

**Alice Maria Soares de Oliveira**

**O regresso à escola dos alunos em abandono escolar –  
contributo de um Programa Integrado de Educação e  
Formação**



**Universidade Portucalense  
Infante D. Henrique  
Porto, 2009**



**Alice Maria Soares de Oliveira**

**O regresso à escola de alunos em abandono escolar –  
contributo de um Programa Integrado de Educação e  
Formação**

Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique para a  
obtenção do grau de Mestre em Administração e Planificação da Educação

**Orientadora:** Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

**Universidade Portucalense  
Infante D. Henrique  
Porto, 2009**

### **Agradecimentos:**

Este estudo resultou da colaboração, directa e indirecta, de muitas pessoas que deram sugestões e contribuíram para que este trabalho fosse concretizado.

À Universidade Portucalense pela oportunidade que me foi facultada em frequentar este curso de mestrado.

À Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins pela motivação, pelo incentivo, pela compreensão, pela sua Sabedoria e pela forma clara e objectiva com que me orientou.

A todos os alunos, encarregados de educação, monitora e directora de turma do PIEF e Conselho Executivo do Agrupamento onde decorreu o trabalho empírico.

À Conceição pela disponibilidade e incentivo. À Isabel pela disponibilidade.

À Mariana, ao Gonçalo e ao Zé pelo pouco tempo que lhes dediquei.

A todos um Bem-haja.

## **Resumo**

O presente estudo apresenta as características de funcionamento da medida criada pelos Ministérios do Trabalho e Solidariedade e da Educação – Programa Integrado de Educação e Formação -, que tem como objectivo principal erradicar o abandono escolar e o trabalho infantil e simultaneamente dotar os jovens abrangidos de uma escolaridade que lhes permita integrar com sucesso a sociedade portuguesa como cidadãos de pleno direito. Descrevemos o perfil dos alunos e das respectivas famílias a quem se destina esta medida.

Enquadramos esta problemática nos desafios da escola actual; na relação escola – família; no papel da participação dos pais na educação dos seus educandos; no fenómeno do insucesso escolar.

Confrontamo-nos com diversas definições de insucesso escolar, de abandono escolar e de trabalho infantil e com o efeito destes fenómenos na sociedade humana e na portuguesa, em particular.

Através da metodologia utilizada – estudo de caso – compreendemos as razões que levam os jovens em situação de abandono escolar ou em trabalho infantil a regressar à escola com o aval da família.

A questão enunciada levou-nos a perceber que a medida alvo do nosso estudo contribuirá efectivamente para a redução do abandono escolar e do trabalho infantil e simultaneamente para a redução do insucesso escolar.

**Palavras – chave:** abandono escolar; trabalho infantil; escola; família; PIEF.

## **Abstract**

With this investigation we've started a study of a measure taken by Ministério do Trabalho, da Solidariedade e da Educação – Programa Integrado de Educação e Formação – which aims at eradicating the school abandonment and the child labour. It also intends to offer the young a school education that allows them to act as real and successful citizens. We describe the students' profile and the profile of their own families to whom this measure is intended.

This issue is one of the challenges the schools have to deal with nowadays; in the relation school - family; in the parents' participation role in their children's education and in school failure.

We had to face with several definitions of the school failure, dropping out (school abandonment) and child labour and the effects of these phenomena in the human society and in the Portuguese society in particular.

The methodology we use - study case - made us understand the reasons why the young drop out of school or why they start working at a very early age with their families' approval.

This issue made us understand that the measure we've studied will effectively help to reduce the school abandonment the child labour and at the same time it will help to reduce the school failure.

**Key-words:** Drop out; child labour; family; school; PIEF

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>I PARTE - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>20</b>
<b>CAPÍTULO I- INSUCESSO E ABANDONO ESCOLAR.....</b>	<b>21</b>
1. A PROBLEMÁTICA DO INSUCESSO E ABANDONO ESCOLAR .....	21
2. OS DESAFIOS DA ESCOLA ACTUAL .....	27
3. INSUCESSO ESCOLAR.....	32
3.1. Em torno do conceito de insucesso escolar .....	32
3.2. As causas do insucesso escolar .....	33
3.2.1. A família e as suas condições socioculturais.....	37
3.2.2. A família e a escola .....	40
3.2.3. A escola e o sistema de ensino .....	57
4. ABANDONO ESCOLAR - FRACASSO NA DICOTOMIA ESCOLA/SUCESSO .....	65
4.1. Conceito de abandono .....	65
4.2. Causas e consequências do abandono escolar .....	67
4.3. A relação retenção / abandono escolar.....	75
5. A COMUNIDADE EDUCATIVA FACE AO INSUCESSO ESCOLAR E ABANDONO ESCOLAR.....	78
<b>CAPÍTULO II- O PROGRAMA INTEGRADO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO (PIEF).....</b>	<b>80</b>
1. O TRABALHO INFANTIL EM PORTUGAL.....	80
2. DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE PROGRAMA INTEGRADO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO .....	91
3. A LEGISLAÇÃO DO PIEF .....	92
3.1. Metodologia de Intervenção do PIEF .....	93
3.2. O Plano de Educação e Formação (PEF) e o (PIEF).....	96
3.3. Caracterização familiar dos alunos do PIEF .....	99
3.3.1. Expectativas da família face ao PIEF .....	106
3.3.2. Expectativas dos alunos relativamente ao PIEF .....	108
<b>II PARTE - FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA .....</b>	<b>111</b>
<b>CAPÍTULO III - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>112</b>
1. OPÇÕES METODOLÓGICAS .....	112
1.1. Hipóteses.....	113
1.2. Objectivos .....	114
1.3. Os instrumentos de recolha de dados .....	114
1.3.1. Inquérito por Questionário .....	115
1.3.2. A Entrevista.....	116
1.3.3. A Observação.....	117
1.4. A Validade e Fiabilidade da Investigação.....	117
1.5. Tratamento e análise dos dados.....	118
1.6. Limitações do estudo .....	119
2. DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO.....	119
2.1. A população .....	119
2.2. Caracterização do contexto .....	120
<b>CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>123</b>
1. OS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIOS AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO.....	123
1.1. Contexto sócio – familiar .....	123
1.1.1. Estrutura do agregado.....	123
1.1.2. Nível socioeconómico .....	127
1.1.3. Integração.....	128
1.1.4. Ambiente familiar .....	130
1.1.5. Relação com a escola .....	131
1.1.6. Expectativas face à escola .....	133
2. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS COM APOIO NA OBSERVAÇÃO .....	137
2.1. O contexto familiar .....	138
2.1.1. O contexto sócio – familiar .....	138

2.1.1.1.	A integração.....	138
2.1.1.2.	Relação com os pais e irmãos.....	139
2.1.1.2.1.	Relação com os pais.....	139
2.1.1.2.2.	Relação com os irmãos.....	140
2.2.	O contexto escolar.....	141
2.2.1.	Representações da escola.....	141
2.2.2.	Percurso académico.....	142
2.2.2.1.	Dificuldades no processo de ensino – aprendizagem.....	142
2.2.2.2.	Comportamento do aluno na escola.....	142
2.2.2.3.	Relação entre os pares.....	143
2.3.	Razão da integração na turma de PIEF.....	143
3.	A OBSERVAÇÃO.....	146
<b>CONSIDERAÇÕES GERAIS .....</b>		<b>154</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>		<b>160</b>
<b>ANEXOS.....</b>		<b>175</b>

## Índice de Gráficos

GRÁFICO 1- ESTADO CIVIL.....	123
GRÁFICO 2 – IDADE DOS E. EDUCAÇÃO .....	124
GRÁFICO 3 – HABILITAÇÕES LITERÁRIAS      GRÁFICO 4- IDADE E HABILITAÇÃO LITERÁRIA .....	124
GRÁFICO 5 – Nº DE ANOS DE FREQUÊNCIA NA ESCOLA .....	125
GRÁFICO 6 – Nº DE FILHOS POR AGREGADO FAMILIAR .....	126
GRÁFICO 7- Nº DE ELEMENTOS DO AGREGADO FAMILIAR .....	126
GRÁFICO 8 – PROFISSÃO DOS E. DE EDUCAÇÃO      GRÁFICO 9 -PROFISSÃO - IDADE .....	127
GRÁFICO 10 – SITUAÇÃO EM QUE SE ENCONTRAM .....	128
GRÁFICO 11 – ÁREA DE RESIDÊNCIA DO ALUNO .....	128
GRÁFICO 12 – VIVERAM SEMPRE AÍ    GRÁFICO 13- GOSTAM DE VIVER ONDE VIVEM.....	129
GRÁFICO 14- SITUAÇÃO ACTUAL E RESIDÊNCIA .....	129
GRÁFICO 15 - CONVERSA COM O FILHO(A) .....	130
GRÁFICO 16 – AMBIENTE FAMILIAR      GRÁFICO 17- RELAÇÃO COM OS IRMÃOS.....	130
GRÁFICO 18 – TIPO DE RELAÇÃO COM A ESCOLA .....	131
GRÁFICO 19 – HABILITAÇÕES LITERÁRIAS E RELAÇÃO COM A ESCOLA .....	132
GRÁFICO 20 – RAZÃO DA INSCRIÇÃO DO FILHO NO PIEF      GRÁFICO 21 –PROFISSÃO E RAZÃO DA INSCRIÇÃO .....	133
GRÁFICO 22 – HABILITAÇÃO LITERÁRIA E RAZÃO DA INSCRIÇÃO.....	134
GRÁFICO 23- O QUE ESPERAVAM COM A IDA DO FILHO PARA A TURMA PIEF.....	135
GRÁFICO 24 - HABILITAÇÃO LITERÁRIA E EXPECTATIVA FACE À IDA DO FILHO PARA O PIEF.....	135
GRÁFICO 25 – MUDANÇA DE COMPORTAMENTO .....	136

## Índice de Quadros

QUADRO 1 - ORGANIZAÇÕES.....	60
QUADRO 2 - TAXA DE ABANDONO ESCOLAR POR IDADES, DOS 10 AOS 15 ANOS.....	72
QUADRO 3 - O ABANDONO ESCOLAR NA POPULAÇÃO TOTAL COM IDADE ENTRE 18-24 ANOS NO PERÍODO 1996-2006.....	73
QUADRO 4 - O ABANDONO ESCOLAR NA POPULAÇÃO MASCULINA COM IDADE ENTRE 18-24 ANOS NO PERÍODO 1996-2006.....	73
QUADRO 5 - PONTOS CRÍTICOS NA TRANSIÇÃO DE ANO E CICLO .....	76
QUADRO 6 - CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS RELATIVO AO CONTEXTO FAMILIAR .....	137
QUADRO 7 - CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS RELATIVO AO CONTEXTO ESCOLAR.....	138

## Índice de Figuras

FIGURA 1 – CENSO 2001 .....	71
FIGURA 2 – MENORES COM ACTIVIDADE ECONÓMICA .....	88
FIGURA 3 – OS ALUNOS E O PIEF .....	109

## **Siglas e Abreviaturas**

AP - Associação de Pais

C.T. – Conselho de Turma

CEF – Cursos de Educação Formação

CMF - Câmara Municipal de Famalicão

CNASTI – Confederação Nacional de Acção sobre o Trabalho infantil

CNASTI - Confederação Nacional de Acções Sobre Trabalho Infantil

CNCETI - Comissão Nacional de Combate e Eliminação ao Trabalho Infantil”

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONFAP – Confederação das Associações de Pais

CRSS - Centro Regional da Segurança Social

D. L. – Decreto – Lei

DT – Director de Turma

DE - Delegação Escolar

Desp. - Despacho

DETEFP - Departamento de Estatística do Trabalho, Emprego e Formação Profissional

EB 2/3 – Escola do Ensino Básico do 2.º e 3.º Ciclo

EB1 – Escola do Ensino Básico do 1.º Ciclo

EE – Encarregado (s) de Educação

EPN – Escola de Pais Nacional

IAC - Instituto de Apoio à Criança

IDCT - Instituto para o Desenvolvimento e Inspeção das Condições de Trabalho

IEFP - Instituto do Emprego e Formação Profissional

ILO – International Labour Organization

INE - Instituto Nacional de Estatística

IPEC – International Programme on the Elimination of Child Labour

IPEC - Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MTS - Ministro do Trabalho e Solidariedade

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OIT - Organização Internacional do Trabalho

PEA – Projecto Educativo do Agrupamento

PEETI – Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil

PETI – Plano para Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

PNPAE - Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar

SIETI - Sistemas de Informação Estatística sobre o Trabalho Infantil

SIMPOC –Statistical Monitoring Programme on Child Labour

TIL – Técnica de Intervenção Local

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

*Quiero...*

*Quiero*  
**gritar al mundo**  
*la ira de*  
*niños encadenados.*

*Quiero*  
*gritar el mundo*  
*el dolor de*  
*niñas abusadas.*

*Quiero*  
*gritar al mundo*  
*la indescriptible tristeza*  
*de bebes abandonados.*

*Quiero*  
*gritar al mundo*  
*el temor de*  
*niños maltratados.*

*Quiero*  
*gritar todo esto al mundo.*  
*Pero ¿quién gritará conmigo?*

Poema de Michele Bedulli, 13 años  
"Concierto de Solidaridad con los Niños"

## **INTRODUÇÃO**

O insucesso escolar é uma problemática de investigação em várias áreas, nomeadamente nas áreas da Educação. Em Portugal, este assunto tem sido alvo de estudos empíricos variados. A maioria desses estudos conclui que o insucesso escolar traduz uma incapacidade da sociedade em promover o sucesso dos seus cidadãos.

Estudos realizados no âmbito do Ministério da Educação em finais do século XX davam conta de percentagens elevadas de insucesso escolar. Associado a este fenómeno, encontrava-se o abandono escolar de jovens que não cumpriam a escolaridade obrigatória. Como numa espiral, no fenómeno de abandono escolar encontravam-se situações de um outro fenómeno: o trabalho infantil.

Insucesso e abandono escolar e trabalho infantil são fenómenos, ainda hoje, visíveis no mundo em que vivemos, apesar de todos os esforços realizados para os combater. Em Portugal, várias medidas foram tomadas e experienciadas para combater estes flagelos.

De 1992 ao final do ano lectivo de 2005/2006, trabalhamos, como professora requisitada, num organismo regional do Ministério da Educação. Nos últimos anos, travava-se uma batalha prioritária contra o insucesso escolar: erradicar o abandono escolar, aumentando a escolaridade dos jovens. Regressando à escola e à condição de professora, comprovamos no terreno, essa mesma luta. O Projecto Educativo da Escola, em que fomos colocadas, tinha como prioridades, entre outras, a redução ao insucesso e o combate ao abandono escolar.

Na direcção de turma de sexto ano de escolaridade que nos foi atribuída, três alunos registavam situações de insucesso repetido ao longo do seu percurso académico, devido a falta de assiduidade e ao abandono da escola em alguns períodos do ano. As famílias contactadas justificavam – se com o pouco interesse dos seus filhos pela escola, com as dificuldades que os seus educandos sentiam na aprendizagem e com dificuldades económicas. Esta realidade era comum a outras turmas.

Para o ano lectivo de 2007/2008, a escola apresenta candidatura a vários projectos no sentido de providenciar o cumprimento dos objectivos a que se propôs. É dada autorização de funcionamento de vários cursos de educação e formação com diversas finalidades: aumentar a escolaridade dos seus alunos; completar o ciclo de

escolaridade frequentado e qualificá-los a nível profissional. Neste contexto, é proposta a criação de uma turma de segundo ciclo de escolaridade no âmbito de uma medida, implementada por vários ministérios, designada de Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) sobre a qual, mais pormenorizadamente, nos debruçaremos no segundo capítulo da primeira parte deste trabalho.

Os jovens propostos para esta turma foram sinalizados pela escola, por entidades concelhias tais como o Programa Escolhas, a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens e a Câmara Municipal. Aqueles e as respectivas famílias foram alvo de vários contactos presenciais por parte da designada Equipa Móvel Multidisciplinar (EMM) cuja função também será abordada no segundo capítulo da fundamentação teórica. Esta mesma equipa fez a selecção do grupo de alunos a constituir a turma PIEF que funcionou no ano lectivo de 2007/2008. Fizemos parte da Equipa Técnico - Pedagógica, porque leccionávamos uma das disciplinas do plano de estudos aprovado para esta turma. Nas reuniões desta equipa, entre outras situações, eram abordadas parte das histórias de vida dos alunos e alunas da turma. Essas histórias de vida incluíam o percurso escolar de cada um, revelavam casos de insucesso dos quais havia resultado o abandono escolar. Para este abandono, o fenómeno do trabalho infantil também tinha sido responsável.

Ao longo de todo esse ano lectivo, várias questões se nos colocaram, nomeadamente as relacionadas com o modo de funcionamento da turma; a integração dos alunos; a relação escola - família; os fenómenos do insucesso escolar, do abandono escolar e do trabalho infantil; a função ou papel da escola e os desafios que actualmente se lhe colocam; a função ou papel da educação. Por isso, resolvemos emprender este estudo que, tendo nascido de situações de observação e de vivências pessoais, nos suscitaram curiosidade e impeliram a um conhecimento mais aprofundado através da literatura de investigação existente e a uma visão imparcial enquanto investigadoras.

Nas pesquisas realizadas encontramos definições diversas sobre insucesso escolar, abandono escolar e trabalho infantil. A expressão insucesso escolar está relacionada com as estatísticas elevadas de reprovações, constantemente divulgadas pela comunicação social, no final de cada ano lectivo. Além da comunicação social, também os políticos, os educadores e os professores a utilizam quando se referem às reprovações. No entanto, o insucesso não se limita apenas a esta parte visível das estatísticas. Autores como Iturra (1990) incluem no conceito de insucesso escolar as dificuldades de aprendizagem das crianças; outros como Maldonado (1988) reduzem o

insucesso escolar ao insucesso na instrução. De acordo com a Eurydice (1995) insucesso escolar é a incapacidade do aluno em alcançar os objectivos determinados para o ciclo em que se encontra. Sendo uma realidade, é importante encontrar as causas para o insucesso escolar. Estas podem ser encontradas na escola de massas e reproduzir as desigualdades sociais quando a escola tem uma atitude passiva e adopta o paradigma reprodutor (Boaventura Sousa Santos, 2003 e Bordieu & Passeron, 1975); em alunos provenientes de meios sociais, económicos e familiares problemáticos e nas práticas da escola muito dependentes das decisões do ministério (Benavente, 1990); nas características socioculturais dos alunos e em alunos com baixo auto – conceito (Vaz Serra, 1988). Admite-se que, sendo a adolescência um período de mudanças, o auto-conceito pode ser alterado e melhorar o comportamento dos alunos, permitindo uma integral igualdade de oportunidades (Lima, 1987).

A família, a que pertence o aluno, tem passado por transformações muito rápidas nem sempre acompanhadas pelas transformações operadas na escola, uma vez que esta ainda resiste à diversidade pessoal (Tedesco, 2000, p. 43) porque continua a dirigir-se a um aluno - tipo que não existe (Azevedo, 2005). Os alunos manifestam a sua rejeição pela escola de várias formas: insucesso; violência; indiferença e menor aplicação no trabalho escolar (Tedesco, 2000).

Face a estas alterações e aos múltiplos desafios que o futuro reserva, “a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social”(Delors, 2005, p. 11).

Hoje, a família não tem capacidade nem tempo para realizar a socialização primária da criança (Alves Pinto, 1995). Daí que esta, quando chega à escola, e cada vez chega mais cedo, encontra dificuldades na apreensão da socialização secundária, tão importante para a sua vida futura.

A relação entre a família e a escola tem vindo a sofrer mutações ao longo dos tempos. A legislação em vigor favorece a participação das famílias na escola. A participação e o envolvimento das famílias passam, apesar disso, por dificuldades no recrutamento de EE para os órgãos representativos. Vários autores apresentam diversas formas de participação e de envolvimento dos pais na escola e na educação dos seus filhos, tais como Joyce Epstein, Heleen Owen e Barroso (1995). Outros autores como Silva (2003) e Davies (1989) caracterizam e definem o envolvimento e a participação dos pais, e apontam a linguagem utilizada pela escola como factor de afastamento dos pais dos alunos que não se envolvem nem participam.

A escola, encarada como uma organização que acolhe vários públicos, porque é uma escola de massas, quer de alunos quer de professores, tem de ser uma escola de todos e para todos. Tem de fazer face às exigências do mundo do conhecimento em que vivemos e garantir efectivamente uma educação de base que processe a educação e formação ao longo da vida, assegurando o cumprimento da escolaridade obrigatória e combatendo o insucesso escolar, a exclusão. Esta exclusão verifica-se há muito tempo. Os estudos internacionais e nacionais alertam para o combate urgente a esta exclusão, traduzida em abandono escolar. O abandono escolar, objecto de estudo mais tardio que o insucesso escolar, apresenta várias definições nem sempre consensuais. Das várias definições sobre abandono escolar, consideramos que a que melhor se adequa à situação em que se encontram os alunos que frequentam turmas da medida PIEF é a defendida por Benavente et. al. (1994) “abandono ou desistência significa que um aluno deixa a escola sem concluir o grau de ensino frequentado por outras razões que não sejam a transferência de escola ou ... a morte”, seja qual for a razão para tal.

O abandono escolar traduz uma ruptura, um corte, uma renúncia ao processo de aprendizagem de um jovem que abdica de um direito universal. Várias são as causas para o abandono escolar: professor; escola; situação sócio económica e cultural da família donde provem o aluno; localização geográfica; características pessoais e características familiares. As consequências são graves para o indivíduo e para a sociedade. Para o indivíduo, as baixas qualificações correspondem baixos salários e precariedade de emprego. Para a sociedade, a baixa produtividade e o fraco desenvolvimento.

Em muitos casos, o abandono escolar anda de mãos dadas com o trabalho infantil. Apesar de a legislação combater o flagelo do trabalho infantil, não prevê qualquer penalização para as situações ilegais.

Existem várias definições de trabalho infantil, e várias organizações mundiais preocupadas com este flagelo. As diferentes culturas e diferentes mentalidades dos povos impõem as diferentes aceções acerca de trabalho infantil. Portugal ratificou diversas convenções sobre o trabalho infantil e tem vindo a tomar medidas para evitar a continuidade deste fenómeno. Uma das medidas é o Programa Integrado de Educação e Formação, criado no âmbito do Plano para a Eliminação e Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), que tenta combater o trabalho infantil e simultaneamente o abandono escolar. Há jovens que frequentam a escola e realizam tarefas que prejudicam o seu desenvolvimento físico, moral e cultural (trabalho infantil) e jovens que por exercerem

tais tarefas, não frequentam a escola. Os primeiros são candidatos ao insucesso escolar e os segundos integram dois flagelos: o abandono escolar e o trabalho infantil.

Porque consideramos necessário encontrar respostas aos fenómenos do abandono escolar e do trabalho infantil, formulamos a seguinte **Pergunta de Partida: De que forma as turmas PIEF conseguem envolver as famílias no regresso dos seus filhos à escola?**

**Essa Pergunta de Partida** levou-nos ao tema por nós seleccionado: “O regresso à escola dos alunos em abandono escolar – contributo do Programa de Intervenção de Educação e Formação.”

Em seguida, organizamos um quadro conceptual que nos serviu de modelo de análise coerente com conceitos e hipóteses.

A partir da Pergunta de Partida destacamos o objectivo principal e os objectivos específicos seguintes:

O objectivo principal desta investigação é o de aferir da proximidade de relacionamento entre a escola e as famílias como contributo para o prosseguimento de estudos dos alunos que frequentaram a turma PIEF.

Seleccionamos os seguintes objectivos específicos:

- ✓ Conhecer o interesse das famílias pela escola;
- ✓ Relacionar o insucesso escolar com o abandono escolar precoce e o nível financeiro das famílias;
- ✓ Relacionar as condições oferecidas pelo PIEF com as expectativas das famílias face à escola;
- ✓ Contribuir para uma reflexão sobre a eficácia do PIEF e enriquecer o corpo científico com o resultado da investigação.

Para responder à pergunta de partida, formulamos as seguintes hipóteses:

- H1. O interesse da família pela escola influencia o abandono escolar;
- H2. O nível socioeconómico da família influencia o interesse pela escola;
- H3. O insucesso escolar ao longo da frequência influencia o abandono;

- H4. As expectativas de aquisição de melhores condições de vida contribuem para a integração dos alunos em turma no Programa PIEF.

O presente trabalho desenvolve-se de acordo com um plano organizado em duas partes diferentes mas articuladas: Fundamentação Teórica e Fundamentação Empírica.

A primeira parte está dividida em dois capítulos: No primeiro capítulo abordamos a problemática do insucesso e do abandono escolar, realidades emergentes e perturbadoras na sociedade actual. Fazemos uma breve incursão sobre a descentralização da escola e a sua autonomia à luz da legislação existente. Referimo-nos aos desafios da escola actual, relevando a importância do papel da família e das duas organizações em funcionamento em Portugal – Confederação Nacional das Federações das Associações de Pais (CONFAP) e Escola de Pais Nacional (EPN) - que existem para representar os pais junto dos órgãos de administração e gestão das escolas, a primeira, e a segunda organização para apoiar os pais na sua relação com os seus educandos.

No segundo capítulo, debruçar-nos-emos sobre a metodologia do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), criado pelos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade e da Educação como medida de erradicação do abandono escolar e do trabalho infantil, em Portugal. Apresentaremos o conceito de trabalho infantil, em vigor. Abordaremos as expectativas da família e dos alunos relativamente a este programa.

Na segunda parte, - Fundamentação empírica -, nomeadamente no terceiro capítulo, apresentaremos a metodologia da investigação empírica seguida neste estudo de caso. Realizamos entrevistas aos alunos da turma PIEF de segundo ciclo do ensino básico; usamos inquéritos por questionários com os Encarregados de Educação (EE) desses alunos e utilizamos ainda a observação. Realizamos, assim, uma triangulação para retratar este estudo de forma mais completa.

No capítulo IV, descreveremos e analisaremos os dados obtidos.

Finalmente, apresentaremos as considerações finais e algumas reflexões baseadas nos dados encontrados à luz do enquadramento teórico, de forma a encontrar novos caminhos para outras investigações.

Não podemos deixar de referir as limitações deste estudo:

- 1 - o espaço de tempo definido para este trabalho e a sua abrangência;
- 2 – ser um *Estudo de Caso* o que limita a generalização das conclusões.

Este trabalho foi realizado com seriedade, empenho e preocupação de rigor. Pretende contribuir para um novo olhar sobre a problemática dos jovens em situação de abandono escolar causado também pelo trabalho infantil.

# **I PARTE - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

# CAPÍTULO I- INSUCESSO E ABANDONO ESCOLAR

Mas ao morrer o sábio pai  
Fez-lhes uma confissão:  
- O tesouro está na educação

Delors (2005)

## 1. A problemática do insucesso e abandono escolar

A escola como organização tem sido alvo de vários estudos pelos mais diversos investigadores, tendo-se mesmo transformado num objecto de estudo privilegiado das Ciências da Educação. Constitui-se no dizer de Costa (1998) uma das áreas de reflexão do pensamento educacional mais visível nos últimos tempos. Assumiu ao longo da sua existência diferentes concretizações sócio-históricas: de instituição familiar, militar, religiosa a instituição estatal (Ciscar & Uria, 1988 p. 20-26). Santos Guerra (2002, p.54) diz ser a escola uma instituição que ensina e deve ser “uma organização que aprende”. Afirma ainda que a escola é um microcosmo no qual se tece uma rede visível, umas vezes, invisível, outras, de relações interpessoais que configuram o clima de instituição. Bolívar (2000) complementa dizendo que escrever sobre a organização de aprendizagem “é um pouco como cruzar a relva da Amazónia na época das chuvas”.

Tem como principal missão “desenvolver, global e equilibradamente, o aluno, nos aspectos intelectual, sócio - educativo, psicomotor e cultural com vista a uma correcta integração na comunidade” (Brito, 1992, p.9). Em consonância com Chiavenato (2004), a escola é uma organização, visto que é constituída por um conjunto de pessoas que trabalham em conjunto para alcançar um propósito comum. É o lugar por excelência de aprendizagens significativas e de convivência digna (Santos Guerra, 2002); é uma organização complexa, porque nela estão inseridos vários recursos humanos com papéis diversificados, como docentes, auxiliares de acção educativa, auxiliares administrativos, discentes. É necessário, por isso, lidar com esta multiplicidade de papéis para que a organização rume a um determinado objectivo.

Várias são as dimensões que as diferentes concepções de escola como organização apresentam: organização social; organização formal (Blau & Scott); organização complexa (Etzioni); vista como unidades sociais (agrupamentos humanos) (Parsons); sistemas abertos (James D. Thompson). O estudo da escola como organização parece integrar todas estas concepções. A escola é ainda comparada através de analogias com outras organizações. Comprovando esta última afirmação transcrevemos a de Tyler (1982, cit. por Lima, 1998, pp. 51-52):

The school, it is claimed, is like a hospital because it mixes professional and bureaucratic authority; it is like an asylum because it passes out treatments under coercion; it is like a factory or an office because it has many levels of hierarchy, it is like voluntary organization because it is rooted in spontaneous community activity; it is like a church or a family because it transmits culture across generations.

Mais do que uma simples organização, Duarte (1999) refere que a escola tem a responsabilidade de ser uma organização inteligente, uma organização capaz de trabalhar o seu potencial educativo com toda a comunidade educativa que a integra.

Cada vez mais, temos vindo a assistir a um processo de mutação cultural no âmbito do qual as instituições educativas que não a escola têm vindo a perder importância no campo da educação. Simultaneamente, novos factores sociais passaram a ter uma forte influência no desenvolvimento das crianças e dos jovens. É, disso exemplo, a globalização da comunicação e da informação, sobretudo através da presença de internet e da televisão no âmbito doméstico (Fontaine, 1991).

Perante tudo isto, cresce a expectativa da sociedade para com a escola, vendo nela a instituição capaz não só de ensinar mas de educar, completando nessa tarefa a própria família (Martins, 1996).

A pessoa - aluno é visto como um todo, procurando – se o seu desenvolvimento integral e privilegiando métodos de ensino e de abordagens aptas a estimular o crescimento intelectual, humano e social, própria de cada etapa da infância (Campos, 1991).

Como todas as organizações, a escola tem os seus objectivos, os seus dirigentes e o seu pessoal, os seus problemas internos e externos, a sua ideologia e a sua política (Chiavenato, 1983 p. 2).

A escola pública portuguesa é uma organização especializada, resultado de “um longo processo de construção” que teve o seu início com o Marquês de Pombal ao ser separada da Igreja para ser controlada pelo Estado (Lima, 1998, p.39), e “representa uma vitória do Estado sobre outras instituições a que teve de opor-se para garantir o controlo sobre a educação (Idem, p. 41).

Assim sendo, o Estado necessitou realizar o controlo do acesso à escola. Podemos referir como Lima (Idem, p.44) que esse controlo começou por ser uma forma de assegurar e controlar a preparação das elites cujas bases de recrutamento se foram com o tempo alargando; mais tarde surgiu como forma de preparação para a vida e de criação de uma mão-de-obra qualificada ou como base para a democracia e como instrumento de emancipação do povo. Recentemente, o controlo do acesso à escola por parte do Estado é um instrumento de democratização e de tentativa de consagração da igualdade de oportunidades.

Considera-se a classificação de escola como “organização de serviços” (Blau & Scott) ou nas palavras de Formosinho (1986, p. 15) “escola de interesse público” ou “escolas de projecto de sociedade”. As escolas a que se refere Formosinho são apenas aquelas que “veiculam o projecto básico da sociedade para a educação da geração jovem.”

A Unesco no documento destinado à formação - As funções da Administração da Educação (cit. por Lima, 1998, p. 55) e depois de, embora admitindo algumas especificidades na educação, comparar a organização dos sistemas educativos e a organização de grandes empresas, conclui que todas as organizações têm funções similares e tarefas administrativas correspondentes a princípios gerais comuns o que permite a utilização das mesmas técnicas nas mesmas situações. Este mesmo documento utiliza a expressão “empresa – educativa” que foi aproveitada no Relatório Nacional de Portugal apresentado a Exame das Políticas Educativas Nacionais da OCDE (1984, p. 281) para se referir à “ [...] possibilidade de atribuir diferentes graus de “autonomia” funcional aos centros educativos, segundo a sua dimensão e complexidade [...] “.

Muitas são as críticas a esta ideia de “empresa – educativa”. Por oposição a certas organizações, apresentam elementos que consideram próprios da escola, a saber alguns: objectivos difíceis de definir e menos consensuais; carácter especial da escola

por ter uma matéria-prima humana (aluno/a, jovem); partilha entre gestores e professores da mesma formação profissional e dos mesmos valores; o carácter obrigatório da frequência escolar para alunos de certas idades; a existência de uma sala de professores (Lima,1998, p.61).

Docentes e associações sindicais não associam a imagem da escola enquanto organização e manifestam o interesse em demonstrar que a “escola é diferente de outras organizações, mas não encontram facilmente argumentos sólidos para justificar essa diferença” (Idem, p. 64).

Para Costa (1998, p. 9) a escola é uma organização com várias imagens e nesse sentido organizacional concretiza e materializa a educação “organizada num espaço próprio, um estabelecimento, que a cultura ocidental denominou escola”.

Ora, a escola enquanto organização tem tido variadas mudanças na sua gestão. A escola que se encontra pressuposta na Lei de Bases do Sistema Educativo é a escola comunidade educativa com autonomia pedagógica e administrativa; que tem a direcção em si mesma enquanto escola comunidade educativa alargada. A responsabilidade da escola faz-se perante a comunidade que serve e a autonomia é dada à escola comunidade educativa. Esta autonomia apresenta as seguintes contrapartidas, como refere Costa (1996, p.5):

a participação na direcção da escola dos representantes de uma comunidade que se quer alargada – da comunidade docente (professores) à comunidade escolar (professores, alunos, funcionários) da comunidade restrita à comunidade alargada (comunidade escolar; pais e representantes da comunidade local e profissional servida – município, associações sociais, económicas, culturais, científicas).

Machado (1982, p.8) define o conceito de autonomia como “o poder de se auto determinar, de auto-regular os próprios interesses”. Para Barroso (1996, p.17), o conceito de autonomia, quando aplicado às escolas tem a ver “etimologicamente” com a “ideia de auto governo” ou a capacidade dos indivíduos em “se regerem por regras próprias”, pressupondo a liberdade de decidir. Trata-se de um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos autónomos; podemos ser autónomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. Assim, autonomia é uma maneira de agir e orientar as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio, de acordo com as suas próprias leis.

Em Portugal “é possível registar mudanças nas suas políticas de ensino no sentido de dotar a unidade escolar com mais autonomia, visando melhorar a qualidade da educação” como refere Breton (1989, cit. por Afonso, 1999, p. 13). No entanto, e corroborando Barroso (1996, p. 18), a autonomia da escola pública portuguesa tem sido uma autonomia decretada que não passa de intenções proclamadas nos preâmbulos dos decretos-lei constantemente desmentidas pelas próprias normas regulamentadoras e pelas práticas dos actores da administração central ou regional.

Da mesma forma que Brito (1994, p. 67) pensamos que a autonomia não se adquire só porque a Administração Educativa resolve concedê-la à escola. A autonomia depende da vontade que cada escola tem em concretizar esse desejo. A autonomia tem de ser conquistada “dia a dia, pessoa a pessoa, de forma gradual, responsabilizada e responsável”. A imagem de autonomia de cada escola revê-se no seu Projecto Educativo, nos seus Regulamentos e no seu Plano Anual de Actividades. Estes documentos são o espelho da maior ou menor participação dos membros da comunidade educativa. Barroso (1996, p.34) afirma que a aprendizagem da autonomia é o primeiro passo para que ela se torne “ uma necessidade”. Assim, o processo de reforço da autonomia das escolas terá de ser realizado em duas frentes: a da introdução de alterações reais nas normas e estruturas e a da formação das pessoas para introduzir mudanças nas pessoas e na cultura da escola em que trabalham.

Funcionando como um dos limites ao exercício da autonomia, “só faz sentido falar em participação se houver um objecto material” (Costa, 1996, p. 44) ou seja, se existirem espaços de autonomia e competências próprias que permitam a tomada de decisões por pessoas com formação específica. A autonomia deve ser, como avança Perrenoud, (1996, p.108) “uma estratégia de gestão descentralizada do sistema educativo”.

Fazendo uma retrospectiva histórica dos últimos anos em Portugal no que ao desenvolvimento da descentralização da administração educativa e ao reconhecimento da autonomia das escolas respeita, podemos constatar que a mesma se faz com alguns avanços e imensos recuos. A autonomia foi decretada apostando na sua apropriação por parte das escolas. No entanto vários constrangimentos políticos e administrativos surgiram e fizeram ruir a esperança depositada no cumprimento do artigo 43.º de Lei de

Bases do Sistema Educativo (LBSE) que estabelece os princípios gerais da Administração Escolar.

A descentralização não foi possível mesmo depois da publicação de outros normativos, tais como o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, relativo ao regime jurídico da autonomia das escolas do 2.º e 3.º ciclos e secundárias e o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio relativo ao regime de direcção, administração e gestão das escolas. A administração não percebeu a diferença de ritmos de vida das escolas e regulamentou para todas por igual. As escolas que viveram a experiência suscitada pelo segundo decreto - lei atrás citado nunca tiveram mais competências e tiveram que cumprir as regras das leis e normas anteriores ao decreto que regulamentava a sua nova experiência. O corolário dos ensinamentos que se pode retirar, segundo Roque (1999, p. 28) é o de que “gerir a escola num quadro de autonomia pressupõe a eliminação das *zonas de ambiguidade* na relação escolas/administração e a *vontade* de construir uma nova relação estribada na *transparência e confiança mútuas*”.

A autonomia da maioria das escolas com o quadro legislativo actual consubstancia-se nos seus Projectos Educativos de Escola. No entanto, estes, muitas vezes não passam de documentos inócuos que se remetem a parafrasear teorias como podemos inferir das palavras de Costa (1996, p. 101) quando afirma que os projectos educativos se constituem em “documentos vazios de opções e estratégias educativas e os projectos curriculares, meros desenhos operatórios de pendor tecnicista.” São documentos não apropriados, sentidos, vividos pela comunidade educativa. Esta situação remete-nos para a falta de participação da mesma comunidade educativa (pais, docentes, alunos, funcionários, administrativos, representantes locais) na vida da sua escola. Sem participação não há cooperação entre os vários membros da Comunidade, e sem participação nem cooperação, a autonomia torna - se ainda mais difícil de alcançar.

Em Carvalho (1999, p. 33) conferimos que o que está em causa na autonomia das escolas e na realização dos contratos de autonomia - cuja concretização só foi possível a partir do início deste ano lectivo – é a adopção das condições “políticas e estruturais de realização pelas escolas de projectos educacionais capazes de promover as finalidades da educação pública, através da construção de uma acção educativa participada e adequada aos contextos em que se realiza”.

As escolas com autonomia, têm a competência de saber a resposta à questão sobre o que é a sua escola, qual é o sentido do que diariamente faz, como age e como realiza o seu mandato cívico e social (Idem, p. 44). A escola tem de, em primeiro lugar, se conhecer a si própria para se poder abrir ao meio onde está inserida (Brito, 1994), dando o primeiro passo de aproximação a uma relação estreita com o meio envolvente.

## 2. Os desafios da escola actual

Como Carneiro (2000, p. 30) consideramos desconcertante a passagem do final do século XX para o século em que vivemos. Nunca o destino do homem foi tão incerto. O desenvolvimento das ciências, a inovação das tecnologias, a globalização do planeta, as desigualdades na repartição do conhecimento, a Internet, a reorganização do trabalho, a deslocalização e relocalização das empresas, a crise dos valores, o declínio das velhas formas de socialização e tantas outras situações que a nível socioeconómico se alteraram e permitiram o aumento significativo da desigualdade social.

Para muitos autores, nomeadamente Carneiro (2000) e Tedesco (2000), o modelo capitalista do desenvolvimento está a viver o aparecimento de novas formas de organização social, económica e política. Trata-se de uma crise estrutural baseada na simultaneidade das dificuldades de funcionamento nas instituições responsáveis pela coesão social (crise do Estado - Providência), nas relações entre economia e sociedade (a crise do trabalho), nos modos de constituição das instituições individuais e colectivas (a crise do sujeito), no declínio das instâncias clássicas de socialização (família e escola) e em tantas outras que “tornam o mundo obscuro”. Numa palavra, vive-se a crise da modernização /globalização.

Para Hobsbawn (2000, cit. por Carneiro 2000, p.31) apesar dessa crise, cinco factores positivos envolvem a educação, a saber:

- A melhoria das condições de vida da maioria da população com o acesso mais generalizado “*a bens e serviços, entre os quais aquele que garante as maiores oportunidades de vida – a Educação*”;
- A explosão nos níveis de escolaridade – primária, secundária e superior. Pela primeira vez na história da humanidade, uma maioria da população mundial é

capaz de ler e escrever. “*Este avanço educativo tornou as pessoas mais livres, capazes de exercer as suas escolhas e, por isso, potencialmente mais felizes*”;

- A emancipação das mulheres e a sua participação em todas as esferas da vida pública e privada nomeadamente na vida educativa das nações e das sociedades;
- A existência de um enorme mercado para a educação no mundo: zonas geográficas a necessitarem de democratizar o acesso ao ensino básico; a propensão, em zonas de declínio demográfico, para os jovens passarem mais tempo a estudar; o cada vez maior interesse de reformados e pensionistas pela frequência de diversas formas de estudo e reflexão e a enorme subida das necessidades de formação profissional ao longo de toda a vida;
- A queda das taxas de fecundidade devido à escolarização da mulher e à retenção durante mais tempo dos jovens na escola constitui-se uma forma de fazer face à contenção económica.

Se atentarmos na evolução que a educação ou o sistema educativo em geral e a escola em particular tiveram em Portugal, diremos como Benavente (1994, p. 11) que a maioria dos países europeus viveu há décadas problemas que hoje Portugal enfrenta. Mas, hoje, Portugal e esses países têm de resolver:

questões idênticas às que caracterizam a «crise» actual da escola – atrasos e contradições em relação a outras esferas da actividade social (dos tempos livres ao mundo do trabalho), ritualização dos saberes escolares e relativização do valor dos diplomas. Crise de crescimento e crise de envelhecimento ao mesmo tempo. (Ibidem)

A implantação do regime democrático e a opção europeia permitiram mudanças significativas em Portugal, nomeadamente a da morte do “orgulhosamente sós”. Portugal mudou rápida e profundamente. A escola reflectiu as mudanças sociais, culturais e económicas, foi o espelho de todas as contradições da sociedade portuguesa nos períodos mais difíceis, bem como dos ideais que essas mesmas mudanças despertaram (Carneiro, 2000, p.34).

Pela primeira vez na história portuguesa, ingressamos no século XXI com uma maioria da população alfabetizada e com uma taxa de escolarização das jovens superior à dos jovens.

Ao considerarmos inquestionáveis estes avanços - a par do aumento do parque escolar (desde o pré-escolar ao ensino universitário) que passou a cobrir todo o território – não podemos deixar de referir outras situações a que chamaremos de recuos.

Nas avaliações padronizadas regularmente efectuadas por organismos comunitários e internacionais, os resultados nos domínios da literacia, matemática e ciências, são preocupantes: os alunos portugueses ocupam geralmente a cauda desses estudos. Cada nível de ensino condena o anterior relativamente ao aluno que lhe é entregue. Existem manifestas disfunções entre as necessidades reais do mercado de trabalho e as ofertas tradicionais de diplomados, nomeadamente no que respeita às suas competências em áreas relacionadas com as tecnologias. A sociedade e a economia portuguesa continuam a ter uma população adulta activa que possui, na sua maioria, como habilitação apenas seis anos de escolaridade (Carneiro, 2000).

Coronel Lhamas (1998, p.46) apresenta várias questões no que respeita à problemática da escola da sociedade pós-industrial no século XXI e afirma que a escola que se encontra imersa numa situação de crise social, económica e política, parece ser a instituição que resolve os problemas e os fracassos próprios da sociedade actual, uma vez que tudo o que acontece na sociedade recai sobre ela. Assim, continua Coronel Lhamas “de ella (da escola), se espera que integre, compense y prevenga (...) con rapidez y éxito, precisamente aquellos problemas que no se resuelven en outro sitio.” Vivemos num mundo de contradições, pois, como refere ainda este autor, aprende-se mais e melhor fora da escola mas exige-se desta, mais abertura, mais profundidade, mais contacto com o mundo real.

Iturra (1990), afirma que a sociedade se reproduz pelo falhanço, nos estudos, de vários dos seus membros. Continua referindo que “a escola ensina a experiência de uma outra mente, que, na posse do poder, faz do seu conhecimento um sistema universal e abrangente, pondo de lado outra experiência existêcia” (Idem, p. 27).

*Aprender a aprender e aprender a viver juntos* são para alguns autores, nomeadamente Tedesco, dois pilares que expressam os novos desafios da educação ministrada na escola face às profundas transformações que a sociedade actual vive. Aprender a aprender é o pilar da educação que sintetiza os desafios educativos ao nível do conhecimento e o segundo pilar referido resume ou sintetiza os desafios relacionados

com a construção de uma ordem social onde possamos viver juntos mantendo cada um a sua própria identidade.

Morin (2000) apresentou o que na sua opinião deveria fazer parte da educação de todos os seres humanos seja qual a sociedade e cultura a que pertençam. Determinou que os problemas centrais ou fundamentais que permanecem totalmente ignorados ou esquecidos devem ser ensinados através do que denominou de sete saberes necessários à educação do futuro:

- As cegueiras do conhecimento: erro e a ilusão – introdução e desenvolvimento do “estudo das características cerebrais, mentais culturais dos conhecimentos humanos”;
- Os princípios do conhecimento pertinente – “ensino dos métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo”;
- Ensinar a condição humana - reconhecimento da unidade e da complexidade humanas, reunindo e organizando conhecimentos dispersos nas diferentes disciplinas;
- Ensinar a identidade terrena – ensinar a história do início da era planetária do estabelecimento da comunicação entre todos os continentes no século XVI, indicando a complexidade dessa crise no século XX, de forma a revelar que todos os seres humanos enfrentam os mesmos problemas de vida e de morte porque partilham um destino comum;
- Enfrentar as incertezas – preparando a mente humana para esperar e enfrentar o inesperado;
- Ensinar a compreensão - permitindo dar a conhecer as causas do racismo, da xenofobia e do desprezo de forma a contribuir para a reforma das mentalidades na busca da paz;
- A ética do género humano – “ A educação deve contribuir não somente para a tomada de consciência da nossa *Terra – Pátria*, mas também permitir que esta consciência se traduza em vontade de realizar a cidadania terrena.”

A Unesco apresentou os quatro pilares da educação do futuro - *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser e aprender a viver juntos* - como a forma da

escola fazer face à crise que atravessa e na consciência plena de que a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais de paz, da liberdade e da justiça social (Delors, 2005, p.11). Os quatro pilares da educação do futuro são a base da educação no sentido de que a educação “deve adaptar-se constantemente” às transformações da sociedade, “sem deixar de transmitir as aquisições, os saberes básicos frutos da experiência humana” (Idem, p. 20). A escola deve oferecer vias diferenciadas de estudos aliando a educação à formação para que o aluno tenha a possibilidade de vivenciar na escola diversas hipóteses de escolha.

A aprendizagem ao longo da vida deverá ser um conceito a ser transmitido e apreendido pelos alunos de forma entusiástica como preparação para enfrentar qualquer desafio ou dificuldades. O aluno cidadão apesar de especializado numa determinada área vai ser capaz de se adaptar às vicissitudes da vida e enfrentá-las de forma positiva (Delors, 2005).

Este desafio exige uma formação adequada e não ultrapassada dos professores. Os professores têm sido vítimas da formação de massas para uma escola de massas que ensina a todos como se fossem um só e vítimas de propagandas de descrédito por parte de alguns governantes mais interessados em deixar o seu nome ligado a reformas incoerentes e fictícias implementadas sem o seu contributo (Barroso, 1996).

Assim, podemos dizer que os desafios da escola são múltiplos e variados. Sendo uma escola de massas, ensinando a todos como se fossem um, terá de se adaptar às mudanças da sociedade e passar a ministrar um ensino que vá ao encontro de cada um dos alunos. Consciente de que da massificação não resultou a igualdade de acesso e de sucesso, pelo contrário, a escola hoje tem de fazer frente às taxas elevadas de insucesso e de abandono escolar.

### **3. Insucesso Escolar**

#### **3.1. Em torno do conceito de insucesso escolar**

A definição do insucesso escolar no Dictionnaire de l'évaluation e de la recherche en education (Landsheere, 1980, p.91) surge “como uma situação onde o objectivo educativo não é atingido”. Porém, esta definição torna-se difícil de avaliar, uma vez que, apenas dispomos de meios indirectos para medir a importância dos insucessos escolares. As estatísticas precisas das percentagens de alunos que não dominam um determinado objectivo são raras e, muitas vezes, não reflectem a realidade social que se designa pela expressão “insucesso escolar”. Talvez por isso não exista uma visão unitária na compreensão do insucesso escolar, sendo objecto de diferentes discursos por parte de diferentes autores.

Pires et al. (1991, pp. 187-213) afirmam que o “insucesso escolar” é a designação utilizada vulgarmente por professores, educadores, responsáveis administrativos e políticos para caracterizar as elevadas percentagens de reprovações escolares no final dos anos lectivos.” Tal concepção tem a ver com a parte visível para efeito das estatísticas, não contemplando, por exemplo, o abandono que é uma das formas de insucesso, nem os traumas que projectarão no futuro da criança e do qual a escola é responsável enquanto instituição uma vez que todo o cidadão tem direito a “uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar” (LBSE, art. 2.º, n.º 2). Este é um sentido mais lato onde o insucesso acontece sempre que não se atingem metas individuais ou sociais, em conformidade com as aspirações do sujeito e as necessidades do sistema.

Iturra (1990a, p. 14) referindo-se ao insucesso escolar como um facto afirma que o insucesso consiste na dificuldade que as crianças têm em aprender, em completar os anos de escolaridade no tempo previsto, em obter notas altas pelo seu trabalho escolar e em continuar os seus estudos. Define-o como a dificuldade que a escola tem de treinar mentes que já têm um conhecimento cultural do real, em matérias convertidas em termos universalistas do conhecimento. (Iturra, 1990b, p. 104). Acrescenta Iturra (Idem, p. 105) que “o insucesso é um processo que envolve diversas formas de entender o social, de o gerir, gerá-lo, produzi-lo e entendê-lo”.

Na realidade, a definição de conceitos, nomeadamente na área de ciências da educação, é difícil. Existe, talvez, por isso, “uma grande tendência, quer na linguagem comum, quer na linguagem profissional dos professores, quer mesmo na linguagem especializada da Sociologia da Educação, para reduzir o insucesso escolar ao insucesso na instrução.” (Maldonado, 1988, p. 107). A facilidade com que se recolhem estes indicadores não é alheia ao facto de se utilizar o conceito de insucesso escolar no sentido restrito de insucesso na instrução, medido pelo número de negativas ou de reprovações. Apesar disso, esta mesma autora propõe fazer uma abordagem mais das causas do insucesso, centrado nos factores institucionais, do que no insucesso em si mesmo.

Afonso (1988) refere que o sistema educativo tem como objectivo instruir, justificando-se desta forma uma avaliação do sucesso e do insucesso escolar a partir dos resultados dos alunos medidos em termos de classificações positivas ou negativas.

Para responder à questão europeia de como Portugal entende o insucesso escolar, foi dito que é “a incapacidade que o aluno revela de atingir os objectivos globais definidos para cada ciclo escolar” (Eurydice, 1995, p. 47). Do ponto de vista teórico, quando um aluno não atinge os objectivos globais é retido, logo seguindo o conceito subjacente a esta definição, podemos medir o insucesso escolar pelo número de repetências do formando num determinado ano de escolaridade ou ciclo de estudos.

### **3.2. As causas do insucesso escolar**

O tema de insucesso escolar preocupa os professores que não conseguem que todos os seus alunos tenham sucesso; os pais vendo os seus filhos com dificuldades, temem pelo seu futuro; os estudantes porque se encontram numa encruzilhada - ou aprovam e vêem-se compensados pelos pais e professores ou reprovam e vêem os seus colegas e amigos avançarem. Onde encontrar as suas causas? Porque acontece?

Para Benavente (1990, p.118) o insucesso é um problema “*constante*” na escola; de “*massas*” porque diz respeito a um grande número de alunos e “*precoce, socialmente selectivo e cumulativo*”. Estudos revelam que o insucesso surge no segundo ano do primeiro ciclo – e vai até à Universidade - em alunos de meios sociais, económicos e

familiares problemáticos “meios proletários, urbanos ou rurais” e normalmente o aluno que chumba, tem mais probabilidade de volta a chumbar.

As causas do insucesso encontram-se na concepção de educação baseada no pressuposto de que todo o homem e toda a mulher que habita o país são iguais esquecendo a heterogeneidade da diferença cultural. Diz Iturra (1990, p.17) que a criança quando chega à escola é já portadora de experiência vivida, aprendida e herdada do seu meio ambiente e a escola é uma instituição cujo objectivo é explicar o funcionamento de ideias e matéria porque ligada a uma forma de saber provado. Para Duarte (2000, p.25) a escola transmite o saber escrito e a família o saber oral. O saber da escola pretende sobrepor-se ao saber familiar e a criança sente maior afinidade com o seu saber feito de experiência. O saber prático da criança enfrenta na escola o saber teórico o que constitui uma das causas do insucesso

Benavente (1990, p.109) aponta as seguintes causas de insucesso escolar ou “obstáculos ao sucesso de certos alunos”: funcionamento e práticas da escola muito dependentes de decisões de órgãos centrais do ministério e conseqüentemente afastadas do meio em que está inserida a escola; certas atitudes e certos critérios usados pelos docentes e as relações escola-família-comunidade dominantes. Exemplifica que as contradições existentes entre condições materiais e necessidades pedagógicas de uma escola tornam “a ligação entre a escola e o meio de vida dos alunos ainda mais difícil” e “não facilita a implicação” dos docentes “na mudança das suas práticas”.

Concordamos com autores como Stambak (1982), Sprinthall (1993) e Simões (2001) quando referem que não há sucesso sem esforço e sem trabalho, mas para se despendar energia tem que se ter uma motivação forte e a certeza de se conseguir atingir alguns objectivos.

Para a compreensão do aluno, através da sua percepção e si mesmo, sem perder de vista que nada é imutável e que é, talvez possível reforçar o auto-conceito daqueles que precisam, não é nunca de mais lembrar a crença de Barros (1988) que afirma que o fenómeno do insucesso é reversível. Na mesma perspectiva, Costa (1991, p.367) não hesita em afirmar que “o ser humano não é uma entidade estática, mas detém capacidades para mudar e se desenvolver ao longo da vida”. Em termos de desenvolvimento da personalidade “tem-se constatado que as mudanças psicológicas cognitivas e sociais constituem na adolescência um período natural de desequilíbrio”.

Nesta linha de pensamento, um aluno com um elevado auto-conceito é uma pessoa mais responsável e, por isso, em princípio, reúne mais condições para ser bem sucedido, sendo que o contrário também será válido (Vaz Serra, 1988).

Markus & Wurf (1986) designaram o auto-conceito de modelo dinâmico. Para os autores o auto-conceito “interpreta e organiza as acções e experiências auto-relevantes; e ajusta-se na resposta a mudanças do meio social” (Idem, pp. 299-230). Interpretando esta definição, podemos afirmar que o auto-conceito é dinâmico, influenciando a motivação e o comportamento, logo sendo importante para as atitudes do formando perante a escola e os trabalhos por esta solicitados, tendo por isso, uma certa importância no estudo da causalidade do sucesso e do insucesso escolar.

Ao fazermos uma leitura das actas das reuniões de avaliação da maioria das escolas verificámos que os professores, por norma, como principais causas do insucesso escolar dos seus formandos apontam os aspectos relacionados com o mau comportamento e com a falta de motivação. Ora, assim sendo, é de admitir que uma melhoria do auto-conceito, seguindo a perspectiva de Markus & Wulf (1986) reflectir-se-ia positivamente no comportamento e no rendimento escolar dos alunos.

Simões (2001) afirma mesmo que o auto-conceito escolar tem uma influência central no comportamento, afectando as interacções que o indivíduo estabelece com os outros e os desempenhos escolares.

Das três correntes explicativas do insucesso escolar – teoria dos “dotes” individuais; a teoria do “*Handicap*” sociocultural e a teoria sócio - institucional – abordaremos alguns dos aspectos principais da segunda teoria aqui elencada.

A partir dos finais dos anos setenta do século passado, por efeito da massificação do ensino foram crescendo por toda a Europa e nos Estados Unidos da América, as preocupações ligadas ao insucesso escolar que afectava os alunos, as escolas e os orçamentos estatais. A procura de causas externas aos alunos que explicavam o insucesso, começaram a ganhar adeptos, tendo-se encontrado evidências de que os maus resultados escolares atingiam mais as classes socialmente desfavorecidas do que as outras. A teoria do *Handicap* sociocultural tende a procurar as causas do insucesso escolar em factores cuja explicação é mais de matriz sociológica em detrimento da psicológica (Rangel, 1994; Haecht 1994; Pinto, 1995; Tavares, 1998 e Peixoto, 1999).

De acordo com esta teoria, o insucesso escolar estaria ligado à origem social do aluno e à sua maior ou menor bagagem cultural, à entrada para a escola. Este conceito parte do pressuposto que uma criança proveniente de um meio social desfavorecido não dispõe de bases culturais necessárias para obter o sucesso escolar. O ambiente familiar revela-se incapaz de proporcionar à criança o conjunto de bases culturais e linguísticas necessárias à progressão escolar, ganhando a escola uma responsabilização crescente na superação das diferenças à entrada no sistema. É segundo estes princípios que se aplicam programas de compensação ou de remediação (Em Portugal temos as aulas de Apoio Pedagógico Acrescido – APA – e as actividades e enriquecimento) para compensar os chamados défices culturais das crianças e jovens (Peixoto, 1999).

A sociologia ao romper com as explicações de origem genética para o insucesso continua a atribuir, ainda que indirectamente, uma grande responsabilidade ao formando e à família, tendo, esta constatação, conduzido a uma série de investigações que passaram a colocar o ónus da responsabilidade na escola.

Ao analisar o insucesso escolar pelo lado da escola teremos que equacionar dois paradigmas educacionais importantes como a escola reprodutora das desigualdades sociais e a escola como local onde se assegura a igualdade de oportunidades.

A adopção do paradigma reprodutor a que Boaventura Sousa Santos (2003) designou de dominante, implica um papel passivo da escola, limitando-se esta a perpetuar uma sociedade estratificada e hierarquizada. Para o sociólogo este é “modelo de racionalidade que preside à ciência moderna” (Idem, p.10) e que tem como “horizonte cognitivo mais adequado aos interesses de burguesia (Idem, p. 17). Ou, como defendem Bordieu & Passeron (1975), a escola não passaria de um instrumento utilizado pelos estratos sociais dominantes para garantir a reprodução social, legitimando por esta via, a hierarquia social vigente.

A abordagem sociológica desta problemática permitiu evidenciar a necessidade da escola assumir um papel mais activo, agindo sobre as causas, permitindo uma verdadeira democratização do ensino e uma integral igualdade de oportunidades de sucesso (Lima, 1987).

O Ministério da Educação acabou por ficar sensibilizado com a importância da variável sociocultural, tendo encomendado estudos sobre a matéria. Formaram-se equipas e numa delas, liderada por Curado, procurou-se encontrar variáveis que

influenciavam os resultados dos exames do 12.º ano. Como conclusão geral do estudo apontaram “que a grande parte das condições identificadas pelos teóricos da melhoria e eficácia das escolas se confirmaram (...) encontram-se neste caso a influência das características socioculturais dos alunos (Curado, 2003, p.101).

Poderemos ainda afirmar que a procura das causas para os diferentes resultados escolares, de acordo com a proveniência sociocultural se inicia com a “desconstrução” da problemática da igualdade de oportunidades e com o repensar do papel da escola e das suas funções, quer ao nível da reprodução dos conflitos sociais quer ao nível da sua intervenção para criar verdadeiras oportunidades de sucesso para todos (Duarte, 2000).

### **3.2.1. A família e as suas condições socioculturais**

Antes de abordarmos a família e as suas condições socioculturais importa encontrar o sentido a dar à palavra família, isto é, determinar o que se entende aqui por família.

A 8.ª edição do dicionário da Porto Editora atribui os seguintes significados à palavra família:

*s.f.* conjunto de todas as pessoas que vivem em comum sob o mesmo tecto; conjunto de pessoas do mesmo sangue ou parentes por aliança; grupo de pessoas unidas pelo vínculo do casamento, afinidade ou adopção; grupo de pessoas formado pelos progenitores e seus descendentes; grupo de pessoas formado pelos pais e filhos menores; linhagem; descendência; raça; estirpe. (1998, p.730)

Nesta era de globalização, da sociedade do conhecimento e da informação em que vivemos, a família tem vindo a sofrer transformações. Definir o conceito de família não é tarefa fácil. Montandon (2001, p. 59) confirma-nos a dificuldade em definir a palavra “família” por parte dos “sociólogos da família e legisladores” perante a diversidade das “formas de coexistência entre adultos e crianças” em que “os laços biológicos, jurídicos, económicos e sentimentais cada vez menos se deixam encerrar numa fórmula única: a família nuclear “clássica”, formada por um casal casado e com filhos, não é senão uma forma entre outras.” Apresenta-nos a definição de família que optámos por considerar neste trabalho. Assim, também para nós, família é o grupo com

quem o aluno vive e no qual existe alguém que é o responsável quer pela sua educação quer pela sua escolaridade.

Os alunos que frequentam as diferentes turmas dos inúmeros estabelecimentos de ensino público têm proveniências diversas no que respeita às condições sócio - económico - culturais das suas respectivas famílias, o que converge para a grande ou pequena heterogeneidade dos alunos dessa turma e desse estabelecimento de ensino.

Enquanto no mundo ocidental, a memória oral que se impunha em épocas anteriores perdeu o seu lugar para “o saber/cultura letrada, transmitido pelo conhecimento/memória escrita”, em Portugal, para alguns autores como Duarte (2000, p.25), o saber oral e o saber escrito ainda coexistem e impõem diferentes tipos de aprendizagem. Através da escola, os poderes públicos fazem a transmissão do saber escrito e à família ainda cabe a transmissão do saber oral. A família é a primeira instância de socialização do aluno.

Para Alves Pinto (1995, p.123) “as famílias não têm condições para assegurar sozinhas a socialização das suas crianças, com vista à sua integração como adultos na sociedade” e “a socialização escolar” enquanto espaço obrigatório cada vez mais prolongado no tempo “é a expressão” da “socialização secundária” ou “institucional”, por vezes, “estrangeira” ou diremos nós, estranha, diferente à sua “socialização primária”. Entendemos por “socialização primária” a interiorização realizada pela criança da “definição que lhe chega através dos adultos com quem interage” do ambiente que a rodeia e que se caracteriza “pelo facto do mundo dos adultos significativos (...) ser visto (...) como «o mundo tout court»" (Idem, p. 122). O indivíduo integra-se na sociedade em que vive, depois de realizar esta socialização primária, e realizando necessariamente a socialização secundária. Quando falámos em socialização secundária referimo-nos a todas as socializações posteriores à socialização primária por que todas as pessoas passam, isto é, a tudo quanto é interiorizado e apreendido pelo sujeito fora do seu ambiente familiar e a “pessoa é chamada a distinguir quais os papéis, as atitudes e as formas de estar relevantes para a sua participação em determinada instituição.” Como refere ainda Alves Pinto, existem problemas de “coerência ou de incompatibilidade entre as interiorizações realizadas ao longo da socialização primária e as interiorizações supostas pelos diferentes momentos na

socialização secundária.” (Idem, p. 123). Alves Pinto explicita esta situação, citando a seguinte imagem proposta sobre o assunto por Berger & Luckmann (1966, p. 190):

Aprende-se uma segunda língua construindo sobre a realidade indiscutível da própria língua materna. Durante longo tempo, a pessoa retraduz continuamente na sua língua original quaisquer elementos da nova língua que está adquirindo. Só desta maneira a nova língua pode começar a ter alguma realidade. Quando esta realidade chega a estabelecer-se por si mesma, lentamente, torna-se possível livrar-se da retradução. A pessoa mostra-se capaz de pensar na própria língua.

Tedesco (2000, p. 37) aponta para o “enfraquecimento da capacidade socializadora da família” na actualidade, devido “às mudanças na carga emocional com que se transmitem os conteúdos da socialização primária e da precocidade cada vez maior com que surgem as possibilidades de opção.” A introdução da mulher no mundo do trabalho; a diminuição do número de filhos; “o aumento das separações e do número de filhos que vivem sozinhos ou, apenas com uma das figuras parentais” são factores que permitem entre outros aspectos que o que a família transmite “é menos unidimensional, menos seguro, menos estável” (Idem, p. 39).

A escola, no mundo ocidental é o segundo espaço de socialização do aluno e funciona como uma espécie de “antecâmara” de outros espaços de socialização, também eles diferentes da sua inicial experiência de socialização. Seguindo ainda o raciocínio de Alves, a experiência do jovem durante a sua socialização escolar é importante para desenvolver a sua capacidade de aquisição do melhor desta “segunda língua” e é também importante “para o sucesso de socializações subsequentes que o jovem, e depois o adulto em que ele se transformará, terão de viver na sociedade onde a única certeza que subsiste é a sua própria mudança.” (Alves Pinto, 1995, p.126).

Hoje em dia, os jovens procuram, durante a sua frequência na escola, um sentido para a sua vida. E o sentido de vida que os jovens podem encontrar, segundo Abrantes (2003, p. 7), tanto pode ser algo que se constitua um “reforço” do sentido transmitido na sua família, como ter “um efeito destrutivo” ou mesmo ser a possibilidade ou a capacidade de “construir novos sentidos.”

Vários estudos comprovam que a família tem um papel importante, que não pode ser esquecido, na vida dos filhos. Trabalhos de pesquisa referem também que os comportamentos escolares dos alunos não reflectem unicamente as influências

familiares, mas reconhecem no aluno um papel activo no “seu percurso” e, como concluiu Nogueira (2000, p.21), nas

relações que estabelece com outras instâncias de socialização, seja no bairro, no ambiente de trabalho, entre outras formas de interações sociais. Neste sentido, as experiências extra-escolares e a própria faixa etária em que ele se encontra são dimensões que não podem ser negligenciadas.

A mesma investigadora encontra diversidade nas formas de interacção e nas práticas adoptadas pelas camadas populares e pelas camadas médias da população no que respeita à escolarização dos seus filhos. Cita autores como Forquin, Petitat e Patto cujas pesquisas comprovam as “grandes correlações estatísticas entre a origem social dos alunos e o seu sucesso ou fracasso escolar (Idem, p.19).

As sociedades actuais, de escolarização massificada como escreve Diogo (cit. por Silva, 2007, p. 91) “são atravessadas por duas tendências aparentemente contraditórias, a crescente importância da escola na vida das famílias e a persistência de desigualdades nas estratégias ligadas ao investimento escolar”. Estas desigualdades no investimento escolar devem-se, segundo alguns sociólogos e, em especial, Boudon, às escolhas escolares que traduzem um ”processo de cálculo” do peso “das vantagens, custos e riscos, em função da posição social de cada família.” Por outras palavras, diríamos que dependendo da situação sociocultural e económica da família, o investimento é maior ou menor na escola. Apesar de vivermos tempos conturbados economicamente em que a maior habilitação não é sinal de sucesso na vida profissional, como Nogueira (2000, p. 24) afirma, a instrução escolar é ainda considerada como resposta às exigências do mercado, apesar de se reconhecer que o que está em causa é a obtenção de um certificado e não o saber em si mesmo. A educação escolar é assim uma “possibilidade de romper com as condições de pobreza familiar” para os pais com menor capacidade sociocultural e económica e, para todas as famílias é valorizada como uma forma de domínio dos saberes fundamentais e de integração no mercado de trabalho.

As condições socioculturais das famílias podem determinar o sucesso ou insucesso dos seus filhos, pela capacidade de acompanhamento e interesse que cada família apresentar e ainda pelas escolhas das escolas que fizer ou poder fazer.

### **3.2.2. A família e a escola**

Uma família é um sistema aberto, donde todos ou parte dos seus membros saem diariamente para o trabalho ou para a escola, para fazer compras, encontrar amigos, participar na vida associativa ou ocupar-se em qualquer tipo de actividades de lazer. Cada membro da família é diferente, tem o seu ritmo, as suas responsabilidades, reflecte as tensões de modo próprio não necessariamente da mesma forma que o outro. Todas as famílias têm de encontrar a sua rotina, o seu modo de vida que lhes vá permitir conciliar abertura e isolamento, liberdades individuais e integração do grupo.

A escola representa um compromisso externo de longa duração, que absorve muita energia e põe em jogo a criança na sua globalidade. Faz parte da vida quotidiana de cada família. A escolarização tem um grande peso na vida familiar. Afecta a família. Espera-se que os pais sejam legal e moralmente responsáveis pelos seus filhos menores. As crianças e os pais não têm os mesmos interesses, o mesmo poder, as mesmas estratégias.

A partir do momento em que é decretada ou instituída a escolaridade obrigatória o destino de cada família, como afirma Montandon (2001, p. 57) “está ligado à escolaridade dos seus filhos”. A escola aparece sempre no horizonte da maior parte das famílias e durante anos, semanas por ano, cinco dias por semana, faz parte da rotina diária da família. Por isso, a família vai ter de se organizar em torno dos horários da escola, das despesas, das decisões e das expectativas que todos os seus membros vão criar. Contudo, nem todas as famílias encaram a escola e a escolaridade da mesma forma. São três, as formas das famílias encararem a escola e a escolaridade: uma experiência agradável; um martírio e para a maior parte das famílias, a escola e a escolaridade será considerada uma situação normal. O sucesso e o insucesso escolar dos filhos reflectem o sucesso ou insucesso das famílias.

Podemos então afirmar que “desde que há escolas e famílias” sempre existiu algum tipo de relação entre as duas instituições: “ora mais directa, mais explícita, mais próxima, mais formal, mais harmoniosa; ora mais indirecta, mais implícita, mais distante, mais informal, mais tensa.” (Silva, 2003, p.29).

No Ocidente, os sistemas de participação formal das famílias nas escolas desenvolvem-se principalmente após a segunda guerra mundial e sobretudo na década de sessenta do século vinte. Em Portugal, este movimento também acontece e alguns

autores consideram o movimento de parcerias a nível local e a nível supranacional entre família e escola como sendo uma resposta da escola de massas à crise da escolarização.

Em 1969, na cidade do Porto, um grupo de pais e educadores criou a denominada Escola de Pais Nacional (EPN) “um movimento voluntário de educação permanente e actualizada que sendo de inspiração cristã, está apesar disso e por isso, aberto a todos, seja qual for o nível socioeconómico, raça, credo religioso ou político.” Tinha (e tem) como principal objectivo ajudar a Família a reencontrar o verdadeiro e justo significado de si própria, levando os pais a assumirem responsabilidade pela sua paternidade. Num mundo em constante mutação, a EPN coloca-se dentro de um plano de educação capaz de enfrentar tais mudanças.

Após o 25 de Abril, a EPN conseguiu realizar formação para outros pais no sentido de os alertar para as novas pedagogias de educar, ajudando-os a fazer face aos novos desafios que é educar os seus filhos num contexto sociocultural e económico diferente. Nalgumas escolas e durante o período revolucionário, pais e educadores que participaram em formação promovida pela Escola de Pais tomaram consciência da importância da sua participação e envolvimento na vida escolar dos seus filhos e educandos e com o seu contributo ajudaram à formação de associações de pais e encarregados de educação de muitos estabelecimentos de ensino.

Nos dias que correm, a EPN continua a ser um movimento, como refere no seu site:

particular, voluntário, sem cor política ou religiosa, de interesse público que procura, por meio de debates informais, ajudar os pais a entenderem melhor as actuais transformações e mudanças constantes da vida moderna, mostrando que há uma série de verdades eternas a justificar a confiança num futuro cada vez melhor. (EPN, Quem somos)

Instituição Particular de Solidariedade Social, a EPN é uma instituição reconhecida como pessoa colectiva de utilidade pública, com a inscrição n.º 140/01, fl. 15v. do livro n.º 9 das associações de solidariedade social e publicado no Diário da República III série, n.º 1 de 2 de Janeiro de 2002. Faz parte ainda de um movimento internacional de escolas de pais sediado em Paris – a Federação Internacional das Escolas de Pais.

Antes do 25 de Abril de 1974, em escolas públicas, surgiram associações de pais. Algumas delas conseguiram estatuto jurídico antes desta data.

Durante o Estado Novo, tinha o Estado a incumbência de tomar todas as decisões sobre a educação. Esse Estado que “punha o seu acento tónico na obediência, submissão (...), conformismo (...) foi responsável pela segregação de uma «cultura de não participação» da família, como diz Davies (1989, p. 39). Nessa altura, o diálogo entre a escola e a família apenas existia quando a escola “intimidava os pais a comparecer se algo corria mal e os seus filhos haviam causado problemas” como afirma Tomé (1990, pp. 21-22). Depois do 25 de Abril, período repleto de alterações sociais e políticas, próprio do tempo de aprendizagem da democracia, a escola acompanhando lado a lado toda as confusões, exige ser democratizada, quer nas suas práticas quer na forma como se organiza. Na legislação que se vai produzindo cresce o reconhecimento do envolvimento dos pais na vida escolar dos seus filhos.

Em 1975, o despacho n.º 40, de 11 de Agosto, conhecido pela designação de despacho de “Gestão Democrática”, e que não chegou a ser publicado em Diário da República, apela à participação da comunidade, quando no seu preâmbulo se lê “à escola cumpre incentivar a participação dos pais sempre que possível, através das suas associações, autarquias, comissões de moradores e de aldeias” (...) porque “só com a participação de todos no processo educativo, se pode vencer as sequelas graves que o fascismo provocara no ensino (...). Este apelo não tinha carácter vinculativo nem obrigatório.

A Constituição Portuguesa aprovada em 1976 promulga o ensino básico universal, obrigatório e gratuito. Considera no seu artigo 67.º “A família como elemento fundamental da sociedade” que “tem direito à protecção da sociedade e do Estado e à efectivação de todas as condições que permitam a realização pessoal dos seus membros”. A alínea c) deste artigo atribui ao Estado o dever de “cooperar com os pais na educação dos seus filhos”. Nesse ano acontece o I Encontro Nacional das Associações de Pais.

O Decreto-Lei 769-A/76 pretendeu “lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar”. Faz menção, no artigo 28.º, à representação dos pais e encarregados de educação “sem voto deliberativo” nos conselhos de ano ou de turma de carácter disciplinar. Ordena no artigo 52.º a obrigatoriedade do conselho directivo manter “estreitos contactos com as associações

(...) de pais e encarregados de educação.” Constitui-se o primeiro diploma português a fazer referência à participação dos pais em órgãos da escola.

A Lei n.º 7/77, de 1 de Fevereiro (lei que exprime a colaboração entre o Ministério da Educação e as associações de pais e encarregados de educação), consagra a possibilidade da criação da primeira Associação de Pais com os seguintes objectivos: defender a liberdade de ensinar e de aprender; promover melhor qualidade de educação e de ensino. Aplicada aos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário, não determinava a obrigatoriedade da participação dos pais nos órgãos de escola, com ou sem direito a voto. O Despacho Normativo n.º 122/79, de 1 de Junho ao regulamentar a Lei n.º 7/77 consente a cedência de espaço próprio, por parte da escola, para a realização de tarefas da Associação que não prejudiquem o bom funcionamento das actividades escolares; permite a emissão de parecer por parte da Associação ao Regulamento Interno da Escola e autoriza a participação, sem direito a voto, nas reuniões do Conselho Pedagógico. Estas disposições aplicavam-se apenas nos estabelecimentos de ensino de 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário.

A Constituição Portuguesa, revista em 1982, não inclui os pais na participação da gestão democrática das escolas, como se pode ler na alínea 1 do artigo 77.º da Lei n.º 1/82, de 30 de Setembro: “Os professores e alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas, nos termos da lei.”

O Decreto-Lei n.º 315/84, de 28 de Setembro alarga “às associações de pais e encarregados de educação de qualquer grau ou modalidade de ensino o disposto na Lei n.º 7/77, de 1 de Fevereiro.” o que vai permitir que os pais e encarregados de educação dos alunos dos jardins de infância e do 1.º ciclo possam constituir associações de pais e encarregados de educação.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei 46/86, de 24 de Julho – tenta envolver a família no processo educativo dos filhos, nomeadamente nos capítulos I (âmbito e princípios) e VI (Administração do sistema educativo), e, nos seguintes artigos, alínea e ponto, respectivamente:

Artigo 3.º alínea l):

Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram

todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.

## Ponto 2:

O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional, autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade, mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, (...).

O Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de Novembro, revoga a Lei n.º 7/77 e vai disciplinar “o regime de constituição, os direitos e os deveres a que ficam subordinadas as associações de pais” (artigo 1.º) “que têm vindo a assumir um papel progressivamente relevante na sociedade, designadamente pela sua participação na vida escolar” (preâmbulo). Este decreto que permite a constituição das Associações de Pais estabelece as suas finalidades, dependência e democraticidade, autonomia, constituição, personalidade, sede, instalações, participação na definição da política educativa e na elaboração de legislação. O artigo 9.º estabelece os direitos a que as associações de pais ficam sujeitas, nomeadamente os seguintes:

- a) Pronunciar-se sobre a definição da política educativa;
- b) Participar na elaboração de legislação sobre educação e ensino;
- c) Participar nos órgãos pedagógicos dos estabelecimentos de educação ou de ensino;
- d) acompanhar e participar na actividade dos órgãos e da acção social escolar, nos termos da lei;
- e) Intervir na organização das actividades de complemento curricular, de desporto escolar e de ligação escola – meio;

O Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio consagra o novo regime Jurídico de Direcção, Administração e Gestão das Escolas Democráticas e contempla a participação da comunidade educativa e da associação de pais, em particular, na escola: no Conselho de escola serão dois, os representantes da associação de pais dos estabelecimentos de ensino que tiverem ensino secundário e, três, se não ministrarem esse nível de ensino. No conselho pedagógico, serão dois os representantes da associação de pais. Pela primeira vez, os pais e encarregados de educação estão representados nos vários órgãos e têm legalmente voz. O teor deste decreto-lei foi aplicado apenas nos estabelecimentos de ensino que elegeram director executivo.

Como referia Marques (1993, p. 46):

Portugal tem, neste momento, uma legislação sobre direcção e administração escolares, digna de um país democrático da Comunidade Europeia. Professores e famílias partilham entre si o poder deliberativo e assumem, em conjunto, responsabilidades nos órgãos de direcção da escola.

Os pais passam a integrar o Conselho de Turma, excepto nos Conselhos de Turma para avaliação e têm direito a voto no Conselho de Escola e no Conselho Pedagógico.

Com a publicação do Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho (sistema de avaliação dos alunos do ensino básico), os Pais e Encarregados de Educação passam a ser obrigatoriamente consultados no caso do seu educando se encontrar em eminência de uma dupla retenção no mesmo ano de escolaridade e a poder recorrer para a Direcção Regional de Educação se não concordarem com a decisão da segunda retenção como se constata no artigo 58.º - A proposta decorrente da avaliação” (especializada) “está sujeita a ratificação pelo Conselho pedagógico, com base em relatório que inclua (...) d) relatório dos contactos estabelecidos com os encarregados de educação que integre o parecer destes sobre a proposta de manutenção do aluno no mesmo ano”.

O Despacho 293/ME/93, de 20 de Dezembro, alarga a aplicação do Decreto-Lei n.º 172/91 aos Jardins de Infância e às escolas do 1.º ciclo do Ensino Básico. Determina ainda que a Direcção da Escola, em caso de inexistência de Associação de Pais legalmente instituída, tem de desenvolver todos os meios para se proceder à eleição do representante dos pais/encarregados de educação. Na opinião da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP), o despacho 293/ME/93 sistematiza ”claramente” a participação dos pais na vida escolar dos seus filhos.

Criada em 1985, a CONFAP é considerada parceiro social pelo Ministério da Educação no ano seguinte e, em 1987 passa a ser reconhecida entidade de utilidade pública.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, publicado após um grande debate com vários intervenientes, entre os quais se destacam as escolas e as associações de pais, define um novo modelo de Direcção e Gestão dos estabelecimentos de ensino não superior. Alude à participação alargada da comunidade na vida da escola. Fortalece a participação da comunidade em geral e dos pais e encarregados de educação em particular, quando atribui lugares aos seus representantes nos órgãos da escola. No

número 2 do artigo 6.º é apontada a participação, nunca inferior a dez por cento, de pais e encarregados de educação na assembleia constituinte que será responsável pela aprovação do primeiro regulamento interno. De acordo com o artigo 25.º, os pais terão também representantes no órgão de coordenação e orientação educativa da escola – Conselho Pedagógico. No caso de inexistência de associação de pais e encarregados de educação, a forma de designação dos respectivos representantes terá de ser fixada pelo regulamento interno. O direito de participação dos pais e encarregados de educação, segundo o número um do artigo 41.º deste decreto – lei, “processa-se de acordo com o disposto na Lei de Bases do Sistema educativo e no Decreto-Lei nº 372/90, de 27 de Novembro”. A concretização da participação parental vai poder ser realizada

através da organização e da colaboração em iniciativas visando a promoção da melhoria da qualidade e da humanização das escolas e a humanização das escolas, em acções motivadoras de aprendizagens e da assiduidade dos alunos e em projectos de desenvolvimento sócio - educativo da escola. (n.º 1 do artigo 42.º).

A CONFAP viu neste diploma a abertura de novas perspectivas de participação dos pais e das suas estruturas representativas - as Associações de Pais. Considera que essa abertura acabou por ser defraudada com a publicação da Lei n.º 24/99, 29 de Abril – primeira alteração por apreciação parlamentar, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio. Mas a publicação do Decreto-Lei nº 270/98, de 01 de Setembro, ao consagrar nomeadamente a intervenção dos pais (artigo 8.º) e a participação em conselho de turma disciplinar de um representante dos pais e encarregados de educação dos alunos da turma [ponto 3, alínea c) do artigo 28.º] veio repor com clareza a “acção” das Associações de Pais no processo educativo. Mais um sinal da importância do contributo das Associações de Pais foi a publicação em 16 de Março de 1999, do Decreto-Lei n.º 80 – alteração do Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de Novembro. Este novo Decreto - Lei veio disciplinar o regime de constituição, os direitos e os deveres a que ficam subordinadas as associações de pais e encarregados de educação e respectivas confederações. As associações de pais passam a ser consultadas, através das respectivas confederações, no processo de elaboração da legislação sobre educação e ensino. Para que esta condição seja possível, o mesmo decreto-lei consagra no seu artigo 15.º um regime especial de faltas aos elementos das associações e confederações de pais que, devidamente convocados, participem nessas reuniões. Essas faltas, com limites

devidamente elencados, passam a ser consideradas “justificadas e contadas para todos os efeitos legais, como serviço efectivo, salvo no que respeita ao subsídio de refeição.” Fica aberto o caminho à intervenção dos pais e encarregados de educação no processo educativo dos seus educandos no seio da escola.

Para a CONFAP, a mudança legislativa traz como consequência “uma nova atitude da escola, tradicionalmente fechada sobre si mesma e sobre os seus métodos e programas” e “uma nova postura dos pais e encarregados de educação perante a escola”.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, pretende o XVII Governo entre outros objectivos “reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino. (...) promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais” e permitir “um primeiro nível, mais directo e imediato, de prestação de contas da escola relativamente àqueles que serve.” através de um órgão colegial de direcção estratégica chamado Conselho Geral.

No Conselho Geral, é aprovado o regulamento interno, o projecto educativo, o plano de actividades e o relatório anual de actividades. O Director é eleito, tem de prestar contas e pode ser destituído pelo Conselho Geral. Nenhum dos grupos representados no Conselho Geral tem a maioria dos lugares. Os Pais e Encarregados de Educação estão neste órgão colegial, bem como têm representação no Conselho Pedagógico. Aqui a sua representação faz-se no âmbito de uma comissão especializada que participa no exercício das competências previstas nas alíneas *a)*, *b)*, *e)*, *f)*, *j)* e *l)* do artigo 33.º e que são as seguintes:

- a)* Elaborar a proposta de projecto educativo a submeter pelo director ao conselho geral;
- b)* Apresentar propostas para a elaboração do regulamento interno e dos planos anual e plurianual de actividade e emitir parecer sobre os respectivos projectos;
- e)* Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos;
- f)* Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respectivas estruturas programáticas;
- j)* Promover e apoiar iniciativas de natureza formativa e cultural;
- l)* Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários;

A nível legislativo em Portugal, a participação dos pais na escolaridade dos seus filhos é incentivada pelo próprio Estado através das Associações de Pais.

Podemos afirmar que, em Portugal, duas grandes organizações pretendem alertar os pais e encarregados de educação, isto é, as famílias, para a importância do seu envolvimento e participação na vida escolar dos seus filhos e educandos.

A Escola de Pais Nacional através dos seus núcleos, debate temas em grupo para, através de pistas e exemplos de vida, capacitarem os pais no sentido de encontrar “soluções para os problemas do dia-a-dia” dos seus filhos. Na primeira página do número 21 - Outubro de 2007 - da 4.<sup>a</sup> série, do Boletim da Escola de Pais Nacional surge o seguinte conjunto de questões que são o espelho do tipo de preocupações que a Escola de Pais pretende levar os pais, “que se identifiquem” com a EPN, a reflectir:

Nos meios de comunicação social:

- Está na moda dizer mal da família e promover o que chamam “formas alternativas da família”.
- Está na moda dar toda a liberdade às crianças sem qualquer cuidado de as orientar para uma vida com regras.
- Está na moda promover o indivíduo como detentor de todos os direitos sem lhe exigir qualquer dever.
- Está na moda mentir e faltar a palavra. Logo se dá a volta e se jura que não era isso que se queria dizer.
- Está na moda falar de sexo “sem tabus” mas não se cuida de educar crianças e adultos para uma sexualidade responsável que respeite o outro e se baseie no amor.
- Está na moda o sexo, mas permanece na grande maioria das pessoas uma ignorância liminar sobre o que é a sexualidade.
- Está na moda fazer sexo, mas nada se diz sobre as responsabilidades que ele traz.
- Está na moda o aborto, mas deixa-se a mulher entregue a si mesma na hora dessa decisão.
- Está na moda o divórcio sem cuidar que aí há sempre pelo menos duas pessoas que deveriam ouvir e falar numa tentativa de entendimento.
- Está na moda o divórcio, mas quem ouve a palavra dos filhos que acabam por ser jogados como uma bola de voleibol, de um campo para outro?
- Está na moda a liberdade total para os adultos e para os filhos, mas quando uma criança ou um jovem não tem família, acorrem os psicólogos e demais especialistas a confessar que essa criança ou esse jovem só se desenvolverá bem no seio de uma família.
- Está na moda a escola onde tudo é permitido aos alunos e tudo é exigido aos professores. Será que esta moda está a mudar?
- Está na moda a escola com total liberdade mas não se cura de advertir que, na vida de trabalho, tudo é sujeito a severíssimas regras.  
Quando é que vamos olhar para estas “modas” com espírito crítico e à luz de princípios do respeito, da justiça, da moralidade e do amor?”

No Boletim Informativo n.º 13 de Outubro de 2004 a Escola de Pais Nacional regista

A atitude do aluno é fundamental para o sucesso escolar. Hoje (...) grande parte dos alunos (...) recusa-se à disciplina, ao esforço e são radicalmente desinteressados, desatentos e sem uma orientação vocacional.

A escola, em geral, não está preparada para lidar com este tipo de problemas (...). Ainda é, em muitos casos, uma ilha onde falta as pontes para o meio social que a rodeia, as autarquias, o mundo empresarial e, particularmente, a família.

(...) um dos pilares fundamentais do sucesso escolar – os pais – ou estão ausentes da escola, ou não sabem motivar, porque “não têm tempo” ou não querem ter tempo para “perder” com os seus filhos.

Na família (...) que sabe investir no tempo dedicado aos filhos numa atitude de diálogo e de partilha, está o segredo e o êxito dos seus filhos nas várias vertentes da realização do seu projecto, como membros activos das suas famílias, como estudantes, como homens em construção.

A Confederação Nacional das Associações de Pais, sendo uma estrutura confederada de Associações de Pais e Encarregados de Educação de qualquer grau ou modalidade de ensino – oficial, particular ou cooperativo - sem fins lucrativos, tem como finalidade:

congregar, coordenar, dinamizar, defender e representar, a nível nacional, o movimento associativo de pais e intervirá como parceiro social junto dos órgãos de soberania, autoridades e instituições de modo a possibilitar e facilitar o exercício do direito de cumprimento do dever que cabem aos pais e encarregados de educação, de orientarem e participarem activamente como primeiros responsáveis, na educação integral dos seus filhos e educandos. (Quem Somos)

É ainda uma estrutura “Independente, aconfessional, apolítica, pluralista, “ que respeita a Declaração Universal dos Direitos do Homem” e que “defende e apoia a família. “

No seu site, a CONFAP exemplifica o que faz, revelando que no plano nacional, estuda os problemas da “formação global dos jovens através de uma participação interessada ao nível de cada escola”; intervém juntos dos poderes públicos para melhorar situações relativas, nomeadamente a:

Acção Social Escolar, Alimentação e Seguro Escolar; Qualidade e Liberdade de Ensino; Manuais Escolares; Transportes Escolares; Edifícios Escolares; Ocupação de Tempos Livres; Educação para a Cidadania; Educação para a Saúde e Educação Sexual; Acesso ao Ensino Superior; Gestão das Escolas; Articulação de Programas; Absentismo de Professores; Insucesso Escolar.

A nível internacional, a CONFAP tem como propósitos:

Suscitar a equivalência de diplomas e títulos; Desenvolver trocas de experiência; Ajudar a promover a existência de um consenso em matéria de educação nos países da União Europeia; Tornar efectivo o reconhecimento universal dos direitos de intervenção das Associações de Pais na definição das políticas educativas.

Apesar da preocupação do Estado e das estruturas de pais e encarregados de educação, na realidade os mais variados investigadores encontram distância entre as escolas e as famílias. O diálogo entre ambas deveria ser “permanente, aberto e construtivo” mas é, “por vezes difícil e nalguns casos não chega a existir. Trata-se de um diálogo desigual e frágil” como afirma Montandon (2001, p.2). Os pais isolados têm menos influência sobre a escolarização dos seus filhos e na sua maioria, não se relacionam em pé de igualdade com os professores. Poucos são os que efectivamente têm meios para escolherem a escola que mais lhes convém. Para serem ouvidos, precisam organizar-se em Associações de Pais. As associações de pais, mesmo que apoiadas pelas autarquias, pelas próprias escolas, por partidos políticos, têm falta de recursos, problemas de recrutamento, de representatividade e de mobilização dos seus membros. Falta-lhes o conjunto de saberes – fazer que lhes permita agir sobre a escola. Montandon acrescenta a propósito que, mesmo sendo as Associações de Pais fortes, “o diálogo com a escola não se estabelece de igual para igual” (Idem, p. 3).

Alguns investigadores chegam mesmo a considerar a escola e a família como dois mundos à parte. Davies (1989, p. 30) refere a relação entre família e escola desta forma: “a via bidireccional das boas relações escola - lar está pavimentada com a bela retórica de envolvimento, participação, cooperação, parceria casa - escola. Mas não há muito trânsito naquela rua de dois sentidos.”

Depois de termos abordado o contributo das organizações de pais existentes em Portugal e a legislação portuguesa no que à participação e ou envolvimento dos pais nas escolas diz respeito, através de Associações de Pais e Encarregados de Educação, importa agora reflectirmos um pouco sobre os conceitos e os tipos de participação e de envolvimento que existem.

Participar tem os seguintes significados no dicionário da Porto Editora (1998, p. 1228)

fazer saber; anunciar; comunicar; informar; dar parte de; fazer parte integrante; associar-se pelo pensamento; acompanhar solidariamente; ter ou tomar parte de; ter a natureza de; ter as qualidades comuns a.

Crozier (1970, p. 65) afirma que “participar é perder a liberdade, (...) é perder a situação confortável de crítico, e enfrentar o risco de se empenhar emocionalmente, e prestar-se à limitação de outrem, à limitação do grupo ou da unidade às decisões das quais participa.” Prosseguindo a ideia de Crozier, Lima (1992, p. 125) confirma que a

participação envolve bastantes riscos uma vez que os potenciais participantes, mesmo não estando interessados em participar (...) podem representar a adopção de uma estratégia defensiva e neste sentido, se poderia afirmar que tais indivíduos participam não participando.

Lima (Ibidem) distingue assim participação de envolvimento, por considerar o conceito deste último termo como a atitude ou empenhamento que os intervenientes demonstram face às suas possibilidades e níveis de responsabilidade de participação na organização. O envolvimento pode assim apresentar-se em três formas de participação:

- activa – quando os pais se mobilizam para a acção;
- reservada – quando os pais agem de forma a não correr riscos;
- passiva – quando os pais presentes nas reuniões, não participam nelas.

Marques (1993, pp. 16 e 17), dá-nos conta de várias propostas apresentadas por investigadores do envolvimento e da participação parental. Fala-nos, nomeadamente de Joyce Epstein e de Heleen Owen. A primeira, membro dirigente da Rede Nacional de Parcerias de Escolas (National Network of Partnership Schools, NNPS) da Universidade John Hopkins, criou nos Estados Unidos da América um quadro de seis tipos de envolvimento que se constituem em guia de programas capazes de ajudar as famílias a se interessarem cada vez mais pela educação e pela escola.

As seis formas básicas de participação parental preconizadas por Epstein traduzem-se, de acordo, com Marques (Idem, p. 17) da seguinte forma:

Obrigações básicas da família – São todas as práticas familiares que garantem a satisfação e o bem-estar da criança: segurança, afecto, alimentação e vestuário. A troca de informação é o aspecto mais importante desta forma básica de participação dado que ao ajudar as famílias a cumprirem as suas obrigações, ajuda a compreender as necessidades e interesses dos alunos.

Obrigações básicas da escola – comunicação da escola com as famílias em relação ao regulamento interno, programas escolares e à avaliação dos alunos.

Envolvimento dos pais na escola – todo o tipo de ajuda que os pais prestem de forma voluntária na escola: visitas de estudo; organizações de festas e apoio a alunos com dificuldades.

Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa – todo o tipo de apoio prestado, por parte dos pais em casa em relação ao estudo e à realização dos trabalhos de casa.

Tomada de decisões – participação dos pais nas Associações de Pais, nas Assembleias de escola, nos conselhos pedagógicos e nos conselhos de turma.

Colaboração e intercâmbio com a comunidade – ligação da escola e das famílias com “as agências comunitárias, as empresas e os grupos culturais de apoio social.

Como se dá conta, cada tipo de envolvimento abarca diferentes práticas de parceria e tem desafios próprios que devem ser cumpridos com o envolvimento de todas as famílias. Os resultados são diferentes consoante os envolvidos: os estudantes, os professores e as famílias. Cada escola, apesar de poder usar os seis tipos de envolvimento como guia, deverá optar pelas práticas mais adequadas aos seus objectivos e, portanto, mais capazes de satisfazer as necessidades de alunos e famílias.

Para Marques (Ibidem) Helen Owen - que apresenta cinco níveis de participação dos pais a saber: a educação de pais; apoio às famílias com dificuldades; tomada de decisão; a co-produção; a defesa do ponto de vista e o apoio à escola -, considera que qualquer indivíduo

compreende e conhece melhor as suas necessidades que as outras pessoas. É capaz de defini-las, hierarquizá-las e lutar pela sua satisfação. Não há um único modelo de pais e como os modelos de família na escola são diversificados é necessário que a escola apresente programas variados de envolvimento dos pais para que estes possam optar por aquele que lhes satisfaça mais facilmente as suas necessidades.

Destacamos ainda formas de envolvimento parental agrupadas em tipologia baseada em quatro categorias comuns e apresentadas por Davies (1989, p. 22):

a tomada de decisões que consiste na participação dos pais nos órgãos de gestão da escola e no que respeita primordialmente à definição da política escolar do estabelecimento de ensino;

- a co-produção dos pontos de vista que se traduz em actividades individuais ou colectivas que contribuem para melhorar a educação das crianças;

- a defesa dos pontos de vista que se constituem em acções que procuram influenciar a tomada de decisões tais como a edição de brochuras, a condução de reuniões e a publicação de artigos nos meios de comunicação social;
- a escolha das escolas pelos pais quando existe autonomia de escolha por parte dos pais da escola que pretendem que os seus filhos frequentem.

Barroso (1995, p. 25) considera que os pais podem desempenhar dois tipos de papéis quando se relacionam com a escola: Como responsáveis legais pela educação dos seus filhos devem dispor de meios que lhes permitam acompanhar a sua escolarização e intervir na defesa dos seus interesses, individualmente junto dos professores ou colectivamente através da Associação de Pais e Encarregados de Educação (APEE); Como co-educadores devem envolver-se e articular-se com a escola de forma a evitar situações de ruptura capazes de influenciar negativamente o processo de socialização e de educação dos seus educandos. Acrescenta Barroso (Ibidem) as principais finalidades desse envolvimento:

articular as práticas escolares com as práticas educativas familiares;  
 associar os pais à tomada de decisão sobre questões que afectam directamente as modalidades da sua colaboração com a escola ou se prendem com o modo como a escola define e realiza os seus objectivos

Pelo atrás exposto, se depreende que os termos participação e envolvimento são utilizados como referência à intervenção dos pais na escola.

Silva (2003) considera o envolvimento, o apoio directo das famílias aos seus educandos no espaço privilegiado que é a sua casa, a partir de uma base individual e com um rosto próprio. Remete a participação para a integração dos pais em órgãos da escola, da APEE ou outros órgãos da estrutura organizacional do sistema educativo. Conclui que a participação manifesta uma atitude política, uma tarefa de representação de duas categorias sociais: directamente a dos pais; indirectamente a dos alunos.

Davies et al. (1989, p. 24) afirmam que a intervenção dos pais na escola se processa a dois níveis: envolvimento e participação. O envolvimento abrange “todas as formas de actividade dos pais na educação dos seus filhos em casa, na comunidade ou na escola”. Numa perspectiva restrita, a participação diz respeito apenas “àquelas

actividades dos pais que supõem algum poder ou influência em campos como os do planeamento, da gestão e da tomada de decisões”.

Sintetizando a perspectiva da organização escola, Lima (2002, p.147-148) concebe a participação e envolvimento dos pais na educação dos seus filhos em três patamares distintos, “de profundidade e complexidade crescentes” a saber:

1. Os pais são vistos como meros receptores de informação proveniente da escola e, eventualmente como acompanhantes dos trabalhos de casa dos filhos, mas mantêm-se em quase todas as situações afastados do Estabelecimento de Ensino;
2. Os pais são entendidos como parceiros menores da administração da escola. Podem e devem entrar na escola e fazer parte dos seus órgãos desempenhando um papel essencialmente decorativo, agravado pela posição numérica minoritária. (com o novo regime de gestão, esta situação alterar-se-á);
3. Os pais são considerados parceiros activos. Participam na concepção, planificação, execução e avaliação de áreas importantes do currículo, com envolvimento na sala de aula e em outras áreas relevantes.

Para Silva (2002, pp. 97-132) a relação escola - família envolve duas vertentes (a escola e o lar) e duas dimensões de actuação (a individual e a colectiva). Na vertente escola estão incluídas todas as actividades escolares que são desenvolvidas, individual ou colectivamente, pelos alunos, pelos professores ou pelos pais. Da vertente lar fazem parte as actividades da escola desempenhadas em casa pelo aluno e ou pelo pai. No âmbito da relação escola – família, as actividades desenvolvidas por cada pai, professor ou aluno integram-se na dimensão individual. A actuação organizada por professores através dos sindicatos e associações profissionais, por pais enquanto membros de associações de pais ou representantes dos pais nos órgãos das escolas ou outros. Por tudo isto, conclui Silva que a relação escola – família por ser multifacetada é uma relação complexa.

Em 1995, Barroso (p. 9) apontava a necessidade da existência e do desenvolvimento de três medidas fundamentais na organização escolar para que a participação dos pais na escola fosse eficaz. Por as considerarmos actuais, permitimo-nos apresentá-las, sucintamente:

- A descentralização da administração da educação que permita a participação de novos parceiros educativos na definição de uma política educativa local e na gestão do sistema educativo ao nível das escolas;
- O reforço da autonomia com a consequente devolução de poderes e competências aos órgãos de administração e gestão das próprias escolas e o reforço da participação dos representantes dos pais e de outros elementos da comunidade, de forma a ser implementada uma gestão centrada nas escolas;
- A criação de estruturas e processos que permitam o envolvimento de representantes de todos os membros da comunidade educativa na tomada de decisões e nas modalidades de funcionamento da organização com vista ao desenvolvimento de uma gestão participativa nas escolas.

Existem, de acordo com Lima (2002) e Silva (1994), condicionantes que impedem o envolvimento e a participação das famílias na escola, tais como a classe social dos pais. A grande maioria dos pais da classe trabalhadora nada sabe sobre o funcionamento e a organização da escola, desconhece o tipo de linguagem utilizado e não tem a confiança necessária para confrontar os professores e as direcções das escolas. A linguagem usada na escola constitui-se em barreira difícil de transpor e a incompatibilidade de horários entre os professores e os pais (apesar da lei geral permitir a ausência no local de trabalho para que o trabalhador possa tratar de assuntos relacionados com a escola dos seus filhos) contribuem para a ausência de envolvimento e de participação das famílias. Os pais que vão à escola, são os que menos precisam. Porque existe entre os pais e a escola distância física, cultural e social a participação dos pais é desigual.

Concluimos afirmando como Santos Guerra (2002, p.118) que a escola deve “emprender inovações que permitam ampliar, aprofundar e estender os mecanismos de participação”. Para isso é necessário que a escola conheça o sentido que tem o que está “a fazer e comprometer-se de forma colegial para o melhorar (Idem, p. 18). A educação é de todos e para todos.

### 3.2.3. A escola e o sistema de ensino

A partir do século XIX, o Estado impôs a escolaridade obrigatória e promoveu o alargamento de ofertas educativas. No século XX expandiu os sistemas públicos nacionais de ensino de tal forma que a partir dos finais desse século, começaram os mesmos a ser questionados.

Em Portugal e, sobretudo, após o 25 de Abril a massificação foi uma realidade incontornável. Falamos da massificação quando verificamos o aumento do número de alunos que passou a frequentar as escolas. Falamos de massificação quando nos referimos à construção de inúmeras escolas. Falamos de massificação quando nos referimos aos docentes – à forma como foi efectuado o seu recrutamento e os diversos tipos de profissionalização realizada.

Barroso (2000, p.63) referindo-se ao século XX, esclarece todas essas alterações com a seguinte afirmação:

Durante este último século, assistimos a um crescimento rápido e contínuo dos efectivos escolares (alunos, professores, edifícios), que se traduziu no alargamento das taxas de escolarização e das respectivas faixas etárias, no prolongamento dos anos de estudo obrigatórios, no crescimento sucessivo das percentagens de financiamento público para a educação, no estreitamento da malha da rede escolar, na diversificação e extensão dos públicos.

Este crescimento teve adeptos e críticos. Barroso (Ibidem) aponta os paradigmas do Estado Educador apresentado em 1994 por Bernard Charlot; da Sociedade Pedagógica proposta em 1982 por Jacky Beillerot e o da Educação como um Tesouro a Descobrir revelada por Jacques Delors em 1996, como modelos que visam o crescimento em nome do “progresso” e, em nome, “do crescimento económico, da mobilidade social e do desenvolvimento do capital humano”. Regista como críticos, os que:

reclamam por *uma Escola por medida* (Claparède, 1959), e uma *Pedagogia da Esperança* (Freire, 1992) que denunciam a *Crise Mundial da Educação* (Coombs, 1968) e a *Desigualdade de Oportunidades* (Boudon, 1973) e, que propõem mesmo uma *Sociedade sem escola* (Illich, 1971).

As críticas fazem desaguar a educação num mar enorme de reformas sucessivas encetadas por sucessivos governos, que a maior parte das vezes mandam executar essas reformas sem realizarem um estudo prévio aos resultados da reforma que se encontra

implementada. Para ilustrarmos estas afirmações, servimo-nos das palavras de Perrenoud (2002, p.2):

Se continuarmos “longe da conta”, não é de admirar: as nossas tentativas mantêm-se irrisórias quando comparadas com a força dos mecanismos a neutralizar, as nossas didácticas e políticas de democratização continuam mais próximas da gesticulação dos médicos de Molière do que de uma abordagem séria dos problemas.

A escola portuguesa tem contribuído, desde o 25 de Abril, para a promoção da democratização da sociedade portuguesa. Neste momento acolhe, sem qualquer distinção, todos os portugueses e simultaneamente revela todas as suas fraquezas porque não consegue criar condições para que todos e cada um dos alunos possam desenvolver-se e atingir o nível adequado de sucesso escolar. Na escola, encontramos a heterogeneidade e as desigualdades sociais da sociedade portuguesa. Nela se reproduzem as desigualdades sociais. A escola portuguesa tem claras dificuldades - visíveis nas mais elevadas taxas de insucesso e de abandono precoce da União Europeia - em encontrar soluções para estas diferenças e sente-se isolada no cumprimento deste objectivo social, uma vez que a sociedade portuguesa “continua a apostar muito pouco na educação de todos e ao longo de toda a vida como maior investimento que podemos fazer para virmos a ter um futuro melhor e uma sociedade mais justa.” como refere a Conferência Episcopal Portuguesa na sua Carta Pastoral - A escola em Portugal educação integral da pessoa humana (2008, p. 3).

Educar, hoje em dia, é difícil e a escola reflecte a sociedade e os seus problemas, correndo o risco de produzir o resultado oposto ao desejado, ao reproduzir a própria sociedade em que se insere. A vida escolar de uma criança começa muito precocemente, transferindo a tarefa de educar cada vez mais cedo da família para a escola. Esta é uma organização com características próprias, diferenciadas e cada vez mais distantes ou em dissonância com as da família. «Pela própria duração do processo de escolarização, a escola corre o risco de ser vista por muitas crianças e jovens (...) como um longo “túnel”, um constrangimento insuportável a que se encontram condenados antes de passarem à “vida verdadeira”» (Idem, p.4). A educação deveria ser considerada por todos, como refere Carneiro (2000, p.77), “a pedra angular da nossa civilização” usando as palavras de George Lucas:

Our leaders have to make difficult choices every day, dealing with issues as complex as health care, transportation and the infrastructure. We cannot afford to let education be left out of the national debate. If we share a common love of learning throughout our lives, then the nation's enormous resources can be brought to bear in this important endeavour,”

Teodoro, (2003, p. 31) refere que “a criação de organizações mundiais especializadas” nos campos da educação, ciência e cultura (UNESCO) no campo financeiro (Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial) e “*da ajuda ao desenvolvimento*” (OCDE), deu um forte impulso à internacionalização das problemáticas educacionais” permitindo “formular *leis gerais* capazes de guiar, em cada país, a acção reformadora no campo da educação”. Através de seminários, estudos, exames e congressos, por exemplo, foi possível “criar redes de contacto, de financiamento e de permuta de informação e conhecimento entre autoridades político - administrativas de âmbito nacional, actores sociais, *experts* e investigadores universitários” (Ibidem). O desenvolvimento destas redes de contacto deu origem a uma concepção da Educação Comparada adoptada pela maioria das organizações internacionais que tem “produzido um conhecimento muito limitado, servindo, antes, sobretudo, para as autoridades nacionais legitimarem as suas políticas” (Idem, p.32). Teodoro defende assim que:

o recurso ao *estrangeiro* funciona, prioritariamente, como um elemento de legitimação de opções assumidas no plano nacional, e muito pouco como um esforço sério de um conhecimento contextualizado de outras experiências e de outras realidades. (Ibidem)

Reconhece, contudo, que essas

iniciativas, estudos e publicações das organizações internacionais desempenham um papel decisivo na *normalização* das políticas educativas nacionais, estabelecendo uma *agenda* que fixa (...) prioridades e (...) as formas como os problemas se colocam e equacionam, e que constituem uma forma de fixação de um *mandato* mais ou menos explícito. (Idem, p. 33)

Constata-se assim que no sistema de ensino português, as mudanças constantes que tem vindo a sofrer, são fruto das tentativas de aproximação do Estado português aos sistemas de ensino dos outros países europeus e fruto de tentativas de resposta às necessidades das famílias portuguesas (nomeadamente, o prolongamento das escolas do primeiro ciclo - isto é a sua abertura até às 17.30h – permite a obrigatoriedade de oferta

de frequência facultativa de actividades de enriquecimento curricular, actividades de animação e apoio e actividades extra-escolares).

Na figura 1, podemos observar como Teodoro (2003, p. 35) nos revelou o percurso de relações internacionais com as políticas educativas nacionais:

**Quadro 1 - Organizações**  
**ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS E POLÍTICAS EDUCATIVAS NACIONAIS.**  
**O CASO DE PORTUGAL, 1955-1986**

	1955-1974	1974-1975	1976-1978	1979-1986
<b>Organização internacional dominante na assistência técnica</b>	OCDE	UNESCO	Banco Mundial	OCDE
<b>Base política nacional de apoio</b>	Sectores industrialistas, tecnocratas e liberais do Estado Novo (em contraste aos sectores ruralistas, principal apoio do regime nos anos 30 e 40)	Poder político-militar revolucionário + esquerda socialista, comunista e revolucionária	Partido Socialista	Nova Direita (AD) e Bloco Central (PS + PSD)
<b>Ideologia educacional dominante</b>	<i>Ocdeísmo</i>	Educação – democracia – cidadania, como sinónimo de <i>socialismo</i>	<i>Normalização</i> da política educativa, como condição de uma democracia representativa	<i>Novo vocacionalismo</i> e formação de recursos humanos, como resultado do mandato europeu
<b>Principais intenções/medidas de política educativa</b>	Expansão da escolaridade obrigatória pós-primária, planeamento educativo, modernização da administração, criação de novas universidades e reforma do ensino superior	Gestão democrática das escolas (autogestão), democratização do sucesso educativo, educação permanente, superação da divisão social do trabalho no acesso e na organização do sistema de ensino	Ensino superior de curta duração, contingentação do acesso ao ensino superior ( <i>numerus clausus</i> ), reforço dos poderes da administração central da educação	(Re)criação do ensino técnico e profissional

**Fonte:** Teodoro (2000)

Na perspectiva de Canário (2006, p. 31) os sistemas educativos nos últimos trinta anos tiveram uma evolução contextualizada num “processo acelerado de integração económica supranacional” que se constitui em “fenómeno de âmbito mundial do qual faz parte a construção da União Europeia.” Trata-se de “uma escolha política, consentida e conduzida pelas autoridades nacionais “ que “retirou aos Estados nacionais a capacidade de controlarem os fluxos no interior e com o exterior das suas fronteiras, reduzindo a sua acção a um estatuto marginal” mas importante. O papel dos estados nacionais é o de “assegurar a melhor integração possível da sua sociedade no quadro mundial”

Canário (Idem, p. 32), baseando-se no documento produzido em 2002, pela Comissão Europeia, na sequência da estratégia de Lisboa, intitulado “Educação e Formação na Europa: sistemas diferentes, objectivos comuns para 2010”, quando este se

refere “às exigências do mercado de trabalho e de gestão do emprego”, afirma que apresenta um novo paradigma educativo a que «corresponde um “vocabulário específico” em que se fala «cada vez mais de competências e menos de cultura». Exemplifica que os vocábulos «escola» e «escolar» quase não são utilizados, e que o mesmo já não acontece com as palavras «educação» e «formação» isoladas ou em conjunto. Este facto, segundo Canário “é revelador de novas concepções educativas, associadas a novas políticas (...)” (Ibidem).

Segundo ainda a perspectiva de Canário, “as políticas e práticas de educação escolar” fazem parte de um «conjunto mais vasto e coerente de políticas de educação/formação funcionalmente subordinadas aos imperativos da racionalidade económica dominante e, portanto, às exigências de “produtividade”, “competitividade” e “empregabilidade”». Fruto da globalização, esta nova realidade compara a educação a uma mercadoria e como tal, a educação passa a ser entendida como um «processo de produção para o mercado de trabalho de indivíduos “empregáveis”, “flexíveis”, “adaptáveis” e “competitivos” (Idem, p.31).

Partindo, nomeadamente, de um diagnóstico do projecto de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico, lançado no ano lectivo de 1996/1997, e da apresentação de projectos de gestão flexível do currículo por parte de algumas escolas, o Ministério da Educação publicou em 1998 o *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*. Na sua introdução é feita referência à necessidade das políticas educativas darem o seu contributo “para a valorização das pessoas, para a redução das desigualdades sociais e para o progresso humano”. São reconhecidos “os grandes atrasos no domínio educativo”, e partindo da expressão «um bom começo vale para toda a vida» “o Governo atribui uma grande prioridade à educação e à formação, com especial ênfase para a educação básica”.

Os Ministérios do Trabalho e da Solidariedade e da Educação publicaram desde 1997 despachos - conjuntos (127/1997, de 16 de Junho, e n.º 897/1998, de 6 Novembro) em que são criados os cursos de educação - formação, em regime experimental, que vão permitir a adultos e a jovens sem a escolaridade básica obter em simultâneo o diploma de 3.º ciclo do ensino básico e uma qualificação profissional de nível 2.

Os mesmos ministérios, através do Despacho Conjunto n.º 882/1999, de 28 de Setembro, criaram o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) como

“resposta aos casos de abandono escolar motivados pela exploração de trabalho infantil ou por outras formas de exploração de menores, nomeadamente nas formas consideradas intoleráveis pela Convenção n.º 182 da OIT” visando a dupla certificação escolar e profissional entre outras finalidades. O PIEF será objecto de uma abordagem mais pormenorizada na terceira parte deste trabalho.

O preâmbulo do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro refere que o *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico* “sintetizou os aspectos a considerar na reorganização curricular do ensino básico” e sublinhou que “a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo”

O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro vai estabelecer, com base no documento atrás mencionado,

os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, (...) da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico

Com esta reorganização curricular do ensino básico, o governo assume “a garantia de uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida” o que vai implicar “uma particular atenção às situações de exclusão”. O artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 6/2001 permite a diversificação das ofertas curriculares, com a possibilidade de serem conferidos certificados de qualificação profissional, como forma de “assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão” de “alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa”.

Em 2002, para combater os défices de escolarização e de qualificação profissional no âmbito do “Acordo sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação subscrito pelo Governo e parceiros sociais” é publicado o Despacho Conjunto, dos Ministérios do Trabalho e Solidariedade e da Educação, n.º 279/2002, de 12 de Abril. Este despacho vem regulamentar os cursos de educação - formação, que até então funcionavam em regime experimental, como uma oferta

educativa para “jovens entre os 15 e os 18 anos de idade, que se encontrem em risco de abandono sem concluir o 9.º ano escolaridade” ou mesmo menores de 15 anos com autorização da Direcção Regional de Educação. Com este regulamento, os cursos de educação – formação vão poder conceder uma formação profissional qualificante de nível 1 ou de nível 2 e a titularidade do 1.º, 2.º ou 3.º ciclo do ensino básico.

Tendo consciência do elevado número de jovens em situação de abandono escolar e em transição para a vida activa, principalmente daqueles que entram no mercado de trabalho “com níveis insuficientes de formação escolar e de qualificação profissional”; “indo ao encontro às directrizes do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (PNPAE); para promover “o sucesso escolar”; prevenir “os diferentes tipos de abandono escolar, designadamente o desqualificado” e para “elevar os níveis de produtividade da economia portuguesa” é publicado o despacho conjunto dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, n.º 453/2004, de 26 de Setembro que revoga o despacho conjunto n.º 279/2002, de 12 de Abril. São criados os cursos de educação e formação para “jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar ou que já abandonaram antes da conclusão da escolaridade de 12 anos,” ou que, “após conclusão dos 12 anos de escolaridade” pretendam adquirir “uma qualificação profissional para ingresso no mundo do trabalho.”

Em 2005, através da publicação do Despacho Conjunto, dos Ministérios das Actividades Económicas e do Trabalho e da Educação n.º 287/2005, de 4 de Abril, são estabelecidas, entre outras, as regras de prosseguimento de estudos a nível de ensino secundário ou a nível de ensino superior para os alunos que estejam a concluir ou tenham concluído um curso de educação e formação abrangido pelo disposto no Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 26 de Setembro.

A preocupação e os objectivos do Estado consubstanciam-se nas afirmações de Afonso (2000, p.203) na linha de Delors et al. (2005): o Estado pretende

promover a elevação dos níveis de educação como forma de garantir que a mão-de-obra se possa adaptar às rápidas mudanças tecnológicas e organizacionais que ocorrem nos contextos de trabalho. A manutenção ou obtenção de elevados níveis de produtividade surge sistematicamente associada à formação, entendendo-se que trabalhadores bem preparados, geralmente identificados como possuindo competências múltiplas e flexíveis, são indispensáveis ao desenvolvimento das novas formas de estruturação do trabalho (...)

Na primeira entrevista concedida a Vieira e Pereira (2006, p. 112) após a sua eleição como reitor da Universidade de Lisboa, António Nóvoa afirmou que o lugar da Escola tem vindo a ser questionado e que após um “século de enormes progressos surgem sinais claros de insatisfação e mal-estar”. Apesar de existirem muitas promessas por cumprir, a escola cumpriu a de “acolher todas as crianças”.

Actualmente e com toda a panóplia de cursos criados com as finalidades acima referidas, os alunos que a abandonam, sendo cada vez mais, fazem-no, diz,

privados de tudo: sem um mínimo de conhecimentos e de cultura, sem o domínio das regras básicas da comunicação e da ciência, sem qualquer qualificação profissional. Contrariamente às suas intenções igualitaristas, a Escola continua, tantas vezes, a deixar os frágeis ainda mais frágeis e os pobres ainda mais pobres. Não espanta, por isso, que o século XXI se inicie no registo da polémica e da controvérsia. Podem anunciar-se novas sociedades “educativas” ou “do conhecimento”, mas serão apenas palavras se se mantiver a distância entre “os que sabem” e “os que não sabem”, entre “os que podem” e “os que não podem”. Os sistemas de ensino – e os seus responsáveis – parecem bloqueados, incapazes de romper com as “inércias” e os “interesses”. Resignam-se ao “jogo das reformas”, na sua agitação vazia, no seu linguajar sem sentido e sem ideias. Falta “*pensamento novo*”, uma filosofia que ajude a imaginar outras lógicas, outros modelos e outras formas de organização dos espaços educativos. (Ibidem)

Nóvoa considera esse «*pensamento novo*» em duas dimensões “no plano dos espaços e dos tempos” uma vez que se torna “impossível continuar a exigir que a escola faça tudo, que ela cumpra um conjunto tão vasto de missões”. Assim, é necessário que outros “espaços e instituições” assumam as suas responsabilidades educativas e esclarecer de uma vez por todas o papel da escola “numa *aprendizagem especificamente escolar*” levando outras entidades

(sociais, familiares, culturais, religiosas, etc.) a participarem na tarefa de educar as crianças e os jovens. Por outro lado, a ruptura com um conceito de formação baseado, fundamentalmente, nos anos da infância e da juventude. Hoje, impõe-se a ideia de uma “educação permanente”, obrigando a Escola a definir-se como um primeiro momento de muitos outros que terão lugar ao longo da vida.» (Idem, p. 113)

## **4. Abandono escolar - fracasso na dicotomia escola/sucesso**

### **4.1. Conceito de abandono**

O fenómeno do insucesso escolar atraiu mais cedo as atenções de investigadores, que o fenómeno de abandono escolar. No entanto, com o decorrer do tempo, os estudos, que se foram realizando a este último fenómeno, revelaram a urgência em encontrar os problemas que contribuem para a sua existência e actuar de forma a evitá-los. O abandono escolar, porque impede o desenvolvimento do país, constitui-se uma preocupação, uma emergência. Tem vindo a aumentar devido à própria massificação do ensino e alguns estudos realizados no ensino superior comprovam que se manifesta já neste nível de ensino e de forma também preocupante. A preocupação do Ministério da Educação sobre este fenómeno foi revelada ainda em 1990 aquando da divulgação de estudo realizado pelo Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP) ao afirmar que “ Todo o atraso em que um país incorra no desenvolvimento dos conhecimentos dos jovens, futuros agentes de produção, coloca esse país em situação muito delicada relativamente aos vizinhos e concorrentes.” (1990, p.7), uma vez que aspectos económicos e sociais não podem ser escamoteados deste fenómeno. Mais recentemente autores como Janosz, Le Blanc, Bourellice e Tremblay em 2000, Lehr, Hansen, Sinclair, Christensen em 2003, e Dunn, Chambers e Rabren em 2004, consideraram que o abandono escolar tem consequências nefastas para a sociedade e para o indivíduo.

Em Portugal, um estudo, realizado no distrito do Porto, por Almeida e Ramos em 1992, indicava uma elevada incidência do abandono escolar e a urgência de tomar medidas para o prevenir, pois contribuiriam para o surgimento de efeitos adversos no indivíduo (fragilidades no comportamento; nas atitudes; nas relações sociais e no seu percurso académico, assim como a probabilidade de vir a fazer parte de um grupo social com contratos precários, baixos salários, baixa auto-estima e escassas oportunidades de emprego) e na sociedade (elevados custos no Sistema Nacional de Saúde, na Segurança Social e na prevenção criminal). Hoje, quase no final da primeira década do século XXI, estas consequências são visíveis nos jovens que, por razões variadas deixam de frequentar a escolaridade obrigatória sem a terem concluído com sucesso, o que torna o fenómeno do abandono escolar uma prioridade a combater. Antes de nos debruçarmos sobre as razões que levam os jovens a abandonar a escola e consequentemente a

interromperem um percurso que não conseguiram concluir normalmente, torna-se conveniente e útil percebermos de que falamos quando utilizamos a expressão “abandono escolar”

O conceito de abandono escolar apresenta várias definições, o que revela falta de consenso por parte dos investigadores. Registámos aqui as que nos parecem mais adequadas ao nosso tema.

Ferrão (1995) admite a distinção entre abandono e desistência. O abandono escolar dá-se no final do ano lectivo e a desistência a qualquer altura do ano. A desistência é o fenómeno que está relacionado com as situações de transferência de escola. O abandono escolar significa ruptura com o sistema educativo.

Rosa (2004,p. 201) argumenta que “ O abandono escolar é um conceito aplicável aos jovens que, por imperativo legal, deveriam estar na escola mas não estão”. Diremos nós que qualquer abandono ocorrido com estes jovens é um abandono escolar precoce.

Para Azevedo (1999, p.14) “um abandono escolar precoce está sempre inscrito num clima de ruptura”. Esse clima de ruptura acontece na escola e, por isso, implica professores, alunos e a escola.

Benavente et al. (1994, p. 26) associam abandono a desistência e consideram que

abandono ou desistência significa que um aluno deixa a escola sem concluir o grau de ensino frequentado por outras razões que não sejam a transferência de escola ou ... a morte. Saber se se trata de abandono (no final do ano lectivo) ou desistência (durante o ano) pode ser relevante para a compreensão dos motivos e das situações, mas não altera o fundamental.

Se compararmos no dicionário de Língua Portuguesa da Porto Editora (1998, p. 3 e 521), a etimologia e os significados atribuídos a estas duas palavras – abandono e desistência – verificamos que a palavra abandono tem origem francesa e pode significar “desistência” e “acto pelo qual uma pessoa renuncia a um direito”. Averiguamos, também, que desistência, tendo origem no latim, tanto pode significar “acto ou efeito de desistir” como “renúncia”. Assim, quando nos referimos ao abandono escolar estamos a constatar a desistência e a renúncia de alguém do seu direito de estudar.

Com estas definições, importa clarificar que, o que está aqui em causa é o fracasso da não conclusão de escolaridade obrigatória, é o insucesso da sociedade em que está inserido o aluno que opta por abandonar, por desistir de concluir um percurso

académico – a escolaridade obrigatória ou a obtenção de mais habilitações - que lhe permita integrar-se plenamente na sociedade em que vive.

#### **4.2. Causas e consequências do abandono escolar**

Nos dias que correm a escola tem de dar resposta à diversidade dos alunos que a frequentam como consequência da exigência imposta pelo papel da escola na sociedade actual. Cada aluno é um indivíduo e a sua origem socioeconómica e cultural influencia a sua forma de ser e de estar. A escola tem de ser capaz de prevenir situações de exclusão e de segregação de todos os alunos, sobretudo dos que são provenientes de meios sociais problemáticos e que, na maioria dos casos, manifestam desinteresse, mau comportamento, agressividade e dos quais vai resultar o seu insucesso escolar.

A escola, actualmente, é uma escola para todos. Todos têm acesso à escola. Para permitir o acesso de todos à escola, a partir dos anos oitenta do século passado, intensificaram-se as construções de escolas do segundo e terceiro ciclos do ensino básico, junto das populações, principalmente nas sedes dos concelhos. A massificação trouxe insucesso, porque, segundo alguns autores ambas caminham a par. A escolaridade obrigatória criou escolas heterogéneas e a heterogeneidade dos alunos trouxe problemas de difícil resolução às escolas. Entre esses problemas contam-se o insucesso e o abandono escolares

Nos estudos de Clímaco (1991, p.62) publicados no início da década de noventa do século passado, os três factores que se encontravam na génese do abandono precoce eram sucintamente os seguintes:

- as expectativas demasiado elevadas em relação à educação;
- as dificuldades de inserção no contexto escolar, que têm a ver com o facto da escolaridade ter sido alargada a novos estratos sociais. A escola terá de dar resposta a uma diversidade até então inexistente ou invisível;
- a probabilidade de inserção no mercado de trabalho, fácil e recompensadora, “animadas por uma cultura de lucro imediato e de consumismo, próprias de uma sociedade que um certo desenvolvimento económico torna mais afluente.”

Na perspectiva de Bordieu (1993, cit. por Benavente et al., 1994, p. 26-27) a escola é “habitada de modo duradouro por potenciais excluídos que nela vivem contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outro fim para além de si própria” e por isso, não podemos esquecer as retenções repetidas, o desinteresse pela escola e as situações de indisciplina como outros factores que estão na origem do abandono escolar.

Bordieu interpreta os fenómenos de violência numa escola vivida sem convicções, sem futuro, sem projectos, “numa escola vivida com uma resignação desencantada, num faz-de-conta mais ou menos desenvolvido de um sistema de ensino aberto a todos mas que é de facto só para alguns” (Idem, p. 27)

Morgado (2005, 23) acrescenta a relação entre o professor e o aluno como outro dos factores do abandono escolar quando, convicto da inexistência de alunos - padrão, explica que o sucesso educativo escolar assenta decisivamente no mérito da relação entre o aluno e o professor, uma vez que o Estado, no seu entendimento, assumiu a perspectiva de uma escola

inclusiva e globalmente integradora da diversidade (...) na base de um conceito de equidade educativa tendente a compreender, valorizar e promover, quer a riqueza da diversidade, incluindo a interculturalidade, quer a excelência da relação concreta do ensino - aprendizagem

Considera ainda que o professor não pode ignorar que cada aluno é um ser individual que tem uma família dum meio mais ou menos favorecido social, económica e culturalmente. Se o fizer, está a contribuir para o insucesso desse aluno. O professor terá de ter sensibilidade para observar o aluno e apreender a sua realidade, tentando conhecer e respeitar as suas origens e adequar metodologias de acordo com a diversidade da turma. Todas estas apreensões podem ser realizadas com o contributo do próprio aluno, acrescentamos.

Na mesma linha de pensamento, Guerra (2005, p.11) afirma que a educação é

acima de tudo comunicação (...) Tanto o educador como o educando têm de estar receptivos a aprender e a conviver. Os alunos aprendem com os professores que amam. Têm um radar especializado para saber quem os quer. Esta dimensão relacional é essencial. Encher a cabeça dos alunos de informação e as mãos de destreza não é o fim último da educação.

Pela Constituição Portuguesa revista em 2004, todos têm direito à educação e cabe ao Estado promover a democratização da educação para que

a educação realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva. (artigo 73.º)

No artigo 74.º, a mesma Constituição refere e citamos: “Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.” Contudo, a realidade prova que se a todos está reservado o acesso ao ensino, nem todos conseguem fazer um percurso bem sucedido por variados factores. Alguns estudos referem que as crianças e jovens provenientes de meios sociais desfavorecidos têm resultados abaixo dos desejados. Encontramos outro factor de abandono escolar: o meio socioeconómico e cultural dos alunos. As causas do abandono escolar são múltiplas.

Benavente et al. (1994, p.11) referem que o abandono na escolaridade obrigatória é “um dos mais extremos fenómenos de exclusão que constitui a face visível duma situação mais vasta que atinge crianças e jovens em ruptura declarada ou silenciosa com uma escolaridade obrigatória que não é direito mas tão só dever.”

Por sua vez Canavarro (2004, p. 339) entende a escolaridade obrigatória “como obrigação mútua do Estado para com os indivíduos” e, “destes e de suas famílias – porque estão em causa menores de idade - para com o Estado” visto que ao Estado “cabe proporcionar as condições adequadas para uma escolarização bem sucedida”.

A legislação portuguesa revela a preocupação na escolarização de todas as crianças como podemos verificar no artigo 74.º da Constituição Portuguesa, atrás citado; nos artigos 4.º e 6.º da LBSE – Lei nº 46/86, de 14 de Outubro -, que estabelecem, respectivamente, a organização geral do sistema educativo português e a obrigatoriedade de nove anos de escolaridade, a universalidade e a gratuidade do ensino básico. A ratificação por Portugal da Convenção dos Direitos da Criança comprova internacionalmente essa mesma preocupação, uma vez que essa assinatura é sinónimo de que se compromete na Educação a reconhecer que

toda a criança tem direito à educação e o Estado tem a obrigação de tornar o ensino primário obrigatório e gratuito, encorajar a organização de diferentes sistemas de ensino secundário acessíveis a todas as crianças e tornar o ensino superior acessível a todos, em

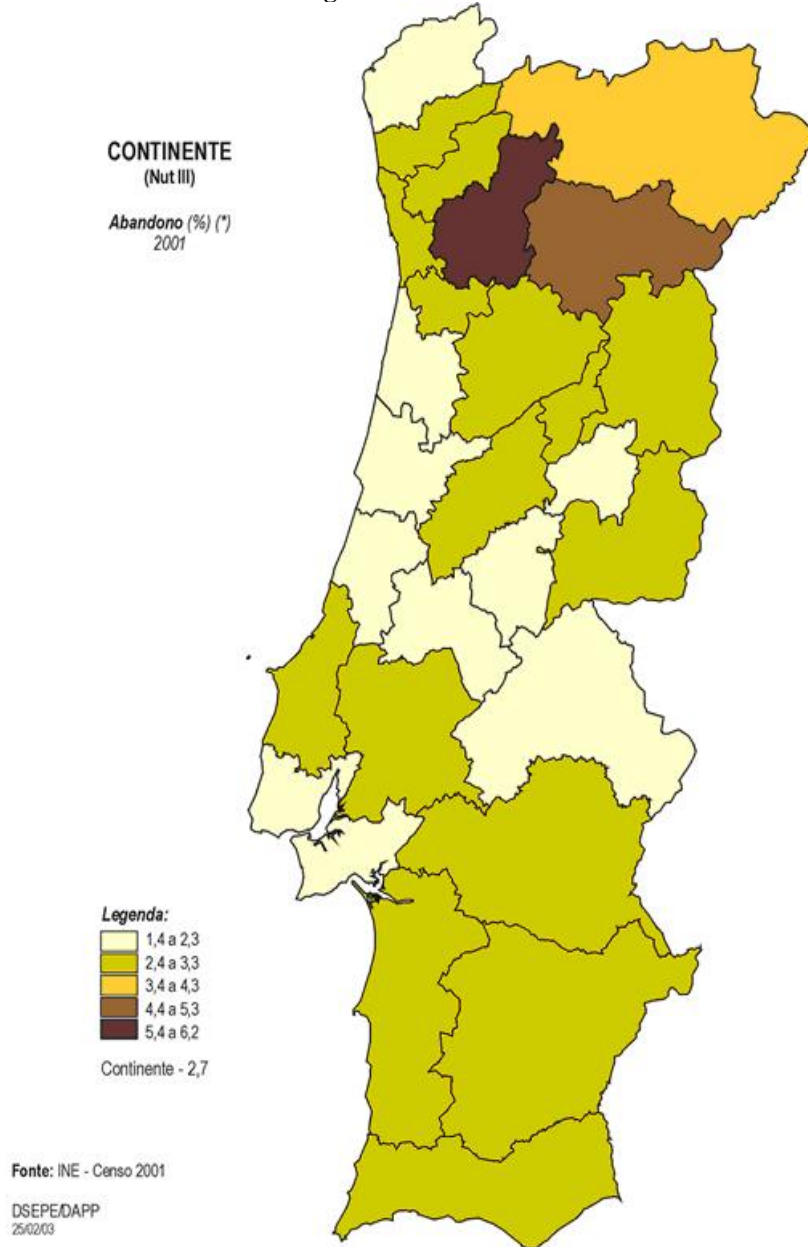
função das capacidades de cada um. A disciplina escolar deve respeitar os direitos e a dignidade da criança. Para garantir o respeito por este direito, os Estados devem promover e encorajar a cooperação internacional. (artigo 28.º)

Ainda porque assinou a Convenção dos Direitos da Criança, a educação em Portugal

deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta activa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus. (artigo 29.º)

No censo efectuado em 2001, e como se pode verificar no mapa 1, na página seguinte, a média percentual atingia os 2,7 como taxa de abandono escolar. Os factores que o censo apresenta para o abandono escolar são os económicos, porque dizem respeito a famílias de fracos recursos devido a baixos salários auferidos ou que têm muitos filhos; os da localização geográfica, principalmente nas zonas rurais e de pouca densidade populacional, que levam ao abandono escolar. Ao realizar a comparação cartográfica das diferentes regiões e ao nível dos municípios, com factores sócio económicos, o censo encontra ainda outros factores que levam ao abandono escolar, nomeadamente as oportunidades de integração precoce no mercado de trabalho e o insucesso escolar.

Figura 1 – Censo 2001



(\*) Total de indivíduos, no momento censitário, com 10-15 anos que não têm o 3º ciclo completo e não se encontram a frequentar a escola em relação ao total de indivíduos com 10-15 anos, no momento censitário

A taxa acima apontada é preocupante, como revela o PNAPAE (2003, p.51) e se pode constatar na observação do Quadro 1, porque são “os últimos anos que mais contribuem para esse indicador”. Contudo, ao compararmos o total da taxa de abandono escolar de 1991 com o total da mesma taxa no ano de 2001, encontramos “sinais positivos e, portanto, animadores do progresso registado com a diminuição de perto de dez pontos percentuais dessa mesma taxa.” (Ibidem)

**Quadro 2 - Taxa de Abandono Escolar por idades, dos 10 aos 15 anos**

<b>Idades</b>	<b>1991</b>	<b>2001</b>
10	3.5	0.0
11	4.2	1.4
12	5.0	1.7
13	9.9	2.2
14	19.5	3.4
15	29.2	7.1
<b>Total: 10-15</b>	<b>12.5</b>	<b>2.7</b>

Fonte: ME/DAPP (2003)

Em 1994, já Benavente et al. (1994, p.29) afirmavam que o aluno em risco de abandono escolar “revelava em geral um atraso escolar importante, ausência de ambições escolares, ausência de interesse pela escola, pelas matérias e pelas aulas e ambições quanto ao mundo do trabalho”. O aluno em risco de abandono escolar é em geral “mais velho que os colegas do mesmo grau de ensino” parece não ter apoio da família, “vive num mundo intelectualmente desfavorecido e tem, claro, um rendimento escolar insuficiente”. (Ibidem). Reforça ainda como factores do abandono escolar o facto de o aluno viver em “zonas desfavorecidas” pertencer a “famílias com pouco diálogo, fracas ambições escolares e fracos resultados” sentir “atração pelo mercado de trabalho”, ter lidado com “professores pouco motivantes” para os quais sentia “ausência de empatia” (Idem, p. 30).

Ainda segundo Benavente et al. (Idem, p.27) uma das causas mais frequentes é a de que os alunos que abandonam têm problemas com a escola e foram já por ela abandonados em muitos casos. Já Monteiro (2004, p. 261) atribui as causas do abandono escolar “em exclusividade a razões extrínsecas à instituição escolar e ao sistema – contexto familiar, cultural, racial, sócio - económico – o que inevitavelmente provoca um desvio de propósitos e vontades, fatal no tempo útil de agir”. No entanto, conclui da existência de uma contradição no direito à educação: Na Lei esse direito é para todos. Na escola, “o direito à educação é só para alguns” (Ibidem)

O economista Eugénio Rosa com base no estudo realizado em 2006, pelo Eurostat, e constante do Quadro II, refere que nos últimos dez anos, “o abandono escolar quase não diminuiu em Portugal, uma vez que

“passou de 40,1% para 40%, enquanto a média comunitária desceu de 21,6% para 17%, ou seja, registou uma redução de 18,2%. Mas ainda mais grave é que o abandono escolar, entre 2005 e 2006, aumentou em Portugal pois passou de 38,6% para 40%, enquanto a média comunitária continuou a descer.

**Quadro 3 - O abandono escolar na População Total com idade entre 18-24 anos no período 1996-2006**

PAÍSES	1996	2003	2004	2005	2006
União Europeia (25 países)		16,2%	15,6%	15,2%	15,1%
União Europeia (15 países)	<b>21,6%</b>	18,3%	17,7%	17,3%	<b>17,0%</b>
<b>PORTUGAL</b>	<b>40,1%</b>	40,4%	39,4%	38,6%	<b>40,0%</b>

Fonte: Eurostat – 2006

Outra conclusão interessante surge da observação dos dados registados no Quadro III, que nos dizem que o abandono escolar masculino aumentou em Portugal entre 1996 e 2006, 1,6 % enquanto na União Europeia diminuiu 4,2 pontos percentuais.

**Quadro 4 - O abandono escolar na População Masculina com idade entre 18-24 anos no período 1996-2006**

PAÍSES	1996	2003	2004	2005	2006
União Europeia (25 países)		18,1%	18,0%	17,3%	<b>17,4%</b>
União Europeia (15 países)	<b>23,7%</b>	20,5%	20,4%	19,6%	<b>19,5%</b>
<b>PORTUGAL</b>	<b>45,6%</b>	47,7%	47,9%	46,7%	<b>47,2%</b>

Fonte: Eurostat – 2006

Segundo o mesmo economista, o governo português está a desinvestir fortemente na educação, justificando tal afirmação com a diminuição da percentagem atribuída pelo Orçamento do Estado para 2007 à função educação:

entre 2006 e 2007, as verbas inscritas no Orçamento o "Ensino Básico e Secundário" diminuem em -5,5% (-289 milhões de euros) e para o Ensino Superior em -11,5% (-120,1 milhões de euros), atingindo as próprias "remunerações certas e permanentes " do pessoal docente.

Esta posição segue o caminho oposto às recomendações do mesmo estudo e de estudos conduzidos por vários investigadores estrangeiros. A convergência das conclusões aponta para as consequências do abandono escolar precoce tais como refere Ferreira (2006, p. 2) que as divide em dois grupos:

Consequências adversas para o indivíduo (maior probabilidade de apresentar posteriormente vulnerabilidades comportamentais, académicas, sociais e atitudinais, bem como de pertencer a um meio social precário e desprovido de condições, baixos salários,

oportunidades de emprego limitadas e menos valorizadas socialmente e baixa auto-estima entre outras) e para a sociedade (custos elevados com a Segurança Social, com o Sistema Nacional de Saúde e com a prevenção criminal

Jorge (2007, p. 1-3) refere diversos factores de risco de abandono escolar, nomeadamente os seguintes:

1 - Características pessoais:

- factores de ordem cognitiva (dificuldades de aprendizagem; retenção; baixo rendimento escolar);

- factores emocionais (falta de interesse pela escola; desvalorização do sucesso académico; desinteresse pelos valores da escola; isolamento social; ansiedade e problemas depressivos e problemas de comportamento);

- factores comportamentais (Comportamentos agressivos, delinquentes, com consumo de álcool ou drogas. Destes comportamentos desajustados, consequência da falta de competências sociais, vão resultar diversas punições escolares e ciclo vicioso de mal-estar).

2 – Características familiares:

- estilos de vida “ não convencionais”;
- estruturas familiares monoparentais;
- más práticas parentais (falta de apoio emocional; de envolvimento com a escolaridade do jovem e supervisão inadequada;
- o peso da conflituosidade intrafamiliar.

O abandono escolar condiciona a vida do indivíduo que, para sobreviver terá de se sujeitar a um trabalho precário, onde lhe será exigido muito, em troca de um salário baixo que dificilmente dará para fazer face a despesas básicas.

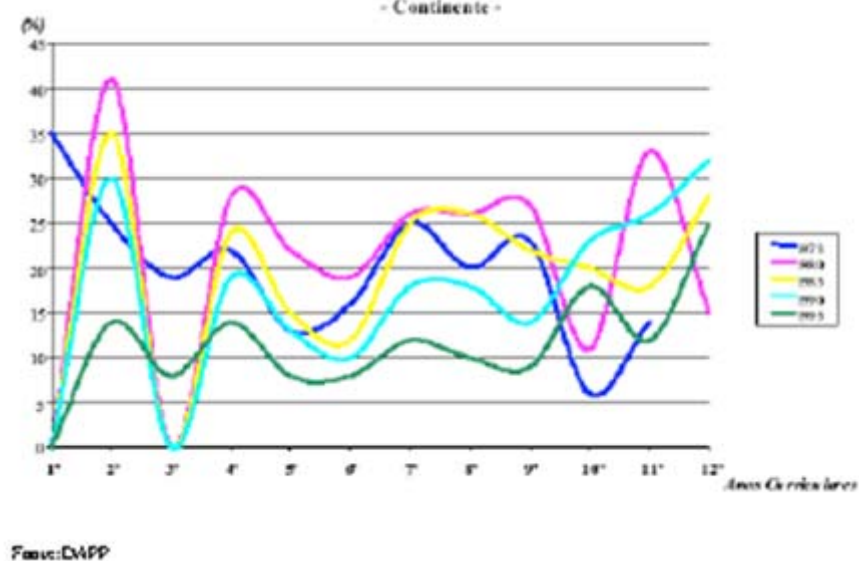
### **4.3. A relação retenção / abandono escolar**

Em 2004, o Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (2004, p.5) regista indicadores do Abandono Escolar dos quais se enumeram as seguintes:

- A existência de relação entre a retenção e o abandono escolar;
- A retenção antecipa o abandono escolar;
- O 2.º, 4.º, 7.º, 10.º e 12.º anos de escolaridade são anos críticos de retenção;
- As taxas mais elevadas de retenção registam-se no 10.º e 12.º anos;
- As taxas de abandono escolar no 1.º ciclo são irrisórias;
- As taxas de abandono escolar acentuam-se a partir dos 13 anos;
- O abandono escolar está mais relacionado com a idade do aluno do que com o ano de escolaridade e esse aluno tem um percurso de retenção (ou insucesso) repetida;
- O abandono escolar concretiza-se pela “forte atractividade” por uma actividade profissional acessível aos jovens sem qualificações;
- A diminuição de 1991 a 2001 da taxa de abandono escolar (de 12,5 para 2,7 pontos percentuais), e da taxa de saída precoce (de 63,7% para 44,8 %) a que já nos referimos anteriormente;
- Em 2000, a taxa de emprego jovem em Portugal é superior à média da União Europeia, de acordo com o Labour Force Survey 2001 (Eurostat; Comissão Europeia; 2002);
- O Eurostat refere em 2003 uma taxa de saída precoce de 41,1% em Portugal, muito superior aos 19% da União Europeia;
- Dados de 2004 do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) apontam para cerca de 75% de desempregados com habilitações académicas inferiores ao ensino secundário no mês de Dezembro de 2003, com tendência para o “aumento da proporção do desemprego desqualificado mesmo com o esperado aumento das qualificações académicas ou qualificações;

### Quadro 5 - Pontos críticos na transição de ano e ciclo

Taxa de Repetição por Ano Lectivo - Ensino Oficial e Particular  
- Continente -



Através da observação do quadro 4, concluímos da existência dentro do sistema educativo de momentos críticos de retenção que correspondem aos anos de início ou terminais de cada ciclo de escolaridade. Outra das conclusões a que podemos chegar, do atrás exposto, tem a ver com a relação entre a economia e a educação, como afirma Caetano (2005, p. 164) “evidenciada desde os economistas clássicos” e ganhando “impulso a partir da segunda metade do século vinte, através da *teoria do Capital Humano*” de Theodore W. Schultz, em que a “capacidade produtiva do indivíduo, para além dos factores materiais da produção, joga um papel decisivo no processo económico.” Citando Margiotta et al., (1996), Caetano (Ibidem) refere a necessidade de “investimentos na educação” para se “dispor e aumentar a capacidade produtiva das pessoas.”

Em Portugal têm sido realizados vários estudos que levaram a mudanças legislativas e a diversificação de ofertas de cursos no sistema educativo português. Apesar disso, e porque se mantêm taxas elevadas de abandono escolar precoce e taxas elevadas de retenção em anos críticos de escolaridade, Portugal parece não respeitar os seguintes princípios fundamentais estabelecidos na sua LBSE:

- a universalidade de acesso e do sucesso na educação básica;
- os padrões de sequencialidade progressiva entre níveis de ensino;

- o cumprimento da escolaridade obrigatória;
- a igualdade de oportunidades educativas

Caetano (2005) no estudo que realizou na região Centro chegou a conclusões que revelam algumas diferenças “entre o litoral e o interior e entre os territórios mais industrializados e os rurais” (idem, p. 169), nas razões apontadas para o abandono escolar, a saber: o apelo do trabalho é razão primordial para os primeiros. Para os segundos, as dificuldades económicas das famílias, a desmotivação da escola e as distâncias da escola.

Como resultado de inquérito lançado nos anos lectivos de 1998 a 2000, em escolas de 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico da Região Centro, as razões dadas para o abandono escolar foram, de acordo com Caetano (Idem, p. 169-170) os seguintes:

- vontade própria;
- estar cansado de estudar;
- estar na hora de ser independente;
- ser difícil ingressar no ensino superior;
- dificuldades financeiras (alunos oriundos de famílias economicamente carenciadas)
- não gostar da escola;
- não gostar de estudar.

Segundo a Comissão Europeia, a baixa qualificação da mão-de-obra portuguesa é o maior entrave ao crescimento económico e ao aumento da produtividade. Nas palavras de Garrido, citado por Caetano (2005, p.171) para reduzir a carência de mão-de-obra qualificada é necessário “melhorar a transição da escola para o trabalho” e “aumentar o controlo da qualidade dos programas educacionais e de formação”.

São vários os factores que originam o abandono escolar. A retenção repetida é um deles. Existe relação entre retenção e abandono escolar como existe relação entre os outros factores e o abandono escolar.

Todos os factores atrás elencados geram insucesso escolar e este, como afirma Trigo (1999, p. 12) “gera o insucesso social, isto é, uma vida de insegurança, de

marginalização e de dependência dos mecanismos da assistência social quando existem e funcionam.

O abandono escolar é um verdadeiro obstáculo à probabilidade de acesso a uma vida profissional bem sucedida.

## **5. A comunidade educativa face ao insucesso escolar e abandono escolar.**

Iturra (1990, p.36) considera que o abandono escolar representa um enorme insucesso de socialização e um insucesso educativo, uma vez que os processos de exclusão social nascem do confronto entre os modelos de socialização escolares e a diversidade das experiências de vida. A escola encontra-se no centro deste confronto, que é mais evidente no interior, nas zonas rurais e de transição. A decisão de abandonar a escola tem em conta a “avaliação do percurso escolar dos jovens feita pelas famílias” e o facto de sentirem inúteis os seus esforços em continuarem.

Consideramos que Iturra atribui como razões para o não cumprimento da escolaridade obrigatória a conflitualidade que existe entre o saber de casa – saber fazer, saber de afectos, o saber que dá prazer - e o saber da escola sujeito a “uma medição entre aquilo que é suposto ser decorado e entendido, e a sua falta” (Idem, p.107). Pondera uma das formas de acabar com o abandono escolar: “o dever da escola é universalizar a experiência particular do seu estudante. Daí “o insucesso escolar ser um problema social” criado desta diferença de entender o real” (Idem, p. 116) e mesmo que os “professores se esforcem, (...) não poderão incutir o saber de uma classe distante (...) a outra cuja experiência não só é desconhecida bem como desdenhada.” (Idem, p.118). A sociedade reproduz o seu próprio falhanço no insucesso escolar dos seus membros.

A escola tem de aceitar a heterogeneidade cultural dos seus alunos como forma de contribuir para o seu sucesso. Como dizia Charlot (1996, p. 49) é função da escola permitir que o aluno se identifique com os saberes, mas

a criança só se pode formar, adquirir esses saberes, obter sucesso, se estudar. E ela só estudará se a escola e o fato de aprender fizerem sentido para ela. A questão do sentido deve portanto preceder a da competência [...] e permanecer presente durante a aquisição das competências.

Vivemos num dilema: por um lado, reconhecemos a utilidade da formação e a necessidade da frequência escolar; por outro o desemprego alastra em todos os sectores, incluindo entre os mais escolarizados. Alguns jovens e famílias problemáticas interrogam-se e dadas as dificuldades por que passam, decidem pelo mais fácil – desistem da escola.

Em 2000, Portugal apresentava, segundo dados do Ministério do Trabalho e da Solidariedade (Condição de Trabalho em Portugal. Continente. 2000, Ed. DETEFP) uma elevada percentagem de trabalhadores com baixo nível de habilitações académicas. Mas, as empresas preferiam recrutar pessoal que começasse de imediato a produzir, “ não necessitando de formação profissional que represente encargos para a empresa.”

Ainda hoje o abandono escolar coexiste com o trabalho infantil. O Estado emite continuamente legislação para combater este flagelo. Os jovens que abandonam a escolaridade obrigatória e as suas famílias não recebem qualquer penalização. Ela não existe, não está contemplada na legislação.

O abandono escolar é o espelho do insucesso individual, social ou escolar. Para o evitar os docentes têm de trabalhar a heterogeneidade de cada um dos seus alunos. As aprendizagens da escola devem ser repensadas e adequadas às necessidades e realidades dos alunos. Será de extrema importância estimular a procura de mão-de-obra qualificada. O Estado tem de ter um papel crucial, penalizando seriamente quem prevaricar e apoiando iniciativas que promovam a qualificação. A comunidade educativa deve incentivar as crianças e os jovens à frequência escolar.

Pensamos que Portugal terá de passar por uma revolução de mentalidades, em que, em todos os sectores de actividade seja reconhecido o valor da educação e da formação; seja reconhecido o papel da escola e dos professores; que a lei passe à vida e o propósito de acesso e sucesso igual para todos seja efectivamente concretizado; que todas as famílias apreendam a resposta de uma mãe a um estudo conduzido por Connell et al. (1995, p. 140). Consciente da precariedade da vida, e querendo que sua filha tivesse possibilidade de escolha, essa mãe diz acerca dos sacrifícios que fez: “Demos-lhe educação, que é a única coisa que ninguém lhe pode tirar”.

## **CAPÍTULO II- O PROGRAMA INTEGRADO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO (PIEF)**

O nosso mundo tornou-se, para o melhor e para o pior, uma sociedade feita de organizações. Nascemos no quadro de organizações que zelam pela nossa educação de maneira a que, mais tarde, possamos trabalhar em organizações

Mintzberg (1995,p.13)

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), criado no âmbito do Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI) pelo Despacho Conjunto n.º 882/99, de 28 de Setembro, foi objecto de uma revisão, dada a necessidade de “alargar e flexibilizar a resposta aos casos de abandono escolar motivados pela exploração do trabalho infantil ou por outras formas de exploração de menores” como é referido no preâmbulo do Despacho Conjunto dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho n.º 948/2003, de 26 de Setembro.

Antes de nos debruçarmos sobre este programa, importa realizar uma breve abordagem ao fenómeno do trabalho infantil em Portugal para tentarmos entender a finalidade deste Programa.

### **1. O trabalho infantil em Portugal**

O trabalho infantil é um fenómeno global que existe desde há muito tempo. A criança iniciava-se na vida do trabalho sob o olhar dos seus familiares e de uma forma natural começava a sua educação e socialização: ao mesmo tempo que ajudava a família, aprendia um ofício e os comportamentos que a levariam à vida adulta. Com a industrialização, o desenvolvimento das cidades e o desenvolvimento das diversas actividades comerciais, a palavra trabalho adquiriu outro significado. De meio de subsistência passou a significar sinal de progresso social, de humanidade e principal factor de igualdade. Com o desenvolvimento dos ideais capitalistas valorizando a

produtividade e o lucro, o trabalho deixa de ser factor de mobilização social e passa a ser um recurso necessário para a sobrevivência.

Em 1996, estudos realizados pela Confederação Nacional de Acção sobre trabalho Infantil (CNASTI) e o Instituto de Apoio à Criança (IAC) dão-nos conta da existência de situações de exploração do trabalho infantil, nomeadamente o esforço exigido para a tarefa bem como o número de horas de trabalho – as actividades na agricultura decorrem depois das aulas; a cadência da cosedura dos sapatos obedece ao ritmo do adulto responsável; o horário de trabalho na construção civil é igual ao do adulto.

Goulart & Bedi (2007, p. 5) referem que o fenómeno do trabalho infantil entrou em declínio em Portugal no século XX, apesar de persistir nalguns recantos do país com novos contornos. Se inicialmente a relação de trabalho se dava entre empregador e empregado, agora persiste a relação familiar com a supervisão familiar e muitas destas crianças trabalhadoras frequentam também a escola. Apesar destas alterações, os sectores de actividade em que se verifica o trabalho infantil mantêm-se. São eles a agricultura, os têxteis, a indústria do calçado, a construção civil, o comércio, a restauração e os trabalhos domésticos.

O trabalho infantil tem como uma das suas particularidades ser um trabalho familiar, com grande diversidade de actividades: desde a agricultura e trabalhos domésticos à construção civil, comércio ou outros serviços. As actividades dependem segundo Goulart (2008, p.12) menos da oferta e “mais de factores de procura como a actividade dos pais, ter irmãos mais novos, entre outros” .

O SIETI (Sistemas de Informação Estatística sobre o Trabalho Infantil) em conjunto com outras entidades envolvidas nas acções de combate ao trabalho infantil realizou vários estudos no sentido de apurar as diversas formas de trabalho infantil em Portugal. Nos estudos publicados em 2001 e em 2003 e relativos a 1998 e 2001 respectivamente, verifica-se uma significativa diminuição do número de menores a trabalhar por conta de outrem, uma diminuição do número de horas de trabalho diário e o aumento da frequência escolar por parte das crianças trabalhadoras. Muitas crianças não são pagas e, quando o são, auferem valores mais baixos que os outros trabalhadores.

Autores como Chagas Lopes & Goulart (2005) dão-nos conta de altas taxas de feridos e de acidentes em menores a trabalhar por conta de outrem. Chagas Lopes &

Goulart (Ibidem) e Goulart & Bedi (2007) referem-se ainda ao impacto negativo do trabalho infantil no sucesso escolar. As crianças de certas famílias têm poucas oportunidades, menos tempo para estudar, aprender e brincar e parecem predestinadas ao insucesso escolar.

O trabalho infantil viola alguns dos consagrados direitos das crianças, tais como:

- O direito a ter boas condições de vida (art.º 5).
- O direito a uma educação grátis e gratificante... (art.º 28);
- O direito a ter tempo livre; tempo para brincar e descansar (art.º 32);
- O direito a ser protegida contra qualquer forma de exploração de trabalho (art.º 32);

Importa, contudo o que atrás se afirmou, clarificar o conceito de “trabalho infantil” e questionar como Bárcia -, director do escritório da Organização Internacional do Trabalho (OIT) em Portugal na sessão de abertura do ciclo de encontros promovido pelo PETI e pelo escritório em Lisboa da OIT em Março de 2007 subordinado ao tema “Trabalho Infantil na Agricultura” - “quando falamos de trabalho infantil, estamos a falar do quê?”

Antes de se apresentar o conceito de trabalho infantil é necessário saber qual o conceito de criança que lhe está subjacente. A OIT nas suas convenções adopta o conceito de criança utilizado pelas Nações Unidas e que diz respeito “a todas as pessoas até aos 18 anos de idade.” A OIT, como referiu Bárcia, “estabelece uma clara diferença entre aquilo que são crianças activas e o que constitui trabalho infantil”. Trabalho infantil é considerado “todo aquele que ponha em causa o normal desenvolvimento físico e intelectual da criança e o seu acesso à escola.” A OIT tipificou três situações para o que considera ser trabalho infantil:

- qualquer tipo de trabalho realizado por crianças até aos onze anos de idade – até essa idade, as crianças devem estar na escola e a brincar;

- qualquer trabalho realizado por crianças “entre os doze anos de idade e a idade mínima para o emprego (em geral, os 15 anos) quando ultrapassa um certo limite de horas (15 horas semanais)” ou seja, o trabalho feito em “condições perigosas ou em actividades ilegais que ponham em risco a integridade e o desenvolvimento físico e moral da criança”;

- entre a idade mínima de emprego e os dezoito anos, “considera-se trabalho infantil apenas as piores formas tipificadas na Convenção n.º 182.

As “piores formas de trabalho das crianças” encontram-se elencadas no artigo 3.º da Convenção n.º 182 da OIT ratificada por Portugal pelo Decreto do Presidente da República n.º 28/2000, de 1 de Junho. Assim, quando nos referimos a piores formas de trabalho das crianças estamos a incluir “todas as formas de escravatura ou práticas análogas” como a venda e tráfico de crianças; a servidão por dívidas e a servidão; o trabalho forçado ou obrigatório das crianças “com vista à sua utilização em conflitos armados”; “a utilização, o recrutamento ou a oferta de uma criança para fins de prostituição, de material pornográfico ou de espectáculos pornográficos”; “a utilização, o recrutamento da criança para actividades ilícitas” – produção e tráfico de estupefacientes – e os trabalhos “que pela sua natureza ou pelas condições em que são exercidos, são susceptíveis de prejudicar a saúde, a segurança ou a moralidade da criança.

O Director do escritório da OIT em Lisboa, no segundo encontro PETI - OIT realizado em Aveiro, dedicado ao tema “*Representações Sociais e Consentimento para o Trabalho Infantil*” colocou uma segunda questão relacionada com a que já referimos acima: “onde é que está a fronteira entre trabalho infantil” e as “ajudas familiares de uma criança”, que em geral, “a sociedade valoriza positivamente”?

Na mesma linha de pensamento, a Confederação Nacional de Acção Sobre Trabalho Infantil, (CNASTI) entende o “trabalho infantil como o conjunto de tarefas que inibem as crianças de viver em pleno a sua condição de infância, e que directa ou indirectamente, têm uma natureza económica.”

A unidade de estatística denominada Programa de Monitorização e Informação Estatística sobre o trabalho infantil (SIMPOC – em inglês Statistical Monitoring Programme on Child Labour), do Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC) em estudos realizados (2004, p. 17) concluiu que não existe uma única definição de trabalho infantil devido à divergente classificação do tipo de actividades realizadas pelas crianças por parte dos investigadores. Existem, assim, duas perspectivas opostas:

- a perspectiva dos que consideram que qualquer actividade não “relacionada com a escola ou com o lazer constitui trabalho infantil”, nomeadamente, “o trabalho

leve realizado em negócios do agregado familiar depois da escola” e “a ajuda prestada em tarefas domésticas, tais como limpar a casa ou tomar conta de irmãos mais novos.”

- a perspectiva dos que incluem “apenas as actividades económicas que negam à criança a possibilidade de um desenvolvimento normal para um adulto responsável.” Nesta perspectiva, seria considerado trabalho infantil os “empregos penosos ou perigosos em actividades económicas desenvolvidas por crianças mais novas, bem como por crianças nas Piores Formas de Trabalho Infantil.” (ibidem)

As diferentes teorias sobre o trabalho infantil têm elencado um conjunto de indicadores deste fenómeno (como a rotina, a perigosidade, a monotonia, a repetição, o esforço e o peso) que nos obrigam a questionar as suas consequências na criança que trabalha: no seu desenvolvimento afectivo, físico, cultural e social; no seu percurso escolar (abandono /insucesso ou sucesso escolar); na sua motivação para a descoberta, para a inovação, para a criatividade ou, para a conformidade, para a rotina, para a alienação; na relação entre os tempos da criança para brincar, estudar, descansar, conviver e os tempos de “trabalho”; nas suas possibilidades de mudança ou reprodução social. Urge responder à questão: que tipos de trabalho podem ser considerados de exploração de trabalho infantil? Várias são as respostas:

- o trabalho doméstico realizado para a família (em casa ou na agricultura) que impeça a realização do trabalho normal das crianças – pequenas tarefas, escola;
- o trabalho domiciliário realizado “à peça” para obtenção de remuneração;
- o trabalho produtivo por conta de outrem realizado em fábricas ou pequenas indústrias;
- os trabalhos especialmente penosos como a prostituição, a mendicidade ou o tráfico de estupefacientes;
- o trabalho escravo e trabalho forçado de muitas crianças que são levadas a aceitar como natural uma situação de exploração em condições precárias. Em certos países há crianças que vivem mesmo em regime de escravidão.

Como afirma Cunha (2005, pp. 262-263) o trabalho infantil, realizado no espaço doméstico, pode ser entendido como “um palco privilegiado de observação da

existência não só da dimensão instrumental do lugar da criança na família, como da reprodução das desigualdades de género entre filhos e filhas”.

O trabalho infantil está enraizado na pobreza, na discriminação de classe, género e raça, e há necessidade de ser integrado nas políticas de programas de redução da pobreza. Esse enraizamento é tão forte que o IPEC - o Programa Internacional para Eliminação do Trabalho Infantil – compara o trabalho infantil a uma barreira que impede a consecução das metas deste milénio, nomeadamente das metas educativas, e em particular as da educação feminina.

As metas do milénio apresentadas pelas Nações Unidas, foram lembradas no dia mundial do trabalho infantil - 12 de Junho de 2008: - pelo Director da Organização Internacional do Trabalho (OIT), Juan Somavia, a saber:

- Educação para todas as crianças, pelo menos, até chegar à idade mínima de emprego;
- Políticas educativas que cheguem às crianças que trabalham e a outros grupos de excluídos;
- Educação e formação profissional de qualidade e com os recursos adequados;
- Educação para todas as crianças e trabalho decente para os adultos.

As conclusões de vários estudos para a justificação da manutenção do trabalho infantil têm a ver com o facto de algumas pessoas considerarem a existência de actividades “não económicas” que crianças de ambos os sexos podem realizar para ajudar os seus pais em casa, sem se aperceberem que, muitas vezes, essa ajuda se transforma numa verdadeira exploração. Como diz Goulart (2008, p. 12) :

apesar da alegada benevolência de algumas das tarefas ou da falta de alternativas de alguns agregados familiares, muitos destes casos constituem-se como uma violação dos direitos da criança, prejudicando o seu desenvolvimento escolar, social entre outros. Assumem demasiadas responsabilidades demasiado cedo.

Existe confusão entre o que é perigoso e o que é aceitável, entre trabalho inaceitável e trabalho aceitável. A falta de consciencialização sobre os riscos do trabalho infantil e dos efeitos que ele tem no insucesso do desempenho académico das crianças, impedindo a conclusão da sua educação, tem vindo a ser alvo de estudo por parte da OIT no sentido de encontrar meios para a erradicar. Na perspectiva do SIMPOC existe diferença entre trabalho infantil aceitável e trabalho infantil inaceitável.

O trabalho infantil aceitável inclui as actividades de ajuda – “depois da escola e de os trabalhos de casa estarem terminados – em tarefas domésticas ou actividades de jardinagem leves, cuidar de familiares, ou outro tipo de trabalho leve.” (2005, p. 25), uma vez que estas actividades contribuem “para o desenvolvimento das crianças e para o bem-estar das suas famílias” (Idem, p. 26). O trabalho infantil propriamente dito, realizado por crianças com idade inferior a 18 anos ou, na linha de pensamento do IPEC/SIMPOC o trabalho infantil inaceitável é todo o tipo de trabalho que as “priva da sua infância, do seu potencial e da sua dignidade. Interfere com o seu desenvolvimento físico e mental” e que nas suas formas mais graves inclui a “escravatura, a separação das famílias, exposição a sérios perigos e doenças e/ou abandono à sua sorte nas ruas das grandes cidades – tudo isso muitas vezes em idades muito precoces” (Ibidem).

Tal como Sarmento (2000) e Coelho & Sarmento (2008), consideramos que todas as crianças trabalham desde que entram para a escola, uma vez que o trabalho ou «ofício do aluno» é o ofício natural da criança. Esta actividade, segundo Qvortrup (2000), é socialmente útil, porque as crianças, na escola, estão a investir na preparação do seu trabalho futuro.

A realidade, porém, revela que algumas crianças são precocemente afastadas da escola e ingressam ou em actividades produtivas ou como refere Sarmento (Coelho & Sarmento, 2008, pp.7-8) “trabalham duplamente: na escola e em actividades económicas directas”, ou trabalham “triplamente: na escola, na própria casa em ajuda familiar e em actividades produtivas nas oficinas, fábricas ou estaleiros, nos estabelecimentos comerciais ou nos palcos do *showbusiness*, nas ruas ou nas explorações agrícolas. Mas trabalham sempre por conta de outrem.” Estão inseridas no fenómeno do trabalho infantil.

O trabalho infantil, nos finais da década de oitenta do século passado, atingia proporções tais que, como refere Pestana (2003) “levou a sociedade civil, a Igreja e algumas Organizações Não Governamentais a denunciarem a situação a nível nacional e internacional”. Na sequência desta denúncia uma ONG – a Anti-Slavery - elaborou um relatório e divulgou um documentário através da BBC em que anunciava a existência de “200.000 crianças a exercer actividade laboral em Portugal”

Não podemos dissociar o fenómeno de trabalho infantil da existência, nalgumas regiões de Portugal, de um tecido económico de forte componente agrícola que mantém

uma grande tolerância cultural ao trabalho infantil. Na indústria transformadora, o trabalho infantil recebe a complacência da comunidade envolvente e dos próprios pais que, portadores de muito baixa escolaridade, continuam a considerar que a utilidade dos saberes escolares é muito reduzida e que o melhor para os filhos é aprender cedo um ofício em contexto laboral.

O poder político assume o combate ao fenómeno do trabalho infantil em 1991 reformulando o quadro básico do trabalho de menores - fixando a idade mínima de admissão à prestação de trabalho “em 15 anos e, em 16 anos” a partir de Janeiro de 1997 no Decreto – Lei nº 396/91, de 16 de Outubro.

Entre 1993 e 1995, o Instituto para o Desenvolvimento e Inspeção das Condições de Trabalho (IDCT) em colaboração com outras estruturas da administração pública central e local – como o Centro Regional da Segurança Social (CRSS), o Tribunal do Trabalho (TT), a Câmara Municipal de Famalicão (CMF), a Delegação Escolar (DE) e a Associação de Pais (AP) - promove a campanha “Um tempo para crescer” sob o lema “Para os jovens a escola é o melhor local de trabalho”.

Em 1996, a Confederação Nacional de Acções Sobre Trabalho Infantil (CNASTI) e o Instituto de Apoio à Criança (IAC) elaboraram um relatório intitulado: “O Trabalho Infantil em Portugal”. Nesse mesmo ano, o Governo reconhece esta problemática como prioritária e constituiu um “Grupo de Trabalho Interministerial para o Combate ao Trabalho Infantil”, que no Relatório - Proposta apresentado sugeriu a criação da “Comissão Nacional de Combate e Eliminação ao Trabalho Infantil” (CNCETI). Ainda em 1996, é assinado entre os Parceiros Sociais e o Governo um “Acordo de Concertação Estratégica” para o combate ao trabalho infantil.

Em 1998, o Governo criou um programa de combate ao trabalho infantil com o nome de Plano para Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI), cuja intervenção é acompanhada pela CNCETI, ambos criados pela Resolução de Conselho de Ministros n.º 75/98, de 2 de Julho.

A partir da criação do PEETI surgem formas mais objectivas de intervenção complementadas com dados de um inquérito realizado sob a coordenação de um grupo de trabalho, nomeado pelo Ministro do Trabalho e Solidariedade (MTS) que teve como missão a “Quantificação e Caracterização Social dos Agregados Familiares”. Este inquérito resultou da assinatura de um protocolo entre o Departamento de Estatística do

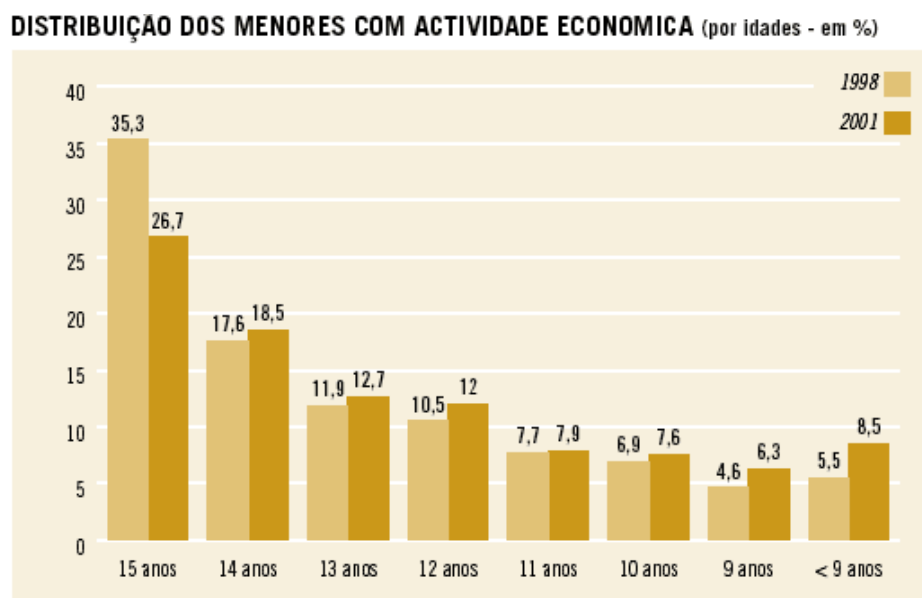
Trabalho, Emprego e Formação Profissional (DETEFP), o MTS, o Instituto Nacional de Estatística (INE) e o International Programme on Elimination of Child Labour (IPEC) da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e foi divulgado em 1999.

Esse inquérito ao constituir-se no início do combate político ao problema, esclarece que a realidade portuguesa se apresenta diferente das queixas apresentadas ao Conselho Europeu e divulgadas pela ONG Anti-Slavery. O número de crianças a trabalhar em Portugal situava-se entre as 20.000 – de acordo com as informações dos pais - e as 45.000 segundo as crianças. Este inquérito foi repetido em Outubro de 2001 e os valores obtidos nos dois inquéritos são muito semelhantes.

O primeiro estudo apurou ainda que 43.077 menores tinham actividade económica e destes, 34.064 eram familiares não remunerados. Do total de crianças com actividade económica, 78,1% frequentavam regularmente a escola, 35,3% dos inquiridos que declaram trabalhar têm 15 anos, e 17,6% têm 14 anos. Relativamente ao número de horas de trabalho a percentagem mais elevada refere que 43,3% das crianças trabalham uma a três horas por dia.

Ambos os inquéritos comprovam que os dados do documentário divulgado pela BBC não correspondiam à realidade. O gráfico que apresentamos, revela a realidade portuguesa demonstrada pelos inquéritos de 1998 e de 2001.

**Figura 2 – Menores com Actividade económica**



Fonte: Pestana (2003, p.7)

O mesmo grupo de trabalho realizou até hoje vários inquéritos que têm contribuído para identificar a evolução de vários fenómenos aliados quer ao trabalho infantil quer ao abandono precoce da escola. Várias foram as conclusões apuradas, nomeadamente as seguintes: os alunos que abandonam precocemente a escola são oriundos de famílias com baixa escolaridade que não gostam da escola e que têm apenas uma reprovação no seu percurso escolar. Esse abandono não está relacionado com a existência de trabalho. A maioria fica em casa durante bastante tempo antes de conseguir um emprego que é normalmente conseguido por familiares nas empresas onde estes trabalham. Conclusão similar tinha já sido encontrada por Azevedo (1999).

Portugal ratificou até 2002 algumas das Convenções da OIT relacionadas com o trabalho infantil, nomeadamente as seguintes:

- Convenção n.º 6, Trabalho nocturno de menores (indústria);
- Convenção n.º 7, Idade mínima de admissão (trabalho marítimo);
- Convenção n.º 77, Exame médico de aptidão de crianças e adolescentes (indústria);
- Convenção n.º 78, Exame médico de aptidão de crianças e adolescentes (trabalhos não industriais);
- Convenção n.º 124, Exame médico dos adolescentes (trabalhos subterrâneos);
- Convenção n.º 138, Idade mínima de admissão ao emprego (Revê a Convenção n.º 7);
- Convenção n.º 182, Interdição das piores formas de trabalho das crianças.

Do ponto de vista do PETI (PEETI até 2004) e da OIT, a capitalização da experiência portuguesa neste domínio revela-se de grande interesse. Portugal teve a coragem de reconhecer a existência do fenómeno do trabalho infantil, de o estudar e de definir políticas e programas para o combater, mobilizando os parceiros sociais e a sociedade civil, tendo em vários momentos desse processo contado com a assistência da OIT.

Na perspectiva dos pais, e de acordo com Costa (2001, p.58) são quatro, as causas do trabalho infantil a saber: “ganância, potenciada por um contexto marcado pela

cultura do consumismo; valorização do proveito imediato em relação às vantagens de médio/longo prazo; não valorização da educação como fonte de realização e de sucesso pessoal dos filhos; situação de pobreza ou mesmo de miséria.” O consumismo, o imediatismo e a desvalorização da escola apresentadas nas três primeiras causas espelham a sociedade em que vivemos e na qual ter tem mais valor do que ser. A desvalorização da escola revela ainda que esta não potencia atracção nem grande importância, uma vez que cerca de um quarto dos pais de crianças que exercem actividades económicas não detinha qualquer grau de ensino e os restantes, a maioria, apenas era portador do 1.º ciclo do ensino Básico. Por sua vez, os pais tinham iniciado a sua actividade económica antes dos 11 anos (27%), antes dos 13 (53%) e antes dos 16 anos (89%). Os modelos parentais parecem repetir-se. Estes fenómenos são geracionais.

Em 2003, Sarmento afirmava que “a inspecção de trabalho intensificou as suas surtidas nas fábricas e oficinas mas encontrou menos crianças trabalhando, as equipas ambulatórias do PEETI (PETI a partir de 2004) ou da Segurança Social detectaram menos crianças vendendo a sua força de trabalho, a frequência escolar no ensino obrigatório aumentou em termos percentuais, sendo hoje residual (2,7%, no Censos de 2001) o abandono escolar.”

No entanto, referia que os inquéritos “aos agregados familiares com menores em idade escolar” sugeriam a conservação e estabilidade dos números de crianças em situação de trabalho, o aumento “percentual das actividades de ajuda familiar não remunerada” e a diminuição “do emprego de crianças por conta de outrem.”

Sendo o trabalho infantil um flagelo, uma realidade presente no início do século XXI, que é necessário combater, várias são as medidas que vão ser tomadas pelos diferentes governos portugueses. O Programa Integrado de Educação e Formação é uma das medidas que pretende erradicar o trabalho infantil, o insucesso e o abandono escolares.

## **2. Definição do conceito de Programa Integrado de Educação e Formação**

O Programa Integrado de Educação e Formação comumente referido como PIEF foi criado em Portugal no âmbito do Plano para a Eliminação da Exploração Infantil (PEETI) – estrutura de projecto dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho - através do Despacho Conjunto n.º 882/99, de 28 de Setembro, publicado em 15 de Outubro.

Após três anos de experiência, e considerando a necessidade de proceder a uma revisão do Programa devido às dificuldades sentidas no terreno pelos diferentes parceiros e “a manutenção de elevados níveis de abandono escolar, apesar das modalidades educativas e formativas introduzidas pelas escolas e o desfasamento entre as ofertas formativas disponíveis e o perfil etário e habilitacional dos jovens”, os dois ministérios atrás citados, determinaram, no Despacho Conjunto n.º 9/2003, de 6 de Dezembro, publicado em 9 de Janeiro de 2004, a criação de um grupo de trabalho, constituído por representantes dos dois ministérios, com a função de apresentar até 31 de Março desse ano, uma proposta de alteração ao Despacho Conjunto referido no parágrafo anterior.

Como resultado das avaliações efectuadas por esse grupo surgiu o Despacho Conjunto n.º 948/2003, de 26 de Setembro. Esta legislação refere no seu preâmbulo a necessidade:

de alargar e flexibilizar a resposta aos casos de abandono escolar motivados pela exploração do trabalho infantil ou por outras formas de exploração de menores nomeadamente nas formas consideradas intoleráveis pela Convenção n.º 182 da OIT, privilegiando e reforçando o papel da escola dado ser nesta que convergem as intervenções de todas as estruturas que integram o sistema educativo e ser aí que essas intervenções se transformam em serviços educativos.

E atende à dupla vertente do PIEF quando diz reforçar:

a vertente educativa e ou formativa, centrada no reingresso escolar e na definição de percursos alternativos de educação e formação, visando a escolaridade ou a dupla certificação escolar e profissional, e a vertente de integração orientada para a despistagem de situações e para a disponibilização de respostas de ordem social e económica, para a reinserção em actividades de formação não escolar, de ocupação e desenvolvimento vocacional, de orientação e de desporto escolar.

São criadas as condições necessárias que permitem a existência do PIEF para além do espaço temporal - 31 de Dezembro de 2003 – referido na resolução do conselho de ministros n.º 75/98, de 2 de Julho, e posteriormente objecto de revisão pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 1/2000, de 13 de Janeiro.

Este Programa constitui-se numa tentativa articulada entre várias entidades para permitir o regresso à escola de menores sem a escolaridade obrigatória. Trata-se de “uma medida de excepção que se apresenta como remediação quando tudo o mais falhou” e tem a adesão dos jovens e das famílias.

### **3. A legislação do PIEF**

No n.º 3 do artigo 69.º da Constituição da República Portuguesa a proibição do trabalho de menores em idade escolar é consagrada como direito fundamental. A legislação comunitária relativa foi transposta para o quadro jurídico português, bem como ratificadas as convenções da OIT dirigidas ao trabalho infantil, nomeadamente as convenções n.ºs 138 (sobre a idade mínima legal de admissão no mercado de trabalho) e 182 (sobre a interdição e a eliminação das piores formas de trabalho infantil).

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) foi criado pelo Despacho Conjunto dos Ministérios da Educação e do Trabalho e Solidariedade n.º 882/99, de 28 de Setembro, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 241, de 15 de Outubro de 1999, e revisto e reformulado pelo Despacho Conjunto dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho n.º 948/2003, de 26 de Setembro. Tem ainda suporte jurídico no Despacho Conjunto n.º 171/2006 dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, publicado a 10 de Fevereiro. Tem dois objectivos:

- “favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória a menores e a certificação escolar e profissional de menores de 15 anos, em situação de exploração de trabalho infantil, nomeadamente nas formas consideradas intoleráveis pela Convenção n.º 182 da OIT”;
- “favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória associada a uma qualificação profissional relativamente a menores com idade igual ou superior a 16 anos que celebrem contratos de trabalho.”

Em Julho de 2002, um estudo apresentado pelo SIETI revelava que estatisticamente o trabalho infantil em empresas estava a diminuir relativamente a 1998, continuando, contudo, significativo no sector têxtil, calçado, agricultura, proliferando formas de actividade infantil de difícil fiscalização no seio da família ou estimuladas por esta nomeadamente em actividades audiovisuais. O número de horas trabalhadas em média por dia pode não ser muito elevado mas a entrada precoce no mercado de trabalho reduz as ambições das crianças no que respeita ao seu projecto de vida profissional e qualificações. Os responsáveis chamavam a atenção para a necessidade de um esforço integrado e global na eliminação desta forma de trabalho.

O Código do Trabalho, aprovado pela Lei n.º 99/2003, de 27 de Agosto, e a legislação que o regulamenta concretiza o objectivo de reforço do enquadramento legal e regulamentar das medidas prioritárias da sua acção, bem como dos meios necessários para o combate à exploração do trabalho infantil.

### **3.1. Metodologia de Intervenção do PIEF**

O PIEF faz parte de um leque variado de medidas e acções orientadas prioritariamente para a reinserção escolar, através da integração no percurso escolar regular ou da construção de percursos alternativos, escolares e de educação e ou formação, actividades de educação extra-escolar, de ocupação e orientação vocacional e de desporto escolar, promovidas, realizadas ou apoiadas pelos serviços e organismos dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho.

Existem cinco estruturas de coordenação Regional do PIEF com representantes do PETI, do IEFP, das Direcções Regionais de Educação e do Instituto de Solidariedade Social (ISS).

O PETI intervém quando toma conhecimento de situações de risco concretizado ou eminente e que lhe são comunicadas através de formulário disponível no site ou enviado anonimamente ou não para qualquer dos endereços do PETI.

As Equipas Móveis Multidisciplinares (EMM) do PETI após a recepção dessas sinalizações coordenam o diagnóstico de cada uma e envolvem no processo outras entidades – Segurança Social, as Comissões de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ), o Instituto de Reinserção de Menores (IRS) e as equipas de Crianças e Jovens (ECJ) –

que podem (ou não) conhecer e acompanhar a situação. Fazem ainda o acompanhamento concreto da Equipa Técnico - Pedagógica (ETP) o que possibilita uma boa articulação, nem sempre conseguida, entre as matérias do social, das leis, quando se trata de alunos sinalizados pelo Tribunal, criminalidade, apoios socioeconómicos e de toda a natureza face a casos graves de exclusão, gravidezes precoces, questões relacionadas com toxicodependência e todas as situações dramáticas.

O diagnóstico consiste, entre outros itens, numa avaliação escolar da situação individual e da situação sócio – familiar dos menores sinalizados de forma a encontrar a resposta mais adequada a cada um. Depois desse diagnóstico, cada um dos menores é encaminhado para a resposta proposta que tem como objectivo favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória e a certificação escolar e profissional de menores a partir dos 15 anos de idade. No contacto que a EMM estabelece com a família e com a criança, de acordo com psicóloga presente na comemoração dos dez anos de vida do PETI “é a possibilidade de fantasiar e de sonhar, o que acaba por trazê-los novamente à escola. E o confronto com o insucesso passa a ser um processo de transformação, agora feito com alguém que está ao seu lado.”

Depois da “sinalização prévia de um conjunto de jovens com percursos de abandono escolar e/ou trabalho infantil” é, como refere Roldão (2008, p.10) criada a “turma PIEF (...) numa escola que se disponha” a acolher esses jovens agregados por proximidade geográfica “e a trabalhar com eles segundo os pressupostos legais que o equacionam”. A Directora do PETI na sua comunicação do painel «Modalidades de resposta» em Seminário do Conselho Nacional de Educação subordinado ao tema «Equidade na educação: prevenção de riscos educativos», em Novembro de 2006, esclarece que o PIEF existe para “dar resposta ao problema do abandono escolar e da entrada no mundo do trabalho sem qualificações nem competências escolares e profissionais básicas” apesar do “desfasamento entre a legislação e a sua aplicação” e refere que a dificuldade em atrair os jovens para as medidas propostas pelo PIEF é suplantada pela dificuldade em os manter.

O funcionamento do PIEF baseia-se, ao nível do Conselho de Turma, no trabalho de equipa de natureza técnico - pedagógica que integra os professores de todas as áreas e disciplinas, em articulação com técnicos de apoio PETI – isto é, os membros das EMM. Essa equipa, ainda segundo Roldão (Idem, p. 11)

trabalha numa base de regularidade como grupo, reunindo semanalmente para gerir o desenvolvimento das aprendizagens, para acertar estratégias, para avaliar resultados, para regular através de balanços críticos frequentes, a progressão ou regressão dos percursos dos alunos.

Os professores da turma PIEF podem ser destacados especificamente para o efeito e reúnem-se semanalmente em conselho de turma. A estas equipas Técnico - Pedagógicas (ETP) é dada, nas palavras de Roldão (idem, p.12), a “liberdade de adaptar a estrutura curricular do ensino básico, mantendo todavia a fidelidade ao cumprimento do Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) no que se reporta às competências essenciais, quer gerais, quer específicas, das diferentes áreas e disciplinas.” Têm como função fazer aprender os jovens “o conhecimento construído (...), os métodos da sua construção e a capacidade do seu uso pertinente”, seguindo a perspectiva de Schulman (1987 e 2004). Roldão reforça a ideia de que ensinar no século XXI exige do professor um bom conhecimento do currículo, um bom conhecimento dos modos adequados de o trabalhar, “de pôr os alunos a trabalhá-lo e a pensar sobre ele, de modo a que de facto *aprendam* – isto é, *compreendam, dominem e saibam usar* o conhecimento curricular em causa (...) pela via da exigência, do trabalho, do esforço e da responsabilização consequente.” (2008, p. 13 e 15). Apesar de este trabalho de equipa não ser realidade em todas as turmas PIEF, é o caminho que se pretende seja seguido, tanto mais que tem sido comprovado o seu sucesso. Os princípios de sucesso visíveis nas turmas PIEF, bem como em turmas de ensino regular referidos quer por Goodlad (1984) quer por Hopkins (2000) são os seguintes: trabalho colaborativo (co-docência frequente em par pedagógico com docente de 1.º ciclo para apoio às dificuldades iniciais), liderança, adequação e diferenciação de estratégias, regulação e avaliação permanentes do processo e dos resultados.

O reencontro dos jovens PIEF com o seu percurso escolar e social passa também “pelo apoio sistemático e sustentado a problemas relacionados com os seus agregados familiares e respectivas situações sócio-económicas.” (Roldão, p. 18) nomeadamente no que diz respeito à mediação que as EMM e os TIL (Técnicos de Intervenção Local ou monitores) exercem quando encaminham a resolução de situações desfavoráveis - como as relacionadas com a precariedade da habitabilidade, a violência doméstica, a pobreza, as gravidezes precoces, as necessidades de apoio clínico, entre muitas outras – para as

instâncias adequadas. Os TIL ou monitores são quem na escola realiza o acompanhamento diário dos alunos das Turmas PIEF; contactam ou deslocam-se a casa da família do aluno sempre que necessário; são intermediários entre os alunos e o Director de Turma. Desta forma as condições de contexto afectivo e social a que cada jovem se encontra sujeito são resolvidas e melhoradas.

O apoio aos alunos na sua inserção na comunidade e no mundo do trabalho, na facilitação de instalações, transportes e outros recursos, na oferta cultural e desportiva, no estabelecimento de ligações a organismos locais da Segurança Social e do IEFP funciona devido à articulação promovida, entre os diversos actores sociais – autarquias, empresas, instituições culturais e associações desportivas – pelas EMM, pelos TIL e pelas ETP.

O PIEF dispõe de recursos financeiros para fazer face a situações de excepção que são geridos por entidade gestora sem fins lucrativos. Para cada aluno de turma PIEF existe um Plano de Educação e Formação (PEF).

### **3.2. O Plano de Educação e Formação (PEF) e o (PIEF)**

O PIEF elabora para cada menor um Plano de Educação e Formação (PEF) de acordo com determinados princípios: Individualização, Acessibilidade, Flexibilidade, de Continuidade, Faseamento da Execução, Celeridade e Actualização.

Exemplifiquemos cada um desses princípios, tendo como base o despacho conjunto dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho n.º 948/2003:

- O princípio da individualização parte de um diagnóstico inicial do menor e tem em conta a sua idade, a sua situação pessoal, os seus interesses e as suas necessidades de inserção escolar e social;
- O princípio da acessibilidade permite a “intervenção e a integração do menor” em qualquer momento do ano lectivo;
- O princípio da flexibilidade possibilita ao menor a “sua integração em percursos de educação e formação ou de educação extra-escolar” para posterior certificação ou creditação;

- O princípio da continuidade exerce-se sobretudo quando o menor conclui o 2.º ciclo e não existe oferta de prosseguimento de estudos por parte quer do Ministério da Educação quer do Ministério da Segurança Social e do Trabalho. Nestas situações o PIEF procura “assegurar uma intervenção permanente e integrada, através da frequência de actividades de desenvolvimento de competências” de carácter vocacional promovidas por esses Ministérios;
- O princípio do faseamento da execução tem a ver com o desenvolvimento da intervenção “por etapas estruturantes do percurso educativo e formativo do menor”;
- O princípio da celeridade é a possibilidade que o PIEF dá de obtenção de certificados escolares em períodos de tempo mais pequenos, de um e de dois anos para a conclusão do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico;
- O princípio da actualização é o que permite “a revisão e alteração do plano, em função das alterações de situação e de necessidades do menor disponibilizando-lhe apoio psicopedagógico e favorecendo-lhe a frequência de actividades de orientação escolar e profissional.”

O PIEF destina-se a menores em situação de exploração de trabalho infantil para obtenção da escolaridade obrigatória e a jovens com idade igual ou superior a 16 anos que celebrem contratos de trabalho, para certificação escolar e profissional.

O PIEF assume o PEF como uma “forma de intervenção para a promoção dos direitos da criança e do jovem em perigo” e pode disponibilizá-lo de forma a “integrar acordos de promoção e de protecção” de acordo com “a lei de protecção de crianças e jovens em perigo.” Sempre que exista processo tutelar educativo, o PEF é apresentado como plano de conduta de acordo com o artigo 84.º da Lei Tutelar Educativa - na Lei n.º 1 99/99, de 14 de Setembro.

O Plano de Educação e Formação (PEF) compreende três fases: Preparação, Execução e Avaliação.

A fase da preparação de que consta a avaliação diagnóstica, tem “por objecto o nível de aquisição de competências, a situação escolar, familiar e social do menor, a sua orientação escolar e profissional, a identificação dos objectivos a atingir e dos recursos a utilizar, e a consequente formalização do plano mediante documento escrito”.

A fase da execução abrange “a integração do menor, em qualquer momento do ano civil, inclusive em actividades de educação extra-escolar de curta duração, com vista a favorecer a sua inserção em percurso que vise a escolarização ou a dupla certificação, escolar e profissional.”

Na fase de avaliação é realizada “a avaliação da evolução do plano, com vista a assegurar a sua adaptação às necessidades do menor, e a avaliação final.”

O PEF obedece às orientações definidas quer pelo Ministério da Educação quer pelo Ministério da Segurança Social e do Trabalho.

Nos estabelecimentos de ensino o acompanhamento do PEF é feito pelo professor - tutor. Nos centros de Formação ou noutras entidades de formação acreditadas esse acompanhamento é realizado pelo formador - tutor.

Cabe a este técnico “promover a intervenção articulada das entidades envolvidas na execução” do PEF, “manter contacto regular com a família do menor, informar regularmente as entidades responsáveis pela avaliação da evolução da execução do plano, bem como propor a revisão e alteração deste, sempre que necessário.”

No PEF está prevista, sempre que necessária e possível, a intervenção dos Serviços de Psicologia e Orientação Escolar e Profissional e dos Centros de Apoio Social Escolar na área da Direcção Regional de Educação respectiva e a “intervenção das valências técnicas de orientação profissional, do serviço social e de medicina do trabalho, no âmbito dos locais do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP).

Deve ser promovida e garantida a articulação entre os estabelecimentos de ensino, centros de formação profissional ou outra entidade formadora creditada onde se realizem PEF's agrupados em projectos com outras entidades da comunidade local “cuja intervenção se repute necessária.”

É necessária a matrícula dos destinatários em estabelecimentos de ensino sempre que os projectos se realizem fora destes, para certificação e eventual futura integração escolares.

A organização curricular em projectos diversificados dos PEF para conclusão da escolaridade obrigatória e para obtenção de uma qualificação profissional, visando a certificação escolar ou escolar e profissional está sujeita ao determinado para cada ciclo e modalidade de ensino ou de educação e formação. Terá por isso de integrar a componente de formação sociocultural - português, língua estrangeira, matemática,

tecnologias da informação e da comunicação e a “área de conhecimentos que integre as ciências sociais e as ciências naturais” - e componente da formação vocacional, artística ou científico-tecnológica e formação prática em contexto de trabalho, nos percursos qualificantes.

### **3.3. Caracterização familiar dos alunos do PIEF**

As sinalizações que chegam ao PETI baseiam-se, de acordo com Pereira (2007, p. 68) em abandono escolar, em trabalho infantil domiciliário ou esporádico na construção civil, na pesca, na restauração e nas piores formas de trabalho infantil – tráfico e prostituição.

As famílias a que pertencem estes menores têm uma baixa escolarização, são carenciadas, desestruturadas, negligentes e sem bases de apoio económico e social. A sua maior parte é numerosa, não tem trabalho ou se tem é precário, por isso precisam do dinheiro do trabalho dos filhos, embora não consigam (não saibam) dar a esse dinheiro o encaminhamento mais adequado. Os problemas agravam-se nas famílias monoparentais e nas famílias de toxicodependentes ou de alcoólicos.

Pereira (ibidem) refere que estas crianças, estes jovens, têm uma má relação com o pai ou padrasto e que, apesar de a mãe funcionar como “a figura de referência”, nem sempre toma atenção aos seus problemas “deixando-o sem qualquer orientação e com poucas manifestações de afecto, a que se acrescenta baixa expectativa escolar”. As suas famílias são provenientes de meios em que a violência doméstica acontece com frequência. Estudos comprovam que os descendentes de mulheres vítimas de violência doméstica ficam muito sujeitos ao insucesso escolar. Como referem Nóvoa e Silva (2003, 84) o facto de testemunhar actos de violência doméstica acarreta consequências significativas na vida escolar, tem repercussão na aprendizagem da criança, do jovem.

Face a este cenário, estes menores têm outras prioridades, escolhem uma vida fácil (diferente), e para eles o dinheiro tem muita influência. Por isso ficam sem tempo e sem disponibilidade para a escola.

Eis alguns exemplos que ilustram esta caracterização das famílias dos alunos do PIEF e que nos são revelados por elementos das EMM nas diversas comunicações apresentadas na comemoração dos 10 anos de luta contra a exclusão do PETI (2008).

- Família monoparental em que o jovem vive com a mãe e um irmão com problemas psíquicos – outro irmão cometeu suicídio – em condições muito precárias de habitabilidade – construção abarracada, em piso de terra batido, janelas sem vidros, sem casa de banho e água canalizada. Situação profissional da mãe muito precária – trabalho irregular em restaurante e pontual numa padaria. O aluno aos sete meses de idade sofreu um acidente provocado involuntariamente pela mãe ao derramar azeite a ferver na sua cabeça. Teve tratamento hospitalar aos sete anos por ter batido num vidro com a cabeça. Pouco tempo depois deste acidente esteve em estado de coma após queda de um segundo andar. Durante o primeiro ciclo e devido às ausências da mãe, faltava com regularidade, não tinha alimentação equilibrada e muitas vezes não comia. Foi encaminhado para um PIEF 2.º ciclo que concluiu com aproveitamento e não prosseguiu estudos. A nível económico a Equipa Móvel Multidisciplinar em articulação com a Técnica responsável pelo Rendimento Social de Inserção e esta família passou a usufruir dele. No que respeita à habitação, o problema de realojamento passou a ser considerado prioritário por insistência da EMM junto da autarquia. A vida familiar mudou porque todos se começaram a sentir melhor consigo próprios e com os outros.

O encaminhamento para o RSI proporcionado pelas EMM de famílias com carências económicas facilita a integração dos jovens no PIEF.

- Uma jovem com dezasseis, inicialmente sinalizada em 2005 por absentismo por parte de projecto comunitário existente no concelho - a EMM detectou mais tarde - algumas experiências de trabalho, na área do calçado, abandonadas com a doença da mãe. Encontrava – se em abandono escolar efectivo. Os pais da jovem tinham-se separado e a mãe sofrera um acidente vascular cerebral. Estando a viver com a avó materna, a jovem assumiu a responsabilidade dos cuidados da mãe dependente. Foi encaminhada para um PIEF de 2.º ciclo. Surgiu uma gravidez não planeada e a EMM prestou apoio nesta nova condição. Depois do nascimento do bebé que sofria de problemas respiratórios detectados através de apoio domiciliário da EMM, foi realizado o devido encaminhamento. A mãe da jovem deu conta da sua preocupação face às relações do namoro, e a equipa móvel multidisciplinar contactou a técnica do projecto

comunitário que manteve com a jovem um apoio muito próximo no sentido de reforço do planeamento familiar.

- Em Cadete & Lisboa (2008, p. 131 e ss) outro testemunho relata o caso de uma rapariga de 14 anos em abandono escolar e trabalho doméstico. O seu caso foi sinalizado pela escola do 2.º e 3.º ciclo, por se ter verificado abandono escolar na transição entre o primeiro e o segundo ciclo do ensino básico. A técnica da EMM e a técnica de Serviço Social da Câmara de concelho da região centro fizeram a primeira visita domiciliária e apuraram ser uma jovem bonita

abandonada inicialmente pela mãe aos cuidados do pai, numa cidade da Beira Litoral, que por sua vez, a «depositara», aos 5 anos de idade, ao encargo dos avós paternos, à época com 80 e 76 anos, numa pequena aldeia do centro interior, partindo sem nunca mais dar notícias.

Depois de hora e meia de conversa, a avó referiu a importância desta neta como sendo “quem mais lhe valia, no final da sua vida e quem ela mais amava”. Avós e tia paterna eram

unânimes em considerar que a Maria não tinha capacidade para as letras, dadas as várias retenções, três no 1º ciclo ficando, no fim do 4º ano, em casa, «pois era aí que fazia muita falta». Era ela quem ia à lenha, lavava a roupa à mão, limpava a casa e fazia todas as outras tarefas domésticas.

As duas técnicas questionaram os avós sobre o futuro da neta aquando da sua morte e mesmo assim a muito custo conseguiram a aceitação do regresso da neta à escola. Explicaram que a ida da neta para a escola lhes daria “direito a receber o abono”. Foi difícil convencer a tia a tornar-se encarregada de educação da jovem, uma vez que os avós eram analfabetos e não saíam da aldeia.

No início das aulas a jovem vem à escola. Passado pouco tempo, comparece na escola a tia para levar consigo a sobrinha, por causa dos seus “comportamentos menos ajustados” e porque «A falta que fazia lá em casa era grande, agora ainda mais, porque a avó estava doente». A directora de turma conseguiu convencer a tia a permitir a continuidade da frequência das aulas à jovem.

Os comportamentos desta rapariga levaram a que fosse encaminhada ao Centro de Saúde e à realização de uma avaliação psicológica. Esta deu conta de uma “idade mental abaixo da cronológica com um quadro marcado por falhas no plano vincutivo, com clara ausência de referências familiares e dificuldades na expressão de emoções e

na resolução de conflitos.” Perante os seus comportamentos e atitudes, a jovem foi encaminhada para “uma intervenção de saúde oral, ginecologia e planeamento familiar”; efectuou várias consultas de adolescência” e continua a ser acompanhada nestas consultas no hospital distrital e por ser demorada, foi a consulta particular de oftalmologia, paga pelo PIEF onde foi detectado apenas 30% de visão no olho mais afectado. A Segurança Social pagou os óculos que tem de usar.

O acompanhamento do PIEF revelou “deficiências ao nível da «educação parental» e implicou mais visitas a casa dos avós por parte das técnicas da EMM e da Segurança Social no sentido de os sensibilizar para a necessidade de exercerem maior controlo nas entradas e saídas de casa por parte da jovem e na gestão do pouco dinheiro que lhe davam. Foi sinalizada à Comissão de Protecção de Crianças e Jovens por suspeitas de abuso sexual. O acompanhamento dos avós e tia foi quase nulo. A tia apenas se deslocava à escola quando convocada pela directora de Turma. As idas às consultas da jovem eram feitas com o acompanhamento dos técnicos da EMM e do PIEF, e por vezes da própria escola. O ano lectivo terminou. Durante as férias de Verão, a sua avó faleceu.

A jovem regressou à escola em Setembro, com 30% de visão recuperada devido aos cuidados oftalmológicos que lhe foram recomendados. De “ «cabrita selvagem», carente de afecto e atenção, que tudo fazia em troca do que necessitava, sufocando com abraços e beijos todos os que lhe davam um segundo de atenção”, Maria tornou-se “uma menina serena, mais controlada, simpática, afável, sociável, mais madura, mais organizada, mais autónoma e mais interessada. (...) é a que mais se destaca, em empenho e dedicação no trabalho com crianças e idosos!” em contexto de trabalho prático. A tia foi alterando a sua atitude em relação à sobrinha, deixando “de a ver como a criada dos seus pais para ser a sua sobrinha, passou da indiferença e ausência de afectividade para uma postura de afecto, respeito e preocupação com a mesma.” Reconhece que a ida da sua sobrinha para o PIEF foi “o melhor que lhe poderia ter acontecido.”

Estes são exemplos de sucesso. Existem outros casos que se constituem em insucesso, apesar do esforço e empenho dos Técnicos envolvidos. Retratam contudo as dificuldades dos jovens e o seu ambiente familiar ou a falta dele. Relatamos sucintamente um caso de abandono familiar e de trabalho precário (Cadete e Lisboa,

2008, pp. 120-130). O jovem foi encaminhado para uma turma PIEF em 2005, quando tinha dezassete anos e vivia na região centro com uma avó que cuidava ainda de mais quatro netos, irmãos mais novos deste rapaz. Este tinha sido abandonado pela mãe que o deixou em casa da avó, com cerca de cinco anos. No entanto, viveu numa família de acolhimento vizinha da avó, até aos dez anos, altura em que voltou a ser entregue aos cuidados da avó. Quando tinha quinze anos a mãe regressou e levou-o consigo para uma cidade de litoral, onde viveram até a mãe o abandonar completamente e emigrar. O jovem não conhecia o pai e não sabia onde este vivia, por isso, voltou para casa da avó. Esta, viúva, trabalhava na sua pequena propriedade para subsistir com os seus netos (cinco) e recebia rendimento social de inserção (RSI). Durante o primeiro ciclo, o jovem teve uma retenção. Não concluiu o quinto ano devido a absentismo e comportamentos graves de oposição e desafio.

Para iniciar o PIEF do 2.º ciclo, o jovem teve de se deslocar para outra cidade e habitar uma residência de estudantes, onde lhe foi disponibilizado um quarto individual devido à sua enurese nocturna. No primeiro fim-de-semana, porque a residência fechava, o jovem resolveu ir de táxi, em vez de autocarro. A avó não tinha dinheiro para pagar ao taxista, por isso, em pânico informou o técnico da EMM que o seu neto não voltaria por não ter dinheiro para pagar as viagens.

A questão foi resolvida através de financiamento do PETI ao PIEF frequentado pelo jovem que passou a assegurar a estadia enquanto a avó acedeu a pagar as viagens de autocarro. Passados alguns dias, o técnico da EMM recebeu telefonema da residência a comunicar a não presença do jovem naquelas instalações. O paradeiro do jovem foi encontrado com a ajuda de ex-alunos de Turma PIEF do ano anterior. Dias depois, novo telefonema da residência a dar conta que a polícia o tinha levado. O jovem acompanhado de um outro da turma PIEF tinha tentado roubar um supermercado. O PIEF assumiu alguma responsabilidade na conduta destes jovens, repreendeu-os e verificou terem sido os conselhos aparentemente bem aceites. Não obstante, o jovem voltou a apanhar um táxi para casa da avó e como não havia dinheiro para o pagamento da viagem, foi ameaçado com uma arma pelo taxista. Foi necessária a intervenção da equipa móvel multidisciplinar com a participação da técnica do serviço social local e os compromissos de todos para se ultrapassar esta dificuldade. Este tipo de comportamentos e “a não comparência repetida” do jovem na residência levaram o

técnico da EMM e a directora da instituição a permitir a entrada às 22 horas, uma vez por semana. Essas saídas às quartas-feiras, tiveram a companhia do Técnico da EMM ou de uma professora e por vezes, da psicóloga da equipa. As saídas passaram a integrar os outros três residentes que pertenciam à turma PIEF. Esses momentos serviram para conversar, tomar café ou sumo e conhecer o vício do jovem – o tabaco – que apesar do seu pouco dinheiro constituía a “sua primeira, segunda e terceira prioridades.” O dinheiro era um grande problema para ele. Não sabia lidar com euros – qualquer quantia durava pouco e raramente tinha o fim para que era destinado. Estratégias foram encontradas para ultrapassar esta situação, mas, mesmo assim, o dinheiro que trazia, era gasto não se sabe em quê. Quando ficava sem dinheiro, faltava às aulas. Escondia-se num palheiro, onde foi encontrado várias vezes e respondia sempre “gastei-o” quando questionado sobre o que fizera ao dinheiro. A avó, que revelava grande afecto por ele, solicitava ajuda para resolver o problema do neto.

Sempre que o jovem frequentava com regularidade as aulas, a vida decorria com normalidade. Nos fins-de-semana, ficava completamente descontrolado, “era-lhe muito difícil, ou mesmo impossível conviver dentro de certas condutas sociais que ele ignorava ou não aceitava.” (Cadete e Lisboa, 2008, p.125). Nas férias de Natal, tudo se descontrolou. Foi necessário ir buscá-lo. A assistente social e a psicóloga do PIEF conversaram com ele e a avó. O jovem, depois de uma semana de faltas, regressou à escola e à turma. O conhecimento da sua data do seu aniversário – ia fazer 18 anos na semana seguinte - causou-lhe espanto. Percebeu que saber esse tipo de coisas fazia parte do gostar das pessoas, de se procurar a sua companhia e o seu bem-estar. O técnico da EMM prometeu-lhe um telemóvel como presente e aparentemente, pela primeira vez, revelou “capacidade de demonstrar alegria nos olhos e nos lábios; ele era naturalmente seco nas conversas e dava sempre a sensação que tudo lhe era indiferente.”

Trabalhar com um jovem maior de idade impõe limites e no caso deste jovem o tempo estava a ser um empecilho não só para ele como para a EMM, dado que o seu percurso estava ainda pouco consolidado e as garantias de sucesso eram muito ténues - os compromissos que assumia (o da assiduidade em especial) raramente eram cumpridos.

No dia do seu aniversário, a promessa foi cumprida e acrescentada ainda de um carregamento mensal até à conclusão do 9.º ano. No dia seguinte, enviou mensagem ao

técnico da EMM agradecendo o telemóvel. Pela primeira vez a palavra “obrigado” fazia parte do seu vocabulário.

No segundo período, foram observadas, da parte deste jovem, algumas vitórias, nomeadamente no seu aproveitamento – só teve nível negativo a Inglês. O seu problema de saúde - enurese nocturna - estava também a melhorar.

O jovem faltou às aulas no primeiro dia de aulas do terceiro período. À chamada do técnico da EMM respondeu não querer regressar. Este, na conversa que teve com o jovem e a sua avó, apercebeu-se de que algo de mal se havia passado. Este pressentimento foi corroborado pela assistente social local e confirmado pelo jovem – “tinha dívidas e consequentes ameaças”. Com ajuda e responsabilizando-o no pagamento das mesmas, parte delas seriam pagas com menor quantia no carregamento do telemóvel, o que se afigurava difícil pois o carregamento anterior nunca chegava até final do mês. Durante cerca de três semanas frequentou as aulas, faltando algumas segundas-feiras. Estava perto de perder o ano por faltas.

Em Maio, o jovem telefona ao técnico da EMM, pedindo-lhe para falar com uma senhora. Esta deu conta de um acidente que o jovem havia tido com mota que roubara ao seu filho e que ia participar à Guarda Nacional Republicana. O técnico solicitou-lhe que não o fizesse. Falou com o jovem e depois de o fazer prometer voltar à escola até concluir o ano, informou-o de que suportaria o custo total dos gastos com a reparação da mota. A equipa do PIEF elaborou um plano cuidado e acessível para salvar o jovem, tendo este aceite o compromisso proposto. Não foi apresentada queixa, a mota foi reparada e os gastos com a sua reparação ficaram acima do esperado.

Na semana seguinte, o rapaz não compareceu na escola. Pela primeira vez não atendeu as chamadas do técnico da EMM, que foi ao seu encontro. O rapaz não quis falar com o técnico nem frequentaria mais a turma PIEF. A avó informou que vendera o telemóvel oferecido. O jovem não concluiu o 3.º ciclo do ensino básico e uma sensação de perda pairou na equipa que ficou sem saber a razão deste abandono.

De acordo com Manuel Lisboa (Idem, p. 141 e 142) as “estratégias de intervenção” devem ser “diferenciadas e integradas em função da condição social dos «jovens em risco», (...) de outras dimensões socioculturais e psicológicas” e a intervenção deverá fazer-se quer ao nível da “atribuição de competências técnicas”, quer

ao nível da “formação integral como seres humanos” porque o que importa é a realização plena de todas as dimensões dos jovens.

Estudos levados a cabo por sociólogos referem vários factores diferenciadores dos alunos que frequentam turmas PIEF e os que frequentam turmas de ensino regular e que ajudam a caracterizar as famílias daqueles. Os pais e familiares de alunos integrados em PIEF têm uma baixa escolaridade o que condiciona a sua participação na escolaridade dos seus filhos e reflecte-se na sua também baixa qualificação profissional – predominando as profissões agrícolas e os trabalhos não qualificados. Existe uma maior taxa de mobilidade geográfica nos alunos do PIEF, o que nos permite entender a ausência ou presença de alguma estabilidade no seu percurso escolar. Um outro factor relativo à rotina diária diz respeito aos quotidianos irregulares dos alunos do PIEF que por exemplo, não têm hora para se deitarem. São estes alguns dos factores de diferenciação dos alunos do PIEF que ajudam a explicar a fraca valorização da escola para as suas famílias. (Jerónimo & Malta, 2008, p.17-24).

Daí que o objectivo da intervenção do PIEF seja preparar os jovens de forma a construírem “as suas opções profissionais e pessoais e não dar-lhe soluções pré-fabricadas”. Esta preparação ganha “uma nova expressão” nas palavras de Lisboa em Cadete & Lisboa (2008, p. 144 e 145)

se articulada com a melhoria dos sistemas económico, social e cultural, o que implica a sua integração depois da formação também enquanto agentes de Desenvolvimento Local.

Em alguns casos, e face às condições naturais do meio ambiente, é mesmo possível perspectivar a formação para actividades de grande procura futura, como as que se prendem com o Desenvolvimento Local Sustentável; o que, só por si, representa uma mais-valia para eles próprios e para o meio onde habitam.

### **3.3.1. Expectativas da família face ao PIEF**

Sendo o PIEF, uma medida educativa e formativa, é também, uma medida de excepção, criada para menores em situação de trabalho infantil ou em situação de abandono escolar e surge como uma nova oportunidade de escolarização. Depois da sinalização, as EMM tentam o contacto com os jovens e as respectivas famílias. A primeira abordagem nem sempre é fácil e a ideia de perderem o dinheiro que o filho ou

filha conseguem trazer para casa, impede os progenitores de aceitarem de imediato o regresso à escola do seu filho ou filha.

A comemoração dos dez anos de luta contra a exclusão promovida pelo PETI em colaboração com os parceiros que no terreno da realidade, produziu vários relatos de experiências e de balanços do muito que foi realizado e do muito que ainda falta realizar. É desses relatos lidos com alguma emoção por reportarem situações, casos similares a famílias e jovens que frequentavam a turma de PIEF alvo deste trabalho que apresento sumariamente as expectativas das famílias face ao regresso à escola ou ao prosseguimento de estudos.

Não raras são as vezes que as equipas do PETI, para ajudarem a família, que vive em condições desumanas, sem qualquer ajuda do Estado, contactam ou acompanham as famílias à Segurança Social, Juntas de Freguesias, Câmaras Municipais ou ainda outras entidades – centros de saúde, forças de segurança, tribunais, organizações de solidariedade – a fim de conseguirem resolver problemas de habitação, alimentação, vestuário, relacionais e de rendimentos económicos. Com esta entrega das equipas e ultrapassando muitas vezes a esfera das suas atribuições – evitar o abandono escolar e o trabalho infantil – muitas famílias e jovens são cativados. As famílias condescendem e os jovens regressam à escola. Para muitas famílias a integração dos seus filhos em turmas PIEF converte-se numa mudança de vida, converte-se num ressuscitar para a sociedade. Nem sempre a integração corre bem, nem sempre a família aceita mudar a sua maneira de ver, nem sempre o aluno ultrapassa as suas dificuldades, nem sempre o aluno, depois de concluir um ciclo, prossegue o seguinte. Contudo, a vertente profissional do PIEF tem a intenção de permitir uma integração na vida activa de forma correcta. Muitas famílias recentram os seus valores e progridem com o sucesso dos seus descendentes.

Em suma, na “actuação das famílias verificaram-se diferentes atitudes, confirmando-se o óbvio. Há os pais que promovem os filhos, há os que lhes cortam as asas. Há ainda os que emendam a mão e há os que não têm solução.” (Pinto & Goulart, 2008, p. 18).

### **3.3.2. Expectativas dos alunos relativamente ao PIEF**

Os jovens das turmas PIEF, geralmente, de idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos, manifestam de forma mais acentuada, as características de agressividade e de instabilidade emocional próprias da sua faixa etária - puberdade e adolescência. Demonstrem atitudes de luta pelo poder, desafiadoras da autoridade do adulto – o professor. Pretendem fazer as coisas à sua maneira, autonomamente, rejeitando com agressividade qualquer pedido. Na sala de aula dificilmente aceitam imposições e o seu papel; têm dificuldades de atenção e concentração; distraem-se e excitam-se com facilidade. Não cumprem as regras. São hiperactivos e raramente concluem as suas tarefas. (Pereira, 2008)

Cabe aos professores e aos técnicos da equipa local (TEL) reverter este panorama e ganhar estes alunos para a escola. A adaptação é difícil. As turmas pequenas permitem surgir entre os alunos alguma cumplicidade pela semelhança da sua experiência de vida, das suas vivências.

Em sintonia ou não, com as expectativas das famílias também as expectativas dos jovens que integram turmas de PIEF se alteram e muitos deles, depois do período difícil de adaptação, tornam-se mais sociáveis, mais comunicativos, aprendem a viver em grupo, a respeitar regras, almejam um objectivo a atingir, perspectivam um futuro. O contributo das EMM, da Técnica Local, do professor-tutor e dos professores é fundamental para estas mudanças de atitude face à escola. As experiências que lhes são proporcionadas e o acompanhamento individualizado e próximo que lhes é prestado pela técnica local são essenciais e primordiais para o sucesso de cada um dos alunos. Em Roldão (2008, p. 110) podemos ler o seguinte testemunho de um elemento de uma EMM:

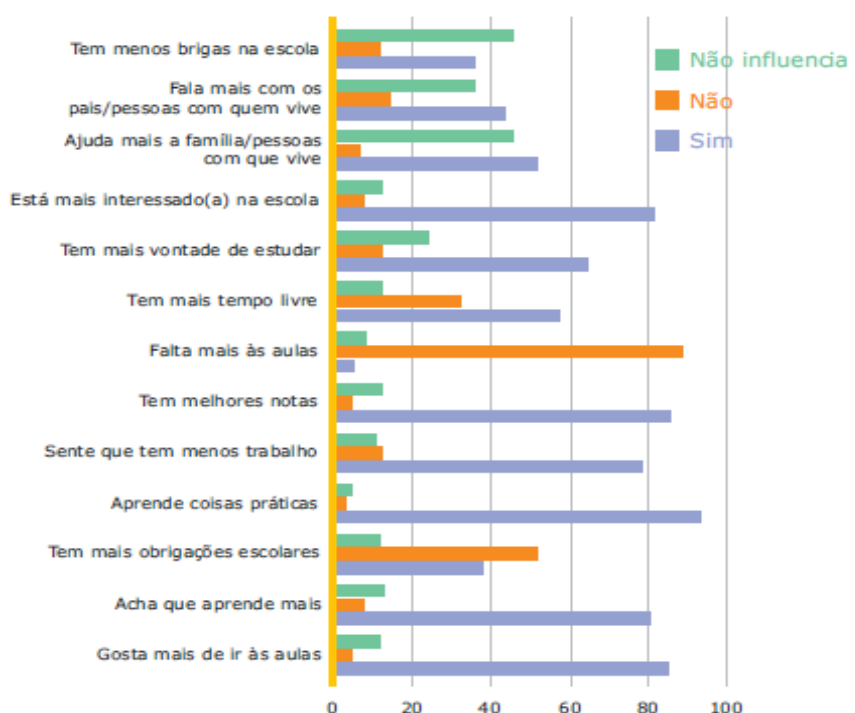
Um jovem em PIEF consegue ser o centro das atenções de uma vasta equipa e encontrar um meio facilitador de relação e de confiança. Isto possibilita-nos saber «o que lhe vai na alma», as suas dificuldades pessoais, as suas vivências fora do contexto de actividades PIEF, nomeadamente as familiares e as de relação com os seus pares. Assim, é-nos possível avaliar a necessidade de intervenções de âmbito mais alargado do que as do dia-a-dia em PIEF. Tentando concretizar, se o jovem chega com fome, se a higiene pessoal foi descuidada, se ninguém o acompanhou à consulta médica que sabíamos estar marcada, se tem problemas com a justiça, se está a viver pelos seus meios ou sem residência fixa, etc. Sabemos que é necessário um contacto directo com a família e, eventualmente, a intervenção de outros serviços parceiros, com

quem a EMM ou os TIL efectuam rapidamente um contacto, e se disponibilizam a acompanhá-los nas diligências necessárias.

As EMM acreditam “ que cada um dos jovens intervencionados conseguiu ter novas perspectivas de futuro, melhorias na qualidade de vida e sentiram que existe alguém que se preocupa com eles como pessoas “ (Roldão, 2008, p. 109).

Os alunos avaliam de forma positiva o seu envolvimento na escola depois de integrarem uma turma PIEF. Chegam mesmo a manifestar preferência por uma disciplina, nomeadamente Educação Física, Matemática e Português. As taxas de absentismo diminuem porque os alunos gostam das aulas e têm vontade de terminar a escolaridade obrigatória. Mantêm, contudo, baixas expectativas no seu futuro. Parecem apenas ter apreendido a importância da obtenção da escolaridade obrigatória para obter a carta de condução ou entrar de forma mais estável no mundo do trabalho. No quadro que a seguir apresentamos, podemos constatar as alterações suscitadas na maioria dos alunos que integraram turmas PIEF.

**Figura 3 – Os alunos e o PIEF**  
Percepções dos alunos relativamente aos efeitos da sua inserção em PIEF (%).



FONTE: Inquérito aos alunos de PIEF, SodNova – FCSH-UNL/PETI/INE, 2007.

Fonte: Jerónimo e Malta (2008, p.22)

O objectivo do PIEF de trazer os jovens para a escola parece estar a ser concretizado e como tal é necessário continuar a melhorar a vida dos jovens, “proporcionando-lhes não só o acesso à educação, mas também o usufruto de um espaço neutro, onde possam sentir que estão de facto a caminhar para um futuro melhor, quebrando ciclos viciosos de reprodução de estilos de vida.” (Jerónimo & Malta, 2008, p. 23).

## **II PARTE - FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA**

## **CAPÍTULO III - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**

Concluída a leitura de literatura existente sobre o objecto deste estudo em livros, revistas, artigos e legislação de forma a alargar e aprofundar conhecimentos sobre o mesmo, é necessário optar pela metodologia que melhor responde à pergunta de partida deste estudo referida na introdução deste trabalho.

### **1. Opções Metodológicas**

Os fenómenos do abandono escolar e do trabalho infantil reflectem a realidade social e a dificuldade da escola em integrar todos os jovens e em atrair a si as culturas dos jovens e famílias com baixa escolarização. Daí a curiosidade em saber se a medida PIEF se constitui efectivamente como resposta à erradicação do abandono escolar e do trabalho infantil, à necessidade de escolarização pretendida pelos diferentes governos para uma sociedade mais capaz e mais apta, mais preparada para enfrentar o fenómeno da globalização.

Para realizar qualquer pesquisa, o investigador tem de se apoiar num conjunto de princípios ou método para se orientar e garantir assim a validade da informação encontrada, ou seja, é necessário aplicar determinada metodologia, dado que, como opinam Pardal & Correia (1995), para toda a investigação é necessário um método que não é mais que uma caracterização do percurso adequado ao objecto de estudo. Na mesma linha, Gil (1999) aponta a metodologia como a organização das práticas da investigação, que decorrem desde a formulação das questões iniciais até às conclusões, confirmando a opinião de Bisquerra (1989) de que o método se constitui no caminho para chegar ao conhecimento científico. Quivy & Campenhoudt (2005, p.233) referem que “Para cada investigação, os métodos devem ser escolhidos e utilizados com flexibilidade, em função dos seus objectivos próprios do seu modelo de análise e das suas hipóteses”.

A nossa escolha incide no Estudo de Caso, uma vez que não pretendemos fazer uma investigação sobre uma grande amostra da população, com pretensões a generalização (Castro, 1995, p.152), mas antes “estudar algo particular que tenha um valor em si mesmo” o que, como referem Ludke & André (1986, p.17) pode “assumir,

em Educação, um carácter qualitativo e/ou quantitativo”. O estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Merriam, cit. por Bogdan & Biklen, 1994, p. 89)

Do ponto de vista metodológico, o nosso estudo recaiu na metodologia mista porque inclui a dimensão qualitativa – entrevistas -, a dimensão quantitativa – inquérito por questionário. A entrevista permite aprofundar a informação em estudo e os inquéritos por questionário a recolha de dados de um determinado número de intervenientes.

O paradigma qualitativo considera o “investigador”, de acordo com Bogdan & Biklen (1994, p. 47) “o instrumento principal” e o “ambiente natural”, onde os dados são recolhidos, a “fonte directa de dados” levando “os sujeitos a expressarem livremente as suas opiniões” (Idem, p.16). Segundo Tuckman (2000), a metodologia interessa-se mais pelo processo do que pelos resultados obtidos, o que nos permite inferir que a metodologia qualitativa é um processo semelhante à construção de um puzzle, no qual o investigador vai encaixando cada uma das informações recolhidas. Nesta metodologia, o investigador detém, desde o começo da investigação, um papel muito importante na interpretação dos acontecimentos. Pelo contrário, na metodologia quantitativa, o investigador interpreta apenas os dados recolhidos e analisados estatisticamente, encontrando-se, como destaca Stake (1995) “liberto dos seus valores”.

Este estudo, como atrás já referido, pretende responder à questão: De que forma as PIEF conseguem envolver à escola? Esta é a “pergunta de partida” que, como referem Quivy & Champenhoudt (2005), enuncia o problema que se pretende investigar, a fim de se encontrar respostas durante o processo ou desenvolvimento da investigação.

### **1.1. Hipóteses**

Num processo de investigação de um problema, a hipótese pode ser apresentada como proposta de solução provisória (Tuckmann, 2000; Quivy & Campenhoudt 2005), sendo depois da responsabilidade da investigação científica corroborá-la ou verificar da sua falsidade.

Tendo em conta estas indicações, construímos as seguintes hipóteses para nos

ajudar a responder à **Pergunta de Partida**:

H1. O interesse da família pela escola influencia o abandono escolar;

H2. O nível socioeconómico da família influencia o interesse pela escola;

H3. O insucesso escolar ao longo da frequência influencia o abandono;

H4. As expectativas de aquisição de melhores condições de vida contribuem para a integração dos alunos em turma no Programa PIEF.

## **1.2. Objectivos**

O objectivo principal desta investigação é o de aferir da proximidade de relacionamento entre a escola e as famílias como contributo para o prosseguimento de estudos dos alunos que frequentaram a turma.

Quanto aos objectivos específicos, procuramos:

- ✓ Conhecer o interesse das famílias pela escola;
- ✓ Relacionar o insucesso escolar com o abandono escolar precoce e o nível financeiro das famílias;
- ✓ Relacionar as condições oferecidas pelo PIEF com as expectativas das famílias face à escola;
- ✓ Contribuir para uma reflexão sobre a eficácia do PIEF e enriquecer o corpo científico com o resultado da investigação.

## **1.3. Os instrumentos de recolha de dados**

A metodologia tem de usar instrumentos, técnicas e procedimentos para ganhar consistência, uma vez que com esses meios adquire um conteúdo próprio. Das técnicas empíricas mais utilizadas, optaremos pelas que melhor se adaptem a este estudo: Assim, o inquérito por questionário, a entrevista e a observação serão os instrumentos fundamentais para a recolha de dados.

### 1.3.1. Inquérito por Questionário

A técnica do inquérito por questionário baseia-se num conjunto de questões escritas a que se dá resposta por escrito. Esta técnica de questionário pode abarcar três áreas de recolha de informação, segundo Tuckman (2000):

- a recolha de dados sobre o que o respondente sabe, permite-nos interpretar o conhecimento ou a informação que o mesmo tem;
- a recolha de dados orientada para o que o respondente quer e prefere, ajuda-nos a conhecer os seus valores ou preferências;
- a recolha de dados que selecciona o que o respondente pensa ou acredita.

González Rey (2005, p.41) afirma que o questionário é “um instrumento aprovado no estudo de representações e de crenças conscientes do sujeito diante do qual um sujeito constrói respostas mediadas pela sua intencionalidade”.

Neste trabalho, optamos por um inquérito por questionário de administração directa que nos permitiu uma análise através de métodos quantitativos, de acordo com Quivy & Campenhoudt (2005). Desta forma, usamos o inquérito por questionário, constituído por sete itens com questões fechadas – a maioria - e algumas abertas, caso não exista indicação correcta ou mais aproximada na resposta fechada. No primeiro item é solicitada informação sobre a identificação do respondente (sexo, idade, estado civil) sem colocar em causa o seu anonimato. No segundo item, a informação pretendida está ligada às habilitações literárias. No terceiro item, questiona-se a profissão. No quarto item, a composição do agregado familiar. No quinto item, a localidade de residência. O sexto e o sétimo itens permitem-nos conhecer o contexto familiar e as razões do regresso à escola dos seus educandos, respectivamente. Dizendo de outra forma, o inquérito por questionário vai-nos permitir recolher dados pessoais para caracterizar a situação sociocultural dos encarregados de educação; dados da ligação existente dos encarregados de educação à localidade onde vivem; a situação familiar e o tipo de relações existentes na família com o aluno e finalmente informação sobre a relação estabelecida com a escola, incluindo a razão do prosseguimento de estudos na turma PIEF e as atitudes percebidas nos seus educandos face à escola.

Os dados obtidos do inquérito por questionário foram tratados através do programa Excel.

### **1.3.2. A Entrevista**

González Rey (2005, p.47) refere que este instrumento de recolha de dados – a entrevista – deverá ser “um processo activo que se trava entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados e que deve ser acompanhado com iniciativa e criatividade, pelo pesquisador, que deve ter paciência e empregar diversos recursos com as pessoas que apresentam dificuldades para envolver-se”

Neste seguimento, podemos então afirmar que a entrevista consiste numa interacção verbal entre entrevistador e entrevistado, em presença ou por intermédio de telefone. (Afonso, 2005, p. 97). Existem três tipos de entrevistas: estruturadas, semi-estruturadas e não estruturadas.

A informação recolhida por outras técnicas pode ser interpretada e aprofundada na entrevista. Esta, para Albarello et. al. (1997, p. 87) é o instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações, de valores, de normas veiculados por um indivíduo”.

Para este estudo elaboramos um guião adequado aos objectivos da pesquisa. Os dados obtidos foram tratados através do processo de análise de conteúdo, uma vez que e segundo refere Bardin (2004, p. 109), a análise de conteúdo fundamenta-se num “conjunto de técnicas de comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição de conteúdos de mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

As entrevistas oferecem vantagens no “grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 194) e são um “método de recolha de informações (...) em conversas orais, individuais ou de grupos (...) cujo grau de pertinência, viabilidade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos de recolha de informações” (Ketele, 1999, p.18).

As entrevistas foram realizadas aos alunos individualmente e em dias diferentes após o termo das actividades lectivas. Foram gravadas para posterior transcrição. As questões colocadas seguem o modelo do inquérito por questionário feito às

encarregadas de educação. Existindo variantes de entrevistas, a adoptada neste trabalho foi a semidirectiva ou semidirigida.

### **1.3.3. A Observação**

A observação permite ao observador ver aquilo que os investigados realmente fazem e não só o que dizem fazer. A informação disponibilizada é contextualizada, pode ser aplicada individualmente e articulada com outras técnicas de pesquisa de opinião. Trivinos (1994, p. 103) entende que observar um fenómeno social tem a ver com o facto de “determinado evento social, simples ou complexo” ter “sido abstractamente separado do seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudada em seus actos, actividades, significados e relações”

Vários são os tipos de observação, de acordo com o nível de envolvimento e de participação do investigador. Salientamos a observação participante e a observação não participante. Na primeira, o investigador coloca-se na posição de outros elementos seleccionados para a pesquisa e realiza contacto directo com o fenómeno observado. No segundo tipo de observação, o investigador age como espectador.

A observação possibilita quer a obtenção de informações sobre a realidade dos actores sociais nos seus próprios contextos, quer a captação de uma variedade de situações ou fenómenos, passíveis de não serem conhecidos de outra forma, uma vez que os actores, observados no seu ambiente transmitem muito mais do que apenas através da sua linguagem verbal (Merriam, 1998). Para obtermos uma leitura mais credível cruzaremos a observação com as entrevistas e os inquéritos por questionário.

### **1.4. A Validade e Fiabilidade da Investigação**

Temos consciência das limitações desta triangulação metodológica – entrevista, inquérito por questionário e observação - que nos propomos adoptar. A objectividade será sempre uma preocupação a ter em conta durante o procedimento de recolha de dados, para que os resultados possam ser considerados válidos e fiáveis no contexto em que estão incluídos e, assim desta forma, seremos capazes de atingir os objectivos a que nos propusemos com a realização deste trabalho.

No que concerne à fiabilidade, Ketele (1999, p.81) refere que “consiste em encontrar os mesmos resultados, quer em pessoas diferentes, quer numa mesma pessoa em momentos diferentes”, em estudo, pois o inquérito por questionário e a entrevista envolveram questões similares que nos vão ajudar a evidenciar alguma razoabilidade e segurança das respostas.

Relativamente à validade, temos de distinguir validade externa e validade interna. A validade externa é uma dimensão que nos revela se a avaliação mede efectivamente o que pretende medir (Erasmie & Lima, 1992, p. 107). Assim e como já atrás referimos, porque a nossa amostra abrange apenas uma turma do PIEF de um Agrupamento de Escolas, os resultados obtidos, embora sejam importantes e possam servir de base a novas investigações, não podem ser generalizados a outros contextos.

### **1.5. Tratamento e análise dos dados**

Os dados resultantes da aplicação dos inquéritos por questionários essenciais às variáveis do nível económico, dos interesses da família e das expectativas face à escola foram submetidos a um tratamento estatístico no âmbito do programa Excel do MSOffice.

A entrevista foi submetida à análise de conteúdo, tendo como objectivo a variável das expectativas do aluno face à escola

A metodologia escolhida possibilitará, proceder ao tratamento, análise e interpretação dos dados de uma forma lógica e ordenada após o levantamento dos dados.

Os dados condensados foram recolhidos em gráficos para melhor os visualizarmos e efectuarmos a sua leitura. Posteriormente, procedemos à sua análise e interpretação seguindo a linha de pensamento de Dehais (1997, p. 340) quando afirma que “todo este trabalho de recolha, de análise, verificação, de controlo, de manipulação ou de cálculo dos dados não encerra o empreendimento da pesquisa. Resta ainda um processo de síntese que permitirá a descoberta de factos até então ocultos ao nosso espírito e à nossa observação.”

O inquérito por questionário realizado às encarregadas de educação dos alunos da turma PIEF, a entrevista realizada aos alunos e a observação foram os instrumentos utilizados para a recolha de dados deste trabalho.

## **1.6. Limitações do estudo**

Estamos conscientes que a nossa população alvo é um factor limitativo deste trabalho, embora saibamos que não estamos muito longe da realidade de situações análogas.

Se atendermos à opinião de Gomez, Flores & Jimenez (1999), o facto de optarmos também por uma metodologia mista (quantitativa e qualitativa) faz dela uma característica e não um limite.

Apesar destas limitações esta pesquisa poderá indicar-nos aspectos já implementados e aspectos que precisarão de ser melhorados e que contribu(em)irão para aferir as formas de resolver ou minorar este problema.

## **2. Descrição do contexto de investigação**

### **2.1. A população**

Este trabalho de investigação circunscreve-se à única turma de PIEF, existente num dos estabelecimentos de ensino de concelho localizado na área metropolitana do Porto, no ano lectivo de 2007/2008. Por ser um dos estabelecimentos de ensino desse concelho integra uma pequena área territorial, socioeconómica e cultural específica. A escolha desta escola deve-se ao facto de, nesse ano lectivo, nos encontrarmos a leccionar essa mesma turma.

A população - alvo do estudo é constituída pelos doze alunos da turma acima referida. Todos os alunos foram entrevistados. A turma era bastante heterogénea na idade dos seus alunos e revelava episódios de abandono escolar e de trabalho infantil. Tratava-se de uma turma de 6.º ano de escolaridade.

Para além dos alunos, fizemos inquéritos por questionário aos seus encarregados de educação. Porque um aluno era maior de idade, ficámo-nos pelos onze questionários.

Um dos questionários foi preenchido pelo inquiridor, em virtude do EE não saber ler. Encontramos uma certa homogeneidade nos agregados familiares, onde subsistem as carências económicas, o mesmo nível social e cultural e um elevado número de filhos.

## **2.2. Caracterização do contexto**

A turma do PIEF, objecto de estudo, fazia parte, no ano lectivo 2007/2008, de um estabelecimento de ensino integrado num Agrupamento Vertical de Escolas de um dos concelhos da área metropolitana do Porto.

O Agrupamento Vertical, designado de Porta do Sol, como forma de garantir a sua confidencialidade, integra duas freguesias que ocupam uma vasta área geográfica, apesar de repartirem entre si cerca de 13.000 mil habitantes, de acordo com o censo de 2001. Uma das freguesias faz fronteira com a sede do concelho e a outra localiza-se numa zona montanhosa com um vale atravessado por um dos mais importantes afluentes do rio Douro.

As actividades económicas existentes nas duas freguesias distribuem-se pelos três sectores de actividade: no sector primário, a agricultura praticada é uma agricultura de subsistência, uma vez que os proprietários cultivam as suas próprias terras e em simultâneo praticam a criação de gado, principalmente animais domésticos. No sector secundário, as indústrias existentes constituem-se principalmente em empresas familiares de reduzidas dimensões, tais como as ligadas à ourivesaria, às confecções e ao mobiliário. No sector terciário, existem serviços essenciais tais como centro de saúde, farmácias, minimercados, talhos, consultórios médicos de várias especialidades, advogados, restaurantes entre outros.

O Agrupamento Vertical foi constituído em Maio de 2003, para cumprir o desiderato da aplicação do regime de autonomia e administração e gestão escolar, previsto no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, de uma forma a que Formosinho (2005, p. 280) considera unilateral, sem direito à participação e livre iniciativa local.

Deste Agrupamento fazem parte seis Jardins de Infância, oito escolas do primeiro ciclo do Ensino Básico e uma escola do segundo e terceiro ciclo do Ensino Básico. Cerca de mil e trezentos alunos frequentam este Agrupamento, distribuídos da seguinte forma: cento e noventa e dois alunos no pré-escolar, quatrocentos e quarenta e

um no primeiro ciclo e seiscentos e oitenta e seis no segundo e terceiro ciclos. Cento e quarenta docentes distribuídos da seguinte forma: dez educadoras, trinta e seis professores do primeiro ciclo, noventa e quatro docentes no segundo e terceiro ciclos e cerca de cinquenta e oito elementos do pessoal não docente.

Os alunos que frequentam este Agrupamento Vertical pertencem a um meio onde existem zonas habitacionais aprazíveis e sossegadas onde os encarregados de educação, regra geral, demonstram interesse pela vida escolar dos seus educandos. Também provêm de bairros sociais com graves problemas sociais e famílias desestruturadas. As famílias monoparentais desta freguesia correspondem a 1%

Todas as escolas e Jardins têm Associação de Pais.

O desenvolvimento do espírito da educação para toda a vida é uma das sete finalidades inscritas no Projecto Educativo do Agrupamento (PEA), em consonância com os quatro pilares da educação, propostos pela UNESCO, revelando consciência, do Agrupamento, nas mudanças de rumo que a sociedade e a escola têm que operacionalizar. Outra das finalidades deste PEA (2008, p.3) é “promover o sucesso educativo (...) assegurando níveis de escolaridade básica bem sucedida a todos os alunos promovendo a integração escolar, social e cultural (...) promovendo processos de discriminação positiva para as crianças em risco de insucesso ou abandono escolar”. Esta finalidade, pensamos nós, tende a ser uma resposta à alta taxa de insucesso escolar – 25% - , no total do ensino básico - e à necessidade de alterar a ainda pouca escolarização da população residente e familiar dos alunos que frequentam o Agrupamento. O PEA refere a percentagem elevada de pais que possuem como habilitação académica apenas o 1.º e o 2.º ciclo – 75%. Refere ainda este documento essencial do Agrupamento que a situação está a mudar, uma vez que a percentagem de pais e encarregados de educação com habilitação de grau superior se encontra em curva ascendente. Podemos ainda constatar a situação profissional actual dos pais e encarregados de educação dos alunos deste Agrupamento, com uma taxa de desemprego entre os 7,4% e os 10,8%. A maioria dos encarregados de educação possui baixa qualificação profissional. São empregados não qualificados. Essa baixa qualificação atinge percentagens de 41,6% e de 57,5% relativamente aos pais e encarregados de educação dos alunos que frequentam os Jardins Infantis e as escolas Básicas, respectivamente.

O PEA pretende “desenvolver e formar todos os alunos em igualdade de oportunidades no respeito pela diferença e autonomia de cada um”, promovendo e realizando parcerias com a comunidade local, porque se considera um projecto de uma “escola actuante, ligada à humanidade, transformadora e em transformação.”

Das parcerias estabelecidas salientamos a aceitação da proposta do Programa Escolhas para a criação de turma PIEF face ao número de alunos em situação ou em risco de abandono escolar e ou trabalho infantil.

## CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Apresentaremos os resultados referentes aos diferentes actores educativos envolvidos neste estudo. Como já referimos anteriormente, os inquéritos por questionário são constituídos por questões fechadas e questões abertas e as entrevistas.

### 1. Os Inquéritos por questionários aos Encarregados de Educação

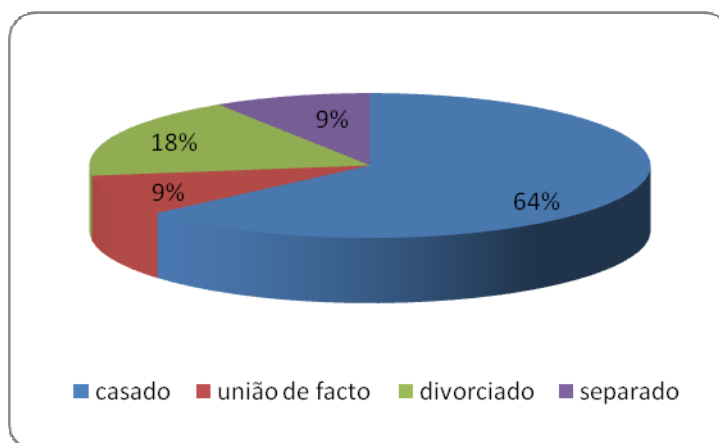
Estes questionários (Anexo 1) foram dirigidos e entregues para preenchimento aos onze encarregados de educação (EE) dos alunos (total de alunos:12, sendo um aluno maior e encarregado de educação de si próprio) que frequentaram a turma PIEF – 2.º ciclo (6.º ano de escolaridade. De referir que os encarregados de educação respondentes são mães, portanto todas pertencentes ao sexo feminino.

#### 1.1. Contexto sócio – familiar

Apresentaremos de seguida o tratamento dos dados referentes ao contexto sócio – familiar.

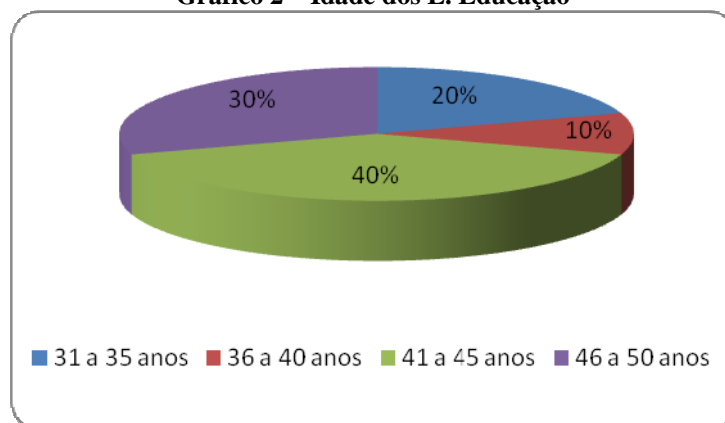
##### 1.1.1. Estrutura do agregado

Gráfico 1- Estado civil



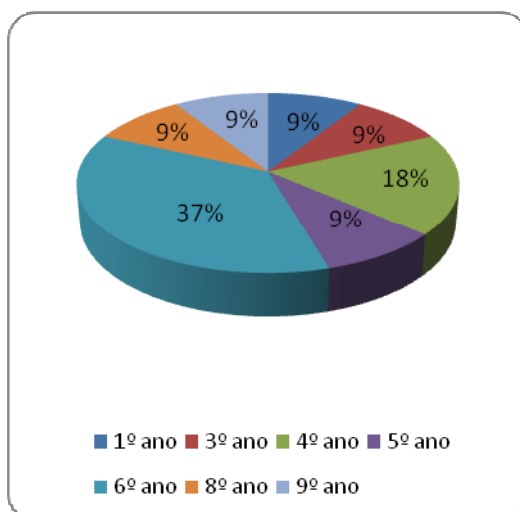
O estado civil dos encarregados de educação é na sua grande maioria casado 7 (64%). Existem 2 (18%) divorciados, 1 (9%) separado e outro (9%) em união de facto.

**Gráfico 2 – Idade dos E. Educação**

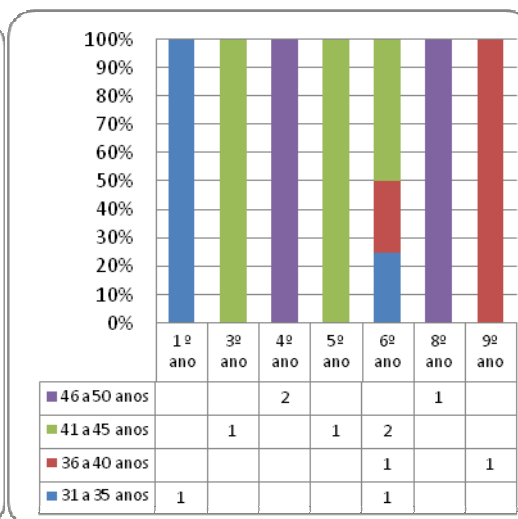


Relativamente à idade dos respondentes verificamos que 7 (70%) se encontram na faixa etária que varia dos 41 aos 50 anos; 1 (10%) entre os 36 e 40 anos e 2 (20%) entre os 31 e 35.

**Gráfico 3 – Habilitações Literárias**



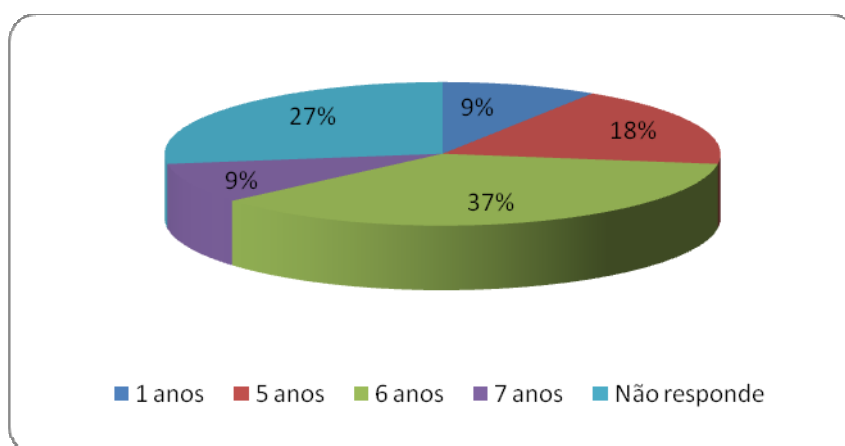
**Gráfico 4- Idade e habilitação literária**



Pelo gráfico nº3 das habilitações literárias verificamos que 4 (37%) respondentes têm o 6º ano, 2 (18%) frequentaram o 4º ano, 1 (9%) frequentou o 1º ano; 1 (9%) o 3º ano; 1 respondente tem o 9º ano e outro frequentou até ao 7.ºano e recentemente obteve o 8.º ano de escolaridade.

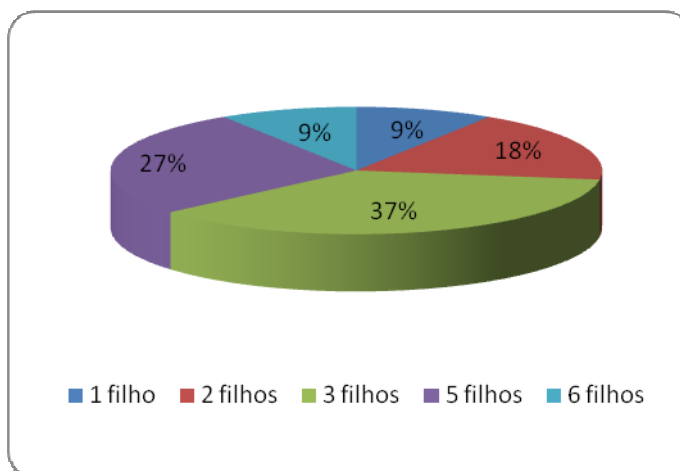
Cruzando as variáveis idade das Encarregadas de Educação com as habilitações literárias das mesmas, concluímos que 7 (64%) EE da faixa etária que varia entre os 41 e os 50 anos frequentaram o primeiro e o segundo ciclos, existindo uma EE que concluiu o 8.º ano de escolaridade. As 4 (36%) EE, inseridas na faixa etária que varia entre os 31 e os 40 anos, frequentaram o 1.º ano, o sexto ano e o nono ano de escolaridade.

**Gráfico 5 – Nº de anos de frequência na escola**



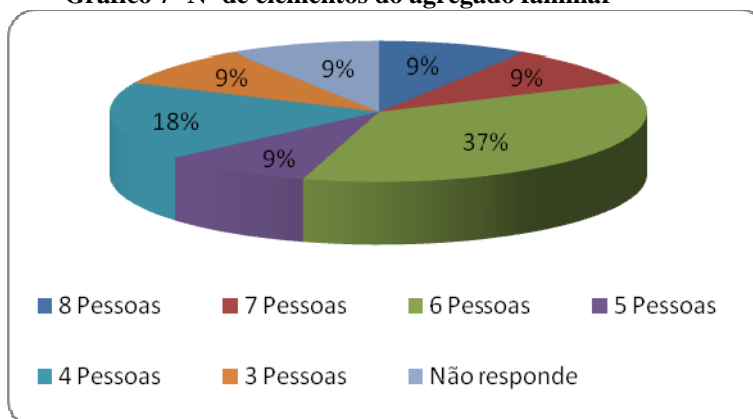
Na questão sobre o número de anos de frequência escolar que observamos no gráfico 5, 3 (27%) dos EE não deram qualquer resposta. Assim, apenas entrelaçamos os resultados do gráfico 3 com os dados dos 8 respondentes revelados no gráfico 5. Apuramos a coincidência do número de anos de frequência com a obtenção do sexto ano de escolaridade que 4 (37%) EE dizem possuir. Existe ainda correspondência da frequência escolar de um ano, e de sete anos com 1 (9%) EE, cada, que têm como habilitações académicas a frequência do 1.º e do 7.º anos de escolaridade, respectivamente. Com cinco anos de frequência escolar temos 2 respondentes (18%) e apenas 1 EE com o quinto ano de escolaridade.

**Gráfico 6 – N° de Filhos por agregado familiar**



No que concerne ao agregado familiar, apuramos que 3 (27%) têm 5 filhos, 4 (37%) têm 3 filhos, 2 (18%) têm 2 filhos, 1 (9%) agregado tem 6 filhos e outro (9%) tem 1 filho.

**Gráfico 7- N° de elementos do agregado familiar**



Na questão sobre o número de elementos que compõem o agregado familiar verificamos que 4 (37%) agregados são constituídos por 6 elementos, 2 (18%) agregados compostos com 4 pessoas, 1 (9%) com 7 elementos, outro (9%) com 8 sujeitos e ainda outro (9%) é constituído por 3 pessoas. De referir que um respondente não emitiu qualquer resposta.

A conclusão parece-nos óbvia: a nossa amostra é constituída na sua maioria por alunos provenientes de agregados familiares numerosos. Outro dado que comprova esta afirmação, diz respeito ao agregado familiar de três pessoas, em que apenas o aluno

vive com os pais, em virtude dos seus quatro irmãos estarem ausentes da casa dos pais.

O agregado familiar cuja mãe é costureira é constituído por seis pessoas: mãe, pai, aluno e uma irmã solteira (desempregada) que é mãe de duas crianças menores.

A encarregada de educação trabalhadora de limpeza saiu de casa da família deixando os seus cinco filhos rapazes com o pai alcoólico. Faz questão de continuar como Encarregada de Educação, por querer exercer o seu dever maternal. O aluno adora-a.

### 1.1.2. Nível socioeconómico

Gráfico 8 – Profissão dos E. de Educação

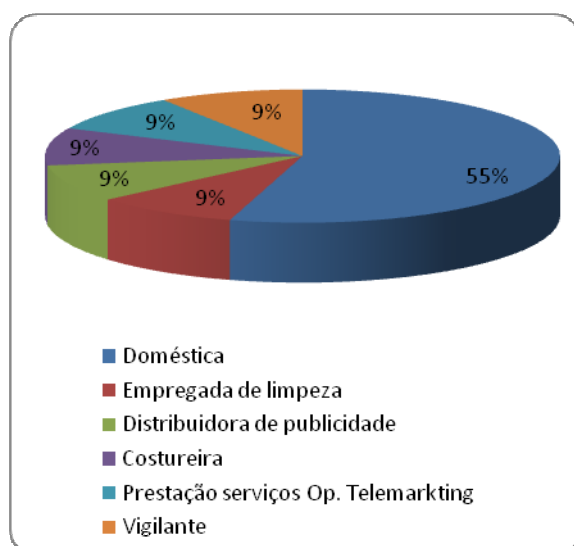
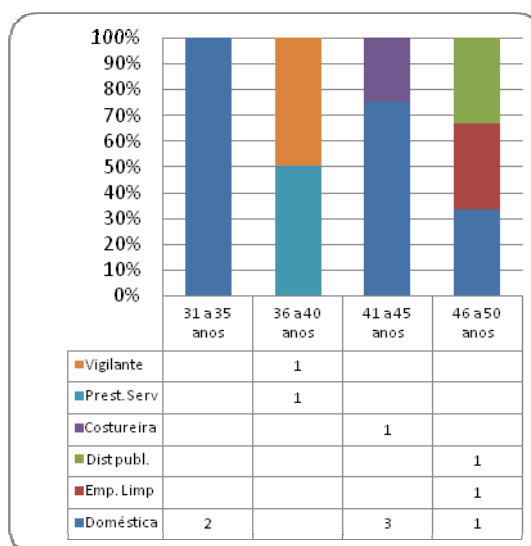
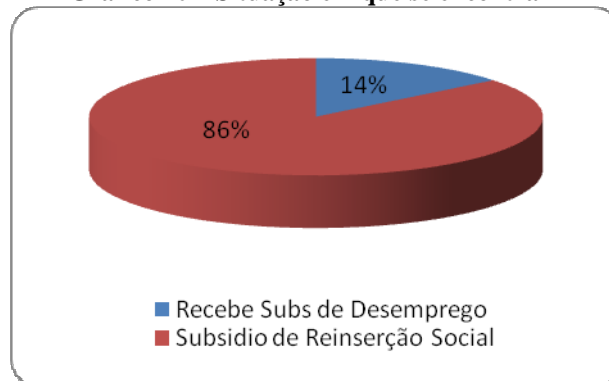


Gráfico 9 -Profissão - Idade



No que concerne às profissões constatamos que a maioria das respondentes, ou seja 6 (55%), é doméstica. As restantes 5 (45%) situam-se no sector terciário, nomeadamente realizando tarefas como: vigilante 1 (9%); serviços de telemarketing 1 (9%); costureira 1 (9%); distribuidora de publicidade 1 (9%) e empregada de limpeza 1 (9%). Se relacionarmos os dados deste gráfico com o que nos apresenta a idade das encarregadas de educação, verificamos que a maioria das EE, 6 (55%) é doméstica e situa-se nas faixas etárias entre 31 e os 35 anos e a dos 41 e os 50 anos. As outras EE com profissões diversas, 5 (45%), distribuem-se na faixa etária dos 36 a 50 anos.

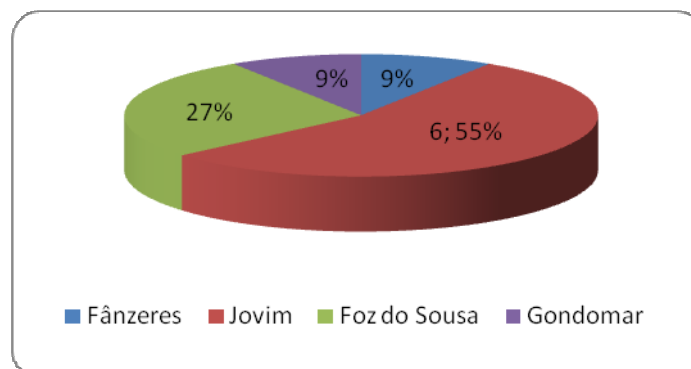
**Gráfico 10 – Situação em que se encontram**



Relativamente à situação em que as EE se encontram e que nos é descrita pelo gráfico 10, verificamos que apenas 7 EE responderam; 6 (86%) afirmaram que recebiam subsídio de reinserção social – 4 são domésticas, uma é distribuidora de publicidade e outra presta serviços de telemarketing em situação muito precária - e uma EE (14%) referiu que o marido se encontrava desempregado e recebia subsídio de desemprego.

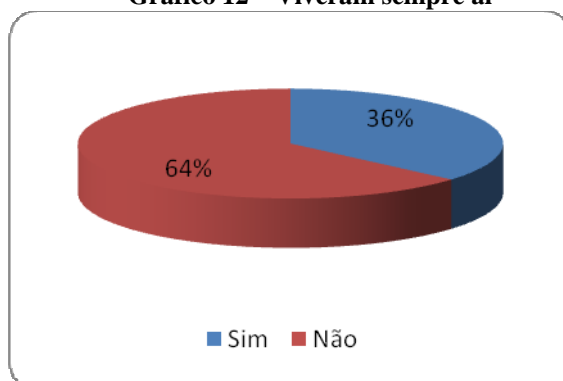
### 1.1.3. Integração

**Gráfico 11 – Área de Residência do aluno**

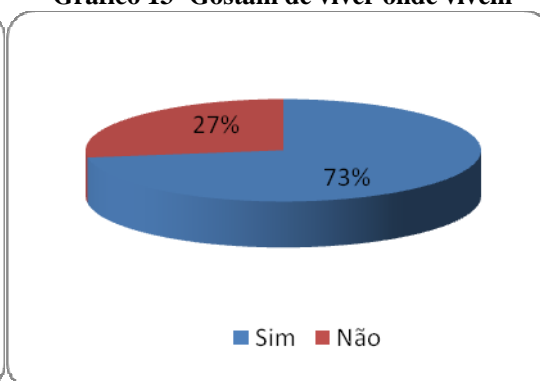


A área de residência dos E. Educação é na sua grande maioria, 9 (82 %) a área envolvente do Agrupamento em questão. Apenas 2 (18%) alunos residem fora da respectiva área.

**Gráfico 12 – Viveram sempre aí**

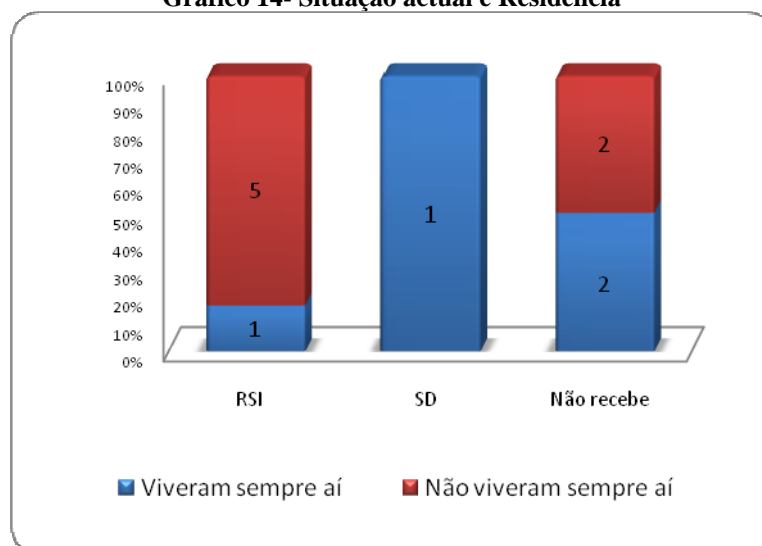


**Gráfico 13- Gostam de viver onde vivem**



Os gráficos acima dão-nos conta que 4 (36%) dos agregados familiares viveram sempre no mesmo local e que 7 (64%) vieram de outra freguesia. Questionadas sobre o facto de gostarem de viverem nessa área, 8 (73%) responderam que sim e apenas 3 (27%) assumiram que não com as seguintes justificações: a residência situa-se num bairro social cujo ambiente não é dos melhores.

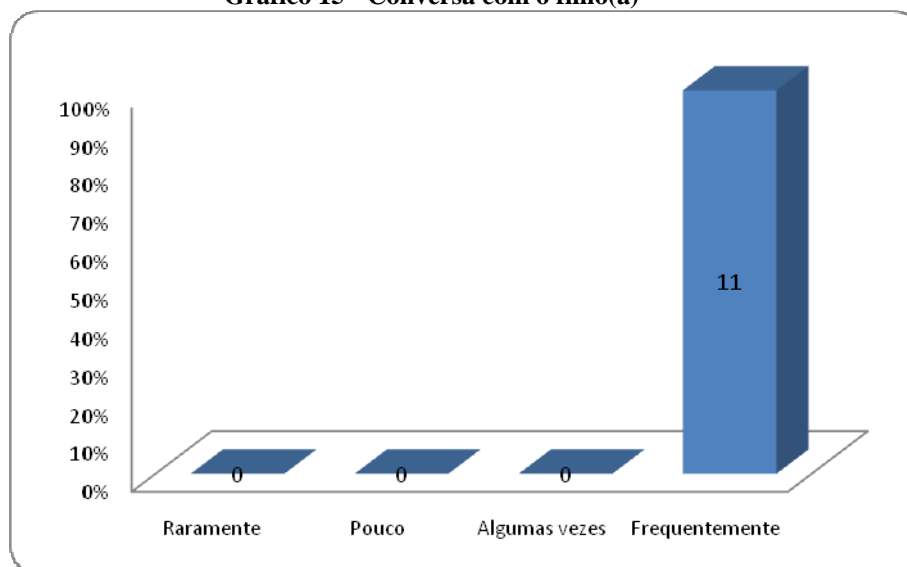
**Gráfico 14- Situação actual e Residência**



Cruzando as variáveis situação em que as EE se encontram com se as EE viveram ou não no mesmo local, apuramos o seguinte: Dos 6 agregados familiares que recebem rendimento de inserção social (RSI), 5 (90%) não viveram sempre no local actual de residência e 1 (10%) viveu. Das 4 famílias que não recebem qualquer subsídio, 2 (50%) viveram sempre na mesma localidade e as outras 2 (50%) não. A única família que aufero subsídio de desemprego (SD) sempre viveu na mesma localidade.

#### 1.1.4. Ambiente familiar

Gráfico 15 - Conversa com o filho(a)



Nesta questão Conversa com o(a) seu(sua) filho(a) salientamos que todas as respondentes afirmaram que falavam com os seus filhos frequentemente. A resposta frequentemente é unânime.

Gráfico 16 – Ambiente familiar

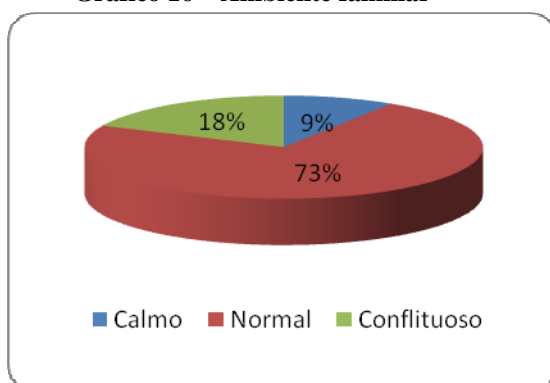
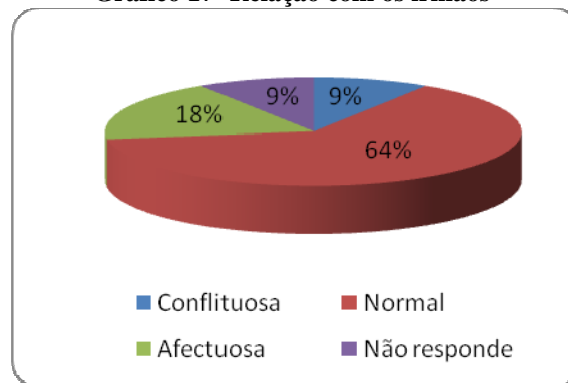


Gráfico 17- Relação com os irmãos



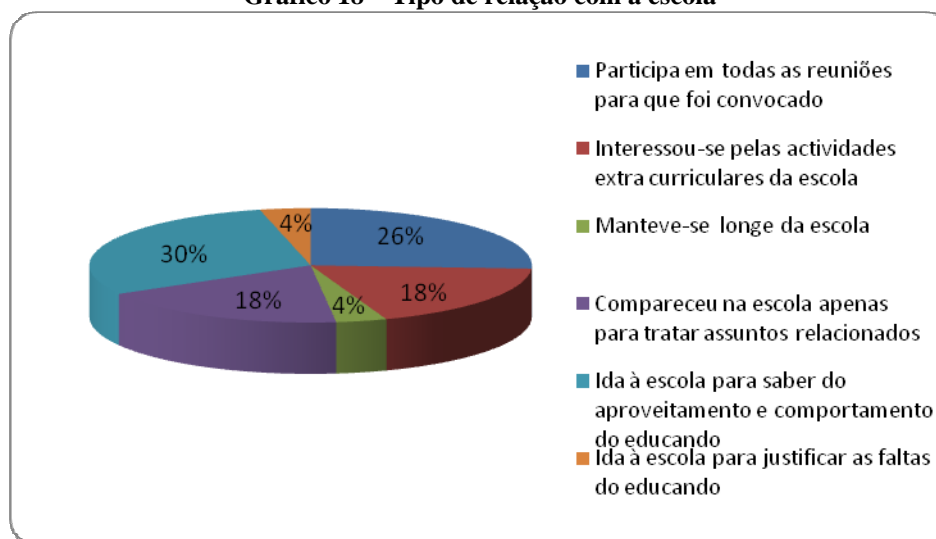
Relativamente ao ambiente familiar, 8 (73%) respondentes disseram ser normal, 2 (18%) conflituoso e 1 (9%) calmo. A EE de um aluno justifica essa conflituosidade com a hiperactividade deste. Outra EE aponta a tendência de rudeza e má criação da sua educanda que é a mais nova dos filhos. Estas respostas serão corroboradas pelas dos alunos à mesma questão na entrevista realizada.

Relativamente à resposta à questão o que mudaria na sua família, as EE salientaram o respeito, a mudança de casa e localidade, o desejo de saúde para o marido e a mudança de comportamento na relação pai e filho.

No que respeita à relação com os irmãos, 7 (64%) afirmam que a sua relação é normal, 2 (18%) é afectuosa, 1 (9%) é conflituosa e outro não respondeu.

### 1.1.5. Relação com a escola

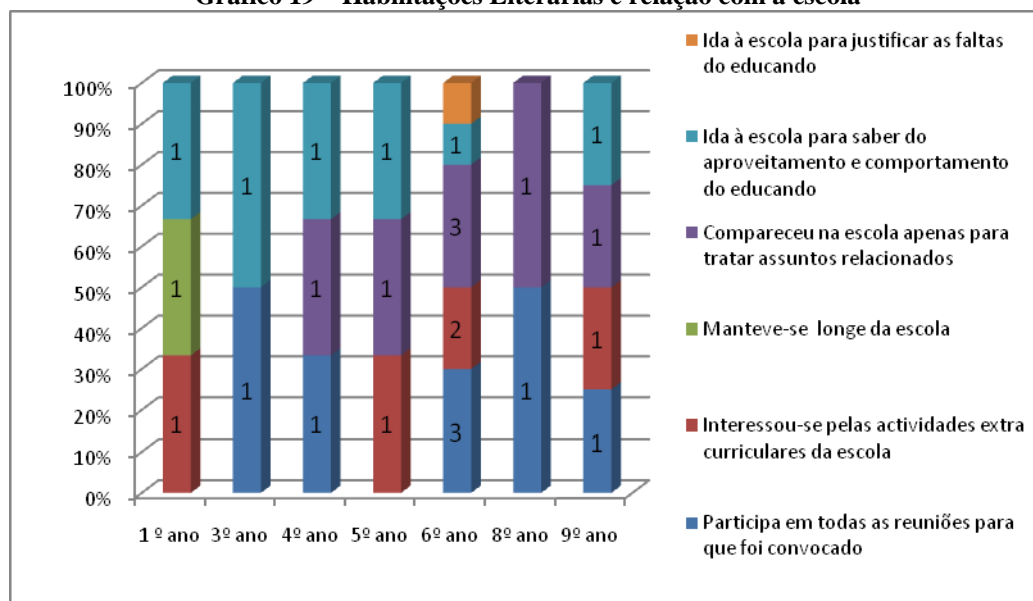
Gráfico 18 – Tipo de relação com a escola



A questão “Que tipo de relação teve com a escola durante este ano lectivo?” apresentava várias opções, pelo que as EE assinalaram mais que uma.

A opção “Fui à escola sempre que quis saber do aproveitamento e comportamento do(a) meu (minha) educando (a)” foi escolhida por 8 (30%) EE. O item “Participa em todas as reuniões para que foi convocado” foi sinalizado por 7 (26%) EE. As escolhas “Compareceu na escola apenas para tratar de assuntos relacionados com o comportamento do(a) seu (sua) educando (a)” e “Interessei-me pelas actividades extra curriculares da escola” foram seleccionadas, igualmente, por 5 (18%) EE. As afirmações “Mantive-me longe da escola” e “Fui à escola apenas para justificar as faltas do(a) meu (minha) educando (a)” foram escolhidas, também igualmente, por 1 (4%) EE.

**Gráfico 19 – Habilitações Literárias e relação com a escola**



Ao cruzarmos a variável do tipo de relação que o EE manteve com a escola ao longo do ano lectivo e as respectivas habilitações, podemos realçar os seguintes aspectos:

- Apenas um dos EE com o sexto ano de escolaridade foi à escola para justificar as faltas do seu educando;
- De todos os EE, somente o detentor do 8.º ano de escolaridade não se deslocou à escola para saber do aproveitamento e do comportamento do educando;
- Um único EE, que frequentou o primeiro ano de escolaridade, se manteve longe da escola;
- Os EE participaram em todas as reuniões, excepto dois: um com o 1.º ano e outro com o 5.º ano de escolaridade;
- O item “compareceu na escola apenas para tratar de assuntos relacionados com o comportamento do seu (sua) educando(a), foi sinalizado por todos os EE com habilitação a partir do 4.º ano de escolaridade;
- Os EE portadores do 1.º, 5.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade interessaram-se pelas actividades extra curriculares.

### 1.1.6. Expectativas face à escola

Na questão sobre a razão da inscrição do(a) educando (a) na turma PIEF (Gráfico 20), algumas das respondentes assinalaram apenas uma das possibilidades, enquanto outras assinalaram mais que uma razão. Descreveremos os resultados (Gráfico 19) juntando as opções “Concordo” e “Concordo plenamente” numa só e as opções “Discordo” e “Discordo totalmente” numa outra.

Assim, a opção “Porque o seu filho iria ser apoiado na escola” obteve a resposta de 8 (100%) EE nos itens “Concordo” e “Concordo Plenamente”. 7 (78%) das EE dizem concordar e concordar plenamente no item “Para obter mais facilmente o 6º ano”. Apenas uma (14%) EE escolheu o item “Porque o almoço é grátis”.

Nos itens “Porque os transportes eram grátis”; “Porque a família recebia mais apoios” e “Porque o almoço era grátis” as EE assinalaram a sua discordância e discordância total.

Gráfico 20 – Razão da inscrição do filho no PIEF

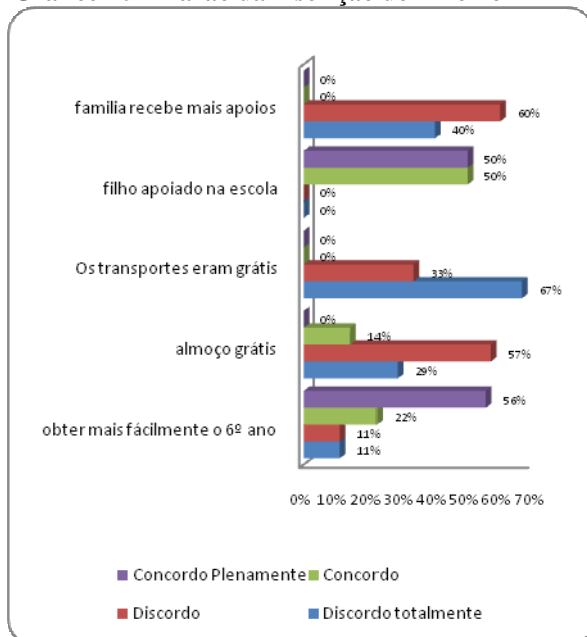
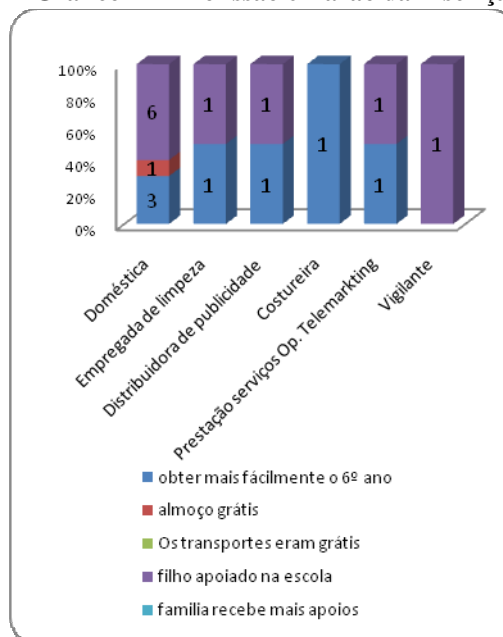


Gráfico 21 –Profissão e Razão da Inscrição



Ligando a variável “aceitou a ida do(a) seu (sua) educando (a) para a turma PIEF porque” isto é, a razão da inscrição do filho no PIEF com a variável “profissão do EE” (Gráfico 21) encontramos os seguintes resultados:

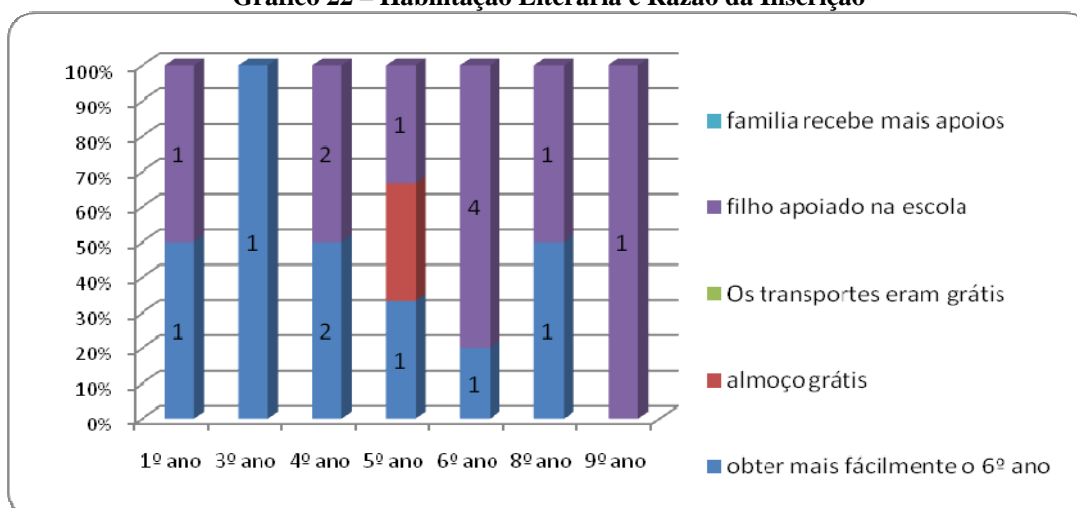
- As duas EE que assinalaram uma só opção têm as profissões de costureira e de

vigilante. A primeira assinalou a opção “obter mais facilmente o sexto ano” e a segunda a opção “o filho ser mais apoiado na escola”;

- Três das EE registaram duas opções: “para obter mais facilmente o 6.º ano” e “porque o seu filho iria ser apoiado na escola”. Têm as seguintes profissões: empregada de limpeza, distribuidora de publicidade e operadora de Telemarketing;

- Nas seis EE com profissão de domésticas, apuramos que todas registaram o item “porque o seu filho iria ser mais apoiado na escola”; três delas registaram também a opção “Para obter mais facilmente o 6.º ano” e uma ainda escolheu “porque o almoço era grátis” como justificação para a aceitar a integração do seu filho na turma PIEF.

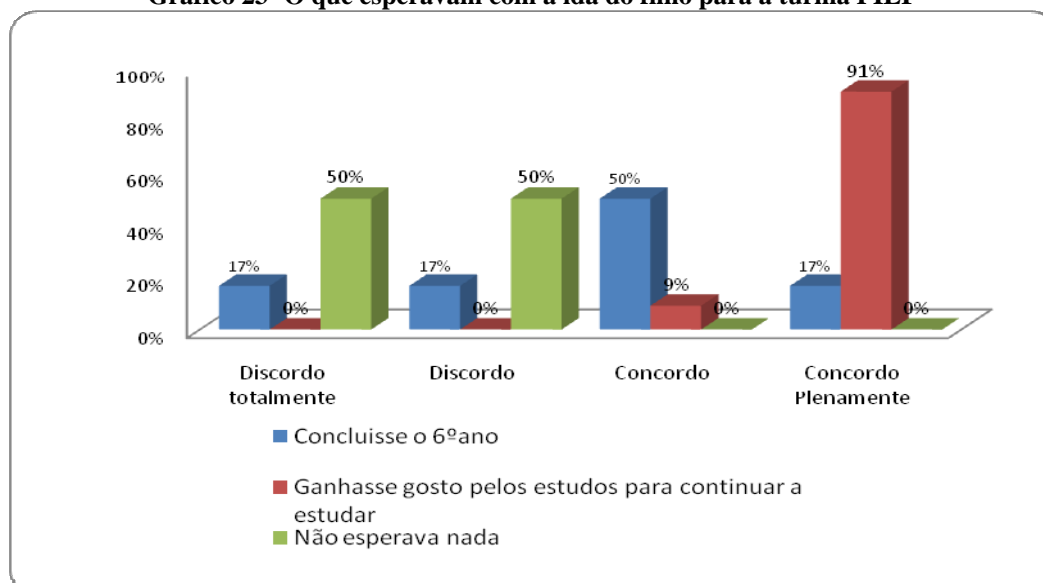
**Gráfico 22 – Habilitação Literária e Razão da Inscrição**



Cruzando a variável “razão da inscrição do filho no PIEF” com a variável “habilitações académicas dos EE” verificamos que as EE com o 1.º, 3.º, 4.º, 5.º, 6.º e 8.º anos de escolaridade, assinalaram em simultâneo as opções “para obter mais facilmente o 6.º ano” e “porque o seu filho iria ser apoiado na escola”. Das 4 EE com o 6.º ano de escolaridade, 3 só escolheram esta última opção. A EE com o 9.º ano de escolaridade, que exerce a profissão de vigilante, seleccionou apenas a opção “porque o seu filho iria ser apoiado na escola”.

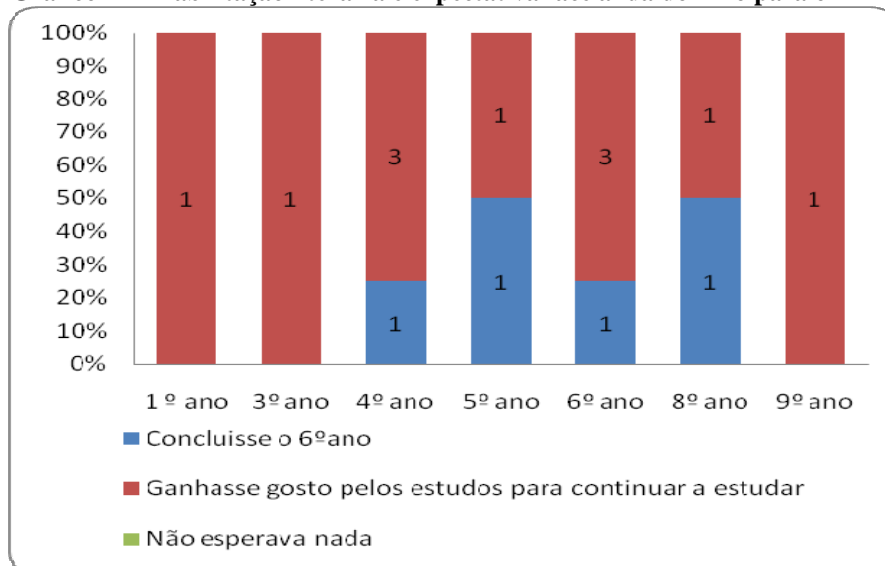
Podemos concluir que as duas razões principais, escolhidas pelas EE para aceitarem a integração dos seus educandos na turma PIEF não se vinculam nem à profissão nem às habilitações literárias.

**Gráfico 23- O que esperavam com a ida do filho para a turma PIEF**



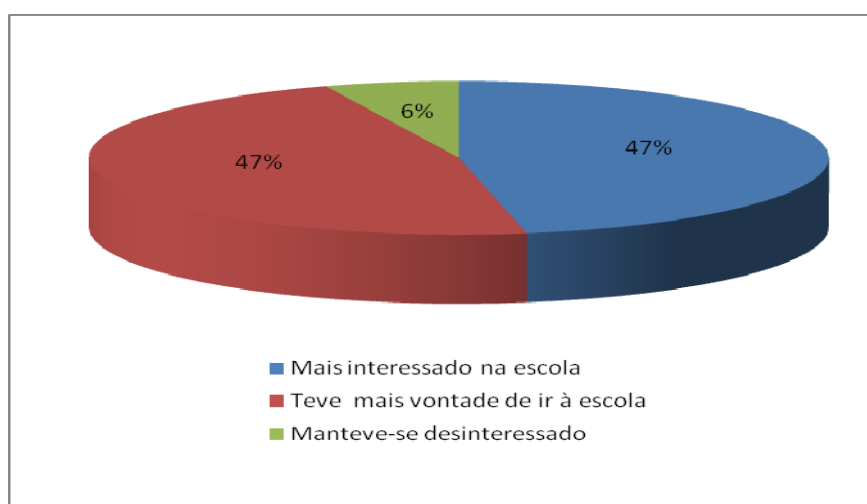
Pelas respostas dadas à questão mencionada no gráfico nº 23 concluímos que todas as EE esperavam que a ida do(a) seu (sua) filho (a) para a turma PIEF lhes fizesse ganhar o gosto pelos estudos para continuar a estudar – 10 (91 %) concordo totalmente e 1 (9%) concordo. 4 (57%) Encarregadas de Educação optaram por responder Concordo e Concordo Plenamente no item “Apensas que o seu filho concluisse o 6.º ano”. Os itens Concluir o 6.º ano e Não esperava nada” foram escolhidos por 2 (17%) EE e 6 (100%) EE, respectivamente.

**Gráfico 24 - Habilitação literária e expectativa face à ida do filho para o PIEF**



Apesar das Encarregadas de Educação possuírem baixas classificações, 4 (67%) delas esperavam que os seus educandos ao integrarem a turma PIEF concluíssem o sexto ano, e questionadas sobre a razão da inscrição do seu educando na referida turma, 7 (78%) consideraram a opção “Para obter mais facilmente o sexto ano”.

**Gráfico 25 – Mudança de comportamento**



Relativamente à questão: Notou alguma diferença no comportamento do(a) seu (sua) filho(a) durante este ano lectivo face à escola? apenas uma EE notou o desinteresse do seu educando. Este desinteresse consubstanciou-se na retenção do aluno no final do ano lectivo. As opções “Passou a estar mais interessado pelas coisas da escola” e “Passou a ter mais vontade de ir à escola” foram escolhidas em simultâneo por 6 EE. Cada uma destas duas opções foi, contudo, seleccionada por 8 (47%) EE. Salienta-se que a opção “nenhuma” não foi assinalada por qualquer EE.

## 2. Apresentação dos resultados das entrevistas com apoio na observação

Após a realização das entrevistas, foram as mesmas transcritas integralmente (Anexo 2) através de um processo moroso e delicado para se poderem constituir naquilo a que Vala (1986, p. 106) designa de “corpus de análise”. As transcrições foram comparadas com as gravações para se proceder a revisão e eventual rectificação, sempre que necessário.

Seguindo as indicações de Ludke & André (1986, p. 42), realizaram-se várias leituras para se construir categorias ou tipologias, o que se constituiu um momento delicado, corroborando as afirmações de Vala (Idem, p. 113) “ a escolha das categorias é talvez o momento mais delicado do ponto de vista do trabalho do analista” e de Bardin (2004, p.18) que realça “em análise de conteúdo, classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada uma delas tem em comum com outras, o que vai permitir o seu agrupamento.”

Construímos um guião (Anexo 3) como meio auxiliar da entrevista. Este guião de entrevista permitiu ainda encontrar categorias, subcategorias e questões da entrevista (unidades de registo), após várias leituras e releituras.

Da análise resultou a selecção de dois temas: contexto familiar e contexto escolar, como se pode constatar na observação dos quadros seguintes (quadro 6 e quadro 7). O primeiro tema – contexto familiar – inclui a categoria contexto sócio - familiar e esta, as subcategorias integração e relação com pais e irmãos. No segundo tema – contexto escolar – foram integradas as seguintes categorias: percurso académico; representações da escola e relação entre pares. A estas categorias foram incluídas as subcategorias seguintes: dificuldades no processo de ensino - aprendizagem; opinião dos alunos; proximidade versus afastamento, respectivamente.

**Quadro 6 - Categorização das entrevistas relativo ao contexto familiar**

Tema	Categoria	Subcategorias
Contexto familiar	Contexto sócio -familiar	Integração
		Relação com os pais e irmãos

**Quadro 7 - Categorização das entrevistas relativo ao contexto escolar**

Tema	Categoria	Subcategorias
Contexto escolar	Percurso Académico	Dificuldades no processo de ensino – aprendizagem
	Representações da escola	Opinião dos alunos
	Relação entre pares	Proximidade versus afastamento

## **2.1. O contexto familiar**

### **2.1.1. O contexto sócio – familiar**

#### **2.1.1.1. A integração**

Pelas respostas dadas por todos os alunos à questão *Há quanto tempo vives na tua localidade?* constatamos que dez vivem há mais de dez anos na mesma localidade e desses dez, oito vivem desde o seu nascimento.

A socialização e integração dos alunos no meio onde habitam é positiva porque, à excepção de quatro, todos gostam de viver no local onde vivem, porque *conheço toda a gente* (Aluno 1 e Aluno 5); *porque tenho amigos* (Aluno 2 e Aluno 6); *porque não conheço outro sítio e vivo com os meus pais e irmãos* (Aluno 7); *porque estou perto dos meus avós* (Aluno 8); *porque gosto de viver com o meu avô e o meu tio* (Aluno 9) e *porque o sítio é calmo* (Aluno 11). As razões apresentadas pelos alunos que não gostam de viver onde vivem, pautam-se por alguma indecisão *há muita confusão ... muito barulho ... não sei ... nunca vivi noutra sítio* (Aluno 2); *porque aqui é um buraco... não há nada* (Aluno 4); *gostava de mudar de casa ... porque não gosto das pessoas que moram naqueles bairros porque falam da vida das outras pessoas, em vez de falarem delas* (Aluno 10). O aluno 12 refere *agora gosto mais e gostava de viver numa casa maior onde pudesse ter espaço para nós todos (tem 4 irmãos) onde tivesse um jardim e uma piscina.*

### 2.1.1.2. Relação com os pais e irmãos

Os alunos entrevistados consideram o seu ambiente familiar bom (5 alunos) e normal (4 alunos). O aluno 11 refere-a como normal “*porque agora há compreensão entre todos*” O aluno 10 acrescenta a justificação da boa relação através do facto de “*conversamos todos juntos do nosso dia-a-dia ... fazemos muitas brincadeiras juntos: jogar à bola; ir para a praia passear*”. O aluno 4 considera-o, no entanto, um pesadelo porque é tratada como se “*fosse criada deles*”. Por sua vez o aluno 6 assume que o ambiente familiar poderia *ser melhor*.

Relativamente à questão sobre a existência de conflitos - Há muitos conflitos em tua casa? Se sim, entre quem? - os alunos confirmam a sua existência *entre o irmão mais velho e o pai* ou entre o próprio e *o irmão mais novo* (Aluno 1); *entre a mãe e os irmãos, entre irmãos e entre irmãos e mãe* (Aluno 2); *com a mãe e filhos e entre irmãos* (Aluno 4); *só quando respondo torto* (Aluno 5) *entre o meu pai e a minha mãe são coisas deles depois passa logo* (Aluno 6).

As respostas a esta questão e a caracterização do ambiente familiar de normal e bom pela maioria dos alunos apesar de aparentemente contraditórias, traduzem a realidade a que estão habituados.

As respostas a *Se pudesses mudar uma característica no teu pai/ na tua mãe o que mudarias?* indiciam que a maioria dos alunos não mudaria nada nos seus progenitores. A razão apresentada é invariavelmente justificada com o argumento de “*porque me dá tudo o que eu quero*”. No que respeita ao argumento apresentado para a mudança de alguma característica dos seus progenitores a mais indicada é “*que deixasse de ser resmungão*” ou “*resmungona*”. O Aluno 9 revela que gostaria que o pai “*fosse mais responsável e deixasse de fazer algumas das coisas que faz*” e que a mãe lhe “*fizesse mais vontades*”.

#### 2.1.1.2.1. Relação com os pais

Às questões - Completa estas frases: a) A relação com o teu pai é...? Porquê? b) A relação com a tua mãe é...? Porquê? -, os alunos responderam maioritariamente ser a

relação com a mãe boa *porque nos compreendemos* (Aluno 1); *porque estou sempre com ela ... Ela trata-me bem ... Eu trato-a bem a ela* (Aluno 2); *porque faz o que quero* (Aluno 3), *porque dou-me bem com ela e ela faz e dá o que lhe peço* (Aluno 5), *porque gosto dela e ela gosta de mim* (Aluno 6 e 8); *porque lhe posso contar tudo e ela ouvi-me e percebe-me* (Aluno 7); *porque é minha amiga* (Aluno 9); *É a pessoa da minha família que eu mais gosto e me trata melhor. Interessa-se muito por mim* (Aluno 10); *é ainda melhor do que a com o meu pai porque consigo falar melhor e desabafar com ela* (Aluno 11) e *porque ela entende, passa mais tempo com nós e foi sempre ela que me ajudou em tudo* (Aluno 12). Apenas o aluno 4 refere ser a relação com a mãe *mais ou menos porque não me sabe dar valor*.

Quanto à percepção dos alunos face à sua relação com o pai, as respostas dividem-se entre oito positivas e quatro menos boas. Destas, as afirmações proferidas foram as seguintes: *não é muito boa... não é nenhuma, (...) é péssima porque não vivo com ele* (Aluno 2 e 4); *é um pouco complicada porque não consigo conversar com ele sem que ele não me castigue* (Aluno 7); *porque nunca quis saber de nós* (Aluno 12). O Aluno 11 refere ser a relação *agora (...) boa* justificando ter o aluno exigido que o pai *mudasse e passasse a tratar melhor a (...) mãe*. As respostas que nos dão conta que a relação paterna é boa apresentam como justificação a compreensão, porque o pai é fixe, porque sabem que ele tem afeição pelo filho e brinca com ele.

#### **2.1.1.2.2. Relação com os irmãos**

A relação entre irmãos é formulada de maneira geral como normal e boa, seguindo a lógica da caracterização que estes alunos fazem do seu ambiente familiar. Dois alunos referenciam - na como instável devido à má relação que mantêm com uma irmã mais velha, porque *tem a mania que manda*. O aluno 6 justifica esta relação de irregular porque são *raparigas e chatas*. O aluno 1 refere-se a alguma violência entre os irmãos - *de vez em quando andámos à pancada* - apesar de a mesma ser considerada como *“coisas minhas ... são coisas deles*. O aluno 4 assume ter uma *péssima* relação com os irmãos.

## 2.2. O contexto escolar

### 2.2.1. Representações da escola

A escola é um local onde a maioria dos alunos entrevistados gosta de estar. Os alunos assumem gostar de estar na escola porque nela encontram os seus amigos, que para o aluno 1 são “*amigos especiais*”. O aluno 4 afirma sentir-se “*melhor*” na escola que “*na minha própria casa*”. O aluno 7 revela gostar desta escola, ter feito amigos e gostar dos professores. O aluno 12 responde a esta questão dando a razão da maioria dos outros alunos e acrescentando “*porque fazemos coisas de que gosto e porque ensinam coisas ... coisas que me podem servir para outras coisas*”. Os alunos 2 e 7 respondem porque gostam “*de algumas aulas*” e “*dos professores*”. Já o aluno 10 tem duas opiniões sobre a escola: gosta pela mesma razão dos seus colegas e não gosta “*porque não nos deixam sair na hora de almoço*”. A razão para o Aluno 11 não gostar da escola prende-se com a idade dos outros alunos que *são muito mais novos*.

Os alunos na resposta à questão O que mais gostas da escola? Porquê? afirmam que o que gostam mais na escola: é “*ter as amigas e os amigos especiais*” (Aluno 1); *dos professores porque são atenciosos e preocupados e ajudam nas dificuldades* (Alunos 4, 5 e 11), *dos colegas ... da monitora ... porque sim... sinto-me bem* (Aluno 6); *este ano gostei das aulas dos colegas de professores porque senti que fui aceite* (Aluno 5) *Dos professores porque são simpáticos e ajudam-me nas dificuldades* (aluno 11). O aluno 12 responde “*gosto de estar com os meus amigos e de algumas actividades que fazemos aqui ... pintura... culinária... ciências da natureza ... matemática ... Ciências porque tem a ver com animais... culinária... porque aprendo a fazer bolos e comidas e pode ser útil*”. Já o aluno 7 é de opinião que da escola gostou ... *porque aprendi muitas coisas com facilidade*.

Na questão O que menos gostas da escola? Porquê?, as respostas apontam para: algumas aulas; algumas disciplinas (BTT; Teatro, culinária, Inglês e Ciências Sociais e Humanas); poucos intervalos; impossibilidade de sair; alguns alunos, alguns professores e muito tempo de aulas. O aluno 11 referiu gostar de tudo por ter amigos. O aluno 4 afirma que o que menos gosta da escola são alguns alunos que *estão aqui para fazer asneiras*.

## **2.2.2. Percurso académico**

### **2.2.2.1. Dificuldades no processo de ensino – aprendizagem**

Nas respostas à pergunta Quantas vezes reprovaste? Porquê? o número de vezes de retenções apontadas varia entre as duas e as três vezes por parte de cinco alunos, em cada; um respondeu não saber o número de retenções e outro referiu ter reprovado cinco vezes – 3 no primeiro ciclo e duas no segundo ciclo devido à falta de assiduidade. As razões das retenções referidas são as seguintes: *não estudava nada e portava-me mal* (Aluno1); *porque faltava ... tinha a vida muito complicada ... problemas familiares ... porque fazia muitas asneiras* (aluna 2); *não estudava ... faltava e portava-me mal* (aluna 3) *Não percebia nada e não estudava* (aluno 7) *Não estava atento e nem estudava* (aluno 8) *Mau comportamento* (aluno 9), A aluna 12 responde desta forma “*porque os profs não explicavam bem e porque não percebiam que eu tinha que ser ensinada de outras formas para perceber ... Eu era preguiçosa porque não me incentivavam a fazer as coisas*”.

### **2.2.2.2. Comportamento do aluno na escola**

Apenas seis dos doze alunos assumem ter sido alvo de processo disciplinar em anos anteriores ou no ano lectivo em curso: o aluno 1 teve dois processos: um, por ter saído pela janela depois da professora o ter proibido de sair da sala de aula e o outro, por ter batido num funcionário. A aluna 2 também teve um processo por ter batido numa colega. O aluno 6 maltratou um colega à frente de um professor. O aluno 8 teve vários processos sempre por mau comportamento – bater em colegas e funcionário e ter sido malcriado. Por roubo e agressão são as justificações que o aluno 10 apresenta dos processos disciplinares de que foi alvo. A aluna 12 refere com alguma incerteza de que se lembra ter sido mal-educada para um professor e se ter deixado “*levar por alguns amigos*”.

### 2.2.2.3. Relação entre os pares

No que concerne à relação dos alunos com os colegas de turma, pelas respostas dadas percebemos que os alunos encontraram formas de socialização que lhes permitiram manter um relacionamento aceitável e razoável, uns com uns outros. Os alunos 1, 7, 10 e 12 afirmaram dar-se bem com a maioria dos colegas. O aluno 10 acrescenta que *“uns têm a mania que são melhores que os outros*. O Aluno 12 afirma que *não se identifica muito com alguns*, enquanto o aluno 6 justifica que se dá bem com os colegas por ser *“uma família”*.

Questionados sobre a razão de não manterem uma boa relação com algum colega - *Porque não te dás bem com esse (s) colega(s)?* – as respostas dadas pelos que têm algum problema de relacionamento apontam para *“a mania que são melhores que os outros, que são mais espertos, que são superiores”*(Aluno 1) *porque são falsos e infantis* (Aluna 4). O aluno 6 refere o feitio para justificar esse mau relacionamento, acrescentando *“não entendo nem sou entendido”*. O aluno 10 refere não se dar bem com alguns colegas porque *“ se dão bem com os professores e por serem meninos bem comportados”*. A aluna 12 faz referência específica a determinados colegas para apontar, para cada um, a razão de não se relacionar bem com eles.

Para se conhecer a extensão da amizade criada entre os alunos da turma, foi colocada a questão - *Costumas sair com os teus colegas de turma?* - As respostas foram unânimes. Os alunos da turma encontram-se uns com os outros apenas na escola. O aluno 12 chega a perceber entre outras razões a da não existência de muita *ligação entre nós* para não se encontrarem fora da escola. O Aluno 7 conclui que se deve ao facto de viverem em locais diferentes. O aluno 10 justifica não ter sido convidado para sair nem ter convidado nenhum dos colegas.

## 2.3. Razão da integração na turma de PIEF

Depois das questões anteriores pretendemos conhecer a razão pela qual os alunos aceitaram frequentar a turma PIEF e as respostas revelam-nos que foi a oportunidade de concluir o sexto ano (Alunos 1; 2; 3; 5; 6; 7; 8 e 9). O aluno 2

acrescenta o facto de ter dificuldades em concluir o sexto ano. O aluno 4 refere o facto de *“ter um futuro melhor com mais capacidades”*. O aluno 10 remete para a mãe a responsabilidade da sua frequência porque *“ela achava que era bom para eu fazer o 6.º ano ... eu fui vindo porque era bom para eu completar o 6.º ano”*. O aluno 11 aponta como razão da sua integração na turma PIEF *“o que disseram as monitoras que foram lá a casa falar comigo sobre o PIEF”* Este aluno beneficiou do interesse da EMM pela situação económica - financeira da sua família que até essa data não usufruía de qualquer subsídio: Esta equipa diligenciou junto das entidades competentes e conseguiu que a família passasse a usufruir do RSI e o aluno e o irmão que frequenta turma de currículo normal passaram a ter direito a senhas de transporte pago pela Câmara Municipal para se deslocarem para a escola.

Interrogados sobre a diferença que cada um encontrava entre o PIEF e o ensino regular, as respostas são variadas: *“gosto mais do PIEF ... o PIEF é mais fixe e mais desportivo”* (Aluno 1) *é mais muito mais leve (...) aprendemos melhor porque temos sempre alguém em cima de nós para ver o que fazemos ou deixamos de fazer e está em cima do acontecimento para não nos deixar fazer coisas erradas ou tão erradas como poderíamos fazer ... gostei deste acompanhamento”* (Aluno 2); *ser mais fácil e ter mais apoio dos professores* (Aluno 4); *os professores são mais pacientes... não temos trabalhos de casa ... não podemos ir almoçar a casa* (Aluno 5); *algumas disciplinas (...) ter alguém que nos acompanha sempre ... não poder sair da escola e não ter trabalho de casa ... não ter de andar com a mochila* (Aluno 6); *... disciplinas ... a monitora ... obrigatoriedade de almoçar na escola e não se poder sair da escola* (Aluno 7); *o tempo de aulas ... todos os dias de manhã e de tarde ... disciplinas diferentes (...) ter alguém para acompanhar os alunos* (aluno 8); *muito tempo de aulas ... a paciência dos professores ... não se poder sair da escola ... algumas disciplinas ... não ter de andar carregado com a mochila de casa para a escola e da escola para casa* (Aluno 9); *o PIEF é mais fácil ... tem disciplinas diferentes uma monitora que nos acompanha* (Aluno 11); *o PIEF é muito mais esclarecedor ... no PIEF (...) explicam doutra maneira* (Aluna 12). Apenas o aluno 10 referiu não encontrar *nada* de diferente e acrescenta *“não gosto do Teatro, da Dança, da BTT, da Culinária*

Sobre as semelhanças entre o PIEF e o ensino regular, existe unanimidade de opinião entre os alunos. Referem como semelhantes as aulas teóricas, as disciplinas com o mesmo nome, algumas regras, disciplinas teóricas e o horário.

O aluno 10 ao responder que as aulas são quase as mesmas reflecte e diz que “*os professores ensinam de uma maneira mais fácil e são mais atenciosos para nós.*” Esta reflexão remete-nos para as diferenças entre o PIEF e o ensino regular.

À questão - Gostaste de frequentar o PIEF? Porquê? – apenas três alunos responderam mais ou menos: “*nem sempre ... porque era controlada ... não podia faltar às aulas ... tinham que justificar as faltas*” (Aluno 2 e 9); o aluno 12 reporta a sua resposta ao facto de não ter gostado de uma situação ocorrida na aula de Teatro.

Os restantes alunos referem ter gostado de frequentar o PIEF “*pela maneira como as aulas eram dadas ... porque não tinha trabalhos de casa (...) tinha disciplinas ligadas ao desporto ... porque almoçava com os professores e muitas coisas*” (Aluno 1 e 6); *porque me sentia bem aqui* (Aluno 2); *fez-me crescer muito* (Aluno 4); *porque a monitora acompanhava-nos sempre, todos os dias a todas as horas* (Aluno 7); *porque me senti bem* (Aluno 8); *gostei da maior parte das aulas* (Aluno 9); *porque me facilitou a vida* (Aluno 11). *porque conheci novos amigos. Os amigos desta turma são diferentes dos outros. Têm casos idênticos aos meus. Alguns passaram por coisas piores e, assim já nos podemos ajudar uns aos outros*” (Aluno 10)

Perguntamos ainda aos alunos o que mudariam no PIEF se pudessem e as respostas variam mas convergem na possibilidade de ir almoçar a casa, de alterar as regras de saída da escola. O aluno 10 prefere “*as aulas normais ... de Inglês... de História (a designação correcta é Ciências Sociais e Humanas) às de Teatro, BTT, Dança e culinária*” O aluno 12 “*retirava algumas das disciplinas como BTT Ciências Sociais e Humanas, Língua Portuguesa e Culinária mas aprendi muita coisa e tenho vontade ... vou continuar a estudar*”; “*nas aulas teóricas fazer mais representações*” é o desejo do aluno 2. O aluno 4 diz que mudava *alguns direitos dos alunos porque é tudo muito fácil.*

### 3. A Observação

No ano lectivo de 2007 / 2008, durante os vários momentos em que estivemos na presença dos alunos como professora e nas reuniões semanais da equipa técnico - pedagógica (ETP), pudemos aperceber-nos de algumas vivências dos alunos da turma PIEF.

Em primeiro lugar urge retratar, em traços largos, a situação familiar dos alunos da turma PIEF: problemas de alcoolismo de um dos progenitores dos alunos 1, 5, 11 e 12; estadia em instituições a pedido da mãe, por impossibilidade de cuidar dos filhos ou por decisão do Tribunal depois de pai apresentar queixa da mãe e obrigar os seus filhos menores a serem pedintes (é o caso dos alunos 1 e 6, respectivamente); trabalho infantil - em casa, em todas as tarefas domésticas e ou na restauração - (alunos 2, 4, 8 e 9); pais incapazes de assumirem qualquer compromisso como empregados – um é doente - e muito permissivos com os filhos, nomeadamente com o aluno menor que mante(ve)m relacionamento com jovem mais velho, maior de idade, e autor de violência e maus tratos (aluno 3); famílias com problemas económicos por falta de cumprimento das obrigações fiscais (alunos 10 e 11).

Todas as situações retratadas contribuíam para comportamentos desajustados, falta de assiduidade ou mesmo total abandono escolar por parte dos alunos e conseqüente insucesso.

No ano lectivo de 2006/2007, alguns dos alunos desta turma PIEF frequentaram, sem aproveitamento, o ano de escolaridade em que estavam inscritos:

1. O aluno 11 que resolvera reingressar na escola para poder candidatar-se à Escola de Sargentos das Forças Armadas, sentiu uma grande dificuldade em conviver com os problemas familiares e, a meio do segundo período, optou por recorrer à falta, sem apresentar qualquer justificação – arranjou emprego precário, durante alguns meses, na construção civil – o que veio a resultar na sua exclusão por faltas da turma de sexto ano. Em 2007/2008 conseguiu concluir o sexto ano, na turma PIEF, com muito apoio dos professores e da monitora que constantemente o contactava, sobretudo na altura em que esteve empregado. Em 2008/2009, não deu continuidade aos estudos porque sentiu a responsabilidade de sustentar a sua família e, para isso, teve que emigrar.

2. O aluno número 10, nesse ano lectivo, começou por fazer parte de turma do turno da tarde. Após ter sido prestada informação, de acordo com a legislação em vigor, de metade das faltas dadas, a EE solicitou mudança de turma com horário no turno da manhã. A escola prontamente acedeu. O aluno foi integrado em turma em que exercíamos o cargo de Directora de Turma. Durante todo o ano lectivo, compareceu apenas dois dias. Num dos dias, não só não assistiu a todas as aulas como o pai se dirigiu à escola com o intuito de repreender o docente pelo facto de este não ter autorizado o seu educando a ir à casa de banho, assim que este pediu. Felizmente não o encontrou. Estava nervoso e ameaçador. Conversámos. Libertou toda a sua angústia e todas as suas razões. Apesar das faltas, sempre que a EE era convocada à escola fazia questão de comparecer. Numa dessas reuniões, e após o relatado atrás, fez-se acompanhar pelo marido e pai do aluno. As razões para a falta de assiduidade do aluno deviam-se ao facto da mãe sair cedo de casa, o que a impedia de melhor o controlar e, do pai, que de momento se encontrava desempregado, não ter capacidade financeira para usar os transportes ou os seus próprios meios (mota) para acompanhar o seu educando à escola. Outras razões eram atribuídas à falta de apoio que a família dizia ter, por parte de instituições, como a Câmara Municipal (no sentido de baixar o preço da mensalidade da habitação) e a Segurança Social (no sentido de lhes atribuir o Rendimento Social de Inserção). As tarefas que a mãe pedia ao aluno para realizar, eram cumpridas por este. Os assuntos da escola não faziam parte das conversas com o filho. Apercebera-se que o seu filho não comprava a senha do transporte para a escola. A família vivia do ordenado mínimo auferido pela mãe e do baixo subsídio de desemprego que o pai recebia. De vez em quando, conseguia alguns biscates. No entanto, todo o dinheiro conseguido era muito pouco para o agregado familiar, constituído por seis pessoas - a mãe, o pai, o aluno, a irmã mais velha, solteira, com o 12.º ano incompleto, desempregada e mãe de duas crianças. Em alguns meses, sobretudo a partir do meio do mês, era difícil sobreviver, não fosse a ajuda de uma irmã da mãe que lhe enchia o frigorífico, sempre que se apercebia das suas dificuldades. Na reunião de avaliação de segundo período, o conselho de turma propôs a integração deste aluno em turma PIEF no ano lectivo de 2007/2008. O PETI considerou e a família aceitou. A Directora de Turma, face ao comportamento revelado por este aluno, veio a descobrir que a assistente social encarregada de o acompanhar, por proposta da médica pedopsiquiatra, por estar assoberbada de tarefas, nunca visitara a família nem falara com o aluno.

Depois de pressionada, iniciou o acompanhamento. Na turma PIEF, o aluno era assíduo. Das respostas que nos deu, percebemos preferir as aulas ditas teóricas. O Conselho de Turma considerava que este aluno tinha capacidades que estavam a ser desaproveitadas. Foi alvo de alguns processos disciplinares: por agressão e por roubo. A falta de apoio de que se lamentava esta família foi resolvida com o cumprimento das obrigações fiscais em falta nos anos anteriores. No final do ano lectivo, as indecisões desta família face ao futuro do seu educando – qual o curso e a escola em que inscrever o aluno – resultaram no não prosseguimento de estudos. De acordo com informações prestadas, recentemente, pela mãe à Directora de Turma e monitora (ou TIL), o aluno mudou muito: tornou-se um jovem pacato que não se mete em confusões. Continua com o acompanhamento psicológico conseguido durante a frequência da turma PIEF e diz ter saudades da escola, dos colegas e dos professores. Consideramos que o facto de reconhecer nos colegas da turma PIEF problemas idênticos aos seus, o fez identificar - se mais com o grupo turma e com a escola. Daí a sua assiduidade.

3. O aluno 5 frequentou a mesma turma do aluno 10. Vive com os pais. A mãe é doméstica e é uma pessoa doente. O pai é motorista de longo curso. A maior parte das suas faltas deviam-se ao facto de acompanhar a mãe sempre que esta se deslocava a alguma consulta ou a algum tratamento. Apenas foi apresentada uma justificação de faltas com esse teor, porque se esqueciam de solicitar no Hospital a declaração. Estava habituado a fazer companhia ao pai em muitas das viagens pela Europa que o pai tinha de fazer em trabalho, independentemente do período do ano. Na turma PIEF, este aluno não gostava da obrigatoriedade das justificações de faltas. No final do ano lectivo passado, por vontade própria não continuava na escola. A mãe e o pai acabaram por não ceder à sua vontade. Ele acabou por aceitar, com a ideia de que na data em que atingisse a idade limite da escolaridade obrigatória, abandonaria a escola. Este desiderato foi alterado: continua na escola na turma PIEF de 8.º ano, com bom comportamento e uma boa assiduidade. A mãe encontra-se recuperada. A família parece ter conseguido alguma estabilidade emocional e as prioridades deste aluno alteraram-se.

4. O aluno 6 fazia parte da turma dos dois alunos anteriores. Antes mesmo do início do ano lectivo, o Tribunal de Família solicitou a sua transferência para estabelecimento de ensino localizado em concelho diferente da área de residência. O pai havia apresentado queixa da mãe por esta ter abandonado a família. Por sofrer de esquizofrenia, não se encontrar em condições de cumprir com a sua medicação e não ter

condições de cuidar de três filhos sem a presença da mãe, o tribunal internou as crianças numa instituição. Com o regresso da mãe à casa de família e a assumpção de que a mãe apenas se tinha ausentado para trabalhar no estrangeiro, a fim de poder ganhar algum dinheiro, o mesmo Tribunal fez regressar as crianças ao lar. Por isso, o aluno reintegrou a turma. As situações de abandono da mãe e de retirada da casa de família não eram novidade para este aluno, nem sequer algo agradável, bem pelo contrário. O aluno sempre manifestou carinho especial pela mãe e pelas irmãs. A mãe várias vezes se deslocou à escola, por sua iniciativa, para acompanhar o percurso escolar do seu filho. Revelava preocupação e chegou a relatar alguns acontecimentos que, pensa ter marcado profundamente o comportamento do seu educando. Nas aulas, o aluno demonstrava pouca concentração, apesar de realizar a maior parte dos trabalhos de casa, sobretudo desde que começou a acompanhar um outro colega de turma. A sua motivação passou de fraca a razoável, não tendo, contudo conseguido ultrapassar algumas das suas dificuldades. A mãe reconhecia-as e temia pelo futuro do filho, pois o aluno começou a revelar a sua intenção de não continuar a ir para a escola. Este aluno chegou ao quinto ano de escolaridade com competências ao nível do segundo ano do primeiro ciclo. O conselho de turma resolveu assumir a sua transição para o sexto ano, consciente da sua falta de preparação e das dificuldades apresentadas. O facto de ter frequentado dois estabelecimentos de ensino no mesmo ano lectivo e a sua situação familiar em nada contribuíram para o bem - estar deste aluno e para a sua motivação. Por tudo isto, o Conselho de Turma considerou apresentar proposta de frequência de turma PIEF no ano lectivo seguinte, o que veio a acontecer. De início, o aluno revelava alguma falta de atenção, mas com o passar do tempo, resolveu por sua iniciativa interessar-se e cumprir os seus compromissos. Deu poucas faltas e a situação familiar, isto é a relação mãe – pai, passou por tempos de acalmia, apesar de o aluno reconhecer a necessidade do pai ser menos ciumento relativamente à sua mãe.

5. O aluno 8 frequentara turma de que fomos professora e foi colega de turma do aluno 11. A falta de motivação demonstrada parecia justificar-se com a sua constante sonolência para a qual nunca apresentara justificação. O seu comportamento pautava-se pela total apatia para qualquer tarefa em praticamente todas as disciplinas e pela falta de concentração. No final do ano, a exemplo dos três alunos anteriores, foi proposta a sua integração em turma PIEF. A EMM, no contacto estabelecido com a família, descobriu indícios de trabalho infantil, o que justificaria a sonolência

apresentada. Durante a frequência da turma PIEF, o seu comportamento alterou-se: de apático, passou a dar a sua opinião e a reagir, nem sempre da melhor forma. Com o passar do tempo, a sua motivação pela escola aumentou e conseguiu, com o apoio que lhe foi dado, ultrapassar algumas das suas dificuldades. No ano lectivo em curso, tem apresentado alguns problemas de comportamento.

6. Os alunos 1 e 3 frequentaram o quinto ano de escolaridade nesta escola no ano lectivo de 2006/ 2007. O aluno 1 foi alvo de processos disciplinares. Os dois alunos registaram períodos de abandono escolar. Em alguns desses períodos, o aluno 1 distribuiu publicidade. Foram ambos propostos pelos respectivos Conselhos de Turma para a turma PIEF no ano lectivo seguinte. O aluno 1 gosta da escola por nela se encontrarem os seus amigos especiais; tem um ambiente violento em casa, sobretudo entre irmão mais velho e o pai e entre todos os irmãos. O pai é alcoólico e encontra-se desempregado. No final do segundo período do ano lectivo de 2007/2008, a mãe abandonou a casa de família, mantendo-se como EE. O ano lectivo em curso, devido ao seu comportamento conflituoso, foi encaminhado para consultas de especialidade e retomou acompanhamento médico cancelado por decisão médica anterior. É na escola que toma a maior parte da medicação de que necessita para se sentir bem. À falta da presença constante da mãe, procura a companhia e a ajuda da monitora (TIL). O aluno 3, manteve durante a frequência da turma PIEF, uma grande falta de assiduidade. Os motivos conhecidos das técnicas do programa escolhas, um dos parceiros no PIEF e partilhados nas reuniões da Equipa Técnico Pedagógica deviam-se à relação complicada que mantinha com o irmão mais velho do aluno 1. O aluno 3 tinha autorização dos seus pais para manter uma relação marital com esse jovem maior de idade, desempregado e beneficiário de RSI, No final do ano lectivo passado, a relação foi interrompida e apresentada queixa contra o jovem na polícia por maus tratos. A falta de assiduidade e a falta de concentração nas aulas resultaram na falta de aproveitamento e consequente retenção. O seu interesse pela escola era muito ténue. Nas aulas trocava a sua atenção pela escrita de frases alusivas à sua relação amorosa. Actualmente, frequenta uma outra turma de PIEF na escola. A partir do momento em que retomou a relação amorosa, passou a faltar. Feitos os devidos alertas à família para as consequências, comprometeu-se a cumprir com o seu dever de assiduidade.

7. Os alunos 3 e 9 no ano lectivo frequentaram esta escola em turma de sexto ano de escolaridade. Ficaram retidos por falta de aproveitamento devido ao seu

desinteresse e mau comportamento. Durante a frequência da turma PIEF, o aluno 9 registou alguns momentos de mau comportamento. Passou a ser controlado, na escola, na sua alimentação a conselho de nutricionista. Todos os tratamentos realizados não surtiram o efeito desejado por falta de cumprimento desses mesmos conselhos. A medicação para a sua hiperactividade nem sempre resulta, devido, principalmente aos encontros que mantém com o pai toxicodependente. O aluno reconhece no pai falta de responsabilidade, mas adora-o. É aluno inteligente. O aluno 3 revelou interesse efectivo por algumas aulas e pela aprendizagem. Chegou por várias vezes a levar para casa os seus livros para se preparar para os testes. Quando alguns colegas tinham dúvidas, ajudava-os. O ano lectivo em curso, continua na turma de 3.º ciclo de PIEF.

8. No ano lectivo de 2006/2007, os alunos 4 e 7 não frequentaram esta escola. O primeiro por se encontrar em trabalho infantil, ora na lida da casa materna, ora na restauração ou na distribuição de publicidade. O último ano que frequentou a escola, fê-lo numa turma de 5.º ano. Durante a frequência da turma PIEF manteve um comportamento exemplar e uma vontade férrea de aprender. Aos fins-de-semana, continuou, por vontade própria, a trabalhar na restauração. O aluno 7 vive em freguesia não pertencente à área de influência do Agrupamento a que pertence a escola. Tinha problemas de adaptação na escola e problemas graves de relacionamento com o pai.

Reportando-nos, a partir deste momento, às respostas dos EE aos questionários e às entrevistas dos alunos com as observações que fizemos, apresentamos os quatro aspectos seguintes:

1. Na sua maioria, as EE e os alunos partilham a opinião sobre o local onde vivem e sobre o seu ambiente familiar. Relativamente a este, sabemos que a realidade não coincide com as respostas dadas, em virtude da falta de atenção de que são alvo estes alunos por parte dos seus progenitores e da vida complicada destas EE. Os próprios entraram em contradição quando admitiram a existência de conflitos no seio familiar. As respostas parecem misturar a realidade com o que gostariam que ela fosse.

2. A resposta *porque faz o que quero* ou *porque me dá o que lhe peço* por parte dos alunos à pergunta sobre a razão como caracterizavam a relação com a mãe, revela a necessidade de serem o centro das atenções com a concretização da vontade de ter algo. Várias vezes nos apercebemos da facilidade com que mudavam de telemóvel ou apareciam com cadernos caros. E, no caso dos cadernos,

desnecessariamente, porque havia a possibilidade de serem fornecidos pela própria escola. Efectivamente, estes alunos revelavam uma imensa necessidade de atenção por parte dos professores. Era mais importante para eles que o professor os ouvisse, os olhasse que propriamente exercesse a sua função. A relação professor - aluno, tem de ser peculiar, diferente das turmas regulares. Os alunos eram convidados a elaborarem as regras de funcionamento da sala de aula mas nem por isso se apropriavam delas e as cumpriam. Apesar das atitudes desafiadoras de autoridade que alguns apresentavam nalgumas aulas, sempre que participavam em actividades extra curriculares ou em visitas de estudo, o seu comportamento era exemplar. Também respondem que gostam da escola por causa dos amigos e alguns respondem não gostar das aulas. Esta resposta coincide com a postura de alguns que faziam questão, no início do ano em recusarem participar em qualquer actividade da sala de aula, algumas das quais propostas pelos próprios. A aluna 4 refere mesmo que alguns alunos estão na escola para fazer asneiras e a mesma aluna aponta como algo que mudaria no PIEF, a facilidade e alguns direitos dos alunos.

3. Tanto os EE como os alunos referem o papel dos apoios que a turma PIEF lhes proporcionou. Os primeiros quando assumem como razão para a inscrição do filho a existência de mais apoio. Para alguns EE, a monitora (TIL), a professora – tutora (DT, nesta escola) ou alguns técnicos das entidades da parceria tornaram-se seus substitutos, quando era necessário marcar e ou acompanhar os seus educandos a consultas ou exames médicos e quando os alertavam para alguns comportamentos dos seus educandos que eles próprios desconheciam ou omitiam. Estes técnicos apoiavam também os EE, quando era necessário encaminhá-los para outras entidades, a fim de exercerem alguns direitos ou deveres de cidadania. Os segundos, os alunos, quando explicitamente se referem à existência da monitora (TIL) como uma das diferenças relativamente ao currículo normal, fazem-no porque ela se tornou a confidente, a amiga sempre disponível para ler os seus sms ou atender as chamadas que a qualquer hora, incluindo o fim-de-semana, lhe faziam para desabafar.

4. O facto de ter sido afirmado que a frequência da turma lhes permitiu o conhecimento de novos amigos, diferentes dos das outras turmas porque passaram por problemas semelhantes, espelha a identificação com o grupo e reflecte a facilidade da sua integração e aceitação na escola. Os alunos viviam em grupo na

escola. Nos intervalos andavam juntos e defendiam-se de alunos de outras turmas, mesmo se estivessem zangados entre eles. O sentimento de pertença enraizou-se nestes alunos. Apesar de se terem manifestado contra a proibição de sair da escola durante o almoço, durante o fim-de-semana manifestavam o desejo das aulas começarem, sobretudo quando havia confusões em casa.

## Considerações Gerais

O nosso estudo debruçou-se sobre o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) criado para combater o abandono escolar e o trabalho infantil de jovens portugueses. Para melhor entender os fenómenos que a medida PIEF tenta combater, tivemos de entender os conceitos desses mesmos fenómenos: (Insucesso Escolar, Abandono Escolar e Trabalho Infantil); de realizar um percurso pelos escritos e trabalhos que organizações a nível nacional e a nível internacional têm produzido e de conhecer a dinâmica dessa medida quer através da legislação publicada quer através das informações, análises e vivências por nós experimentadas na escola.

Realizamos o enquadramento teórico desses conceitos; da relação escola - família; da participação dos pais e de algumas das propostas de participação existentes e com frutos comprovados no terreno, nomeadamente as de Joyce Epstein.

Analisámos alguma da legislação pertinente para o assunto objecto deste estudo. Confrontámos alguns estudos publicados com a realidade sócio económica e cultural portuguesa.

Utilizamos uma metodologia mista para a consecução deste trabalho, realizando uma triangulação que nos permitiu encontrar a resposta à pergunta de partida: **De que forma as turmas PIEF conseguem envolver as famílias no regresso dos seus filhos à escola?**

Na base da abordagem teórica realizada sempre esteve a procura da resposta a essa questão. Podemos por isso afirmar que a forma de funcionamento da medida PIEF consegue envolver as famílias no regresso do aluno ou da aluna em abandono escolar ou em situação de trabalho infantil à escola.

As razões para a resposta afirmativa têm por base as respostas dadas pelos Alunos nas entrevistas, pelas EE nos inquéritos por questionários, pelas conversas com a TIL e com a Directora de Turma (professora - tutora) e pela nossa própria observação. São duas as razões:

- o acompanhamento referido por ambos, da TIL ou da monitora, como na escola era designada, permitia-lhes uma maior responsabilidade na assiduidade e no próprio comportamento;

- a oportunidade de concluir o segundo ciclo do ensino básico sem ter de andar de mochila carregada com os livros, sem ter de realizar trabalhos de casa e com a paciência dos professores;

As respostas que nos servem de base para a nossa resposta afirmativa à pergunta de partida, bem como todas as outras que foram colocadas nos questionários e entrevistas ajudam-nos ainda a responder às hipóteses que colocamos.

As EE respondentes têm baixa escolarização. O número de anos de frequência da escola não corresponde às habilitações adquiridas, o que pressupõe abandono escolar. A cultura de escola, a necessidade de escolarização não está enraizada nestas EE.

Os alunos entrevistados apresentam situações de insucesso escolar, com mais de uma retenção ao longo do seu percurso. A falta de assiduidade que alguns apontam para a retenção revela a falta de interesse pela escola deles próprios e da sua família que permitiu essa situação e não se preocupou em alterar.

Alguns alunos referem o interesse e a preocupação dos professores na turma que frequentam como contraponto às turmas frequentadas anteriormente, manifestando assim, a necessidade de incentivo e interesse que para eles se torna importante sentir da parte dos professores. Nas palavras de Freire (1997, p. 92) “É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes da desistência. É impossível sem a capacidade forjada, inventada, de bem cuidar, de amar”.

As mães e Encarregadas de Educação assumiram não terem os pais paciência para estas coisas (ir à escola; responder a questionários, não sabe ler). Pelas respostas dos alunos comprovamos que é com a EE que o aluno fala, conversa e se sente mais à vontade. A figura paterna está arredia da escola. Um dos pais presentes aquando da entrega dos questionários argumentou tratar-se de assunto da mulher e mãe para justificar a sua escusa em responder.

O interesse da família pela escola influencia o abandono escolar, quando essa família está ou se sente afastada da escola. Quando a família não se envolve e não participa nas coisas da escola, os alunos seguem-lhe o exemplo. Vários foram os alunos que aceitaram integrar a turma, por insistência da mãe

A maioria das famílias dos alunos da turma PIEF, aufere Rendimento de Inserção Social (RSI). São famílias numerosas, em que os irmãos mais velhos dos alunos não cumpriram com a escolaridade obrigatória e estão desempregados ou nunca

trabalharam e estando inscritos na Segurança Social auferem também de RSI. As EE que trabalham, devido às suas baixas qualificações, auferem rendimentos muito baixos. Para estas e para as domésticas, ter os seus filhos a trabalhar é a certeza de mais algum para o sustento da família. A escola não tem sido prioridade.

A maioria dos alunos, face a esta situação económica e às dificuldades que encontravam na escola, remeteram-se à falta de assiduidade, ao mau comportamento, ao abandono escolar e ao trabalho infantil.

Concluimos que os jovens, inscritos na turma PIEF, pertencem a famílias com baixas qualificações, baixos rendimentos e dificuldades económicas. Muitas vezes estas dificuldades contribuíram para o abandono escolar e a integração no mercado do trabalho. Foram as razões económicas que os afastaram da escola. Para uma das famílias, o apoio financeiro que o PIEF possibilitava foi a motivação para a integração do aluno na turma PIEF. Assim se confirma a nossa segunda hipótese - O nível socioeconómico da família influencia o interesse pela escola;

A maioria dos alunos da turma apesar do insucesso escolar comprovado pelo número de retenções continuava na escola apresentando episódios de falta de assiduidade e de mau comportamento.

Os alunos 4 e 11 encontravam-se em situação de abandono escolar motivado pelo seu insucesso escolar e pelo fraco nível socioeconómico das famílias a que pertencem. O aluno 10 encontrava-se em situação de abandono escolar motivado pelo seu insucesso escolar.

No caso dos alunos 4 e 11, a idade limite da escolaridade obrigatória tinha já sido ultrapassada, por isso as respectivas famílias promoveram a sua integração no mercado de trabalho. A EE do aluno 4 era a própria patroa.

A nossa terceira hipótese - O insucesso escolar ao longo da frequência influencia o abandono – é confirmada apenas por dois dos doze alunos da nossa população. Mas a maioria dos alunos infirma esta hipótese, uma vez que apesar dos vários episódios, os alunos continuavam a frequentar a Escola.

Cientes das dificuldades que enfrentam, dos seus baixos rendimentos, da situação precária em que alguns dos EE se encontram, estes reconhecem a necessidade de maiores qualificações para os seus educandos e aceitam que estes integrem a turma, uma vez que, nas suas respostas, a maioria pretende que os seus educandos ganhem o

gosto pelos estudos para continuar a estudar. Deram ainda prioridade à necessidade mais imediata – “obter mais facilmente o sexto ano” e “concluir o sexto ano”.

Dos alunos, apenas o aluno 4 refere que a integração teve como finalidade “ter um futuro com mais capacidades” Este mesmo aluno, após a conclusão do sexto ano afirmou já não ter vergonha de falar e ler em público. Outro aluno aponta o facto de ter dificuldades em concluir o sexto ano para justificar a integração na turma. Os restantes referem a conclusão do sexto ano de escolaridade como a prioridade da referida integração. Como um aluno ficou retido, dos onze que concluíram, nove frequentam o terceiro ciclo numa turma PIEF. Um dos alunos não se inscreveu em qualquer curso e outro emigrou.

As respostas às questões relativas ao que mais gostaram, menos gostaram e o que mudariam se pudessem no PIEF indiciam aspectos sintomáticos de uma realidade já comprovada por Nogueira em investigações já realizadas (2000). O que está em causa é a conclusão do ciclo e não a certeza da obtenção das competências que permitam a todos estes alunos saber fazer e aprender a aprender ao longo da sua vida. Esta conclusão emerge das respostas dadas pelos alunos quando afirmam gostar da escola pelos amigos que têm; não gostar das aulas; ter a turma, alunos que só pretendem brincar; os alunos terem demasiados direitos e ser mais fácil.

A nossa quarta hipótese - As expectativas de aquisição de melhores condições de vida contribuem para a integração dos alunos em turma do Programa PIEF - é infirmada por onze alunos e por todos os EE. Apenas uma aluna confirma esta hipótese.

Os alunos reconhecem o interesse e a preocupação dos professores; reconhecem como bom o facto de não terem de andar com mochilas e de não terem de realizar trabalhos de casa; reconhecem as oportunidades que o PIEF lhes dá, nomeadamente por obterem o sexto ano, pela realização das visitas de estudo que fizeram e a participação em espectáculos musicais e teatrais que até então não conheciam.

Os Encarregados de Educação perceberam mudanças de comportamento nos seus educandos, nomeadamente com o gosto de ir para a escola e a maior vontade de ir para a escola. Um chega a referir a preocupação do seu educando em estudar. Nenhum aluno referiu gostar da escola por gostar de estudar.

O apoio prestado pela monitora (TIL) é referido pela maioria dos alunos. Para além de os acompanhar na escola, estava sempre atenta às suas necessidades e presente para o que fosse necessário. Foi o suporte da assiduidade e da boa relação estabelecida

entre todos: alunos, professores e famílias. A Equipa Multidisciplinar do PETI e as técnicas da Comissão de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ) do concelho e do Programa Escolhas mantiveram, ao longo do ano, uma postura de disponibilidade notáveis acelerando sempre que possível os procedimentos necessários à resolução de diversas situações. A professora – tutora (ou como é tratada na escola, DT) agilizou com os seus contactos e insistência, a resolução de muitas das situações em que se encontravam alguns alunos: conseguiu o efectivo acompanhamento de alguns jovens por parte de técnicos especializados e há muito responsabilizados pelo sistema de saúde para esse efeito.

Como Azevedo (2005) somos de opinião que há necessidade de intervir na escola e sobretudo há necessidade de intervir na sociedade “para acolher e promover a escolarização de todos e de cada um” Intervir na escola para com exigência ser capaz de captar este tipo de alunos e intervir em simultâneo na sociedade, através dos agentes locais, para se acabar com o trabalho infantil e se valorizar o ensino e a aprendizagem, isto é, o estudo.

Concluimos por tudo quanto atrás fica dito que a medida PIEF, pelos apoios que proporciona, ajudando as famílias e pela existência da monitora (TIL) que tem como função acompanhar todos e cada um dos alunos, consegue com sucesso atingir os objectivos: fazer regressar à escola, jovens em abandono escolar e tirar do trabalho infantil jovens em abandono escolar que ainda não concluíram qualquer ciclo de escolaridade, fazendo-os retomar os estudos. Com esta medida PIEF, a escola e as entidades locais articulam-se, coordenam-se e agem em conjunto, em parceria, permitindo assim ajudar as famílias e os alunos que integram as turmas PIEF.

Apesar do sucesso desta medida, alguns aspectos do seu funcionamento apresentam-se, para nós, como constrangimentos:

1 - o facto de não terem de transportar os cadernos, os livros e outro material pode contribuir para o pouco empenho que a maioria dos alunos revela pelas actividades de sala de aula;

2 - e o termo de todos os apoios com a saída dos alunos desta medida.

Para o primeiro constrangimento há que encontrar um compromisso entre a escola, os alunos e as suas famílias. O sentido da escola e o valor da educação para estes alunos e para as suas famílias parece resumir-se à obtenção de uma escolaridade que não implica esforço da parte dos alunos. A Escola tem de fazer sentido para os alunos e

para as suas famílias (Charlot, 1996). Os alunos têm de perceber que andar na escola não é só estar com os amigos, é também formar-se, estudar, adquirir saberes, aprender a ser, aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer ou seja aprender a viver juntos (Delors, 2005).

Para o segundo constrangimento, o termo dos apoios a que as famílias se habituaram a ter durante a frequência da turma PIEF dos seus educandos pode contribuir para a regressão destas famílias à situação de vida anterior. O ano lectivo pode não ter sido o tempo suficiente para autonomizar as famílias. Os apoios às famílias deveriam poder continuar, sobretudo nas que efectivamente dele necessitassem.

O PIEF não pode contentar-se só em fazer regressar os alunos à escola, em tirar os alunos do trabalho infantil. É verdade que o PIEF através do PETI e das parcerias locais que se estabelecem com a cooperação das escolas, consegue mudar alguns hábitos e socorrer famílias completamente desamparadas. Este aspecto é meritório e muito importante. Esta será uma primeira fase. Será que depois de terminada a experiência do PIEF, todas as famílias ou a maioria das famílias e os jovens estarão preparados para enfrentar a realidade? Urge dar vida a uma segunda fase:

1 - Saber do percurso de vida dos jovens depois de terminada a frequência da turma PIEF;

2 – Manter o acompanhamento destas famílias e dos jovens caso necessitem.

O conhecimento do percurso dos jovens que frequentaram turmas PIEF e a situação das suas famílias poderão ser objecto de investigação. O resultado dessa investigação poderá ser um contributo útil para a forma de funcionamento do PIEF, melhorando e alterando os aspectos necessários.

## Bibliografia

- A escola em Portugal educação integral da pessoa humana (2008). Carta Pastoral – Conferência Episcopal Portuguesa acesso em 4 de Janeiro de 2009 in [www.agencia.ecclesia.pt/noticia\_all.asp?noticiaid=66275&seccaoid=9&tipoid=9868k]
- Abrantes, P. (2003) *Os Sentidos da Escola: Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta Editora
- Afonso, A, et al. (1999). *Que fazer com os contratos de autonomia?* Porto: Asa.
- Afonso, A. (1988) Insucesso, socialização escolar e comportamentos divergentes – uma abordagem introdutória. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2) 41-52
- Afonso, N. (2000). Autonomia, Avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. In Costa, J. & Mendes, A. & Ventura, A. (2000) *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. (pp. 201-216) Aveiro: Universidade Aveiro
- Albarello, L & Almeida, J. (1997). *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Almeida, E. e Ramos, F. (1992) *Insucesso e abandono escolar*. Lisboa: Ministério da Educação Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Almeida, E. P. & Santos, M.O. (1990) *Abandono Escolar*. Ministério da Educação/ Gabinete de Estudos e Planeamento. Lisboa: GEP
- Alves- Pinto, C. (1995), *Sociologia da escola*. Lisboa: Macgraw-Hill
- Ariés, P. (1981), *História social da criança e da família*. Rio: Zahar
- Azevedo, J. coord. (2003) *Avaliação dos resultados escolares – medidas para tornar o sistema mais eficaz*. Porto: Asa.
- Azevedo, J. M. (2005). Revista Escolhas –Entrevista/Joaquim Azevedo. *Precisamos de melhorar sempre* (pp. 7-9), [Acesso em 20 de Março de 2009 in [www.programaescolhas.pt/docs/boletins/escolhas\\_junho.pdf](http://www.programaescolhas.pt/docs/boletins/escolhas_junho.pdf)]
- Azevedo, J. (1999) *Inserção precoce de jovens no mercado de trabalho*. Lisboa: PEETI – Ministério de Trabalho e da Solidariedade. [Acesso em 7 Jun 2008 <http://www.Joaquimazevedo.com/Pesquisa/Pesquisa.asp?>]
- Azevedo, M. (2006). *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares*. 5.<sup>a</sup> ed. Lisboa:

Universidade Católica Editora

- Bardin (2004) *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Barros, J. (1988). A interpretação diferencial na escola. *Jornal de Psicologia*, 6 (3), 3-8.
- Barroso, J. (1995). *Os Liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Barroso, J. (1996) *Autonomia e Gestão das Escolas* (estudo prévio realizado de acordo com o Despacho nº 130/ME/96), IIE-ME, Lisboa.
- Barroso, J. (2000) O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In Barroso, J.; Ambrósio, T.; Têrren, E. & Hameline, D. (2000). *O século da educação. Entre a utopia e a burocracia*. (pp. 265-306) Porto: ASA.
- Bell, J. (2004) *Como Realizar um Projecto de Investigação*, Lisboa: 3.<sup>a</sup> ed. Gradiva.
- Benavente A. (1990) *Escola, Professoras e Processos de Mudança*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A. (1994) – *Renunciar à escola: o abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século.
- Benavente, A. & Pinto Correia, A (1981) *Obstáculos ao sucesso na escola primária*. Lisboa : Instituto de estudos para o Desenvolvimento
- Benavente, A. (1990), Insucesso escolar no contexto português: *Abordagens, Concepções e Políticas*, Lisboa: Faculdade de Ciências
- Berger, P. I. & Luckmann, T. (1966) *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes.
- Bilhim, J. (2001). *Teoria Organizacional. Estrutura e Pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigação Educativa: Guia Prática*. Barcelona: Ediciones CEAC, S. A.
- Blanchet, A. & Gottman, A. (1992). *L'enquête et ses methods: l'entretien*. Paris: Nathan
- Blau, P. M & Scott, W. R. (2003). *Formal Organizations: A Comparative Approach*. 2.<sup>a</sup> ed. Stanford University Press
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma*

- introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boletim Informativo* n.º 13 de Outubro de 2004 da Escola de Pais Nacional
- Boletim número 21* da Escola de Pais Nacional – Outubro de 2007 – da 4.ª série
- Bolívar, A. (2000). *Los Centros Educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Borges, P. (1999). *Professores: conflitos e interações*. Porto: Asa
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1975). *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves
- Brito, C. (1994) *Gestão escolar participada – na escola todos somos gestores*, 3.ª ed. Lisboa: Texto Editora
- Cadete, J. & Lisboa, M. coord., (2008) *O papel das Equipas Móveis Multidisciplinares*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI)
- Caetano, L. (2005) Abandono Escolar: Repercussões sócio - económicas na região Centro. Algumas reflexões. *Finisterra*, XI, (79), 163-176
- Campos, B. P. (1991). *Educação e Desenvolvimento pessoal e social*. Porto: Afrontamento
- Canário, R. (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed
- Canavarro, J. M. (2004) Escola para todos In Seminário “*O direito à educação e a educação dos direitos*”. Lisboa, Conselho Nacional de Educação/ Ministério da Educação.
- Carneiro, R. (2000) 2020: 20 anos para vencer 20 décadas de atraso educativo, In Tomo I – *Questões de Método e Linhas Gerais de Evolução de O Futuro da Educação em Portugal: Tendências e Oportunidades – um estudo de reflexão prospectiva*. Lisboa, DAPP.
- Carvalho, A, Matias Alves, J & Sarmento, J. M. (1999) *Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança*, Porto: Asa.
- Castro, E. (1995). *O Director de Turma nas Escolas Portuguesas, o desafio de uma multiplicidade de papéis*. Porto: Porto Editora.
- Cavaco, H. (1995). Ofício do professor: O tempo e as mudanças. In António Nóvoa,

- (org.) (2008). *Profissão Professor*, (pp. 17-34) Porto: Porto Editora
- Chagas Lopes, M. & Goulart, P. (2005). *Educação e Trabalho Infantil em Portugal*. MTSS/SIETI.
- Charlot, B. (1996). Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia *Cadernos de Pesquisa*, S. Paulo, 97, 47-63
- Chiavenato, I. (2004). *Comportamento organizacional: a dinâmica do sucesso das organizações*. S. Paulo: Thomson.
- Chiavenato, I. (1983). *Introdução à Teoria Geral da Administração*, 3<sup>a</sup> ed., São Paulo: MacGraw-Hill.
- Ciscar, C & Uria, M.E. (1988). *Organización Escolar y Acción Directiva*. Madrid, Narcea Ediciones
- Clímaco, M. C. (1991) *Observatório de qualidade da escola*. Guião organizativo. Lisboa: ME, PEPT
- Coelho, F. & Sarmiento. M. (Coord.) (2008) Trabalho infantil por conta de outrem. Coleção de opúsculos publicados no âmbito da obra comemorativa dos 10 anos do PETI, n.º 4. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI)
- Connell, R. W., Ashenden, D.J., Kessler, S. & Dowsett (1995). *Estabelecendo a diferença: escolas, famílias e divisão social*, 7.<sup>a</sup> edição, Porto Alegre: Artes Médicas
- Convenção n.º 182 da OIT [acesso a 19 Novembro de 2008 <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tiduniversais/emp-conv-oit-182.html>]
- Coronel Lhamas, J.M. (1998) *Organizaciones escolares: nuevas propuestas de análisis e investigación*, Huelva: Universidad de Huelva.
- Cortesão, L. (1988). *Escola, Sociedade/Que relação?* 2.<sup>a</sup> ed. Porto: Afrontamento
- Costa, J. (2004) Construção de Projectos Educativos nas Escolas: Traços de um percurso debilmente articulado. *Revista Portuguesa de Educação*, 17, (2), 85-114.
- Costa, J. A. (1996) *Gestão Escolar – Participação, Autonomia, Projecto Educativo de Escola*, 4.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Texto Editora.

- Costa, J. A. (1998) *Imagens Organizacionais da Escola*. 3.<sup>a</sup> ed. .Porto: Asa
- Costa, M. (1991). *Contextos sociais de vida e desenvolvimento da identidade*, Lisboa: INSC.
- Costa, J.A. (1991) *Gestão Escolar – Participação, Autonomia e Projecto Educativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Crozier, M. (1970), *A Sociedade Bloqueada*. Brasília: Universidade de Brasília
- Cunha, V (2005) As funções dos filhos na família. In K. Wall (ed.), *Famílias em Portugal* (pp.465-497). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Curado, A. (Coord.) (2003). *Avaliação dos exames de 12.º ano*. Lisboa: ME.
- Dar a volta, 1.º Encontro PETI/ OIT sobre o trabalho infantil: *Agricultura – Um visão global e o Caso Português; Os desafios e propostas de intervenção*, Coleção Documentos PETI n.º 6, Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Dar a volta, 2.º Encontro PETI/OIT: Representações Sociais e Consentimento Para o Trabalho Infantil*, Coleção Documentos PETI n.º 6, Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Dar a volta, 3.º Encontro PETI/OIT: Representações Sociais e Consentimento Para o Trabalho Infantil*, Coleção Documentos PETI n.º 6, Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Davies, D. (1989) *As escolas e as Famílias/realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Delors, J.(Coord.). (2005). *Educação um tesouro a descobrir*. 9ª Ed. Porto: Asa
- Derouet, J-L. (1992) *École et Justice, De l' Égalité des chances aux compromis locaux?* Paris: Métailié.
- Deshais, B. (1997) *Metodologia de Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dicionário de Língua Portuguesa* (1998) 8.<sup>a</sup> edição. Porto: Porto Editora.
- Diogo, A.M. (2007) Dinâmicas familiares e investimento na escola à saída do ensino obrigatório. In P. Silva, (org.) (2007). *Escolas, Famílias e Lares: um caleidoscópio de olhares*. (pp.115 – 137) Porto: Profedições.
- Diogo, J. (1998) *Parceria Escola – Família: o caminho de uma educação participada*.

- Porto: Porto Editora.
- Duart, J. (1999). *La organizacion ética de la escuela y la transmission de valores*. Barcelona: Paidós.
- Duarte, M. (2000) *Alunos e insucesso escolar: um mundo a descobrir*. Lisboa: IIE-ME.
- Duarte, Maria I. C. D. (1999). O papel da escola no desenvolvimento local. In *Construir uma Escola Inclusiva. Vale de Campanhã*: Fundação para o Desenvolvimento de Vale de Campanhã.
- Dubet, F.; Martucelli, D. (1996) *A l'école – sociologie de l'expérience scolaire*, Paris: Éditions du Seuil
- Dunn, C., Chambers, D. & Rabren, K (2004) *medial and Special education*. 25, (5), 314-323
- Educação e Formação na Europa: sistemas diferentes, objetivos comuns para 2010* – documento produzido em 2002 pela Comissão Europeia
- Erasmie & Lima, (1992) En la construcción del pensamiento psicologico. *Revista de Educação Univali, Entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais*. I (2), 17-42
- Estatísticas do Trabalho Infantil – Manual de Metodologias para a Recolha de dados através de Inquéritos*, 2005, Lisboa: PETI
- Esteban, M. (1992) Repensando o fracasso escolar. *Caderno CEDES*, 28, 75-86
- Esteve, J. (1995) Mudanças Sociais e Função Docente, In António Nóvoa, (org) *Profissão: professor.*, 2.<sup>a</sup> ed., (pp. 117-120) Porto: Porto Editora
- Eurydice (1995) *A luta contra o insucesso escolar. Um desafio para a construção europeia*. Lisboa: DEPGEF.
- Ferrão, J. (1995) *Caracterização Regional dos factores de abandono e insucesso escolar no 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Coleção PEPT 2000
- Ferreira, C. (2006) Orientação Vocacional com alunos com elevado risco de abandono escolar [Portal dos Psicólogos acesso a 16 Setembro 2008. [www.psicologia.com.pt](http://www.psicologia.com.pt)]
- Fontaine, A. M. (1991). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica*, 21-11.
- Formosinho, J. & Fernandes, A & Machado, J & Ferreira, F (2005). *A Administração*

- da Educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Asa
- Formosinho, J. (1986). A Regionalização do Sistema de Ensino. *Cadernos Municipais*, 38/39, 63-67
- Formosinho, João (1986). O Sistema Educativo. Conceitos Básicos, In *Cadernos de Administração Escolar*, (pp.15) Área de Análise Social e Organizacional da Educação, Braga, Universidade do Minho.
- Freire, P. (1993). *Política e Educação: Ensaio*. São Paulo: Cortez.
- Ghiglione, R. & Matalon, B.(2001). *O Inquérito. Teoria e Prática*.4ª ed. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. C. (1999) *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. S. Paulo: Atlas
- Gomez, G. Flores, J. & Jimenez, E. (1999) *Metodologia de la Investigación Qualitativa*. Madrid: Ediciones Aljibe.
- Gonzalez Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. São Paulo: Thomson,.
- Goodlad, J. (1984) . *A place called school*, London: McGraw
- Goulart, P. e Bedi, A. S. (2007) *A History of Child Labour in Portugal*, Working Paper n.º448. Netherlands: Institute of Social Studies. [Acesso 28 de Fevereiro de 2009 in <http://biblio.iss.nl/opac/uploads/wp/wp448.pdf>]
- Guerra, M. (2005) É preciso caminhar contra a corrente. In *A página da Educação* n.º 144
- Haecht, A. (1994) *A escola à prova da sociologia*. Lisboa: Instituto Piaget
- Hargreaves, D. (1982). *The challenge for comprehensive school. Culture, Curriculum and Community*. London: Routledge and Kegan Paul
- Hobsbawn, E. (2000) *On the Edge of the New Century*, New York: The New Press
- Hopkins, D. (2000). Powerful learning, power teaching, powerful schools, *The Journal of Educational Review*, 1( 2), 135-154
- ILO - *Child Labour: A textbook for university students*, (2004) [disponível a 20 Janeiro de 2009 in <http://www.ilo.org/ipecinfor/product/viewProduct.do?productId=174>]
- Iturra, R, (2003, janeiro). *A escola do meu insucesso* . in *Jornal a Página da Educação*, 12, (119),
- Iturra, R. (1990ª) *A construção social do insucesso escolar. Memória e Aprendizagem em Vila Ruiva*. Lisboa: Escher.

- Iturra, R. (1990b) *Fugirás à escola para trabalhar a terra Ensaios de Antropologia Social sobre o insucesso escolar*. Lisboa: Escher
- Janosz, M.; Le Blanc, M. ; Boulerice, B. & Tremblay, R. (2000). Predicting different types of school drop outs: a typological approach with longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*. 92, (1), 171-190
- Jerónimo, R., Malta J. (coord.) (2008) Passagem pelo PIEF: Opúsculo 3 da Obra *10 Anos de Combate à Exploração do Trabalho Infantil em Portugal – 2008, PETI 10 anos de combate à exploração do trabalho infantil em Portugal*, Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI)
- Jorge, I. (2007) Abandono escolar precoce e desqualificado, *Revista Correio da Educação* 305, 1-3.
- Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1999) *Metodologia da Recolha de dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas, e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lahire, B (1997), *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, S. Paulo: Ática
- Landsheere, G. (1980). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: Press Universitaire de France.
- Lehr, C. Hansen, A., Sinclair, M. e Christenson, S. (2003). Moving beyond dropout towards school completion: an integrative review of data-based interventions. *School Psychology Review*. 32, ( 3 ),342-364
- Lima, J. (2002). A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica? In J. Lima, (org.) *Pais e Professores: um desafio à cooperação*. (pp. 133-173). Porto: Asa,
- Lima, L. (1987). Igualdade de Oportunidades de Sucesso. O Insucesso Escolar em Questão; *Cadernos de Análise Social da Educação* (pp. 65-69). Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (1998), *A escola como organização e a participação na organização escolar*, 2.ª ed., Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (1987). *O sucesso escolar em questão*. Braga: Universidade do Minho.
- Lisboa, M. (2008) Os jovens no centro da solução. In Cadete, J. & Lisboa, M. (2008).

- O papel das Equipas Móveis Multidisciplinares*. Coleção de opúsculos publicados no âmbito da obra comemorativa dos 10 anos do PETI, n.º 1. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI)
- Lobrot, M. (1995) *Para que serve a escola?* Lisboa: Terramar.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Machado, J. B. (1982) *Participação e Descentralização – Democratização e Neutralidade na Constituição de 1976*, Coimbra: Almedina.
- Maldonado, M. (1988). Contributos e Vectores Institucionais para o sucesso escolar. In *Medidas que promovam o sucesso Educativo*. Seminários realizados em Braga pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo, Lisboa: Ministério da Educação.
- Markus, H & Wurf, E (1986), The dynamic self-concept: a social psychological perspective. *Annual review of Psychology*, 51(4), 258-366
- Marques, R (1993). *A escola e os Pais como colaborar?* Lisboa: Texto Editora
- Martins, I. (1996). *Adolescência e escola: um diálogo de mudança*, Coimbra: Quarteto
- Mensagem de Juan Somavia, Director – Geral da Organização Internacional do Trabalho (OIT) no dia Mundial contra o Trabalho Infantil (2008) [acesso a 22 de Dezembro de 2008 In. [http://www.oitbrasil.org.br/ipecc/imp/ler\\_not.php?id=3212](http://www.oitbrasil.org.br/ipecc/imp/ler_not.php?id=3212)]
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Application in education*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers
- Mintzberg, H.(1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: D. Quixote.
- Montadon, C. & Perrenoud, P. (2001) *Entre Pais e Professores, um diálogo Impossível? Para uma análise sociológica das interacções entre família e escola*, Oeiras: Celta Editora.
- Morgado, A. (2005) Abandono escolar dentro da própria escolar – até quando? In – Seminários e Colóquio. Educação e Direitos Humanos. Lisboa: Conselho Nacional de Educação / ME. P.
- Morin, E. (2000) *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2.ª ed. São Paulo: Cortez Editora
- Nogueira, M., Romanelli, G. & Zago, N. (orgs) (2000) *Família e Escola: trajetórias de*

- escolarização em camadas médias e populares*, Petrópolis/ RJ: Vozes
- Nóvoa, A. & Silva, S. (2003). Custos ao nível da educação. In Lisboa, M e tal (coord.) *Os custos sociais e económicos da violência contra as mulheres – Síntese dos Resultados do inquérito nacional de 2002*. Lisboa: CIDM.
- Nóvoa, A. (1991) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- OIT (2006). – O fim do trabalho infantil: um objectivo ao nosso alcance – Relatório Global no quadro do Seguimento da Declaração da OIT sobre os Princípios e Direitos Fundamentais no Trabalho (2006). Lisboa: Edição Conjunta do PETI e da OIT
- OIT (2002) *Combating Child Labour: a Handbook for Labour Inspectors*, Genève: Suíça.
- Pardal, L. & Correia; E. (1995) *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores,
- Peixoto, L. (1999). *Auto-estima, inteligência e sucesso escolar*. Braga APPACDM.
- Pereira, A. & Poupa, C. (2004). *Como escrever uma tese – usando o Word*. 3ª ed. Lisboa: Sílabo
- Pereira, A. (2007) PIEF: Um Programa de Educação e Formação, Colecção: Cadernos PETI n.º 5, Lisboa: Ministério do Trabalho e Solidariedade Social Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI)
- Pereira, H.M.S. & Vieira, M. C. (2006) Entrevista: pela Educação, com António Nóvoa. In *Saber (e) Educar*. Porto: ESE de Paula Frassinetti n.º 11, pp. 111 – 126. [Acesso em 20 de Janeiro de 2009 in [www.esepf.pt/SeE/SeE11/entrevista-pelaeducacao.pdf](http://www.esepf.pt/SeE/SeE11/entrevista-pelaeducacao.pdf)]
- Pereira, I. (2004), *Caracterização das Actividades dos Menores em Espectáculos, Moda e Publicidade*. Lisboa: IEFP – GCM/NAP.
- Perrenoud, P. (1996) le dialogue scolaire, une échange définitivement inégal ? *Revue de psychologie de la motivation*, 21, 116-123. [Acesso em 20 de Janeiro de 2008 [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_ain/php\\_1996/1996\\_01.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_ain/php_1996/1996_01.html)]
- Perrenoud, P. (2002) Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço. In Duarte, J.B. (coord). *Igualdade e Diferença. Numa escola para todos*. (pp. 17- 44) Lisboa:

Universitárias Lusófonas,

- Pestana, C. (2001), Plano para Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil: Medidas Políticas e Legislativas, Colecção Documentos 3 – Ministério do Trabalho e da Solidariedade.
- Pestana, C. (2003) *Combate à exploração do trabalho infantil: o escrito e o feito*. Janus 2003 online
- Pinto, C. A. (1995) *Sociologia da Escola*. Alfragide: Edições McGraw-Hill de Portugal.
- Pinto, L & Goulart, P. (coord.) (2008). Trabalho familiar não remunerado. Colecção de opúsculos publicados no âmbito da obra comemorativa dos 10 anos do PETI, n.º 5. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI)
- Pires, E. L. (1988). A massificação escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(1), 27-43.
- Pires, E.; Fernandes, A. & Formosinho, J. (1991) *A construção social da educação escolar*. Porto: Asa.
- Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (PNPAE) (2004) Eu não desisto. Acesso 6 de Janeiro de 2008. [In [blogsocinova.fcsh.unl.pt/djustino/files/pnapae.pdf](http://blogsocinova.fcsh.unl.pt/djustino/files/pnapae.pdf)]
- Pochmann, M. (1998.) *A inserção ocupacional e o emprego dos jovens*, S. Paulo: Abet.
- Projecto Educativo do Agrupamento Porta do Sol (2005)
- Quicky, R. & Campenhoudt, L.(2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*.5.ª ed. Lisboa: Gradiva.
- Qvortrup, J. (2000). Generations: an important category in sociological research. In: *Congresso Internacional dos Mundos Sociais e Culturais da Infância, Braga, 2000. Actas*. (v. 2, pp. 102-113) Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Rangel, A (1994). *Insucesso escolar*. Lisboa: Instituto Piaget
- Relatório Nacional de Portugal* apresentado a Exame das Políticas Educativas Nacionais da OCDE (1984, p. 281)
- Roazzi, A. & Almeida, L. (1988). *Insucesso Escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar?* *Revista Portuguesa de Educação*. 1(2), 53-60

- Roldão, M. C. & Santos, A. (Coord.) (2008) *A medida PIEF Colecção de opúsculos publicados no âmbito da obra comemorativa dos 10 anos do PETI*, n.º 2. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI)
- Roque, H. (1999) Objecto, Âmbito e Elementos Constituintes de um contrato de Autonomia. In Afonso, A., Ramos, C., Roque, H., Alves, J.M. (coord.) *Que fazer com os contratos de autonomia?* (pp. 27- 59) Porto: Asa Editores.
- Rosa, M. J. (2004) *Intervenção no Seminário Lei de Bases do Sistema Educativo, organizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)*.
- Santos Guerra, M. (2002) *Entre Bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: Asa
- Santos, B. S. (2003). Um discurso sobre as ciências. 14.ª ed. Porto: Afrontamento
- Sarmiento, M. (2008) Trabalho infantil por conta de outrem In Coelho, F & Sarmiento, (coord.) *Trabalho infantil por conta de outrem*. Colecção de opúsculos publicados no âmbito da obra comemorativa dos 10 anos do PETI, n.º 4. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI)
- Sarmiento, M.J. (2000), *Lógicas de acção nas escolas* Lisboa: IIE-ME
- Shulman, L. & Shulman, J. (2004 *Mar./Apr*). How and what teachers learn: a shifting perspective, *Journal of Curriculum Studies*. 36, ( 2), 257-271.
- Schulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- SIETI – Inserção Precoce no Mercado de Trabalho – Um Estudo de Casos –* (2004) Manuscrito elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado por Despacho do Ministro do Trabalho e da Solidariedade n.º 8676/98 publicado no Diário da República – n.º 119 da 2ª série de 23 de Maio de 1998. Coord. SIETI – Sistemas de Informação Estatística sobre o Trabalho Infantil
- SIETI Trabalho infantil em Portugal. Caracterização social dos agregados familiares portugueses com menores em idade escolar*. (2003). Ministério da Segurança Social e do Trabalho.
- Sil, V. (2007) *Alunos em situação de insucesso escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, M. (1993) *Educação e Sociedade de risco*. Lisboa: Gradiva.

- Silva, P. (2002) Escola – Família: tensões e potencialidades e uma relação. In Lima, Jorge Ávila de (org.) *Pais e Professores: um desafio à cooperação*, (pp. 97-132). Porto: Asa
- Silva, P. (2003), *Escola - Família, uma relação armadilhada – Interculturalidade e relações de poder*, Santa Maria da Feira: Afrontamento
- Silva, P. (org.) (2007) *Escolas, Famílias e Lares, Um caleidoscópio de olhares*, Porto: Profedições
- Simões, M. (2001). *O interesse do auto-conceito em educação*. Lisboa: Plátano Editora
- SIMPOC (2005) *Manual for child labour data analysis and statistical reports* – ILO
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R (1993) *Psicologia Educacional*. Lisboa Macgraw-Hill
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Stamback, M. (1982). *Les Bébés et les choisis*, Paris: PUF
- Tavares, M (1998) *O insucesso escolar e as minorias étnicas em Portugal*. Lisboa: Instituto Piaget
- Tedesco, J.C. (2000). *O Novo Pacto Educativo*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola – Perspectivas Organizacionais*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal.
- Teixeira, M. (1998). *Gestão das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Teodoro, A. (2001). *A Construção Política da Educação. Estado. Mudança Social e Políticas Educativas No Portugal Contemporâneo*. Porto: Afrontamento
- Teodoro, A. (2003) *Globalização e Educação – Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Afrontamento
- Tomé, M. J. Boléo, (1990) *Novo Modelo de Direcção Administrativa e Gestão das Escolas*, Lisboa: *Revista Educação*, 1, 21-22.
- Trigo, M. (1999) *Educação para todos – Modelos e propostas de Intervenção*. Lisboa: EME
- Trivinos, A. (1994, p. 103). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In Silva, A. S.& Pinto (coord.). *Metodologia das Ciências Sociais*. (pp. 101 – 128) Porto: Afrontamento.

Vaz Serra, A; (1988) *Atribuição e auto-conceito*. *Psiquiatria Clínica* 7 (2), 57-66,

### **Leis, Decretos – Leis e Outros Diplomas Legais**

Convenção n.º 182 da OIT

Portugal - Decreto – Lei n.º 396/91, de 16 de Outubro

Portugal - Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de Outubro

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

Portugal - Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio Regime Jurídico de Direcção,  
Administração e Gestão das Escolas Democráticas.

Portugal - Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio

Portugal - Decreto-Lei n.º 315/84, de 28 de Setembro

Portugal - Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de Novembro

Portugal - Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, autonomia das escolas do 2.º e 3.º ciclos  
e secundárias

Portugal - Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro

Portugal - Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril

Portugal - Decreto-Lei n.º 80/16 de Março de 1999, alt. D.L. n.º 372/90, de 27 de  
Novembro

Portugal - Decreto-Lei n.º 270/98, de 01 de Setembro

Portugal - Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de Novembro

Portugal - Despacho - Conjunto n.º 453/2004, de 26 de Setembro dos Ministérios da  
Educação e da Segurança Social e do Trabalho, que revoga o despacho conjunto  
n.º 279/2002, de 12 de Abril.

Portugal - Despacho - Conjunto n.º 279/2002, de 12 de Abril.

Portugal - Despacho 293/ME/93, de 20 de Dezembro

Portugal - Despacho Conjunto n.º 171/2006 dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade  
Social e da Educação, publicado a 10 de Fevereiro

Portugal - Despacho Conjunto n.º 279/2002, de 12 de Abril., dos Ministérios do Trabalho e Solidariedade e da Educação

Portugal - Despacho Conjunto n.º 287/2005, de 4 de Abril, dos Ministérios das Actividades Económicas e do Trabalho e da Educação

Portugal - Despacho Conjunto n.º 882/99, de 28 de Setembro, publicado em 15 de Outubro. Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho

Portugal - Despacho Conjunto n.º 9/2003, de 6 de Dezembro, publicado em 9 de Janeiro de 2004, Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho

Portugal - Despacho Conjunto n.º 948/2003, de 26 de Setembro, dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho

Portugal - Despacho Conjunto n.º 948/2003, de 26 de Setembro, dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho

Portugal - Despacho Conjunto n.º 948/2003: dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho

Portugal - Despacho n.º 40, de 11 de Agosto, conhecido pela designação de despacho de “Gestão Democrática” não publicado em DR

Portugal - Despacho Normativo n.º 122/79, de 1 de Junho, regulamenta a Lei n.º 7/77

Portugal - Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho (sistema de avaliação dos alunos do ensino básico)

Portugal - Despachos - Conjuntos 127/1997, de 16 de Junho

Portugal - Despachos - Conjuntos n.º 897/1998, de 6 Novembro) Os Ministérios do Trabalho e da Solidariedade e da Educação publicaram desde 1997

Portugal - Lei n.º 1/82, de 30 de Setembro: Revisão da Constituição Portuguesa

Portugal - Lei n.º 199/99, de 14 de Setembro - Lei Tutelar Educativa

Portugal - Lei n.º 24/99, 29 de Abril – 1.ª alteração D-L n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

Portugal - Lei n.º 7/77, de 1 de Fevereiro

Portugal - Lei n.º 99/2003, de 27 de Agosto

Portugal - Resolução n.º 1/2000, de 13 de Janeiro, do Conselho de Ministros

Portugal - Resolução n.º 75/98, de 2 de Julho

## **ANEXOS**

**INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS PAIS**

Este Inquérito por Questionário destina-se à realização de uma dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação na Universidade Portucalense e tem como objectivo fazer um estudo sobre os alunos de uma escola do concelho de Gondomar que frequentam os cursos PIEF.

O Questionário é anónimo. Para responder é apenas necessário colocar a cruz (X) no local que considere correcto.

•  
**1. Identificação**

**Sexo:** Masculino  Feminino

**Idade:**

De 24 a 30 anos  De 31 a 35 anos  De 36 a 40 anos  De 41 a 45 anos

De 46 a 50 anos  De 51 a 55 anos  De 56 a 60 anos  Mais de 60 anos

**Estado Civil**

Solteiro(a)  Casado(a)  Viúvo(a)  União de facto  Separado(a)   
Divorciado(a)

**2. Habilitações Literárias:**

A. Escola Primária/ 1.º ciclo:	B. Ciclo Preparatório/2.º ciclo:	C.3.º ciclo do Ensino Básico
1.ª classe	5.ºano <input type="checkbox"/>	7.º ano <input type="checkbox"/>
/1.ºano <input type="checkbox"/>		
2.ªclasse /2.º	6.ºano <input type="checkbox"/>	8.º ano <input type="checkbox"/>
ano <input type="checkbox"/>		
3.ªclasse /3.º		9.º ano <input type="checkbox"/>
ano <input type="checkbox"/>		
4.ªclasse /4.º		
ano <input type="checkbox"/>		

D. Ensino Secundário: 10.ºano ; 11.º ano; 12.º ano

3. E. Número de anos de frequência da escola. \_\_\_\_\_

**4. Profissão**

Indique a sua profissão actual: \_\_\_\_\_

Se indicou estar sem profissão, coloque uma cruz X na situação em que se encontra:

Reformado   
Pensionista   
Desempregado   
Recebe Subsídio de desemprego   
Recebe Subsídio de Reinserção social

## 5. Agregado Familiar

Quantas pessoas vivem consigo? \_\_\_\_\_ pessoas.

Quantos filhos tem? \_\_\_\_\_

Quantos rapazes? \_\_\_\_\_ Quantas raparigas? \_\_\_\_\_

Quantos filhos vivem consigo em casa? \_\_\_\_\_

## 6. Localidade

Onde vive? \_\_\_\_\_

Sempre aí viveu? Sim  Não

Gosta de aí viver? Sim  Não

Porquê?

---

---

---

Onde gostaria de viver?

---

## 7. Contexto Familiar

### A. Conversa com o(a) seu(sua) filho(a)?:

Raramente  Pouco  algumas vezes  frequentemente

### B. Em sua opinião, como é a relação do(a) seu/sua filho(a) com os irmãos?

Conflituosa  Normal  Afectuosa  Não tem relação

### Como considera o seu ambiente familiar?

Calmo  normal  conflituoso

Se respondeu **Conflituoso**, na questão anterior, em sua opinião entre quem existem os conflitos?

---

---

Se pudesse mudar alguma coisa na sua família o que mudaria?

---

---

---

## 8. A Escola

### A. Aceitou a ida do(a) seu/sua filho(a) para a turma PIEF

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Para obter mais facilmente o 6.º ano.				
Porque o almoço era grátis.				
Porque os transportes eram grátis.				
Porque o seu filho iria ser apoiado na escola				
Porque a família recebia mais apoios				

Outra razão:

---

### B. Que esperava que acontecesse com a ida do(a) seu/sua filho(a) para a turma PIEF?

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Apenas que o seu filho concluísse o 6.º ano.				
Que o seu filho ganhasse gosto pelos estudos para continuar a estudar.				
Não esperava nada.				

Outra razão \_\_\_\_\_

---

### C. Notou alguma diferença no comportamento do(a) seu (sua) filho(a) durante este ano lectivo face à escola?

- Nenhuma
- Passou a estar mais interessado pelas coisas da escola
- Passou a ter mais vontade de ir à escola
- Manteve-se desinteressado

**D. Enquanto mãe e encarregada de educação, que tipo de relação teve com a escola durante este ano lectivo?**

- Participei em todas as reuniões para que fui convocada.
- Interessei-me pelas actividades extra curriculares da escola.
- Mantive-me longe da escola.
- Compareci na escola apenas para tratar assuntos relacionados com o comportamento do (a) meu (minha) educando(a)
- Fui à escola sempre que quis saber do aproveitamento e comportamento do(a) meu (minha) educando(a).
- Fui à escola apenas para justificar as faltas do(a) meu (minha) educando(a).

Muito Obrigada pela sua participação

**Guião de entrevista com os alunos do PIEF**

1. Há quanto tempo vives em \_\_\_\_?
2. Gostas de viver onde vives? Porquê? Onde gostarias de viver?
3. Gostas de estar na escola? Porquê?
4. O que mais gostas da escola? Porquê?
5. O que menos gostas da escola? Porquê?
6. Quantas vezes reprovaste? Porquê?
7. Tiveste algum processo disciplinar? Porquê?
8. Dás-te bem com os teus colegas de turma?
9. (Porque não te dás bem com esse (s) colega(s)?
10. Costumas sair com os teus colegas de turma?
11. Completa estas frases: a) A relação com o teu pai é...? Porquê?  
b) A relação com a tua mãe é...? Porquê?
12. Como é a relação com os teus irmãos?
13. Como consideras o teu ambiente familiar?
14. Há muitos conflitos em tua casa? Entre quem?
15. Se pudesses mudar uma característica no teu pai/ na tua mãe
16. o que mudarias?
17. O que te fez aceitar a frequência do PIEF?
18. Que diferença encontras entre o PIEF e o ensino regular?
19. Que semelhança encontras entre o PIEF e o ensino regular?
20. Gostaste de frequentar o PIEF? Porquê?
21. Se pudesses mudar alguma coisa no PIEF, o que mudarias?

**Aluno 1**

1. Há quanto tempo vives em A? - *Há dezasseis anos*
2. Gostas de viver onde vives? Porquê? Onde gostarias de viver? - *sim porque conheço toda a gente. Gostaria de viver onde vive a minha mãe.*
3. Gostas de estar na escola? Porquê? – *Sim, porque tenho amigos especiais.*
4. O que mais gostas da escola? Porquê? - *Ter as amigas e amigos especiais*
5. O que menos gostas da escola? Porquê? – *de algumas disciplinas, poucos intervalos, impossibilidade de sair*
6. Quantas vezes reprovaste? Porquê? – *não sei ... tantas. Não estudava e portava-me mal.*
7. Tiveste algum processo disciplinar? Porquê? - *Dois. Um, porque saí pela janela. Estava a fazer o teste de Matemática e como não sabia nada quis sair. A professora não deixou ... saí pela Janela. O outro porque bati num funcionário.*
8. Dás-te bem com os teus colegas de turma? – *Sim, com quase todos*
9. (Porque não te dás bem com esse (s) colega(s)? – *Porque têm a mania que são melhores que os outros, que são mais espertos, que são superiores.*
10. Costumas sair com os teus colegas de turma? – *As vezes ...*
11. Completa estas frases: a) A relação com o teu pai é...? *Porquê? boa, porque ele compreende-me e eu compreendo-o.*  
b) A relação com a tua mãe é...? *Porquê? Boa, porque nos compreendemos..*
12. Como é a relação com os teus irmãos? – *de vez quando andámos à pancada. É uma relação normal. São coisas minhas são coisas deles*
13. Como consideras o teu ambiente familiar? – *Normal*
14. Há muitos conflitos em tua casa? Entre quem? – *às vezes. Entre o meu irmão mais velho e o meu pai. Fico no meu canto, mas dou razão ao lado mais fraco, o meu pai. Há com o meu irmão mais novo porque gosto de me meter com os mais fracos.*
15. Se pudesses mudar uma característica no teu pai/ na tua mãe o que mudarias? – *Ao meu pai queria que deixasse de ser resmungão. À minha mãe, ... sei lá... Não mudaria nada, porque me dá tudo o que eu quero.*
16. O que te fez aceitar a frequência do PIEF? – *Por ser uma oportunidade única.*
17. Que diferença encontras entre o PIEF e o ensino regular? – *Gosto mais do PIEF. O Pief é mais fixe. É mais desportivo. Tem mais desporto.*
18. Que semelhança encontras entre o PIEF e o ensino regular? – *As aulas teóricas*
19. Gostaste de frequentar o PIEF? Porquê? *Sim, pela maneira como as aulas eram dadas, porque não tinha trabalhos de casa. Tinha disciplinas ligadas ao desporto, porque almoçava com os professores e ... muitas coisas.*
20. Se pudesses mudar alguma coisa no PIEF, o que mudarias? – *Sei lá... não mudava nada ... Poder almoçar com todos os professores a turma. Alguns – dois ou três - professores de algumas disciplinas, pela sua maneira e ser e pelas disciplinas. A maioria é afectuosa*

## Aluno 2.

1. Há quanto tempo vives em A? - *Doze anos*
2. Gostas de viver onde vives? Porquê? *Onde gostarias de viver?*  
*Sei lá... tenho os meus amigos, porque me sinto bem aqui, já aqui vivo há muito tempo.*
3. Gostas de estar na escola? Porquê? - *Sim, sei lá..., porque tenho amigos, porque gosto de algumas aulas.*
4. O que mais gostas da escola? Porquê? - *Das actividades... dos amigos porque me sinto bem.*
5. O que menos gostas da escola? Porquê? - *Hi... sei lá... algumas aulas. Dalguns professores ... dalgumas disciplinas. Às vezes por causa dos professores... outras vezes por causa dos alunos.*
6. Quantas vezes reprovaste? Porquê? - *duas – uma no 1.º ciclo, porque faltava, tinha a vida muito complicada, problemas familiares. A outra vez ... aqui na escola porque fazia muitas asneiras*
7. Tiveste algum processo disciplinar? Porquê? - *Um. Ano passado, porque bati numa rapariga.*
8. Dás-te bem com os teus colegas de turma? - *Dou ...*
9. (Porque não te dás bem com esse (s) colega(s)? – *Dou-me bem ...*
10. Costumas sair com os teus colegas de turma? - *Não.*
11. Completa estas frases: a) A relação com o teu pai é...? Porquê? - *não é muito boa... não é nenhuma, porque não vivo com ele.*  
b) A relação com a tua mãe é...? Porquê?  
*É boa, porque estou sempre com ela. Ela trata-me bem. Eu trato-a bem a ela.*
12. Como é a relação com os teus irmãos? - *É boa ... com todos.*
13. Como consideras o teu ambiente familiar? - *Bom*
14. Há muitos conflitos em tua casa? Entre quem? - *Alguns. Entre a mãe e os irmãos, entre irmãos e entre os irmãos e a mãe.*
15. Se pudesses mudar uma característica no teu pai/ na tua mãe o que mudarias? - *Ao meu pai... sei lá não o conheço. À minha mãe ... deixar de ser resmungona.*
16. O que te fez aceitar a frequência do PIEF? – *Sei lá... Tinha dificuldades em fazer o sexto ano. Era uma oportunidade para fazer o sexto ano.*
17. Que diferença encontra entre o PIEF e o ensino regular?  
- *Sei lá... O PIEF é muito mais leve, temos que andar mais direitinhos... Aprendemos melhor porque temos sempre alguém em cima de nós para ver o que fazemos ou deixámos de fazer e estar em cima do acontecimento para não nos deixar fazer coisas erradas ou tão erradas como poderiam ser... Gostei deste acompanhamento.*
18. Que semelhança encontras entre o PIEF e o ensino regular? - *.....*
19. Gostaste de frequentar o PIEF? Porquê? – *Gostei, porque me sentia bem aqui.*
20. Se pudesses mudar alguma coisa no PIEF, o que mudarias? - *poder usar o telemóvel, as regras de sair da escola. Retirava algumas disciplinas de que não gostei - BTT, Ciências Sociais e Humanas, Língua Portuguesa e Culinária - mas aprendi muita coisa e tenho vontade, vou continuar a estudar.*

### **Aluno 3**

1. Há quanto tempo vives em A? - *Desde que nasci.*
2. Gostas de viver onde vives? Porquê? Onde gostarias de viver? - *Nem por isso, há muita confusão... muito barulho. De vez em quando... Não sei ... nunca vivi noutra sítio*
3. Gostas de estar na escola? Porquê? - *Gosto... não sei... sinto – me bem...*
4. O que mais gostas da escola? Porquê? - *Não sei ... dos colegas ...*
5. O que menos gostas da escola? Porquê? - *Hi... sei lá... algumas aulas. Dalguns professores ... dalgumas disciplinas. Às vezes por causa dos professores... outras vezes por causa dos alunos.*
6. Quantas vezes reprovaste? Porquê? - *duas – não estudava, faltava e portava-me mal.*
7. Tiveste algum processo disciplinar? Porquê? - *Não.*
8. Dás-te bem com os teus colegas de turma? - *Sim...*
9. (Porque não te dás bem com esse (s) colega(s)? - ....
10. Costumas sair com os teus colegas de turma? - *Não*
11. Completa estas frases: a) A relação com o teu pai é...? Porquê?  
b) A relação com a tua mãe é...? Porquê?  
*é boa, porque sim. É boa porque faz o que quero.*
12. Como é a relação com os teus irmãos? - *Boa*
13. Como consideras o teu ambiente familiar? - *Bom*
14. Há muitos conflitos em tua casa? Entre quem? - *Não.*
15. Se pudesses mudar uma característica no teu pai/ na tua mãe o que mudarias? - *a doença do meu pai. Não ser tão resmungona.*
16. O que te fez aceitar a frequência do PIEF? - *Fazer o sexto ano.*
17. Que diferença encontras entre o PIEF e o ensino regular? - *nenhuma ....*
18. Que semelhança encontras entre o PIEF e o ensino regular? - *As aulas*
19. Gostaste de frequentar o PIEF? Porquê? - *Mais ou menos... Nem sempre... porque era controlada. Tinha que justificar as faltas ....*
20. Se pudesses mudar alguma coisa no PIEF, o que mudarias? - *as regras de saída da escola. Não sei... Nas aulas teóricas fazer mais representações*

### **Aluno 4**

1. Há quanto tempo vives A? - *Há 10 anos.*
2. Gostas de viver onde vives? Porquê? Onde gostarias de viver? - *Não! Porque aqui é um buraco não há nada. B.*
3. Gostas de estar na escola? Porquê? - *Sim! Sinto-me melhor aqui do que na minha própria casa.*
4. O que mais gostas da escola? Porquê? - *Dos professores! Porque são atenciosos e preocupados.*
5. O que menos gostas da escola? Porquê? - *Alguns alunos! Porque estão aqui para fazer asneiras.*
6. Quantas vezes reprovaste? Porquê? - *Por faltas e algumas complicações em casa.*
7. Tiveste algum processo disciplinar? Porquê? - *Nunca.*

8. Dás-te bem com os teus colegas de turma? – *Sim alguns*
9. (Porque não te dás bem com esse (s) colega (s)? – *Porque são falsos e infantis.*
10. Costumas sair com os teus colegas de turma? – *Não. A não ser em visitas de estudo.*
11. Completa estas frases: a) A relação com o teu pai é...? Porquê?  
b) A relação com a tua mãe é...? Porquê?  
– *É péssima. Não vive comigo. Com a minha mãe é mais ou menos porque não me sabe dar valor.*
12. Como é a relação com os teus irmãos? – *Péssima.*
13. Como consideras o teu ambiente familiar? – *Um pesadelo.*
14. Há muitos conflitos em tua casa? Entre quem? – *Sim, com mãe e filhos e entre irmãos.*
15. Se pudesses mudar uma característica no teu pai/ na tua mãe o que mudarias? – *(Mãe) ser mais responsável e dar mais valor ao que tem e ver quando não tem razão.*
16. O que te fez aceitar a frequência do PIEF? – *Ter um futuro melhor com mais capacidades.*
17. Que diferença encontras entre o PIEF e o ensino regular? – *Ser mais fácil. E ter mais apoio dos professores.*
18. Que semelhança encontras entre o PIEF e o ensino regular? – *algumas regras e disciplinas.*
19. Gostaste de frequentar o PIEF? Porquê? – *Sim! Fez-me crescer muito.*
20. Se pudesses mudar alguma coisa no PIEF, o que mudarias? – *Alguns direitos dos alunos. Acho que é tudo muito fácil.*

### **Aluno 5**

1. Há quanto tempo vives em A? – *Desde sempre.*
2. Gostas de viver onde vives? Porquê? Onde gostarias de viver? – *Sim, porque conheço toda a gente.*
3. Gostas de estar na escola? Porquê? – *Mais ou menos. Gosto dos amigos não gosto das aulas.*
4. O que mais gostas da escola? Porquê? – *Dos colegas e de alguns professores, porque me sinto bem com eles e sinto que os professores se preocupam.*
5. O que menos gostas da escola? Porquê? – *de não poder sair, de algumas disciplinas,*
6. Quantas vezes reprovaste? Porquê? – *três. Por faltas e por não estudar.*
7. Tiveste algum processo disciplinar? Porquê? – *Não me lembro... Acho que não.*
8. Dás-te bem com os teus colegas de turma? – *Sim*
9. (Porque não te dás bem com esse (s) colega(s)? – *Acho que me dou bem com todos...*
10. Costumas sair com os teus colegas de turma? – *Não . . .*
11. Completa estas frases: a) A relação com o teu pai é...? Porquê? – *É boa, ótima, porque o meu pai é fixe, fala muito comigo, leva-me a passear com ele nas férias para a Europa – França, Itália, Espanha e principalmente Alemanha.*  
b) A relação com a tua mãe é...? Porquê? – *Com a minha mãe também é boa, porque dou-me bem com ela e ela faz e dá o que lhe peço.*
12. Como é a relação com os teus irmãos? – *É boa.*
13. Como consideras o teu ambiente familiar? – *Bom .*

14. Há muitos conflitos em tua casa? Entre quem? – *Não... só quando respondo torto à minha mãe.*
15. Se pudesses mudar uma característica no teu pai/ na tua mãe o que mudarias? – *Não mudava nada. Estão bem os dois assim.*
16. O que te fez aceitar a frequência do PIEF? – *Acabar o sexto ano.*
17. Que diferença encontras entre o PIEF e o ensino regular? – *Os professores são mais pacientes. Não temos trabalhos de casa. Não poderemos ir almoçar a casa.*
18. Que semelhança encontras entre o PIEF e o ensino regular? – *algumas aulas e disciplinas.*
19. Gostaste de frequentar o PIEF? Porquê? – *Mais ou menos, porque era muito controlado. Não podia faltar às aulas... tinha que dar logo justificações.*
20. Se pudesses mudar alguma coisa no PIEF, o que mudarias? – *Poder ir almoçar a casa, usar o telemóvel*

### **Aluno 6**

1. Há quanto tempo vives em A? – *Há três anos.*
2. Gostas de viver onde vives? Porquê? Onde gostarias de viver? – *Sim. Porque tenho amigos.*
3. Gostas de estar na escola? Porquê? – *Mais ou menos. Gosto dos amigos não gosto das aulas.*
4. O que mais gostas da escola? Porquê? – *Dos colegas, da monitora porque sim sinto-me bem.*
5. O que menos gostas da escola? Porquê? – *De algumas disciplinas: BTT, Teatro, Culinária, Inglês e Ciências Sociais e Humanas*
6. Quantas vezes reprovaste? Porquê? – *Três. Por faltas e por não estudar.*
7. Tiveste algum processo disciplinar? Porquê? – *Um, por me ter maltratado um colega à frente de um professor.*
8. Dás-te bem com os teus colegas de turma? – *Sim, é uma família.*
9. (Porque não te dás bem com esse (s) colega(s))? – *Só com uma colega. É falsa.*
10. Costumas sair com os teus colegas de turma? – *Não.*
11. Completa estas frases: a) A relação com o teu pai é...? Porquê? – *A relação com o meu pai é boa, porque é o meu pai e eu gosto dele.*  
b) A relação com a tua mãe é...? Porquê? – *A relação com a minha mãe é boa porque gosto dela e ela gosta de mim.*
12. Como é a relação com os teus irmãos? – *É fixe. De vez em quando não nos entendemos. São raparigas e chatas. Mas gosto de estar e de brincar com elas.*
13. Como consideras o teu ambiente familiar? – *É fixe ... podia ser melhor... mas está bem assim.*
14. Há muitos conflitos em tua casa? Entre quem? – *Não, só quando respondo torto à minha mãe.*
15. Se pudesses mudar uma característica no teu pai/ na tua mãe o que mudarias? – *No meu pai gostaria que deixasse de ser tão ciumento. Na minha mãe não mudaria nada. Gosto dela assim ... e gostava mais se me desse tudo o que lhe peço.*
16. O que te fez aceitar a frequência do PIEF? – *A oportunidade de fazer o sexto ano.*
17. Que diferença encontras entre o PIEF e o ensino regular?

- *Algumas disciplinas: BTT, ITIC; Teatro; Culinária; Dança, Ter alguém que nos acompanha sempre; Não poder sair da escola e não ter trabalho de casa. Não ter de andar com a mochila.*
18. Que semelhança encontras entre o PIEF e o ensino regular?  
– *Algumas disciplinas, o horário*
19. Gostaste de frequentar o PIEF? Porquê? – *Sim, muito. Não tinha que fazer trabalhos de casa...*
20. Se pudesses mudar alguma coisa no PIEF, o que mudarias? – *tirava algumas disciplinas como ciências e matemática. Poder sair da escola.*

## **Aluno 7**

1. Há quanto tempo vives na tua localidade? – *Desde que nasci. Em B.*
2. Gostas de viver onde vives? Porquê? Onde gostarias de viver? – *Sim, não conheço outro sítio e vivo com os meus pais e irmãos.*
3. Gostas de estar na escola? Porquê? – *Desta, gosto. Fiz amigos. Gosto dos professores*
4. O que mais gostas da escola? Porquê? – *Das aulas. Porque aprendi muitas coisas com facilidade.*
5. O que menos gostas da escola? Porquê? – *de BTT, Teatro e não poder sair da escola.*
6. Quantas vezes reprovaste? Porquê? – *Duas. Não percebia nada e não estudava.*
7. Tiveste algum processo disciplinar? Porquê? – *Não.*
8. Dás-te bem com os teus colegas de turma? – *Sim, com a maioria.*
9. (Porque não te dás bem com esse (s) colega(s)? – *Feitio. Não entendo nem sou entendido.*
10. Costumas sair com os teus colegas de turma? – *Não. Vivo em Rio Tinto e eles vivem aqui em Jovim*
11. Completa estas frases: a) A relação com o teu pai é...? Porquê? – *A relação com o meu pai é um pouco complicada, porque não consigo conversar com ele sem que ele não me castigue.*  
b) A relação com a tua mãe é...? Porquê? *A relação com a minha mãe é boa porque lhe posso contar tudo e ela ouve-me e percebe-me.*
12. Como é a relação com os teus irmãos? – *É boa, gosto de brincar com eles... são pequeninos.*
13. Como consideras o teu ambiente familiar? – *Normal, Bom*
14. Há muitos conflitos em tua casa? Entre quem? – *Alguns. Normais entre o meu pai e a minha mãe. Entre eles. Às vezes por minha causa. Mas duram pouco tempo*
15. Se pudesses mudar uma característica no teu pai/ na tua mãe o que mudarias?  
– *Gostaria que o meu pai me deixasse sair mais vezes. Gostava que a minha mãe fosse sempre assim.*
16. O que te fez aceitar a frequência do PIEF? – *Acabar o sexto ano.*
17. Que diferença encontras entre o PIEF e o ensino regular? – *Disciplinas; a monitora; obrigatoriedade de almoçar na escola e não se poder sair da escola.*
18. Que semelhança encontras entre o PIEF e o ensino regular? – *Disciplinas, aulas*  
...

19. Gostaste de frequentar o PIEF? Porquê? - *Sim, porque a monitora acompanhava-nos sempre, todos os dias a todas as horas.*
20. Se pudesses mudar alguma coisa no PIEF, o que mudarias? – *Gostava de poder sair da escola. De resto está bem assim.*

### **Aluno 8**

1. Há quanto tempo vives em C? – *Desde que nasci.*
2. Gostas de viver onde vives? Porquê? Onde gostarias de viver? – *Sim, porque estou perto dos meus avós.*
3. Gostas de estar na escola? Porquê? – *Sim. Tenho amigos cá.*
4. O que mais gostas da escola? Porquê? – *Este ano gostei das aulas, dos colegas, de professores porque senti que fui aceite.*
5. O que menos gostas da escola? Porquê? – *A disciplina de BTT*
6. Quantas vezes reprovaste? Porquê? - *Duas. Não estava atento nem estudava.*
7. Tiveste algum processo disciplinar? Porquê? – *Não.*
8. Dás-te bem com os teus colegas de turma? - *Acho que sim.*
9. (Porque não te dás bem com esse (s) colega(s)? -.....
10. Costumas sair com os teus colegas de turma? – *Não.*
11. Completa estas frases: a) A relação com o teu pai é...? Porquê? - *A relação com o meu pai é boa porque gosto dele e ele de mim.*  
b) A relação com a tua mãe é...? Porquê? - *A relação com a minha mãe é boa pelas mesmas razões: eu gosto dela e ela de mim.*
12. Como é a relação com os teus irmãos? – *É boa, porque são mais novos e gosto de brincar com elas.*
13. Como consideras o teu ambiente familiar? - *Normal*
14. Há muitos conflitos em tua casa? Entre quem? – *Alguns entre os meus pais. Coisas de pais. Passa logo.*
15. Se pudesses mudar uma característica no teu pai/ na tua mãe o que mudarias? – *Não mudava nada em nenhum dos dois.*
16. O que te fez aceitar a frequência do PIEF? - *Fazer o sexto ano.*
17. Que diferença encontras entre o PIEF e o ensino regular? – *o tempo de aulas: todos os dias de manhã e de tarde; disciplinas diferentes: BTT; ITIC; Teatro;*
18. Que semelhança encontras entre o PIEF e o ensino regular? - *Algumas disciplinas*
19. Gostaste de frequentar o PIEF? Porquê? – *Sim, muito. porque me senti bem*
20. Se pudesses mudar alguma coisa no PIEF, o que mudarias? - *Nada. Está bem assim.*

### **Aluno 9**

1. Há quanto tempo vives em A? – *Desde que nasci.*
2. Gostas de viver onde vives? Porquê? Onde gostarias de viver? – *Sim, porque gosto de viver com o meu avô e o meu tio.*
3. Gostas de estar na escola? Porquê? – *Sim, porque tenho cá amigos.*
4. O que mais gostas da escola? Porquê? – *Algumas aulas, Professores ...*

5. O que menos gostas da escola? Porquê? – *Muito tempo de aulas.*
6. Quantas vezes reprovaste? Porquê? – *duas. Mau comportamento*
7. Tiveste algum processo disciplinar? Porquê? – *Sim, Vários. Sempre por mau comportamento – bati num funcionário, em colegas, fui mal criado.*
8. Dás-te bem com os teus colegas de turma? - *Sim*
9. (Porque não te dás bem com esse (s) colega(s))? – *Quando me chateiam, zango-me com alguns deles.*
10. Costumas sair com os teus colegas de turma? - *Não*
11. Completa estas frases: a) A relação com o teu pai é...? Porquê? – *A relação com o meu pai é boa, porque apesar de maluco ele é fixe e meu amigo.*  
b) A relação com a tua mãe é...? Porquê? *A relação com a minha mãe é boa porque a minha mãe é minha amiga.*
12. Como é a relação com os teus irmãos? – *Não tenho irmãos.*
13. Como consideras o teu ambiente familiar? – *Bom.*
14. Há muitos conflitos em tua casa? Entre quem? – *Alguns, entre mim e a minha mãe o meu avó e o meu tio por minha causa.*
15. Se pudesses mudar uma característica no teu pai/ na tua mãe o que mudarias? – *No meu pai gostava que fosse mais responsável e deixasse de fazer algumas das coisas que faz. Na minha mãe gostava que ela me fizesse mais vontades.*
16. O que te fez aceitar a frequência do PIEF? – *Acabar o 6.º ano.*
17. Que diferença encontras entre o PIEF e o ensino regular? – *Muito tempo de aulas, a paciência dos professores, não se poder sair da escola; algumas disciplinas ... não ter de andar carregado com a mochila de casa para a escola e da escola para casa.*
18. Que semelhança encontras entre o PIEF e o ensino regular? - *Algunas disciplinas. Quais? As teóricas ...*
19. Gostaste de frequentar o PIEF? Porquê? – *Sim foi fixe. Gostei da maior parte das aulas.*
20. Se pudesses mudar alguma coisa no PIEF, o que mudarias? - *reduzia o tempo das aulas por dia, permitia a saída da escola aos alunos ... mas às vezes até gosto que me controlem (bem ...isto é segredo)*

### **Aluno 10**

1. Há quanto tempo vives em D? - *Há 2 anos*
2. Gostas de viver onde vives? Porquê? Onde gostarias de viver? - *Não. Gostava de mudar de casa. Não gosto das pessoas que moram naqueles bairros porque falam da vida das outras pessoas, em vez de falarem delas. Gostava de morar onde morava antes: em Ramalde.*
3. Gostas de estar na escola? Porquê? – *Mais ou menos. Gosto de andar aqui por causa dos amigos que tenho. Não gosto, porque não nos deixam sair na hora de almoço.*
4. O que mais gostas da escola? Porquê? – *De estar com os amigos. Gosto de estar com eles.*
5. O que menos gostas da escola? Porquê? – *Eu da escola gosto de tudo. Só não gosto é das aulas. É muito tempo ali fechado.*
6. Quantas vezes reprovaste? Porquê? – *três (3.º, 5.º e 6.º anos). Nos dois primeiros por mau comportamento. No 6.º ano foi por que não ia às aulas.*
7. Tiveste algum processo disciplinar? Porquê? – *Sim, por roubo e agressão ao funcionário.*

8. Dás-te bem com os teus colegas de turma? – *Alguns. Uns têm a mania que são melhores que os outros.*
9. (Porque não te dás bem com esse (s) colega(s)? – *Porque se dão melhor com os professores e por serem meninos bem comportados.*
10. Costumas sair com os teus colegas de turma? – *Não. Nunca me convidaram nem eu a eles entre nós*
11. Completa estas frases: a) A relação com o teu pai é...? Porquê? – *A relação com o meu pai é boa porque eu brinco com ele e ele brinca comigo. Diz-me para eu me comportar bem nas aulas. Quando lhe peço alguma coisa sempre se esforça para me dar.*
- b) A relação com a tua mãe é...? Porquê? – *A relação com a minha mãe também é boa. É a pessoa da minha família que eu mais gosto e me trata melhor. Interessa-se muito por mim.*
12. Como é a relação com os teus irmãos? – *Mais ou menos, porque a minha irmã é mais velha e tem a mania que manda e então nós ficamos chateados. Ela manda-me fazer coisas e por ser a mais velha pensa que eu sou obrigado a fazer.*
13. Como consideras o teu ambiente familiar? – *É bom. Conversamos todos juntos do nosso dia-a-dia. Fazemos muitas brincadeiras juntos. Jogar à bola; ir para a praia passear...*
14. Há muitos conflitos em tua casa? Entre quem? – *Não. É entre mim e o meu pai e a minha mãe. Mas depois passa logo. Passado um bocado está tudo bem.*
15. Se pudesses mudar uma característica no teu pai/ na tua mãe o que mudarias? – *Nada. Nada. Gosto deles como são.*
16. O que te fez aceitar a frequência do PIEF? – *Foi a minha mãe. Ela achava que era bom para eu fazer o 6.º ano. Eu fui vindo porque era bom para eu completar o 6.º ano.*
17. Que diferença encontras entre o PIEF e o ensino regular? – *Nada. Não gosto do teatro, da dança, do BTT, da Culinária ...*
18. Que semelhança encontras entre o PIEF e o ensino regular? – *As aulas são quase as mesmas. Os professores ensinam de uma maneira mais fácil e são mais atenciosos com nós.*
19. Gostaste de frequentar o PIEF? Porquê? – *Sim, porque conheci novos amigos. Os amigos desta turma são diferentes dos outros. Têm casos idênticos aos meus. Alguns passaram por coisas piores e, assim já nos podemos ajudar uns aos outros.*
20. Se pudesses mudar alguma coisa no PIEF, o que mudarias? – *Preferia as aulas normais. Preferia mais as aulas de Inglês e de História (Ciências Sociais e Humanas) do que teatro, BTT, dança e culinária.*

### **Aluno 11**

1. Há quanto tempo vives em E? – *Desde que nasci, há 19 anos que vivo em E.*
2. Gostas de viver onde vives? Porquê? Onde gostarias de viver? – *Sim, porque o sítio é calmo e bonito.*
3. Gostas de estar na escola? Porquê? – *Não porque os outros alunos são muito mais novos que eu.*
4. O que mais gostas da escola? Porquê? – *Dos professores, porque são simpáticos e ajudam-me nas dificuldades.*
5. O que menos gostas da escola? Porquê? – *gosto de tudo porque tenho amigos.*

*O regresso à escola de alunos em abandono escolar – contributo de um Programa Integrado de Educação e Formação.*

6. Quantas vezes reprovaste? Porquê? *5, 3 no 1.º ciclo e 2 no 2.º ciclo. Por causa das faltas que dava.*
7. Tiveste algum processo disciplinar? Porquê? – *Não.*
8. Dás-te bem com os teus colegas de turma? – *Sim.*
9. (Porque não te dás bem com esse (s) colega(s)? – *Dou-me bem com todos.*
10. Costumas sair com os teus colegas de turma? – *Não.*
11. Completa estas frases: a) A relação com o teu pai é...? Porquê?  
b) A relação com a tua mãe é...? Porquê?  
– *A relação com o meu pai agora é boa, porque me impus e exigi que me mudasse e passasse a tratar melhor a minha mãe e ele agora conversa comigo não grita. A relação com a minha mãe é ainda melhor do que a com o meu pai porque consigo falar melhor e desabafar com ela.*
12. Como é a relação com os teus irmãos? – *Boa.*
13. Como consideras o teu ambiente familiar? – *Normal porque agora há compreensão entre todos.*
14. Há muitos conflitos em tua casa? Entre quem? – *Agora não. Os que havia era entre o pai e a mãe.*
15. Se pudesses mudar uma característica no teu pai/ na tua mãe o que mudarias? – *O comportamento do meu pai para com a minha mãe. Agora está melhor e ainda vai melhorar mais. Eu apertei-o e ele tomou consciência. Na minha mãe não mudaria nada porque não tem nada que se aponte.*
16. O que te fez aceitar a frequência do PIEF? – *O que disseram as monitoras que foram lá a casa falar comigo sobre o PIEF.*
17. Que diferença encontras entre o PIEF e o ensino regular? – *O PIEF é mais fácil, tem disciplinas diferentes como a dança; uma monitora que nos acompanha, – transporte e almoço pagos.*
18. Que semelhança encontras entre o PIEF e o ensino regular? – *Algumas disciplinas ... não me lembro de mais nenhuma.*
19. Gostaste de frequentar o PIEF? Porquê? – *Sim, porque me facilitou a vida...*
20. Se pudesses mudar alguma coisa no PIEF, o que mudarias? – *tirava algumas disciplinas como ciências e matemática. Poder sair da escola.*

## **Aluno 12**

1. Há quanto tempo vives em D? – *Desde que nasci. Há cerca de 15 anos.*
2. Gostas de viver onde vives? Porquê? Onde gostarias de viver? – *Agora gosto mais. Vão arranjar a casa. Não estava em bom estado. A minha irmã precisa de privacidade. Gostava de viver numa casa maior onde pudesse ter espaço para nós todos onde tivesse um jardim e uma piscina.*
3. Gostas de estar na escola? Porquê? – *Sim, porque tenho os meus amigos. Porque fazemos coisas de que gosto e porque ensinam coisas... coisas que me podem servir para outras coisas.*
4. O que mais gostas da escola? Porquê? – *gosto de estar com os meus amigos e de algumas actividades que fazemos aqui – pintura, culinária, ciências da natureza, matemática. Ciências porque tem a ver com animais. Culinária ... porque aprendo a fazer bolos e comidas e pode ser útil.*
5. O que menos gostas da escola? Porquê? ...

6. Quantas vezes reprovaste? Porquê? – *Não sei. Para aí umas 3 ou 4. Às vezes era porque os profs não explicavam bem e porque não percebiam que eu tinha que ser ensinada de outras formas para perceber. Eu era preguiçosa porque não me incentivavam a fazer as coisas.*
7. Tiveste algum processo disciplinar? Porquê? - *Já não me lembro, mas acho que sim. Tive para aí um no 5.º ano, eu acho que fui mal-educada para um professor e por me deixar levar por alguns amigos.*
8. Dás-te bem com os teus colegas de turma? – *alguns... mas não me identifico muito com alguns.*
9. (Porque não te dás bem com esse (s) colega(s))? – *Às vezes com a (aluno 4) ela tinha muito a mania que só ela é que sabia e queria mandar em todos. Também com a (aluno 3) porque ela tinha piolhos e andava sempre atrás de nós para lhe pagar isto ou aquilo. E porque ela falava mal de nós por trás. O (Aluno 11) tinha a mania que sabia tudo. Era o rei, tinha a mania que mandava. Do (aluno 5) porque cheirava mal e tratava mal os professores*
10. Costumas sair com os teus colegas de turma? *Não ou porque não me convidam ou porque não há muita ligação entre nós ou porque têm algo para fazer.*
11. Completa estas frases: a) A relação com o teu pai é...? Porquê?  
b) A relação com a tua mãe é...? Porquê?  
– *A relação com o meu pai não é muito boa. Não há muita relação entre o meu pai e os meus irmãos, a não ser o meu irmão David. Porque ela trabalha e chega tarde a casa e também porque nunca quis saber muito de nós.*  
b) *A relação com a minha mãe é boa, porque ela entende, passa mais tempo com nós e foi sempre ela que nos ajudou em tudo.*
12. Como é a relação com os teus irmãos? – *Às vezes é má. Estou sempre à guerra com a minha irmã mais velha. Não gostamos muito uma da outra e nunca nos demos bem. Ela tem a mania que manda por ser a mais velha.*
13. Como consideras o teu ambiente familiar? - *Tirando as guerras com a minha irmã e o meu pai que não nos liga muito, é bom.*
14. Há muitos conflitos em tua casa? Entre quem? *Só comigo e com a minha irmã. Às vezes.*
15. Se pudesses mudar uma característica no teu pai/ na tua mãe o que mudarias? – *Que o meu pai deixasse de ser mais resmungão e se preocupasse mais com a família. A minha mãe que tentasse compreender – nos ainda mais.*
16. O que te fez aceitar a frequência do PIEF?  
– *Foi ter a possibilidade de aprender mais e conviver mais com os meus colegas.*
17. Que diferença encontras entre o PIEF e o ensino regular? *O PIEF tem melhores explicações porque se fosse uma turma normal era mais complicado de aprender e no PIEF é muito mais esclarecedor, explicam doutra maneira.*
18. Que semelhança encontras entre o PIEF e o ensino regular? – *As Ciências da Natureza eram iguais ... a História também era ... e a Física também ...*
19. Gostaste de frequentar o PIEF? Porquê?- *É assim por um lado sim e por outro não. Em Teatro não gostava do prof. de Teatro porque ele não gostava de nós. Tentei fazer tudo para que houvesse processos e depois quando o auto começou meteram certas regras e depois mudaram o que tinham dito anteriormente. Não me lembro as regras já que disseram.*
20. Se pudesses mudar alguma coisa no PIEF, o que mudarias? .....hm