

Trabalho Docente e Formação

Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança

*Amélia Lopes, Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante
Dalila Andrade Oliveira e Álvaro Moreira Hypólito
(Orgs.)*



Ficha técnica

ISBN: 978-989-8471-13-0

Depósito Legal: 369224/14

Título: Trabalho Docente e Formação: Políticas,
Práticas e Investigação: Pontes para a mudança

Amélia Lopes, Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante, Dalila Andrade Oliveira
& Álvaro Moreira Hypólito (Orgs.)

Edição: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas

janeiro 2014



Os professores de educação especial na educação do campo. Análise do trabalho docente em escolas municipais .	4390
<i>Katia Regina Moreno Caiado, Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves, Adriana Cunha Padilha</i>	4390
O Trabalho Docente e os alunos com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense	4405
<i>Ana Paula Fernandes</i>	4405
A atividade docente com alunos da Educação Especial em classe multisseriada	4419
<i>Ana Paula Fernandes</i>	4419
Gênero e Educação no espaço escolar campesino: Contributos para a formação a partir do olhar dos (as) professores (as)	4431
<i>Elaine Suane Florêncio dos Santos, Ana Maria Tavares Duarte</i>	4431
A diversidade de escritas e o trabalho docente.....	4442
<i>Maria Letícia Cautela de Almeida Machado, Paula da Silva Vidal Cid Lopes, Luiz Antonio Gomes Senna</i>	4442
Desvelando e dando vozes às professoras das salas de recursos multifuncionais: a formação continuada no debate	4453
<i>Elisângela Leal de Oliveira Mercado, Marily Oliveira Barbosa, Neiza de Lourdes Frederico Fumes</i>	4453
Formação docente e as políticas para inclusão: Como a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais são conduzidas pelas políticas públicas	4463
<i>Raianny Kelly Nascimento Araújo, Elaine Suane Florêncio dos Santos, Ana Maria Tavares Duarte</i>	4463
Formação continuada de professores do atendimento educacional especializado no Estado de Alagoas/Brasil	4472
<i>Francy Kelle Rodrigues Silva, Soraya Dayanna Guimarães Santos, Neiza de Lourdes Frederico Fumes</i>	4472
Diversidade, narrativas e trabalho docente na roça	4481
<i>Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios</i>	4481
Adequação curricular no dia-a-dia escolar de alunos considerados em situação de inclusão	4492
<i>Mario Augusto Costa Valle, Elton de Andrade Viana</i>	4492
Autismo e inclusão: desafios da prática docente	4508
<i>Elizete Santos Balbino, Cristina Maria Bezerra de Oliveira, Amanda Magalhães Barbosa, Jaqueline da Cruz Zacaria, Raulene Gomes da Silva, Lisiane da Silva Oliveira</i>	4508
Direito à diferença no ofício de professor e de aluno	4521
<i>Ana Maria Costa e Silva</i>	4521
Representações de professores sobre o trabalho com alunos do programa Oportunidade I	4533
<i>Ana Beatriz Botelho, Susana Mira Leal</i>.....	4533
“Você tem medo de que?”: investigando o medo e o preconceito no cotidiano escolar.....	4547
<i>Nicoleta Mendes de Mattos</i>	4547
Alfabetizadoras, formação docente e prática pedagógica: cenas de sala de aula com alunas idosas	4559
<i>Áurea da Silva Pereira, Kátia M. S. Mota</i>	4559
Educação das Relações Étnico-Raciais: elementos teóricos e metodológicos de uma prática de formação	4572
<i>Alexandre do Nascimento</i>	4572
Profissão Docente: políticas públicas que envolvem a atuação do pedagogo em ambiente hospitalar no Brasil	4579
<i>Cleiza Cornélio Nutels, Lillian Franciele Silva Ferreira</i>	4579
O impacto da formação acadêmica nos “novos públicos do ensino superior” – o caso do ensino politécnico.....	4584
<i>José Antônio Oliveira, Sérgio Daniel Gomes</i>	4584
Os efeitos do “significado deslocado” da educação bilíngue para surdos no trabalho docente: uma arena de lutas....	4606
<i>Angela Nediane dos Santos, Madalena Klein, Violeta Porto Moraes</i>	4606
Estereótipos x Mídia x Educação: Estabelecendo Relações nos Discursos de Jovens Brasileiros e Portugueses	4615
<i>Gisele Cristina Cohen Fonseca & Rosa Cabecinhas</i>	4615
Os cursos de formação de professores da educação básica e o acolhimento de pessoas com deficiência.....	4626
<i>Elizete Santos Balbino, Ana Paula Monteiro Rego, Cristina Maria Bezerra de Oliveira, Franciele Pontes Soares, Ruth Késia Silva Nogueira, Weslane Alves dos Santos</i>	4626
A formação do professor da sala de recursos multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado para o aluno com Transtorno do Espectro Autista	4636
<i>Marily Oliveira Barbosa, Neiza de Lourdes Frederico Fumes</i>	4636

Representações de professores sobre o trabalho com alunos do programa Oportunidade I

Ana Beatriz Botelho¹⁴⁶⁹, Susana Mira Leal¹⁴⁷⁰

Resumo

As elevadas taxas de abandono e insucesso escolar constituem um desafio para as escolas e demais responsáveis educativos. Em resposta, os governos têm reforçado políticas de diferenciação curricular e pedagógica. A implementação de programas educativos orientados para a recuperação de escolaridade é uma das medidas que tem vindo a ser adotada na Região Autónoma dos Açores.

De entre esses programas, destacamos o Oportunidade, atualmente em vigor na Região. Criado em 2001, este programa foi substituído temporariamente (entre 2006/2007 e 2008/2009) pelo Percorso PERE (Programas Específicos de Recuperação da Escolaridade), tendo sido retomado em 2009 e, entretanto, reformulado em 2010 e 2011, contando com quatro subprogramas: Oportunidade I, Oportunidade II, Oportunidade III e Oportunidade Profissionalizante.

Em 2009/2010, desenvolvemos um estudo descritivo e interpretativo, que teve como propósitos, entre outros aspetos, apreender as representações de professores do 1.º e do 2.º ciclo relativamente ao subprograma Oportunidade I e aos alunos que o frequentam e compreender as especificidades do trabalho pedagógico desenvolvido por aqueles no âmbito do referido subprograma.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas a 15 professores do 1.º e do 2.º ciclo das 8 escolas básicas integradas da ilha de S. Miguel que trabalhavam à data com alunos do subprograma Oportunidade I.

Ao desvelar o pensamento dos professores acerca da relevância e adequação desses programas, dos alunos que os frequentam e do trabalho pedagógico realizado no contexto, este estudo apoia a avaliação dos programas de recuperação da escolaridade implementados na Região Autónoma dos Açores, em particular, ao mesmo tempo que levanta questões relativamente às políticas e práticas educativas que buscam o combate ao abandono e ao insucesso escolar, em geral.

Palavras-chave: política curricular; recuperação da escolaridade; representações de professores.

Introdução

O objetivo de promover a literacia, a igualdade e o sucesso escolar trouxe para a escola uma heterogeneidade de alunos com percursos, experiências, contextos socioeconómicos e culturais, interesses, motivações e capacidades diversos, aos quais o sistema educativo português tem tido dificuldade em dar uma resposta eficaz. Os níveis de abandono e insucesso escolar em Portugal permanecem demasiado elevados, com particular incidência na Região Autónoma dos Açores (RAA), região que apresenta as mais elevadas taxas a nível nacional¹⁴⁷¹.

¹⁴⁶⁹ Escola Básica de Ponta Garça, Açores

¹⁴⁷⁰ Universidade dos Açores/Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho

¹⁴⁷¹ Segundo indicadores do Instituto Nacional de Estatística de Portugal, embora a taxa de abandono escolar precoce em Portugal tenha regredido nas últimas duas décadas (de 40,6%, em 1997, para 28,7%, em 2001, e 23,2%, em 2011), permanece ainda uma das

O facto tem levado a tutela na RAA a adotar diversas medidas de combate ao insucesso e abandono escolar, sucessivamente adaptadas para fazer face a necessidades e especificidades regionais, algumas das quais apresentamos sucintamente no ponto seguinte. Sendo a diversificação dos percursos formativos um dos mecanismos assumidos como fundamentais para a democratização do ensino e para o incremento da eficácia e qualidade educativas, a RAA tem vindo a implementar programas específicos de recuperação de escolaridade dirigidos a alunos com historial de reprovação que registem visíveis dificuldades em adquirir os conhecimentos e em desenvolver as competências definidas para cada ciclo de ensino da educação básica.

Programas de recuperação da escolaridade na Região Autónoma dos Açores

A implementação de currículos alternativos (Despacho Normativo n.º 156/98, de 18 de junho) foi uma das primeiras medidas adotadas na RAA em resposta às altas taxas de insucesso e abandono escolar. Ao abrigo do n.º 2 do artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 338/79, de 25 de agosto, e da alínea o do artigo 56.º do Estatuto Político-Administrativo da RAA, determinou-se então a criação de turmas com currículos alternativos para os alunos do ensino básico regular que se encontrassem numa das seguintes situações: insucesso escolar repetido, problemas de integração na comunidade escolar, risco de abandono do ensino básico e dificuldades condicionantes da aprendizagem.

Porém, na maior parte das escolas do 1.º ciclo¹⁴⁷² não existiam infraestruturas e equipamentos adequados à permanência de alunos com idade superior a 12 anos, verificando-se que a sua presença numa escola do 1.º ciclo constituía uma fonte de perturbação do processo pedagógico, resultando, em muitos casos, num prejuízo para o próprio aluno e para a turma onde se inseria. Para além disso, a repetição de um determinado ano de escolaridade por três ou mais vezes não resultava em benefício do aluno, antes era causa de desinteresse pela escola e motivo de abandono escolar precoce.

Neste sentido, foi realizado, a título experimental, o encaminhamento de alunos que já tinham completado os 12 anos de idade mas não tinham concluído o 1.º ciclo para escolas do 2.º ciclo, para nestas concluírem o 1.º ciclo com desenho curricular ajustado, em conformidade com o disposto na Circular DRE n.º 9/99, de 29 de abril. Esta experiência foi positiva e veio confirmar a conveniência de encaminhar estes alunos para as escolas do 2.º ciclo para aí tentarem atingir os objetivos estabelecidos para o 1.º ciclo, usufruindo de um ambiente e de metodologias pedagógicas mais adequadas às suas necessidades e especificidades.

Para tal, tornou-se necessário criar mecanismos de diversificação curricular que permitissem criar uma oportunidade de regresso destes alunos no currículo educativo regular ou, quando tal se mostrasse de todo inviável, criar condições para o seu encaminhamento para programas de pré-profissionalização e profissionalização que pudessem constituir uma mais-valia para o seu ingresso no mundo do trabalho a curto ou médio prazo.

mais elevadas da União Europeia. Essa taxa assume a sua pior expressão na RAA, onde, em 2011, atingia uns expressivos e preocupantes 44,3% (52,5% no sexo masculino e 35,6% no feminino), registando uma evolução muito lenta (menos de um ponto percentual relativamente a 2001, onde se situava nos 45,2%). O panorama é menos expressivo no que toca às taxas de retenção e desistência no ensino básico, que vêm registando uma evolução favorável a nível nacional de 13,8% em 2001 para 7,9% em 2010, mas permanecem mais elevadas na RAA (11,5% em 2010).

¹⁴⁷² Em Portugal, o ensino básico compreende 3 ciclos de escolaridade: o 1.º ciclo corresponde aos 4 primeiros anos, sendo frequentado, em média, por alunos entre os 6 e os 10 anos de idade; o 2.º ciclo compreende os dois anos seguintes, sendo frequentado em média por alunos entre os 10 e os 12 anos; e o 3.º ciclo corresponde aos últimos três anos do ensino básico, sendo frequentado por alunos entre os 12 e os 15 anos de idade. Estes três ciclos constituíam, até 2009, a escolaridade obrigatória, entretanto alargada ao 12.º ano de escolaridade (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto).

De modo a satisfazer essa necessidade, foi criado em 2001 o Programa Oportunidade, constituindo uma modalidade específica de encaminhamento e escolarização destinada a alunos entre os 11 e os 18 anos de idade com elevado insucesso escolar que frequentavam o ensino básico. Organizando-se como um programa específico de recuperação da escolaridade, o Programa Oportunidade era constituído pelo subprograma Integrar, destinado a alunos do 1.º ciclo do ensino básico, e o subprograma Profissionalizante, destinado a alunos do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico (Despacho Normativo n.º 61/2001, de 27 de dezembro).

Em simultâneo, entre os anos letivos 2006/2007 e 2008/2009, a Direcção Regional da Educação implementou na RAA o Percurso PERE (Programas Específicos de Recuperação da Escolaridade), que integrava as modalidades PERE - Tipo I, PERE - Tipo II A, PERE - Tipo II B e PERE - Tipo III. A dinamização deste percurso e respetivos subprogramas terminou em 2009, estando enquadrados nesse programa um total de 1.528 alunos, dos quais 81,3% estavam matriculados em escolas da ilha de São Miguel.

A documentação disponível não explica a cessação desses subprogramas, presumindo-se que, na mudança do ciclo político, o novo elenco governativo terá entendido dar continuidade ao Programa Oportunidade, que já existia na Região desde 2001, em detrimento da proliferação de programas de recuperação de escolaridade.

Neste sentido, e considerando a experiência adquirida na implementação do Programa Oportunidade, Subprogramas Integrar e Profissionalizante, o Governo Regional, através da então Secretaria Regional da Educação e Formação, reformulou o Programa Oportunidade nos termos da Portaria n.º 53/2010, de 4 de junho (revogou o Despacho Normativo n.º 61/2001, de 27 de Dezembro), que passou a ser constituído por quatro subprogramas, designados por Oportunidade I, Oportunidade I, Oportunidade III e Oportunidade Profissionalizante.

O programa Oportunidade

O subprograma Oportunidade I desenvolve-se em escolas do 2.º ciclo e é dinamizado por professores do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico, ou apenas do 2.º ciclo, em regime de par pedagógico, existindo sempre um docente a tempo inteiro que acompanha a turma e desempenha funções de diretor de turma.

Destina-se a alunos que não desenvolveram as competências essenciais para aprovação no 1.º ciclo e perfazem 10 anos até ao início do ano escolar em que ingressam no subprograma. A aprovação dos alunos é feita em qualquer ano, desde que o Conselho de Turma considere que desenvolveram as competências do 2.º ciclo e estão em condições de ingressar no 7.º ano ou num Programa de Formação Profissional de nível II. Se o aluno não desenvolveu as competências e no início do ano escolar seguinte já tiver 14 anos, será reencaminhado para um Programa de Formação Profissional nível I ou para o subprograma Oportunidade II.

O subprograma Oportunidade II dirige-se aos alunos do ensino básico que tenham frequentado o subprograma Oportunidade I ou que não tenham desenvolvido o conjunto de competências legalmente consideradas essenciais e estruturantes para aprovação no 2.º ciclo do ensino básico regular e tenham 14 anos de idade. A frequência deste subprograma cessa, obrigatoriamente, quando o aluno adquire o

conjunto de competências definido para o 2.º ciclo do ensino básico ou ao fim de dois anos letivos de frequência do subprograma.

O subprograma Oportunidade III destina-se aos alunos que, tendo frequentado o 2.º ciclo do ensino básico regular, não tenham desenvolvido o conjunto de competências para aprovação no 2.º ciclo do ensino básico regular e tenham 14 anos de idade. A frequência do subprograma Oportunidade III cessa também ao fim de dois anos letivos de frequência ou quando o aluno adquirir o conjunto de competências legalmente consideradas essenciais e estruturantes para aprovação no 3.º ciclo do ensino básico.

Finalmente, o subprograma Oportunidade Profissionalizante acolhe os alunos do ensino básico que tenham frequentado, sem aproveitamento, o 3.º ciclo do ensino básico regular, com múltiplas retenções neste ciclo e menos de 18 anos de idade. Podem ainda frequentar este subprograma os alunos que obtiverem aprovação no subprograma Oportunidade II e não tenham ingressado num programa de formação profissional. A frequência do subprograma Oportunidade Profissionalizante cessa também decorridos dois anos letivos de frequência.

O estudo

No estudo em presença procurámos, por um lado, apreender algumas características dos professores que na RAA, mais especificamente na ilha de S. Miguel, a maior da Região, que vinham trabalhando no âmbito do subprograma Oportunidade I, bem como analisar as representações daqueles acerca i) do programa Oportunidade I, ii) do perfil dos professores dinamizadores desse programa, iii) do perfil dos alunos que o frequentam, iii) das preocupações e estratégias pedagógicas que privilegiam, iv) das dificuldades e constrangimentos que experimentam, v) e ainda do impacto da dinamização destes programas no seu desenvolvimento e satisfação profissionais.

Atendendo aos objetivos da investigação, a metodologia seguida foi de cariz qualitativo, assumindo-se o estudo essencialmente descritivo e interpretativo, com recurso a um inquérito por entrevista e à análise de conteúdo do tipo categorial (Bardin, 1977).

A amostra foi constituída por 15 professores do 1.º Ciclo e 2.º Ciclo que lecionavam no Programa Oportunidade I no ano letivo de 2009/2010 numa das oito escolas básicas integradas¹⁴⁷³ da ilha de São Miguel (EBI de Arrifes, EBI Canto da Maia, EBI de Lagoa, EBI da Maia, EBI da Ribeira Grande, EBI/S de Nordeste, EBI/S de Povoação, EBI/S de Vila Franca do Campo), sendo 13 (87%) do sexo feminino e 2 (13%) do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 28 e 48 anos de idade. Todos os professores possuíam licenciatura (9 professores eram licenciados no 1.º ciclo, 5 no 2.º ciclo e 1 no 1.º ciclo com variante no 2.º ciclo).

O tempo de serviço dos entrevistados no ensino variava entre os 3 e os 24 anos, verificando-se que a maioria possuía uma experiência profissional entre os 7 e os 25 anos (ver Quadro 1). A maior parte dos entrevistados já se encontravam numa situação profissional estável: 12 pertenciam ao Quadro de Escola (QE) e apenas 3 eram contratados.

¹⁴⁷³ As Escolas Básicas Integradas (EBI), constituídas ao abrigo do Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90, de 15 de maio, e regulamentação subsequente, integram os jardins-de-infância e estabelecimentos de ensino da rede pública do 1.º ciclo e 2.º ciclo do ensino básico.

Os dados recolhidos foram sujeitos a análise de conteúdo mediante o sistema categorial apresentado no Quadro 2.

Quadro 1 – Caracterização da amostra

Entrevistados	Sexo	Idade	Habilitações	Situação Profissional	Tempo de serviço (anos)	Experiência de trabalho em programas de recuperação da escolaridade (anos)
EA1 ¹⁴⁷⁴	F	28	Lic./2.º ciclo	QE	8	2
EA2	F	39	Lic./2.º ciclo	QE	17	- de 1
EB3	F	44	Lic./1.º ciclo	QE	22	6
EB4	M	37	Lic./1.º e 2.º ciclo	QE	17	12 a 13
EC5	F	30	Lic./1.º ciclo	Contratado	3	- de 1
ED6	F	32	Lic./1.º ciclo	QE	12	- de 1
ED7	F	41	Lic./1.º ciclo	QE	10	6
EE8	F	30	Lic./2.º ciclo	Contratado	6	2
EE9	F	41	Lic./2.º ciclo	QE	11	6
EF10	F	35	Lic./1.º ciclo	QE	4	3
EF11	F	41	Lic./1.º ciclo	QE	17	- de 1
EG12	F	34	Lic./1.º ciclo	Contratado	8	3
EG13	F	31	Lic./2.º ciclo	QE	8	2
EH14	M	45	Lic./1.º ciclo	QE	23	- de 1
EH15	F	48	Lic./1.º ciclo	QE	24	- de 1

Quadro 2 – Dimensão, categorias e subcategorias de análise

Dimensões	Categorias	Subcategorias
A Características dos professores dinamizadores do subprograma Oportunidade I	1. experiência profissional	1.1. geral 1.2. na dinamização de programas de recuperação da escolaridade
	2. razões para a dinamização de programas de recuperação da escolaridade	2.1. internas 2.2. externas
	3. formação para a dinamização de programas de recuperação da escolaridade	3.1. formação frequentada 3.2. necessidades de formação
B Representações de professores dinamizadores do	1. acerca do perfil dos professores dinamizadores de programas de recuperação da escolaridade	1.1. ao nível afetivo 1.2. ao nível atitudinal 1.3. ao nível das competências profissionais
	2. acerca dos programas de recuperação	2.1. relevância

¹⁴⁷⁴ Para efeitos de tratamento e referência dos dados e de modo a salvaguardar o anonimato dos entrevistados e das respetivas escolas de origem, foi atribuída a letra E maiúscula a cada entrevistado, seguida da letra identificativa da respetiva escola e do número àquele atribuído.

subprograma Oportunidade I	da escolaridade	2.2. adequação
		2.3. condições de funcionamento
		2.4. impacto nas aprendizagens dos alunos
	3. acerca dos alunos do subprograma Oportunidade I	3.1. ao nível socioeconómico
		3.2. ao nível cognitivo
		3.3. ao nível afetivo
		3.4. ao nível atitudinal
	4. acerca do trabalho pedagógico com os alunos do subprograma Oportunidade I	4.1. domínios de intervenção
		4.2. estratégias
		4.3. dificuldades/constrangimentos
	5. acerca do impacto da dinamização do subprograma Oportunidade I no desenvolvimento e na satisfação profissionais dos professores	5.1. ao nível cognitivo
		5.2. ao nível atitudinal
		5.3. ao nível das competências profissionais

Os resultados a que nos reportamos neste trabalho dizem apenas respeito às categorias 2, 3 e 4 da dimensão B¹⁴⁷⁵.

Resultados

i) Representações acerca dos programas de recuperação da escolaridade

Um dos objetivos da presente investigação era conhecer as representações dos entrevistados relativamente aos programas de recuperação da escolaridade. Neste sentido foram-lhes colocadas questões acerca da relevância e adequação desses programas, condições de funcionamento e impacto na aprendizagem dos alunos.

Relativamente à existência de programas de recuperação da escolaridade, mais especificamente do subprograma Oportunidade I, 11 dos 15 professores entrevistados (73,3%) emitiram uma opinião favorável. Segundo aqueles, estes programas são “necessários”, “benéficos” e “devem existir” por falência do modelo tradicional de um ensino igual para todos e em face da alongada duração da escolaridade obrigatória¹⁴⁷⁶, representando oportunidades de recuperação/progressão para alunos que não o consigam da forma convencional, sem que isso afete o funcionamento das escolas e das turmas regulares:

EH15 – Eles existem porque são necessários. Os moldes funcionam. Tem partes que discordo, mas também não sei dar solução. Sei que é necessário e da maneira que as políticas e as ideias vão progredindo... O modelo antigo em que fui criada já não é funcional. O que está implementado é uma via, mas com muita falha.

ED7 – Acho que realmente faz todo o sentido existirem porque se estes miúdos têm de estar na escola, porque assim a lei o obriga (e vai ser cada vez até mais tarde), não podem ficar no 1.º ciclo porque começam a ficar

¹⁴⁷⁵ Para o aprofundamento dos dados aqui apresentados bem como para aceder aos resultados relativos à dimensão A, leia-se (Botelho, 2010).

¹⁴⁷⁶ À data da recolha de dados, a escolaridade obrigatória em Portugal compreendia 9 anos de escolaridade (do 1.º ao 9.º ano do ensino básico), estendendo-se no limite, aos 16 anos de idade. Atualmente foi estendida recentemente ao 12.º ano ou 18 anos de idade (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto).

com idades e tamanhos completamente diferentes dos miúdos até ao 4.º ano. Mas também não podem continuar a trabalhar aquilo que estavam a trabalhar porque se não deu tem de haver uma alternativa.

EA1 – (...) eu penso que são benéficos e é sempre bom e acho que deve ser dada a oportunidade de se recuperar o ensino. Agora, nos moldes que estão feitos, tanto com o programa, com as competências, é que não acho que seja o mais adequado.

Não obstante, os testemunhos introduzem algumas dúvidas e discordâncias relativamente ao modo como aqueles programas estão a ser implementados. Entre as “falhas” diagnosticadas, destacam aspetos i) de ordem pedagógica, como a natureza excessivamente teórica do programa curricular em vigor, desajustado, no seu entendimento, às características e necessidades do público-alvo; ii) de natureza financeira, que se traduzem na falta de verbas para desenvolver um trabalho diferente do habitual e ajustado às especificidades dos alunos; iii) de ordem legal, no que concerne à falta de legislação que oriente o trabalho pedagógico dos professores na implementação deste tipo de programas.

Os entrevistados discordantes (26,7% – ED6, EG12, EB4, EC5), por seu lado, dizem que os programas de recuperação da escolaridade, mais especificamente o programa Oportunidade, não fazem sentido nem se traduzem numa solução para o insucesso escolar. Antes constituem uma “fuga” da escola às suas próprias responsabilidades, funcionando como uma espécie de “limpeza de turmas”, com consequências ao nível da marginalização dos alunos que frequentam estes programas dentro das próprias escolas:

EG12 – Para mim os alunos deviam continuar o primeiro ciclo. (...) Eu acho que isto é uma fuga, para ser sincera.

EB4 – (...) este tipo de programa funciona mais para a limpeza das outras turmas do que realmente como uma oportunidade para esse tipo de alunos.

EC5 – Muito sinceramente, acho que não, porque ... eu noto um certo desprezo, aqui na escola perante os meus meninos, porque é “a turma do Oportunidade”, são uns ignorantes, não sabem nada. E não é bem assim...

Com vista à introdução de melhorias na implementação do programa Oportunidade, os entrevistados sugerem fundamentalmente a redução da extensão das turmas, a definição de programas curriculares específicos para cada subprograma Oportunidade, com um reforço visível da dimensão prática, dando-lhes um cunho profissionalizante, bem como a existência de mais directrizes e apoio por parte da tutela educativa na RAA.

ii) Representações acerca dos alunos do programa Oportunidade I

No que respeita às características dos alunos que frequentam esses programas, os entrevistados destacam sobretudo aspetos de natureza cognitiva e sócio-afectiva. Pontualmente, referenciam também alguns traços de personalidade.

No que respeita às especificidades de natureza cognitiva, os entrevistados afirmam ora que aqueles alunos “não são miúdos iguais aos outros, pelo menos a nível de aquisição de conhecimentos” (EB4), evidenciando “problemas no seu desenvolvimento cognitivo” (EF11), “apresentam muitas dificuldades de

aprendizagem” (EE9), “são muito limitados, quer a ler, quer a escrever; mesmo a nível de cálculo mental... tem de se começar mesmo do zero com esses meninos...” (EC5), e têm “a memória curta” (EA1).

A nível afetivo, referem que são crianças “muito carentes”, que precisam muito de “atenção” e “carinho”, pois “São crianças que não têm muito afecto em casa e cativam-se muito quando vêm um sorriso na boca ou uma brincadeira” (EE8). Na opinião dos entrevistados, são também crianças com uma autoestima muito baixa, derivada em certa medida de um historial de insucesso e reprovação, da insegurança e falta de confiança nas próprias capacidades para a aprendizagem, fatores que estudos como o de Targa, Paim e Paredes (2011) ilustram, e que conduzem também muitas vezes a comportamentos de marginalização por parte de colegas de escola, de que os entrevistados dão nota:

EE8 – (...) não mostravam qualquer motivação, e aliás, eles próprios rotulavam-se de “burros”.

EC5 – (...) eu noto um certo desprezo, aqui na escola perante os meus meninos, porque é «a turma da oportunidade», são uns ignorantes, não sabem nada.

A nível atitudinal, os alunos que frequentam o programa Oportunidade são caracterizados pelos entrevistados como tendo pouco ou nenhum interesse pela aprendizagem, bem como baixas expectativas relativamente ao futuro e ao papel que a escolarização pode desempenhar nesse futuro. Este dado não será alheio à própria representação negativa das famílias relativamente à escola, às baixas expectativas socioprofissionais daquelas crianças e bem ainda à falta de utilidade e adequação que aquelas vêm nas aprendizagens que fazem na escola, fatores que alguns estudos têm evidenciando como tendo influência no interesse pela aprendizagem e no sucesso escolar (Mira Leal & Massa, 2013; Parcel & Durfur, 2001; Zagury, 2006):

EE8 – Não têm qualquer perspetiva de vida, qualquer motivação para estar aqui na escola. Muitos deles só estão na escola porque os pais recebem o Rendimento Social de Inserção (RSI)¹⁴⁷⁷.

EC5 – Mas o que eu noto é que, por mais que nos esforcemos, eles não apreciam e não dão o devido valor à escola e é preciso falar muito com eles sobre isso. Não querem saber, faltam muito porque querem é trabalhar. Adoram ir para as vacas ou ajudar o pai a cavar a terra.

Ainda a este nível, é de realçar que os alunos de programa Oportunidade são também assinalados como tendo alguns problemas de indisciplina. Na opinião dos entrevistados, embora sejam crianças amorosas e afetivas, necessitam de muito da atenção do professor, evidenciando uma necessidade de falar com ele e partilhar as suas vivências, porém, por vezes, registam alguns problemas de indisciplina, porque vêm a escola como um “refúgio” e não como um lugar de aprendizagem e respeito por regras:

EC5 – Se calhar a escola funciona como um refúgio. Ao mesmo tempo, também noto que eles não dão o devido valor à escola. Para eles, a escola é um espaço onde podem brincar, onde se sentem livres.

Estudos como o de Bini e Pabis (2008) também estabelecem uma relação entre o desinteresse pela escola e a propensão para o registo de problemas disciplinares entre os alunos, traduzidos na “falta de participação

¹⁴⁷⁷ O Rendimento Social de Inserção é uma prestação pecuniária de natureza transitória, variável em função do rendimento e da composição do agregado familiar. Trata-se de um mecanismo de combate à pobreza, possibilitando a indivíduos a obtenção de apoios adaptados à sua situação, facilitando a satisfação das suas necessidades básicas e visando a inserção laboral, social e comunitária.

e interesse dos alunos durante as aulas, ausência no cumprimento das tarefas, conversas entre colegas” (p. 3).

A compreensão de algumas das características e atitudes anteriormente referidas passa, no entendimento dos entrevistados, pelo contexto socioeconómico em que estes alunos se inserem, um contexto caracterizado, na maioria dos casos, por famílias pouco estruturadas com fracos rendimentos, que prestam pouco ou nenhum acompanhamento académico e por vezes nem satisfazem as necessidades básicas, situações que se anunciam pouco favoráveis a uma aprendizagem bem-sucedida por contraste com atitudes opostas defendidas autores por autores como Coleman (1988), Hara e Burke (2001), Muller (1993) ou Villas-Boas (2010):

EG13 – A nível social e familiar é uma precariedade muito grande ... quer dizer, não estão nada motivados seja lá para o que for. Não têm uma base familiar que nos ajude a encaminhar e a aproveitar realmente esse programa Oportunidade.

EB4 – (...) a nível de casa, não têm qualquer tipo de acompanhamento, muitas vezes são miúdos que vêm, muitas vezes, de um estrato social baixo, cujos problemas começam logo de manhã no pequeno-almoço e coisas de género. Portanto, são vários os problemas desde o sítio onde possam estudar, desde os pais não ligarem àquilo que eles fazem. Portanto, muitos desses alunos não têm acompanhamento por parte de casa e claro que a vida familiar afecta muito a escola e nota-se isso.

EH14 – São alunos, que socialmente, têm estruturas familiares muito más, pais que estão na cadeia, alunos que nem sequer conhecem o pai ou não sabem quem é o pai ou não sabem quem é a mãe. São alunos que vêm de estratos sociais economicamente desfavoráveis... desfavorecidos e portanto são crianças que lhes faltam praticamente tudo. (...) Os pais estão também pouco interessados... (...) é muito difícil trazê-los à escola, porque eles não veem nada na escola.

iii) Representações acerca do trabalho com alunos do programa Oportunidade I

No que respeita ao trabalho pedagógico com alunos do subprograma Oportunidade I, os entrevistados dizem intervir de imediato a nível das atitudes e socialização, apostando muito no cumprimento de regras na sala de aula e no desenvolvimento de competências sociais, condições que consideram prioritárias porque fundamentais ao funcionamento da aula e à criação de um ambiente favorável ao processo de ensino e aprendizagem:

ED7 – No início do ano, apostamos muito nas regras na sala de aulas, na socialização e no incutir-lhes o respeito pelo outro. Portanto, durante uns tempos, nem nos preocupamos muito com as planificações, nem com a matéria propriamente dita para que eles se habituem a estar na sala.

EG13 – Primeiro temos de ter um trabalho base muito grande (...) incutir regras também, saber estar, saber entrar, saber que tem de cumprir isso, tem de falar deste modo, tem de sentar deste modo.

EB4 – É um trabalho onde eu dou uma ênfase ainda muito maior à parte social, à parte da integração, à parte da convivência (...).

Uma vez criadas essas condições, os entrevistados dizem então direcionar a sua intervenção para o domínio cognitivo, considerando os problemas de aprendizagem dos alunos, atribuídos por vezes à falta de

memória, atenção e concentração. Em alguns casos, a resposta pedagógica passa pela “repetição” e “memorização” (EA2). Para outros, por seu lado, o processo de ensino passa por procurar estratégias que motivem mais os alunos, destacando o recurso ao trabalho de projeto, o incremento da interdisciplinaridade, o recurso às tecnologias de informação através da realização de trabalhos de pesquisa, bem como a adoção de um trabalho diferenciado, capaz de atender às diferenças de desempenho dos alunos:

EG13 –É aproveitar aquilo que os motiva e a partir daí avançamos. Claro que temos uma linha, um programa, uma planificação das aulas, mas sempre com base naquilo que os interessa.

EG12 – Agora andamos mais nos trabalhos de investigação, que é para eles poderem usar as novas tecnologias...

EF11 – A minha preocupação é sempre diferenciar porque tenho crianças que já dominam a área da Língua, não como seria ideal, mas dentro das capacidades deles, há alunos que não leem mesmo nada...

Este processo não é isento de constrangimentos e dificuldades. Ao serem questionados a propósito, 13 entrevistados (86,7% – EF11, EF10, EC5, EG12, EH15, EB3, EB4, ED6, EE9, ED, EA1, EA2 e EH14) admitem vivenciar dificuldades e constrangimentos, que associam essencialmente à falta de ou inadequação de recursos materiais às necessidades e características dos alunos, a questões didáticas ou às relações interpessoais.

No que concerne aos recursos materiais, os principais constrangimentos que os professores referem são as condições físicas das escolas e a falta de recursos e materiais pedagógicos que motivem os alunos para a aprendizagem, estimulando a sua atenção e participação, fatores que autores como Soares (2004) ou Santana e Santos (2010) associam à falta de interesse escolar dos alunos:

EA2 – No início tive mesmo que dedicar muito tempo na preparação das fichas e a diversificar materiais. É arranjar material, para os cativar, para eles aprenderem alguma coisinha.

EH14 – Para trabalhar com esses alunos, era preciso equipamento de ponta, era preciso quadros interactivos era preciso ter tudo nas salas, era preciso ter salas equipadas para lhes mostrar o que de melhor há, porque eles precisam ver coisas diferentes, coisas novas. Aquilo que há lá fora e que eles não têm.

EB4 – Eu acho que esses miúdos precisam de algo diferente e precisam de condições diferentes. Nós aqui, nesta escola, é evidente que não temos estas condições (...) Nós, nesta escola, há vários meses que estamos à espera de verbas para a implementação de um programa para este tipo de miúdos com uma piscina, com essas coisas todas.

Quanto às questões didáticas, os professores ED7 e EE8 referem como principal dificuldade a abordagem dos conteúdos. Não podemos esquecer que muitas vezes para se desenvolver um trabalho com esses alunos é necessário recuar a conteúdos do 1.º ciclo e alguns dos professores do 2.º ciclo não se sentem à vontade para o fazer ou porque não interagiram com o professor do 1.º ciclo que trabalhou anteriormente com os alunos, desconhecendo por isso o ponto de situação relativamente ao andamento programático e às dificuldades evidenciadas e estratégias já usadas, ou porque não têm formação em 1.º ciclo e não têm qualquer acompanhamento de professores daquele nível de ensino:

ED7 – O maior problema com que nos deparamos até é ... as dificuldades deles são tão... básicas, tão... e nós, às vezes temos tanta dificuldade em recuar, recuar, recuar para lhes explicar e explicar da maneira mais fácil, com linguagem mais própria para a idade deles e, às vezes, o maior problema é justamente esse.

EE8 – Como não era do 1.º ciclo, não sabia como trabalhar com eles, não sabia identificar determinadas lacunas que só um professor do 1.º ciclo consegue.

Quanto às relações interpessoais, referidas por EF11 e ED6, as principais dificuldades apontadas são a relação pedagógica com os alunos, derivada em parte do desrespeito por regras de funcionamento das aulas e de convivência interpessoal, e a interação com os seus encarregados de educação:

EF11 – Conseguir que eles tenham calma quando chegam à sala porque são miúdos que... não têm respeito. Para eles a escola é um local para vir tentar desrespeitar as regras...

ED6 – Sinto muitas dificuldades na relação com alguns alunos porque têm interesses divergentes dos escolares, dificuldades em estabelecer ligações com a família porque muitas vezes nem sequer têm telefone ou há pais que não os conheço e andar sempre a insistir e não aparecem, é desmotivante.

Embora diversos autores, entre os quais Gonçalves (2010), Hara e Burke (2001), Honore (1980) ou Nascimento (2011), defendam a importância da relação entre a escola e a família para a promoção do sucesso escolar dos alunos, essa relação é muitas vezes de difícil construção devido à parca participação de alguns pais na vida escolar dos seus filhos. Essa situação parece particularmente notória no caso dos alunos de programas de recuperação da escolaridade, cujas modestas origens socioeconómicas e um meio familiar por vezes desestruturado, a juntar à ausência de grandes perspetivas de um futuro académico ou profissional, se traduzem numa ausência dos pais e encarregados de educação da vida escolar dos filhos.

Ainda assim, como alerta Diogo (2010), não parece haver uma relação direta entre o envolvimento parental no processo de escolarização e os resultados escolares das crianças e jovens. Podemos, pois, nesta matéria incorrer no que Silva (2003) designa de profecias autorrealizadoras, que resultam de expetativas negativas dos professores em relação aos pais que participam menos na escolaridade dos filhos, eventualmente refletidas nas expetativas relativamente ao desempenho destes, fator que só por si pode introduzir disrupção no processo pedagógico.

Conclusões

Em resposta aos objetivos de investigação enunciados, os dados analisados permitem concluir que a maioria dos professores inquiridos considera necessária e até benéfica a existência de programas de recuperação de escolaridade, mas não avalia de forma muito positiva as condições de desenvolvimento desses programas. São apontadas falhas desde a falta de verbas e a falta de legislação que oriente o trabalho dos professores, passando pela necessidade de reforçar a componente prática dos programas curriculares e pela falta de instalações físicas e recursos pedagógicos adequados para corresponder às necessidades e características dos alunos que frequentam este tipo de programas, fatores que acabam por dificultar o trabalho pedagógico dos professores no âmbito desses programas e que constituem obstáculos às possibilidades de recuperação da escolaridade que estes programas efetivamente oferecem aos alunos.

Neste sentido, no discurso dos professores os programas de recuperação de escolaridade são vistos como uma necessidade, mas não como uma solução, nos termos em que se desenvolvem.

Quanto à representação dos inquiridos acerca dos alunos que frequentam o programa Oportunidade I, aqueles são caracterizados fundamentalmente como sendo crianças com muitas dificuldades a nível cognitivo, com uma auto-estima muito baixa, muito carentes a nível afetivo e provenientes de meios socioeconómicos desfavorecidos e famílias disfuncionais, que não valorizam a escola nem proporcionam um acompanhamento adequado aos alunos tanto a nível do processo de aprendizagem, como na aquisição de atitudes e valores facilitadores dos processos de socialização na escola.

Estas representações levam a que a principal preocupação dos professores que trabalham com aqueles alunos seja a nível atitudinal e de socialização, apostando muito no cumprimento de regras na sala de aula e no desenvolvimento de competências sociais. Quanto às estratégias adotadas no trabalho pedagógico com alunos do subprograma Oportunidade I parecem derivar sobretudo dos interesses daqueles, como fator de motivação para a aprendizagem, traduzindo-se ora em trabalhos de pesquisa e de projeto ora na aposta na interdisciplinaridade.

As especificidades dos contextos e processos educativos que ocorrem no âmbito de programas de recuperação de escolaridade como o Oportunidade I resultam na vivência de dificuldades e constrangimentos por parte dos professores, decorrentes ora da falta de condições físicas e recursos materiais que motivem os alunos para a aprendizagem, a que já aludimos, ora de alguma impreparação pedagógico-didática dos professores para lidarem com as dificuldades concretas destes alunos e trabalharem conteúdos específicos de outros níveis de escolaridade, agravada pela falta de interação e cooperação entre docentes, ora ainda pela dificuldade em construir relações interpessoais positivas e profícuas quer com os próprios alunos quer com os respetivos encarregados de educação.

Estas conclusões sugerem que os esforços de diversificação de percursos educativos que apoiem os alunos na recuperação escolar só por si não garantem essa recuperação, sendo necessário criar as condições adequadas ao desenvolvimento desses programas e à consecução dos respetivos objetivos educativos, desde logo ao nível material, mas fundamentalmente na (in)formação e acompanhamento dos professores nesses processos.

Mais importante ainda será, quanto a nós, intervir ao nível da prevenção do insucesso, fomentando nas escolas um despiste precoce de dificuldades de aprendizagem, a diversificação de práticas educativas capazes de responder a essas dificuldades e a criação de condições para um trabalho pedagógico mais situado e individualizado, redimensionando as turmas e encontrando mecanismos de apoio escolar mais eficazes e dentro da sala de aula, em parceria com os professores titulares das turmas.

Referências

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Botelho, A. B. (2010). *Trabalho, desenvolvimento e satisfação profissional de professores dinamizadores de Programas Específicos de Recuperação de Escolaridade*. Dissertação de mestrado, Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores, Ponta Delgada.

- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital, *American Journal of Sociology*, Vol. 94, 95-120.
- Diogo, A. M. (2010). Do envolvimento dos pais ao sucesso escolar dos filhos: mitos, críticas, e evidências. *Revista Luso-Brasileira "Sociologia da Educação"*, 1, 71-96. Retirado em 12 de outubro, 2012 de <http://www.fae.ufmg.br/osfe/Diogo,%20Ana%20Matias.pdf>
- Gonçalves, E. P. D. (2010). Envolvimento parental nos trajectos escolares dos filhos nas escolas integradas e escolas segmentadas. A influência sobre os resultados escolares dos alunos. Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa. Retirado em 18 de junho, 2013 de http://run.unl.pt/bitstream/10362/5695/1/disserta%C3%A7%C3%A3o_final_EvaGon%C3%A7alves.pdf
- Hara, S., & Burke, D. (2001). Parenting involvement: The key to improved student achievement. Retirado em 10 de julho, 2013 de <http://www.adi.org/journal/ss01/chapters/Chapter16-Hara&Burke.pdf>
- Honore, S. (1980). Os pais e a escola – uma colaboração necessária e difícil. São Paulo: Moares Editores.
- Mira Leal, S., & Massa, S. (no prelo). Promovendo a relevância do currículo no ensino do Português. In F.Sousa, L. Alonso e M.^a do C. Roldão (Orgs.), *Investigação para um currículo relevante* (pp. 115-129). Coimbra: Edições Almedina.
- Muller, C. (1993). Parent involvement and academic achievement: an analyses of family resources available to the child. In B. Schneider e J. Coleman (Orgs.), *Parents, their children, and schools* (pp. 77-113). Boulder: Westview Press.
- Nascimento, A. P. C. (2011). A relação família-escola e a otimização do processo de aprendizagem. Monografia. Rio de Janeiro: Universidade Veiga de Almeida. Retirado em 15 de junho, 2013 em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/fundam07.pdf>.
- Parcel, T. L., & Durfur, M. J. (2001). Capital at home and at school: Effects on child social adjustment, *Journal of Marriage and the Family*, vol. 63, 1, 32-47. Retirado em 15 de junho, 2013 em <http://www.questia.com/library/1P3-68767480/capital-at-home-and-at-school-effects-on-child-social>.
- Santana, L. C., & Santos, L. C. M. (2010). Análise da falta de interesse e a motivação dos alunos do primeiro ano do ensino médio. Retirado em 12 de abril, 2011 de http://www.educonufs.com.br/ivcoloquio/cdcoloquio/eixo_03/E3-26.pdf
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada*. Porto: Edições Afrontamento.
- Soares, J. F. (2004). O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 2, 2, 83-104.
- Targa, A. S.; Paim, A., & Paredes, G. O. (2011). Interesse e motivação em sala de aula: um relato de estudantes da prática de ensino em biologia. Retirado em 12 de junho, 2013 de http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5944_3393.pdf
- Zagury, T. (2006). *O professor refém: para pais e professores entenderem porque fracassa a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Record.

Bini, L. R., & Pabis, N. (março, 2008). Motivação ou interesse do aluno em sala de aula e a relação com atitudes consideradas indisciplinadas. Revista Eletrônica Lato Sensu, Ano 3, 1, 1-19. Retirado em 28 de julho, 2011 de <http://www.unicentro.br>.

Villas-Boas, M. A. (janeiro/abril, 2010). O envolvimento parental no desenvolvimento da literacia. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 11, 117-126. Retirado em 12 de junho, 2013 de <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

Legislação

Decreto-Lei n.º 338/79, de 25 de Agosto (define as atribuições que em matéria educativa pertencem à esfera da autonomia regional e aquelas que se reservam ao Governo da República)

Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto (estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade).

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto (estabelece o regime de escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar).

Portaria n.º 53/2010, de 4 de Junho (reformula o Programa Oportunidade).