decorreu o nosso estudo, e simultaneamente a introdução/recomendação de constantes medidas de orientação educativa pelo Ministério da Educação, transportaram-nos para actualizações frequentes no nosso trabalho, proporcionando um maior enriquecimento do mesmo;
- o estabelecimento de uma boa relação pessoal entre a investigadora e os(as) participantes, permitiu potenciar a recolha e análise de dados/opiniões, através de uma boa comunicação, na qual sempre se estabeleceu uma retroacção constante no que se ia fazendo.

Como aspecto menos positivo do presente estudo, salientamos o seguinte:

- o facto de alguns alunos sinalizados como sendo “de risco”, estarem em situação de abandono e/ou estarem ausentes na sala de aula, no momento em que foram aplicados os questionários. Tais factos, não nos permitiram conhecer/recolher as suas próprias opiniões face à sua situação, ao que mais gostam na escola, que sugestões davam para melhorar na mesma e quais os seus desejos mais pessoais. Assim, existe um desfasamento entre o número de opiniões recolhidas de Alunos e Directores de Turma.

1.3. Nível crítico da instrumentalidade da investigação

Ao centrarmos o nosso estudo no contexto do sistema educativo português, atendendo à arquitectura conceptual que o suporta (abandono escolar, insucesso escolar, interacção entre ambientes formais e não formais de aprendizagem, relação escola - comunidade local e escola - família), optámos

conscientemente, por dar à nossa investigação uma dimensão de realismo muito forte. De facto, inicialmente, procurávamos caracterizar a realidade da Escola E.B. 2,3 Ana de Castro Osório, no que respeita ao número de alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico considerados como de “risco”, identificar os “factores de risco” mais relevantes e que contribuíssem directamente para o insucesso escolar dos mesmos, conferindo o máximo rigor científico, suportado essencialmente pelos instrumentos utilizados.

É de realçar que os principais “factores de risco” identificados na população que estudamos, são semelhantes a alguns estudos realizados noutras contextos idênticos (guetto), como por exemplo os do Laboratório Nacional de Engenharia Civil (Rebelo, M. *et al.*, 1999) e da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Guimarães, I., 2004), se bem que, neste último caso, foi aplicado um programa de envolvimento parental apenas em famílias de origem africana. No entanto, a questão do insucesso escolar, associado a questões de assiduidade por ultrapassagem do limite de faltas previsto na Lei 30/2002, é uma problemática que se está a generalizar em diversas instituições escolares do território nacional, e está a deixar de ser apenas uma problemática de origem maioritariamente cultural, como vários estudos apontavam no final do século XX.

Nas 3^{as} Jornadas de Reflexão sobre Educação dos Jovens em Portugal, que decorreram a 23 de Maio de 2007, em Setúbal, alguns especialistas/conferencistas, também manifestaram as suas preocupações quanto ao número de pré - adolescentes/adolescentes que actualmente abandonam o sistema escolar sem completar a escolaridade mínima obrigatória (9º ano de Escolaridade). A maioria desses jovens acabam por andar na rua sem ocupar os tempos livres de uma forma organizada/estruturada, sem que os pais se oponham a esse tipo de comportamentos e acabam por ficar expostos a outros tipos de risco mais complexos, tais como: (alcoolismo, toxicodependência, delinquência juvenil, gravidez precoce na adolescência, problemas de nutricionismo, entre outros).

Salientamos também, o esforço desenvolvido por algumas organizações governamentais e não governamentais, mas com o apoio dos documentos legislativos e orçamentos aprovados na Assembleia da República, no sentido de interagir nas comunidades locais, de modo a combater/diminuir e/ou prevenir alguns desses comportamentos de risco.

As problemáticas de risco em crianças e/ou jovens, incidindo sobretudo na faixa etária do nosso estudo, é actualmente um problema social, pelo que nos parece imprescindível a partilha de experiências/estudos científicos de “*investigadores provenientes de vários quadros disciplinares história, psicologia, sociologia, medicina, pedagogia*” (Silva *et al.*, 2004).

Deste modo, estamos convictos, que ao colocarmos o nosso trabalho à disposição de quem o consultar na Biblioteca da Universidade de Évora, já estaremos a contribuir para a partilha de experiências/formação/intervenção de outros indivíduos nesta área.

Do ponto de vista institucional, tendo sido esta investigação concebida para o contexto específico da E.B. 2,3 Ana de Castro Osório, os resultados revelar-se-ão, eventualmente, úteis para dar suporte ao Projecto do Território Educativo de Intervenção Prioritária, entregue ao Ministério da Educação pela Presidente da Comissão Provisória, no decorrer do ano lectivo 2006/2007, onde constavam dados relativos ao ano lectivo 2005/2006. Também poderá ser um importante instrumento de trabalho para a própria Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo.

1.4. Nível crítico para o investigador

Tal como já referimos anteriormente, existe uma grande e vital relação entre o objecto de estudo e a próprio percurso profissional da investigadora. É de salientar que quando a mesma partiu para este estudo, estava no terceiro ano lectivo consecutivo, a trabalhar nesta instituição, onde foi colocada por concurso nacional, na qualidade de Professora do Quadro de Nomeação Definitiva (a

nomenclatura actual designa-se Quadro de Escola). Certamente imbuída pela experiência profissional adquirida nos 10 anos anteriores, quando desenvolveu a sua actividade em duas Escolas do Litoral Alentejano (3 anos na E.B. 2,3 de Santo André e 7 anos na Escola E.B. 2,3 Vasco da Gama de Sines), sobretudo nos anos em que a segunda escola esteve integrada nos primeiros Territórios Educativos de Intervenção Prioritária em Portugal, acabou por sentir a necessidade de conhecer em pormenor a problemática que mais se destacava na Instituição onde agora estava inserida. Por outro lado, pensava que poderia ser uma forma para estimular a reflexão de alunos e docentes sobre as suas próprias experiências, ambicionando que as conclusões a que chegasse servissem como motivação/incentivo para alterar/melhorar algumas medidas de intervenção curricular e organizacional.

Citando Nico (1995:486), “*investigar sobre o que se faz é sempre uma forma de promover a auto-formação*”. Foi seguindo esta linha de pensamento, que encarámos e fizemos esta caminhada. De facto, enquanto docente, sentimos frequentemente a necessidade de reflectir e trocar ideias/opiniões sobre as vivências que experienciamos no dia-a-dia escolar, procurando estabelecer uma relação entre o que dizemos e o que fazemos. Assim, procurámos satisfazer algumas necessidades de formação, no sentido de exercermos, de forma mais adequada, as nossas funções docentes. No entanto, ao localizarmos a investigação na Instituição onde trabalhamos ficámos expostos às nossas próprias circunstâncias afectivas enquanto professores, comprometendo, em certa medida o alcance da nossa investigação. No entanto, consideramos que o nosso percurso não terá sido em vão, pois para além de ter contribuído para a nossa auto-formação, no mínimo os contactos formais e informais estabelecidos dentro da própria escola, terão «despertado» algumas «consciências adormecidas», pelas rotinas de muitos anos no mesmo contexto escolar.

2. Sugestões e recomendações

De acordo com Tuckman (1978) citado por Nico, 1995:487), as pesquisas realizadas em Educação devem apresentar sugestões de índole operacional, dirigidas a todos os interessados. Sendo assim, dirigimo-nos a toda a comunidade educativa da Escola E.B. 2.3/S da Bela Vista (devido ao processo de fusão da Ex. E.B. 2,3 Ana de Castro Osório com a Escola Secundária da Bela, ocorrido a 1 de Setembro de 2006).

2.1. Alunos

- Darem a conhecer, aos Directores de Turma, as suas sugestões quanto à melhoria das dimensões que mais gostam na escola;
- Apresentarem pequenos projectos de actividades que gostariam de promover e/ou dinamizar na escola;
- Serem mais assíduos nas actividades escolares;
- Usufruirem dos espaços pedagógicos complementares (Sala de Estudo e Biblioteca da Escola) para colmatar algumas das suas dificuldades de aprendizagem, realizarem trabalhos de pesquisa solicitados pelos seus professores ou simplesmente fazerem os seus trabalhos de casa com apoio;
- Procurarem outras instituições existentes no Bairro para ocuparem os seus tempos livres (Programa Escolhas, Cáritas Diocesana, Associações Desportivas e Culturais, entre outras).

2.2. Encarregados de Educação

- Acompanharem mais de perto, o percurso escolar dos seus educandos como, por exemplo, controlar a assiduidade regularmente, verificar os seus materiais escolares diariamente, estudar em conjunto, conversar

regularmente sobre os assuntos da escola, tomar a iniciativa de contactar o(a) seu(a) Director(a) de Turma para se manter informado ou até fornecer algumas informações que considere importantes, incluindo a actualização de dados familiares, morada e outros contactos telefónicos;

- Participarem em seminários, palestras, encontros temáticos e outras actividades organizadas pela escola;
- Serem membros da Associação de Pais e/ou colaborarem com a mesma de forma activa.

2.3. Conselhos de Turma

- Elaborarem Projectos Curriculares de Turma adequados ao perfil dos alunos que a integram, ou seja, elaborarem projectos atraentes para o público-alvo, que tenham viabilidade prática e, sobretudo que possam contribuir a curto prazo para o sucesso educativo desses jovens.

2.4. Directores de Turma

- Serem essencialmente bons comunicadores, bons gestores de relações humanas/conflitos, bons observadores e estarem atentos à realidade muito particular de cada aluno, para além de cumprir, atempadamente, todos os aspectos burocráticos inerentes ao respectivo cargo.

2.5. Departamentos Curriculares

- Elaborarem Projectos que visem colmatar lacunas nas suas áreas disciplinares, como por exemplo:
 - Implementação do Plano Nacional da Leitura;
 - Plano de Acção para Promover o Sucesso da Matemática em todos os anos de escolaridade;

- Candidatura a Projectos de Inclusão Digital;
- Outros projectos de carácter lúdico-pedagógico;
- Organizarem provas de Orientação pela cidade com a colaboração da Associação de Pais, de outros parceiros culturais, desportivos e organizações ligadas à Protecção e Conservação da Natureza;
- Organizarem Olimpíadas de várias disciplinas a nível da escola e também com as outras escolas da cidade;
- Promoverem actividades culturais e desportivas organizadas em parceria com Encarregados de Educação, Associações e Colectividades do Bairro;
- Elaborarem guiões de estudo para alunos e/ou com os Encarregados de Educação;
- Promoverem seminários para Encarregados de Educação, informando sobre o programa das diversas áreas disciplinares, como podem ajudar a combater o absentismo escolar e consequente insucesso escolar, como identificar comportamentos de risco nos seus educandos, como combater esses comportamentos de risco e a quem recorrer. A realização desses seminários teriam sempre colaboradores e/ou técnicos de várias áreas como, por exemplo, Saúde, Serviço Social, Serviços de Psicologia e Orientação, Instituto de Reinserção Social, Comissão de Protecção de Menores, Técnicos da Autarquia, entre outros, quer de organizações governamentais, quer de organizações não governamentais.

2.6. Conselho Pedagógico

- Analisar com objectividade os projectos apresentados, apoiar a sua implementação e exigir uma avaliação rigorosa do contributo dos mesmos no percurso educativo dos alunos.

- Elaborar, em conjunto com o Centro de Formação a que a escola pertence, planos de formação contínua para Professores, Pessoal não Docente e Encarregados de Educação, sobretudo na área dos comportamentos de risco e/ou despistagem de factores de resiliência e de protecção;

2.7. Gestão de Topo

- Estabelecer parcerias com outras organizações/instituições do Bairro para inserir os alunos que sejam suspensos das actividades lectivas, por exemplo, cumprir o horário escolar, nessa instituição, a realizar actividades de carácter comunitário, frequentar ateliers de pintura, informática, leitura, entre outros.;
- Fornecer as listagens anuais das turmas e respectivos horários às instituições/organizações do Bairro que ofereçam, aos alunos, actividades organizadas de tempos livres. A ideia principal é que se estabeleça uma parceria no sentido de controlar a assiduidade dos alunos durante o período das actividades lectivas;
- Fazer chegar, junto dos diversos órgãos do Ministério da Educação, os dados correctos que retratam a verdadeira situação da escola, nas várias vertentes da gestão dos espaços, administrativa e pedagógica. Empenhar-se em negociar as melhores soluções para a instituição que representa;
- Reconhecer e valorizar o profissionalismo e empenho dos diversos profissionais desta instituição;
- Estabelecer um bom relacionamento com toda a comunidade educativa, nomeadamente, com o meio envolvente à escola.

2.8. Ministério da Educação

Já referimos, no Capítulo I da Parte I, algumas das medidas da política actual que nos parecem serem fundamentais numa comunidade educativa como esta. Realçamos, com agrado, a integração da escola nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária e também consideramos imprescindível a continuidade dos Programas: Escolhas, Escola Segura e Educação para a Promoção da Saúde. Sugerimos também a criação de uma equipa multidisciplinar, com Técnicos de várias áreas, tendo um papel moderador, de formação, recolha de dados, visitas regulares a escolas para averiguar o que de facto se está a fazer no âmbito dos alunos sinalizados como sendo de “risco”, criando sites e/ou blogs/sistemas de vídeo-conferências/plataformas de apoio/troca de experiências para Professores, Alunos, Pessoal Não Docente, Pais/Encarregados de Educação, Parceiros das diversas Comunidades Educativas, elaborando relatórios periódicos e anuais, com algum rigor científico, sendo divulgados on-line e na Comunicação Social.

3. Pistas para futuras investigações

No sétimo ano do Século XXI, deparamo-nos com escolas públicas que se debatem com graves problemas de absentismo/abandono escolar, desmotivação de um elevado número de alunos pelas aprendizagens escolares, famílias destruturadas/recompostas, mas pouco participativas no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos, e uma opinião pública um pouco desacreditada das funções educativas e formativas das instituições escolares perante as crianças e jovens do nosso país.

Atendendo a estes indicadores, questionamo-nos sobre o que poderá ser feito para inverter o percurso desta realidade, a curto e médio prazo.

Deixamos aqui algumas das nossas dúvidas, traduzidas nalgumas questões, que quem sabe, podem dar origem a futuros estudos científicos.

i) Será que a criação de escolas para Pais/Encarregados de Educação em comunidades onde se verifica um maior número de alunos em “situação de risco”, diminuiria esse número e aumentaria a escolaridade das crianças e/ou jovens?

ii) Sendo a maioria dos Encarregados de Educação, do sexo Feminino, e no caso da comunidade em estudo, serem domésticas, não seria de apostar nos programas dos professores visitadores, como sugere Bloom e Villas-Boas (Capítulo II, deste trabalho)?

iii) Que efeitos poderá produzir na Comunidade Educativa da Escola E.B. 2,3/S da Bela Vista, um Projecto de intervenção de Pares, em Parceria com o Centro de Acolhimento e Orientação de Jovens, da Fundação Portuguesa “A Comunidade Contra a SIDA”, do núcleo de Setúbal?

iv) Será que a problemática das crianças e Jovens sinalizadas como de “risco”, em contexto escolar, poderá beneficiar com a aplicação de programas de formação inicial e/ou contínua de Professores, nesta área específica e nos diversos níveis de ensino?

v) Como é que o Programa de Novas Oportunidades poderá contribuir para a diminuição dos alunos de “risco” da Escola E.B. 2,3/S da Bela Vista?

vi) Como se poderá intervir junto de crianças e/ou jovens em “risco” que abandonam a escola e que estão dentro da escolaridade mínima obrigatória?

vii) Que efeitos produziria o corte do Rendimento Social de Inserção em todas as famílias que têm educandos que abandonam a escola ou apresentam uma assiduidade irregular?

Relativamente a esta investigação, atendendo à curiosidade que nos começa a impelir no sentido de procurarmos resposta para algumas das questões que nos surgiram, poderemos dizer que para já terminámos, mas talvez voltemos um dia destes

Tal como refere o poeta Sebastião da Gama:

“Pelo Sonho é que vamos

Comovidos e mudos.

Chegamos? Não chegamos?

Haja ou não frutos

Pelo sonho é que vamos.

Basta a fé no que temos.

Basta a esperança naquilo

Que talvez não teremos.

Basta que a alma demos

Com a mesma alegria

Ao que desconhecemos

E ao que é do dia-a-dia.

Chegamos? Não chegamos?

Partimos. Vamos. Somos.”⁹⁵

Sebastião da Gama

⁹⁵ GUERRA, J.: Vieira, J. (1993). Aula Viva de Português – B – Ensino Secundário 10º Ano. Porto: Porto Editora. p. 355

PARTE V – BIBLIOGRAFIA

AAVV (2003). *Regulamento Interno da E.B. 2,3 Ana de Castro Osório*. Setúbal: E.B. 2,3 de Ana de Castro Osório.

AAVV (2004/2005). *Agenda do Director de Turma – 2º e 3º Ciclos*. Setúbal: E.B. 2,3 de Ana de Castro Osório.

AGUADO, M. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.

ALARÇÃO, I. (Org.). (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola Em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

AMARO, F. (1986). *Crianças Maltratadas, negligenciadas ou praticando mendicidade*. Lisboa, Cadernos do C.E.J., 4-5.

AMADO, J. (Coord.). *et al* (2003). *A Escola e os Alunos Institucionalizados*. (1ª Edição). Lisboa: Departamento da Educação Básica.

ANDRADE, M. (1999). *A Resiliência em resposta à pobreza – Um estudo exploratório sobre os factores de risco e de protecção envolvidos na resiliência*. Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

ANTUNES, J. (1989). “Os abandonos escolares no ensino básico. Uma fábrica de novos desafios – o meio rural e o meio urbano”. In: Pires, E. (Org.). *O Ensino Básico em Portugal*. Porto: Edições ASA.

AZEVEDO, M. J. (2001). *Crianças em risco - elas e nós*. Porto: Santa Casa da Misericórdia, 1-10 Dezembro.

AZEVEDO, J. (1996). *Avenidas da Liberdade – Reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições ASA.

BARDIN, L. (2006). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARROSO, J. (Org.). (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.

- BELSKY, J. (1980). *Child Abuse: In Ecological Integration*, American Psicologist.
- BERGER, M. (1997). *A Criança e o sofrimento da separação*. Edição Portuguesa. São Paulo: Fontes Editoras.
- BEST, J. (1982). *Como investigar en educación* (3ºEdição). Colección Pedagogia. Madrid: Ediciones Morata.
- BLOOM, B. (1982). *All our children learning: A primer for parents, teachers. And other educators*. New York: McGraw-Hill. (Primeira publicação: 1981).
- BLOOM, D. (1993). *Necessary indeterminacy and the microethnographie study of reading as social process*. Jornal of Research Reading, 16 (2), 98, 111.
- BOGDAN, R. e BILKEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BÓIA, J. (2003). *Educação e sociedade – Neoliberalismo e os desafios do futuro*. Lisboa: Edições Sílabo.
- BOISVERT, C. (2003). *Pais de adolescentes – da tolerância necessária à necessidade de intervir*. Lisboa: CLIMEPSI EDITORES.
- BOWBLY, J. (1969). *Attachment and Loss*. Vol. I. Hogart Press. (Tradução Espanhola): *El Vínculo Afectivo*. (1976). Bueno Aires. Paidos.
- BOWBLY, J. (1973). *Attachment and Loss*. Volume II. Separation. New York: Basic Books.
- BOWBLY, J. (1976). *Cuidados Maternos e Saúde Mental*. Edição Brasileira. (1988). São Paulo: Fontes Editora.
- BOWBLY, J. (1976). *Attachment and Loss*. Vol. III. Loss Separation. Hogart Press. London.
- BROMWICH. *et al* (1993). Home Visit. Journal Institute For Responsive Education. (23) 17-19 NY.

- CARDOSO, C. (1995). *Antropologia e Multiculturalismo*. CIO/ESE de Setúbal, (Verão-Outono), 2-5.
- CARITA, A.; FERNANDES, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula – Como prevenir? Como remediar?*. Lisboa: Editorial Presença.
- CARMO, H. (2000). *Intervenção Social com Grupos*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARMO, H. & FERREIRA, M. (1988). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARNEIRO, M. (Coord.). (1997). *Crianças de Risco*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- CASTANHO, M. (2005). *À Descoberta da Pré – Adolescência – O Desenvolvimento Físico e Psicológico e o Universo da Leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- COHEN, J. (1989). *La Convencion Européenne des Droits de L' Homme*. Paris: Economia/Aix-en Provence: Press Universitaires d' AIX – Marseille.
- COLE, P. et al (1989). *Perceived competence of juvenil delinquents and nondelinquents*. Journal Special Education, 23, 294-302.
- COLEMAN, J. et al (1966). *Equality od education opportunity*. Washington, C.D.: U.S. Governement Printing Office (ERIC Document Reproduction Service. No. Ed. 012275).
- COLEMAN, P. e TABIN, Y. (1992). *The good teacher: A good perspective*. Comunication Apresentada ao American Educational Research Association (AERA) Annual Meeting. S. Francisco. C.A.
- COMISSÃO NACIONAL DE PROTECÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS. (1999). *Avaliação das Comissões de Protecção*. Lisboa. IDS.
- COMISSÃO NACIONAL DE PROTECÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS. (1999). *Relatório de Actividades*. Lisboa. IDS.

CORREIA, L. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

CRATO, N. (2006). *O 'Eduquês' Em Discurso Directo – Uma Crítica da Pedagogia Romântica e Construtivista*. Lisboa: Gradiva.

DAVIES, D. *et al* (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e Perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

DAVIES, D. (1990). *Can Urban School politics and Practices be changed by Parental involvement initiatives?* American Educational Research Association (AERA). Annual Meeting. Boston, M.A.

DAVIES, D. *et al* (1992). *Os professores e as famílias: A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.

DAVIES, D. *et al* (1992b). *A portait of schools reaching out*. Bóstón: Center on Families Communities, Schools & Children's Learning. Report. N° 1.

DAVIES, D.;MARQUES, R. (1993). *Os Professores e as Famílias*. Lisboa: Horizonte.

DAVIES, D. *et al* (1996). *Crossing boundaries wiith action research: A multinational study of family – school – community collaboration*. International Journal of Educational Reserche, 25 (1), 75-105.

DAVIES, D. (1996a). *Partnerships for school success*. Boston: Center on Families. Communities, School & Children's Learning. Report n° 33.

DELORS, J. (Coord.). (1996). *Educação – um tesouro a descobrir (Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI)*. Porto: Edições ASA.

DETTRY, B. *et al* (1996). *A Construção do Futuro e a Construção do Conhecimento*. (investigaçāo-acção junto de jovens sem escolaridade obrigatória num bairro degradado). Lisboa: Fundação Caloustre Gulbenkien.

- DIOGO, J. (1995). *Cultura da Escola e interacção com a família: Contributo para o estudo das dinâmicas de envolvimento das famílias na vida escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências e Tecnologia.
- DIOGO, M. et al (1998). *Parceria escola-família: A Caminho de Uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.
- DIRECÇÃO GERAL DE ACÇÃO SOCIAL. (1996). *Crianças em Risco*. Porto: Ministério da Solidariedade Social.
- DOMINGOS, A. (2003). *Relatório de Actividades – Serviço de Psicologia e Orientação*. Setúbal: E.B. 2,3 Ana de Castro Osório.
- DRYFOOS, G. (1990). *Adolescents at Risk: Prevalence and Prevention*. New York: Oxford University. London. Press.
- DRYFOOS, J. G. e & DRYFOOS, G. (1993). *Prevention substance use: Rethinking estrategies*. American Public Heath, Vol. 83 (6), 93-95.
- DUARTE, M. (2000). *Alunos e insucesso escolar um mundo a descobrir*. (1ª Edição). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ESSOMBA, Miguel. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas – Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- FLEMING, M. (2005). *Entre o Medo e o Desejo de Crescer – Psicologia da Adolescência*. Porto: Edições Afrontamento.
- FORMOSINHO, J. et. al. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- GABARINO, G. (1986). *The Psychological Battered Child*. Jossey-Bass Publishers. São Francisco.

- GARBER, H.; HEBER, R. (1981). *The efficacy of early intervention with family rehabilitation*. In E. Hetherington: R. Parke (eds.). *Contemporary reading in child psychology*. New York: McGraw-Hill.
- GUERRA, J.; VIEIRA, J. (1993). *Aula Viva de Português – B – Ensino Secundário 10º Ano*. Porto: Porto Editora.
- GHIGLIONE, R. & MANTALON, B. (1997). *O Inquérito. Teoria e Prática (3ª Edição)*. Oeiras: Celta Editora.
- GIL, A. (2006). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas.
- GUIMARÃES, I. (2002). “O papel da educação e o princípio de subsidiariedade”. Comunicação Apresentada na Câmara Municipal de Lisboa em 17 de Abril de 2002.
- GUIMARÃES, I. (2004). *Crianças e Jovens em Risco – Um programa de envolvimento parental em famílias de origem africana*. [Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização de Educação Intercultural]. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. (Policopiada).
- HARGREAVES, Andy, et. al. (2001). *Educação para a Mudança – Reinventar a escola para jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.
- HARRY, B. (1992). “An ethnographic study of cross-cultural communication with Puerto Rican-American families in special education system” in: *American Educationel Research Journal*, 29 (3). pp. 471-479.
- HARRUABARRENA, M. e PAUL, J. (s/d). *Maltrato infantil. Detección, notificación, investigación y evaluation*. Salamanca: Ministério de Assuntos Sociales.
- HESPANHA, P.; CARAPINHEIRO, G. (Org.). (2001). *Risco social e incerteza: Pode o Estado social recuar mais?* Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA. (2006). *Comportamento Organizacional e Gestão*. Volume 12, nº 2, (Outubro). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

LEITE, C. et al (2002). *Projectos Curriculares de Escola e Turma – Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA.

LEMOS, J.; SILVEIRA, T. (1998). *Autonomia e Gestão das Escolas – Legislação Anotada – Texto de Apoio à elaboração do regulamento interno*. Porto: Porto Editora.

LOPES, J. (1998). *A influência relativa das percepções partilhadas ou divergentes no relacionamento dos pais com os filhos adolescentes*. [Dissertação apresentada à UTAD para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação. Vila Real]: Universidade de Trás – os – Montes e Alto Douro. (Policopiada).

Loeber, R. et al (2004). “A Delinquência Infantil: Intervenção e Prevenção Precoces”. In: *Infância e Juventude. Revista do Instituto de Reinsersão Social*, Janeiro-Março, 79-117.

LOURENÇO, L. & MENDES, R. (1999). *Percorso Sócio-profissional dos Diplomados do IST (Projeto Alumni)*. [on-line]. Disponível em: <http://alumni.ist.utl.pt/projeto/alumni.pdf>.

MAGALHÃES, T. (2002). *Maus tratos em crianças. Guia prático para profissionais*. Lisboa: Educa.

MARQUES, R. (1993). *A escola, a família e a comunidade: O que se passa em Portugal e nos EUA*. In D. Davies et. al. *Quando a escola colabora com a família: Novas perspectivas*. Santarém: ESE de Santarém.

MARQUES, R. (1994). “Colaboração escola famílias: Um conceito para melhorar a Educação”. *Revista ESES*, 5 de Janeiro, 4-14.

MARQUES, R. (1995). “As transformações na estrutura da família: A resposta da escola cultural”. *Revista ESES*, 6 de Janeiro, 9-16.

MARREIROS, G. (2004). "As Comissões de Protecção de Crianças e Jovens. O Papel das Comissões na Promoção dos Direitos e na Protecção das Crianças e Jovens". In: *Infância e Juventude. Revista do Instituto de Reinserção Social*, Abril-Junho, 9-31.

MARTINS, M. (2005). Condutas agressivas na adolescência: Factores de risco e de protecção. [on-line]. Disponível em:

<http://www.scielo.oces.mcts.pt/pdf/aps/v23n2/v23n2a05.pdf>

MARTINS, P. (2002). *Maus tratos a crianças: Um perfil de um problema. Centro de estudos da Criança*. Universidade do Minho.

MARTINEZ, R. (1998). *Maltractament d' infants*. (eds.). Barcelona: Alfa Fulla.

MATOS, M. (1988). *Comunicação e Gestão de Conflitos na Escola*. Cruz – Quebrada, Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

MATOS, M. & Equipa do Projecto Aventura Social e Saúde. (2003). *A Saúde dos Adolescentes Portugueses (Quatro anos depois)*. Lisboa: Edições da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE s/d. *Crianças em situação de Risco*. Associação Portuguesa de Segurança Social. Porto.

MONTEIRO, M.B., et al (1996). *Crianças em risco*. Lisboa: Laboratório Nacional de Engenharia Civil.

MONTANDON & P.P. (2001). *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível: Para uma análise Sociológica das Interacções Entre a Família e a Escola*. (trad.). Cristina Gomes da Silva. Celta Editora Oeiras.

MONTANDON, C. et al (1985). *Le développement des relations entre les familles et l' école*. Genebre, Service de la recherche sociologique.

MORIN, E. (2002). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

MOURA, O. (2005). *A Vinculação aos Pais e Relações Familiares na Adolescência*. Dissertação de Mestrado, na Área de Especialização em Consulta Psicológica Familiar. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto. (Policopiada).

NETO, A. (1995). *Contributos para uma nova didáctica da resolução de problemas: um estudo de orientação metacognitiva em aulas de física do Ensino Secundário*. Tese apresentada para a obtenção de grau de Doutor em Ciências da Educação – Didáctica da Física não publicada. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. (Policopiada).

NETO, A. (1998). *Educação, Ciência e Cidadania*. Évora: Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação.

NICO, J. (1995). *A relação pedagógica na universidade: “Ser-se caloiro”*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação não publicada. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

NICO, J. et al (Coord.). (2004). *I Encontro Regional de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

NICO, J. et al (Coord.). (2005). *III Encontro Regional de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

NÓBREGA, M. (1998). *Subsídios para o estudo da noção de “Crianças em Risco Ambiental”*. Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto. (Policopiada).

OCHOTORENA, J.P. (s/d) *Maltrato Y abandono infantil*. Edition Servicio Central de Publicacion del Gobiern Vasco. Bilbao.

OCHOTORENA, J.P. (1988). *Estratégias de identification, tratamiento y preventión de los malos tratos y el abandono infantil*. Barcelona Zerbituan.

OCHOTORENA, J.P. (1996a). *Diferentes situaciones de desprotección infantil*: In J.P. Ochotorena, M. Arruabarrena Madariaga (eds.), *Manual de Protección Infantil*. Barcelona: Mason.

OCHOTORENA, J.P. (1996b). *Prevención del maltrato infantil*. In J. Paul Ochotorena e M. Arruabarrena Madariaga (eds.). *Manual de Protección Infantil*. Barcelona: Masson.

PACHECO, J. (Org.). *Políticas Educativas – O neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora.

PAIVA, M. (2003). *Comportamentos Disruptivos dos Adolescentes na Escola: Influências do Autoconceito, Sexo, Idade e Repetência*. Tese de Mestrado em Psicologia, Especialização em Psicologia da Saúde e Intervenção Comunitária. Porto: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Fernando Pessoa. (Policopiada).

PARASKEVA, J. (Org.). (2006). *Curriculum e Multiculturalismo*. Mangualde: Edições Pedago, Lda.

PAUL, J. (1988). *Maltrato Y Abandono Infantil: Identificación de factores de Riesgo*. Servicio Central de Publications. Madrid

PETIT, C. et al (1995). *Santé mentale. Risque. Vulnerabilité. Ressources*. In: Lebovici 3043-6.

PIMENTEL, A. (2001). *Acção Social na Reinserção Social*. Lisboa: Universidade Aberta.

PINTO, A. et al (2001). *Cadernos de Criatividade - Indisciplina e violência na escola*. Lisboa: Associação para o Desenvolvimento da Criatividade.

PIRES, E. *et al* (1996). *Educação Básica – Reflexões e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.

POSTIC, M. (1990). *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Editora, Lda.

REBELO, M. *et al* (1999). *Crianças Em Risco – Programa de prevenção do insucesso escolar num contexto sócio-ecológico desfavorecido*. Lisboa: Laboratório Nacional de Engenharia Civil.

REDDING, *et al* (1989). *Parent scale to measure efficacy strategies to enhance the curriculum of home*. Comunications Apresentada ao American Educacional research Association (AERA) Annual Meeting. S. Francisco. CaH. Brookes Publishing Co.

ROIG, A.M., ARRUBARREN M.I., OCHOTORRENA, J.P. (1988). *El papel del personal sanitario en el abordaje del problema del maltrato y abandono en la infancia*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno, Vasco. Bilbao.

ROIG, A.M., OCHOTORENA, J.P. (1993). *Maltrato Y Abandono en la infancia*. Barcelona. Editions Martinez Roca. AS.

ROSS, S.M. (1996). *Risk of Physical abuse to children of spouse abusing parents*. Child Abuse & Neglect, 20 (7) 589-598.

ROTHES, L. (1996). *Escolas Básicas Integradas e envolvimento comunitário*. In Pires et. al. (1996).

SÁ, V. (1997). *Racionalidade e práticas na gestão pedagógica – O caso do director de turma*. Lisboa: I.I.E.

SALGUEIRO, E. *et al* (1994). *Colectânia de textos*. Portuguesa de Pedopsiquiatria. 7, 49-64.

SAMPAIO, D. *Adolescência difícil/difícil adolescência. XI. Encontro sobre Adolescência*. 6/7 de Novembro de 2002. Educação Parental, 1-3.

SAMPAIO, D. (2006). *Lavrar o Mar – Um novo olhar sobre o relacionamento entre pais e filhos*. Lisboa: Editorial Caminho.

SANTIAGO, S. (2002/2003). *Relatório de Actividades – Serviço Social*. Setúbal: E.B. 2,3 Ana de Castro Osório).

SANTOS, M. (1985). *Os Aprendizes de Pigmaleão*. Lisboa: Edições Rolim.

SEABRA, T. (1999). *Educação Nas Famílias – Etnicidade e classes sociais*. (1ª Edição). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

SERRANO, A.; FIALHO, C. (2003). *Gestão do Conhecimento. O novo paradigma das organizações*. Lisboa: FCA - Editora de Informática Lda.

SERRALHA, F. (1994). *Como ajudar crianças privadas de um meio familiar normal a melhorar a sua aprendizagem*. ESE João de Deus. (policopiado).

SILVA, M. et al (2004). *Crianças e Jovens em Risco: Da Investigação à Intervenção*. Coimbra: Livraria Almedina.

STRECH, P. (1999). *Preciso de Ti*. Assírio e Alvim. Lisboa.

SWAP, S. (1990). *Parent involvement and sucess for all children: What we know*. Bóston: Institue for Responsive Education.

THURLER, M.; PERRENOUD, P. (1994). *A Escola e a Mudança – Contributos Sociológicos*. Lisboa: Escolar Editora.

TIJOSSEM, T.D. (1978). *Early Intervention: Issues and Approaches, In: Interventions Strategies for High Risk Infants and Young Children*. University Park Press, Baltimore, London.

TUCKMAN, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

TURNER, R. (1983). *Direct, Indirect and Moderating Effect of Social Support on Psychological Distress and Associated Condition*; Kaplan, H.B. (eds.). New York.

TURNER, R. (1983). *Psychological Distress: Trends in theory and research*, New York, Wiley.

VIEIRA, C. & SANTOS, M. (2003). *Análise do Inquérito de Opinião aos Licenciados em Ensino Básico – 1º Ciclo*. Relatório de avaliação da Pró-Reitoria para a avaliação da Universidade de Évora não publicado. Évora: Universidade de Évora.

VILLAS-BOAS, M.A. (1985). *The effect parental involvement on student achievement* (Dissertação de Mestrado não publicada). Boston University.

VILLAS- BOAS, M.A. (1992). *The role of family in emergent literacy: The case of immigrant families*. In F. Smith et. al. Comunicação apresentada ao American Educational Research Association (AERA) Annual Meeting. São Francisco. C.A.

VILLAS-BOAS, M.A. (1994). “A relação Escola Família inserida na problemática das reformas curriculares”. *Revista ESES*, 5 de Janeiro, 12-16.

VILLAS-BOAS, M.A. (1995). *Escola-família: Projecto Plus*. *Revista ESES*, 6 de Janeiro, 4-8.

VILLAS-BOAS, M.A. (1996). “Dificuldades dos professores nos contactos com as famílias”: *Comunicação Apresentada ao 1º Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação*. Porto.

VILLAS-BOAS, M.A. (1998). “The effects parental involvement in homework on student achievement”: *In Portugal and Luxembourg*. Children Education, 74, (6), 367-371.

VILLAS-BOAS, M.A. (1999). *Contributo para o estudo da influência familiar no aproveitamento escolar: O caso de minorias étnicas em Portugal*. Universidade de Lisboa: FPCE.

VILLAS-BOAS, M.A. (2000a). *Reuniões de Pais: A parceria entre a Escola, Família e Comunidade*. Lisboa: M.E.

VILLAS-BOAS, M.A. (2000b). *Trabalho de casa para o Desenvolvimento da Literacia: A parceria Escola, Família e Comunidade*. Lisboa: M.E.

VILLAS-BOAS, M.A. (2001). *Escola e Família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: ESE João de Deus.

VILLAS-BOAS, MA. (2001a). *O Papel das Rotinas Familiares no Combate à Indisciplina e à Violência na Escola*. Comunicação Proferida FPCE de Lisboa. Universidade de Lisboa.

WASSERMAN, G. *et al* (2004). “A Delinquência Infantil: Intervenção e Prevenção Precoces”. In: *Infância e Juventude. Revista do Instituto de Reinserção Social*, Janeiro-Março, 79-117.

UNESCO. (1998). *Taking action for human rights in the twenty-first century*. Unesco News September.

LEGISLAÇÃO/NORMATIVOS

Constituição da República Portuguesa de 2 de Abril de 1976.

Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei nº 46/86 de 14 de Outubro.

Decreto-Lei nº 43/ME/89, de 3 de Fevereiro.

Decreto-Lei nº 72/91, de 8 de Fevereiro.

Decreto-Lei nº 189/91, de 17 de Maio.

Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto.

Decreto-Lei nº 115/A/98, de 4 de Maio.

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro.

Decreto-Lei nº 251/2002, de 22 de Novembro.

Decreto-Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro.

Decreto-Lei nº 27/2005, de 4 de Fevereiro.

Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho.

Despacho Conjunto nº 117/SERE/SEEBS/92, de 11 de Agosto.

Despacho Conjunto nº 105/97, de 1 de Julho.

Despacho Conjunto nº 290/97, de 4 de Setembro, Rede SPO.

Despacho nº 13 781/2001, de 3 de Julho.

Despacho nº 16 795/2005, de 3 de Agosto.

Despacho nº 17 387/2005, de 12 de Agosto.

Despacho Normativo nº 50/2005, 9 de Novembro.

Despacho Normativo nº 1/2006, 6 de Janeiro.

Informação N° 183/JM/SEE/2005.

Lei nº 147/99, de 1 de Setembro.

Lei nº 169/99, de 14 de Setembro.

Lei nº 30/2002, 20 de Dezembro.

Parecer nº 6/2005, Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre Educação Sexual nas Escolas, resultado da ampla reflexão realizada.

Portaria nº 300/97, 31 de Outubro, Criação da Carreira do Psicólogo no âmbito do Ministério da Educação.

Resolução do Conselho de Ministros nº 60/2004, Programa Escolhas – Programa de Prevenção da Criminalidade e Inserção dos Jovens dos Bairros mais Vulneráveis dos Distritos de Lisboa, Porto e Setúbal.

Resolução do Conselho de Ministros nº 80/2006, Programa Escolhas – Renovado pela Resolução nº 60/2004.

Resolução do Conselho de Ministros nº 86/2006, 12 de Julho. Plano Nacional da Leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS RETIRADAS DA INTERNET

<http://educarquem.blogs.sapo.pt/314.html>.

http://portal.iefp.pt/portal/page?_pageid=117,102201&_dad=gov_portal_iefp&_schema=GOV_PORTALIEFP.

http://www.dgdc.min-edu.pt/infojuris/leg_oep.asp.

<http://www.giase.min-edu.pt/artaseducativas/adenda.pdf>.

<http://www.ipv.pt/forummedia/4/20.htm>.

<http://www.min-edu.pt/np3/68.html>.

<http://www.min-edu.pt/np3/69.html>.

<http://www.min-edu.pt/np3/70.html>.

<http://www.min-edu.pt/np3/171.html>.

<http://www.min-edu.pt/np3/175.html>.

<http://www.min-edu.pt/np3/177.html>.

<http://www.min-edu.pt/np3/204.html>.

<http://www.min-edu.pt/np3/206.html>.

<http://www.min-edu.pt/np3/218.html>.

<http://www.min-edu.pt/np3/224.html>.

<http://www.min-edu.pt/np3/239.html>.

<http://www.min-edu.pt/np3/265.html>.

<http://www.min-edu.pt/np3/408.html>.

http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Governos/Governos_Constitucionais/GC17/Mi

...

<http://www.portugal.gov.pt/Portal/Print.aspx?guid=%7B6F12E766-A8D2-4C85-ACF...>

http://www.psp.pt/psp/proximidade/escola_segura/escola_segura.html

<http://Psicologia.com.pt>

<http://www.spn.pt/aba>

ANEXOS

ANEXO - 1

**UNIVERSIDADE DE ÉVORA
Escola Superior de Educação de Beja**

Mestrado em Educação – variante: Administração Escolar

O presente questionário, desenvolvido no âmbito do Projecto Final de Investigação do curso acima referido, destina-se à recolha de dados sobre: **Os “alunos de risco” no 2º Ciclo da E.B. 2,3 Ana de Castro Osório, no ano lectivo 2004/2005: Um estudo de caso.**

As questões de partida para este estudo são as seguintes:

- Qual a resposta curricular e organizacional que a Escola E.B. 2,3 Ana de Castro Osório disponibiliza aos “alunos de risco”, que frequentam o 2º Ciclo do Ensino Básico?
- Quais os critérios que concorrem para a classificação de um aluno como sendo de risco?

As suas respostas serão tratadas confidencialmente.

Agradeço desde já a sua gentil colaboração.

**Mestranda:
Célia Maria Candeias Martins Cópio**

**Orientador:
Professor Auxiliar José Bravo Nico**

2005

QUESTIONÁRIO

Alunos

**Margem de
Codificação**
(Não escrever
neste espaço)

Escolha uma resposta para cada situação e assinale-a com um (x).

No caso da opção ser outra situação, à frente deve especificá-la bem

1. Sexo:

1. Masculino

2. Feminino

2. Idade:

1. 11 anos

2. 12 anos

3. 13 anos

4. 14 anos

5. 15 anos

6. Outra Qual? _____

3. Ano de Escolaridade/Turma:

1. 5º A

2. 5º B

3. 5º C

4. 5º D

5. 5º E

6. 5º F

7. 5º G

		Margem de Codificação (Não escrever neste espaço)
8.	5º H	<input type="checkbox"/>
9.	5º I	<input type="checkbox"/>
10.	5º J	<input type="checkbox"/>
11.	5º L	<input type="checkbox"/>
12.	5º M	<input type="checkbox"/>
13.	6º A	<input type="checkbox"/>
14.	6º B	<input type="checkbox"/>
15.	6º C	<input type="checkbox"/>
16.	6º D	<input type="checkbox"/>
17.	6º E	<input type="checkbox"/>
18.	6º F	<input type="checkbox"/>
19.	6º G	<input type="checkbox"/>
4. Local de Nascimento:		
1.	Setúbal	<input type="checkbox"/>
2.	Faralhão	<input type="checkbox"/>
3.	Lisboa	<input type="checkbox"/>
4. Praias do Sado <input type="checkbox"/>		
5.	Outro	<input type="checkbox"/> Qual?: _____
5. País de Nascimento:		
1.	Portugal	<input type="checkbox"/>
2.	Guiné	<input type="checkbox"/>
3.	Brasil	<input type="checkbox"/>
4.	Cabo Verde	<input type="checkbox"/>
5.	Outro	<input type="checkbox"/> Qual?: _____

		Margem de Codificação (Não escrever neste espaço)
6. Com quem vives?		
1. Pais	<input type="checkbox"/>	
2. Pai e madrasta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Mãe e padrasto	<input type="checkbox"/>	
4. Só com a mãe	<input type="checkbox"/>	
5. Outra situação	<input type="checkbox"/>	Qual? _____
7. Onde vives?		
7.1. Local:		
1. Bairro da Bela Vista	<input type="checkbox"/>	
2. Manteigadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Bairro da Tetra	<input type="checkbox"/>	
4. Faralhão	<input type="checkbox"/>	
5. Outro	<input type="checkbox"/>	Qual? _____
7.2. Vives em:		
1. Casa própria dos teus pais	<input type="checkbox"/>	
2. Casa alugada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Casa dos avós	<input type="checkbox"/>	
4. Quarto alugado	<input type="checkbox"/>	
5. Outra situação	<input type="checkbox"/>	Qual? _____
7.3. Já viveste numa Instituição de Acolhimento de Crianças e Jovens?		
Sim	<input type="checkbox"/>	
Não	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Margem de Codificação
(Não escrever neste espaço)

7.4. Avalia as condições da tua habitação que podem contribuir para o teu Bem-Estar utilizando a seguinte escala:

1- Muito más 2- Más 3- Razoáveis 4- Boas 5- Muito boas

min.	1	2	3	4	5	máx.
------	---	---	---	---	---	------

8. Grau de parentesco com o teu Encarregado de Educação:

1. Filho(a)

2. Afilhado(a)

3. Neto(a)

4. Sobrinho(a)

5. Outro Qual? _____

9. Habilidades do Encarregado de Educação:

1. Analfabeto

2. 1º Ciclo Incompleto

3. 4º Ano de Escolaridade

4. 6º Ano de Escolaridade

5. 9º Ano de Escolaridade

6. 12º Ano de Escolaridade

7. Curso Médio/Superior

8. Outra(s) Qual(s)? _____

Margem de
Codificação
(Não escrever
neste espaço)

10. Dados profissionais do Encarregado de Educação:

10.1. Profissão: _____

10.2. Estabilidade da actividade profissional:

1. Contratado(a)

2. Efectivo(a)

3. Trabalho por conta própria

4. Desempregado(a)

5. Não sei

6. Outra Qual? _____

10.3. Local de trabalho:

1. Instituição _____

2. Localidade _____

3. Função Desempenhada _____

11. Quais as situações que levam o teu Encarregado de Educação à Escola?

1. Quando vai fazer a matrícula para o ano lectivo seguinte

2. Quando convocado pelo(a) Director(a) de Turma?

3. Por iniciativa própria, atendendo a diversos motivos

4. Quando convocado pelo Conselho Executivo

5. Quando convocado pela Técnica de Serviço Social?

6. Outra(s) Qual(s)? _____

Margem de Codificação
(Não escrever neste espaço)

12. Avalia o acompanhamento do teu Encarregado de Educação nos estudos/percurso escolar utilizando a seguinte escala:

1- Muito mau 2- Mau 3- Razoável 4- Bom 5- Muito bom

min.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 máx.

13. Avalia o teu desempenho escolar no presente ano lectivo utilizando a seguinte escala:

1- Muito mau 2- Mau 3- Razoável 4- Bom 5- Muito bom

min.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 máx.

14. Neste ano lectivo já ultrapassaste o limite de faltas injustificadas a uma ou mais disciplinas?

Sim Não

15. Relativamente às medidas disciplinares já sofreste alguma até ao momento?

Sim Não

16. Atendendo às medidas disciplinares abaixo mencionadas indica o número de vezes que cada uma te foi aplicada.

16.1. Medidas disciplinares preventivas e de integração:

1. Advertência

2. Ordem de saída da sala de aula

3. Actividades de integração na escola

4. A transferência de escola

Margem de Codificação
(Não escrever neste espaço)

16.2. Medidas disciplinares sancionatórias:

1. Repreensão
2. Repreensão registada
3. Suspensão da escola até cinco dias úteis
4. A suspensão da escola de 6 a 10 dias úteis
5. A expulsão da escola

17. Números de anos reprovados ao longo do teu percurso escolar:

1. Nenhum
2. Um ano
3. Dois anos
4. Três anos
5. Mais de quatro anos

18. Indica qual foi o motivo que mais contribuiu para a(s) tua(s) reprovacão(ões).

1. Porque estive doente
2. Porque faltai muito
3. Porque não gostei da escola
4. Porque não gostei das matérias
5. Outra Qual? _____

Margem de Codificação
(Não escrever neste espaço)

19. Indica a disciplina onde pensas ter mais facilidades de aprendizagem:

1. Não destaco nenhuma

2. Língua Portuguesa

3. Inglês

4. Matemática

5. Outra Qual? _____

20. Indica a disciplina onde pensas ter mais dificuldades de aprendizagem:

1. Não destaco nenhuma

2. Língua Portuguesa

3. Inglês

4. Matemática

5. Outra Qual? _____

21. Na escola com quem costumas falar/resolver os teus problemas mais frequentemente? (Indica só uma opção).

1. Conselho Executivo

2. Director de Turma

3. Outro professor da turma que goste mais

4. Técnica de Serviço Social

5. Psicóloga

6. Outra Qual? _____

		<u>Margem de Codificação</u> (Não escrever neste espaço)
22. Com que regularidade frequentas a Sala de Estudo da tua escola?		
1. Nunca	<input type="checkbox"/>	
2. Raramente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Uma vez por semana	<input type="checkbox"/>	
4. Só na véspera de alguma ficha de avaliação	<input type="checkbox"/>	
5. Outra situação	<input type="checkbox"/>	Qual? _____
23. Com que regularidade frequentas a Biblioteca da tua escola?		
1. Nunca	<input type="checkbox"/>	
2. Raramente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Uma vez por semana	<input type="checkbox"/>	
4. Só na véspera de alguma ficha de avaliação	<input type="checkbox"/>	
5. Outra situação	<input type="checkbox"/>	Qual? _____
24. Frequentas uma ou mais sessões semanais com a Psicóloga da escola?		
Sim	<input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>		
25. Frequentas uma ou mais sessões semanais com a Professora do Apoio Educativo da escola?		
Sim	<input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>		
26. Frequentas uma ou mais sessões semanais com a Técnica de Serviço Social da escola?		
Sim	<input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>		

Margem de
Codificação
(Não escrever
neste espaço)

27. Costumas conversar em casa sobre os assuntos da escola? (Utiliza a seguinte escala):

1- Nunca 2- Raramente 3- Às vezes 4- Bastantes vezes 5- Sempre

min.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 máx.

28. Até que ano gostarias de estudar?

1. 6º ano de escolaridade

2. 9º ano de escolaridade

3. 12º ano de escolaridade

4. Tirar um curso superior

5. Outra

Qual? _____

29. Que profissão gostarias de ter?

1. Nenhuma

2. Não sei

3. Polícia

4. Professor(a)

5. Outra

Qual? _____

Margem de
Codificação
(Não escrever
neste espaço)

30. Como ocupas os tempos livres, fora da escola?	<input type="checkbox"/>				
1. Ando por aí na rua com o pessoal do bairro	<input type="checkbox"/>				
2. Vou ao Pólo da Biblioteca Municipal na Bela Vista	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>
3. Jogo futebol no clube do bairro	<input type="checkbox"/>				
4. Vou para a escola meter-me com o pessoal que está nas aulas	<input type="checkbox"/>				
5. Outra(s)	<input type="checkbox"/>	Qual(ais)? _____			
31. Consomes ou já consumiste drogas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>		
32. Actualmente fumas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>		
33. Costumas beber frequentemente bebidas alcoólicas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>		
34. Já alguma vez foste à polícia por te teres portado mal?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>		
35. Já alguma vez foste ao tribunal por te teres portado mal?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>		
36. Quando te portas mal os teus pais/familiares/encarregado de educação castigam-te?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>		

Margem de
Codificação
(Não escrever
neste espaço)

37. Se sim, que tipo de castigo te é aplicado com mais frequência?(Só uma opção).

1. Batem-me

2. Proibem-me de ver TV

3. Não me deixam brincar na rua

4. Mandam-me para o quarto estudar

3. Outra Qual? _____

38. Com que regularidade vais ao médico?

1. Não sei

2. Quando estou doente

3. Quando adoeço na escola

4. Uma vez por ano

5. Outra situação Qual? _____

39. Quem te acompanha quando vais ao médico?

1. Vou sozinho(a)

2. Mãe

3. Irmã

4. Técnica de Serviço Social da Escola

5. Outra situação Qual? _____

Margem de Codificação
(Não escrever neste espaço)

40. Pensando na tua escola:

40.1. Indica três coisas que mais gostas:

1. _____



2. _____

3. _____

40.2. Indica três coisas que mudarias:

1. _____



2. _____

3. _____

41. Se encontrasses o Aladino com a sua Lâmpada Mágica quais os três desejos que lhe pedirias para que se realizassem na tua vida?

1. _____



2. _____

3. _____

Chegaste ao fim! Por favor, verifica se respondeste a todas as questões.
Obrigado pela tua colaboração!

Profª Célia Cópio

ANEXO - 2

**UNIVERSIDADE DE ÉVORA
Escola Superior de Educação de Beja**

Mestrado em Educação – variante: Administração Escolar

O presente questionário, desenvolvido no âmbito do Projecto Final de Investigação do curso acima referido, destina-se à recolha de dados sobre: **Os “alunos de risco” no 2º Ciclo da E.B. 2,3 Ana de Castro Osório, no ano lectivo 2004/2005: Um estudo de caso.**

As questões de partida para este estudo são as seguintes:

- Qual a resposta curricular e organizacional que a Escola E.B. 2,3 Ana de Castro Osório disponibiliza aos “alunos de risco”, que frequentam o 2º Ciclo do Ensino Básico?
- Quais os critérios que concorrem para a classificação de um aluno como sendo de risco?

As suas respostas serão tratadas confidencialmente.

Agradeço desde já a sua gentil colaboração.

**Mestranda:
Célia Maria Candeias Martins Cópio**

**Orientador:
Professor Auxiliar José Bravo Nico**

2005

QUESTIONÁRIO

Director de Turma

(Ficha de caracterização individual dos alunos de risco da sua turma)

Margem de
Codificação
(Não escrever
neste espaço)

I - Escolha uma resposta para cada situação e assinale-a com um (x).

No caso da opção ser outra situação, à frente deve especificá-la bem.

Código do aluno:

1. Sexo:

1. Masculino

2. Feminino

2. Idade actual:

3. Ano de Escolaridade:

1. 5º

2. 6º

4. Turma:

5. Turma com maior carga horária em que turno?

1. Manhã

2. Tarde

6. Aluno que se encontra dentro da escolaridade obrigatória?

1. Sim

2. Não

7. O aluno está a repetir este ano de escolaridade?

1. Sim

2. Não

8. Em caso afirmativo na questão anterior, indique o nº de vezes que o aluno está a repetir este ano de escolaridade.

Margem de Codificação
(Não escrever neste espaço)

9. Beneficia da ASE (Acção Social Escolar)?

1. Sim 2. Não

10. Em caso afirmativo na questão anterior, indique o escalão.

1. Escalão A 2. Escalão B

11. Etnia:

1. Caucásiana 2. Cigana 3. Africana

4. Mista(caucásiana/africana) 5. Mista(africana/cigana)

6. Mista (cigana/caucásiana) 7. Outra Qual? _____

12. Local onde vive o aluno:

1. Bairro da Bela Vista

2. Manteigadas

3. Bairro da Tetra

4. Faralhão

5. Outro Qual? _____

13. O aluno já viveu numa Instituição de Acolhimento?

1. Sim 2. Não

14. No ano lectivo anterior o aluno foi considerado em situação de risco?

1. Sim 2. Não

	<u>Margem de Codificação</u> (Não escrever neste espaço)
<p>II – Identifique todos os factores de risco que apresenta o aluno que está a caracterizar.</p> <p>1. Aluno que nunca compareceu às aulas (abandono). <input type="checkbox"/></p> <p>2. Aluno que está em abandono mas que assistiu a algumas aulas. <input type="checkbox"/></p> <p>3. Aluno que apresenta assiduidade irregular e ultrapassou o limite de faltas previsto na Lei 30/2002, artigo 22º, alínea a). <input type="checkbox"/></p> <p>4. Aluno excluído por faltas, Lei 30/2002, artigo 22º, alínea b). <input type="checkbox"/></p> <p>5. Aluno que apresenta retenções sucessivas no seu percurso escolar. <input type="checkbox"/></p> <p>6. Aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem. <input type="checkbox"/></p> <p>7. Aluno que apresenta défice de atenção/concentração. <input type="checkbox"/></p> <p>8. Aluno que apresenta baixa auto-estima. <input type="checkbox"/></p> <p>9. Aluno que apresenta desmotivação/desinteresse/apatia. <input type="checkbox"/></p> <p>10. Aluno que viola as normas e regras escolares. <input type="checkbox"/></p> <p>11. Aluno que apresenta comportamento agressivo, de oposição e disputativo. <input type="checkbox"/></p> <p>12. Aluno que desrespeita as figuras de autoridade. <input type="checkbox"/></p> <p>13. Aluno que apresenta carências de higiene. <input type="checkbox"/></p> <p>14. Aluno que vive em condições de mendicidade. <input type="checkbox"/></p> <p>15. Aluno que sofre de negligência familiar. <input type="checkbox"/></p>	

Margem de Codificação (Não escrever neste espaço)	
<p>16. Aluno que está frequentemente em exposição prolongada na rua (maior parte do dia e deita-se tarde). <input type="checkbox"/></p> <p>17. Aluno associado a grupos de pares desviantes. <input type="checkbox"/></p> <p>18. Aluno que pratica delitos e actos ilícitos. <input type="checkbox"/></p> <p>19. Aluno sujeito a maus tratos físicos. <input type="checkbox"/></p> <p>20. Aluno sujeito a maus tratos psicológicos/abuso emocional. <input type="checkbox"/></p> <p>21. Aluno que usa/consume estupefacientes. <input type="checkbox"/></p> <p>22. Aluno que ingere bebidas alcoólicas. <input type="checkbox"/></p> <p>23. Aluno que iniciou a sua vida sexual precocemente. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>24. Outro (s) <input type="checkbox"/> Qual?(s) _____</p>	
<p>III – Indique se o aluno está a ser acompanhado por técnicos especializados. Escolha uma resposta para cada situação e assinale-a com um (x). No caso da opção ser outra situação, à frente deve especificá-la bem.</p> <p>1. Técnica de Serviço Social da escola.</p> <p style="text-align: center;">1. Sim <input type="checkbox"/> 2. Não <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>2. Serviços de Psicologia e Orientação da escola (SPO).</p> <p style="text-align: center;">1. Sim <input type="checkbox"/> 2. Não <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>3. Professor da Equipa de Apoio Educativo (EAE)</p> <p style="text-align: center;">1. Sim <input type="checkbox"/> 2. Não <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	

		<u>Margem de Codificação</u> (Não escrever neste espaço)	
4. Outro(s)	<input type="checkbox"/>	Qual?(s) _____	<input type="checkbox"/>
<p>IV – Medidas disciplinares.</p> <p>1. Este aluno foi sujeito a medidas disciplinares no presente ano lectivo?</p> <p style="text-align: center;">1. Sim <input type="checkbox"/> 2. Não <input type="checkbox"/></p> <p>2. Em caso afirmativo indique quais:</p> <p>2.1. Medidas disciplinares preventivas e de integração:</p> <p>1. Advertência <input type="checkbox"/> 2. Ordem de saída da sala de aula <input type="checkbox"/> 3. Actividades de integração na escola (GOD, Sala de Estudo) <input type="checkbox"/> 4. A transferência de escola <input type="checkbox"/></p> <p>2.2. Medidas disciplinares sancionatórias:</p> <p>1. Repreensão <input type="checkbox"/> 2. Repreensão registada <input type="checkbox"/> 3. Suspensão da escola até cinco dias úteis <input type="checkbox"/> 4. A suspensão da escola de 6 a 10 dias úteis <input type="checkbox"/> 5. A expulsão da escola <input type="checkbox"/></p> <p>2.3. O aluno já foi sujeito a quantos processos sumários?</p> <p>1. Nenhum <input type="checkbox"/> 2. Um <input type="checkbox"/> 3. dois <input type="checkbox"/> 4. Três <input type="checkbox"/> 5. Mais de três <input type="checkbox"/></p>			

Margem de Codificação
(Não escrever neste espaço)

V – Dados sobre o Encarregado de Educação

- 1. Avalie o acompanhamento do Encarregado de Educação nos estudos/percurso escolar do seu educando utilizando a seguinte escala:**

1- Muito mau 2- Mau 3- razoável 4- bom 5- Muito Bom

min.	1	2	3	4	5	max.
------	---	---	---	---	---	------

- 2. Indique o nº de contactos com o Encarregado de Educação deste aluno**

- 1. Por iniciativa do Encarregado de Educação**

- 2. Por iniciativa/convocatória do Director de Turma**

- 3. Esses contactos foram estabelecidos através de:**

- 1. Carta**

- 2. Telefone**

- 3. Caderneta**

- 4. Pessoalmente**

VI – Outras estratégias definidas pelo Director de Turma em colaboração com outros órgãos da escola (Conselho de Turma, Conselho Executivo, ...).

- 1. Refira no máximo três estratégias definidas para este aluno no sentido de melhorar alguns dos factores de risco identificados.**

1. _____

2. _____

3. _____

**Margem de
Codificação**
(Não escrever
neste espaço)

- 2. Indique no máximo três dificuldades sentidas para tentar melhorar a situação de risco deste aluno.**

1. _____

2. _____

3. _____



- 3. Indique no máximo três aspectos positivos que se tenham observado ao implementar as estratégias definidas. (No caso de não se ter observado nenhum, deve referi-lo na sua resposta).**

1. _____

2. _____

3. _____



Caro colega, chegou ao fim! Por favor verifique se respondeu a todas as questões.

Obrigado pela sua colaboração!

Profª Célia Cópio