

CAPÍTULO 7. RESISTÊNCIA AO TEMPO E ÀS ROTINAS ESCOLARES

“ Do rio que tudo arrasta se diz que é violento.
Mas ninguém diz violentas as margens que o comprimem”.
Bertold Brecht

1. Resistência ao tempo escolar

Absentismo. Abandono. *O handicap de uma escolaridade obrigatória incompleta*

Impotência e indiferença

Absentismo, abandono, ou descontinuidade na aprendizagem?

O caso dos ciganos: *Fugirás à escola para trabalhar.... nas feiras*

2. Resistência às rotinas escolares

Do aluno lento... às dificuldades escolares

Adjectivar a criança

Apoios pedagógicos

Alunos sem apoio, professores sem apoio...

3. Resistência às normas de comportamento – indisciplina, violência

A violência do quotidiano das relações

Estratégias

O Conselho de Turma

Neste capítulo pretendemos analisar a informação recolhida relacionada com as principais modalidades de resistência à organização do tempo e das rotinas escolares. Assim as categorias da análise de conteúdo relacionam-se, também, de um ponto de vista geral, com as modalidades de resistência ao processo de socialização regulado pela *forma escolar*.

A escola é um contexto de vida regido por uma ordem social precisa, por um conjunto de regulamentos, a que os alunos são chamados a submeter-se. A aceitação e interiorização da ordem (da norma) escolar são condição prévia à implicação na aprendizagem.

Na análise que realizamos considerámos que a ordem escolar diz em primeiro lugar respeito aos lugares e aos horários, depois estende-se às relações com as pessoas e às atitudes face ao próprio saber. Nesta perspectiva, reacções de resistência são observáveis através do modo como os alunos:

- se submetem às normas da vida escolar;
- se empenham na apropriação dos saberes escolares;

O conceito de resistência escolar que temos por base é desenvolvido no capítulo 2, a partir do conceito de “forma escolar” (Vincent, 1994). A resistência escolar evidencia-se no sentido da oposição, mais ou menos explícita, do aluno aos objectivos da escola, ao modo de socialização escolar e à própria cultura escolar. Abstenção, ausências repetidas, comportamentos turbulentos e perturbadores são formas evidentes de oposição aos regulamentos escolares.

Analisamos, numa primeira categoria, a abstenção e o abandono, como formas de resistência ao tempo escolar.

A resistência dos alunos, é frequentemente clara e explícita, mas não é necessariamente intencional. Muitos alunos não têm a possibilidade de entender as regras da escola, sendo a resistência perspectivada como uma manifestação de conflitos culturais que opõem, mais ou menos evidentemente, a forma escolar e o universo social e familiar de uma parte dos alunos

desta escola. Esta situação que é claramente evidente no “caso dos ciganos”, que permite reflexões que se podem estender a outras minorias ou grupos culturais.

Numa segunda categoria centramo-nos na situação dos alunos classificados de “lentos”, alunos que se limitam a dar uma resposta mínima às exigências da instituição escolar, chegam tarde, não recusam fazer os trabalhos propostos, mas demoram muito e não se implicam, não os terminam - o que entendemos serem formas de resistência ou de não entendimento das rotinas escolares.

A resistência é muitas vezes activa, evidente em alunos mais velhos, com várias retenções, que protagonizam problemas de indisciplina, este aspecto é tratado num terceiro ponto do capítulo.

A resistência activa ou passiva evidencia que a assimetria na relação pedagógica não significa o domínio absoluto do professor na aula. Os alunos dispõem de uma margem de acção, que utilizam de diferentes maneiras, segundo as predisposições originadas na sua socialização familiar, por um lado, e as situações pedagógicas e institucionais que lhes são propostas no seio dos estabelecimentos escolares, por outro lado. Assim muitas destas situações espelham conflitos de poder, em que os alunos não fazem mais que responder com violência à violência da escola.

1. Resistência ao tempo escolar

Absentismo. Abandono. *O handicap de uma escolaridade obrigatória incompleta*

Em relação ao absentismo verifica-se que nesta escola há uma quantidade de alunos muito grande que repete vários anos. Chegam atrasados... raramente vêm... mas vêm de vez em quando para garantir o Rendimento Mínimo e andam nesta vida até que cheguem aos 15 anos.

Entrevista à Professora Joana

Com idades entre os 15 e os 16 anos, os alunos a que se refere a professora, muitas vezes já não se inscrevem no 2º ciclo, ou se o fazem, frequentemente não frequentam ou não concluem o 2º ciclo do ensino básico e obrigatório.

A escassez de estudos e estatísticas não permita uma análise clara desta situação, no entanto verificamos que muitas crianças abandonam a escolaridade obrigatória antes de terminar o 1º ciclo - em Portugal, o abandono ocorre em todos os anos da escolaridade obrigatória (Benavente, A.; Campiche, J.; Seabra, T.; Sebastião, J.; 1994).

O abandono e a permanência prolongada no sistema, são as duas faces da mesma moeda – o insucesso escolar - o incumprimento da escolaridade obrigatória, tal é o que verificamos no nosso estudo.

Diferenciar a situação de abandono, da situação de desistência e defini-las, não é fácil. Parece não haver forma de saber se um aluno que “desaparece”, é só por um tempo ou até ao fim do ano, se volta a inscrever-se no próximo ano, se mudou de escola, se emigrou ou se foi transferido. São frequentes as situações de alunos inscritos na escola e que não

aparecem anos lectivos sucessivos, no entanto alunos nesta situação, podem aparecer na escola em qualquer altura do ano, uma situação com estas características é descrita por um professor estagiário de Educação Física relata:

“Conheci um aluno da minha turma a duas aulas do fim do ano ...

Parece que o pai tinha deixado de receber o Rendimento Mínimo Garantido o filho apareceu na escola...

Mas com 14 anos o que faz no 1º ciclo? E o que fará no 2º ciclo se mal sabe ler e escrever?”

A complexidade da situação das crianças que tem frequência irregular ou que abandonam a escola por períodos de tempo (mesmo anos lectivos) é muito pouco conhecida, de tal modo, que investigadores que têm estudado o problema, afirmam, precisamente, que “o conceito de *abandono* escolar carece de definição”, procuram, então, precisar o conceito:

“Abandono Escolar – Perda de efectivos discentes ao longo do percurso escolar. Caracterizado pelo abandono das actividades escolares sem que o aluno tenha completado o percurso escolar obrigatório e/ou atingido a idade legal para o fazer”. Esclarecendo 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 ou... a morte” (op. cit. p.12).

Saber se se trata de abandono (no final do ano lectivo) ou de desistência (durante o ano) pode ser relevante para a compreensão dos motivos e das situações, mas não altera o fundamental – a situação de fracasso. Saber se o abandono tem lugar após a obtenção de determinado grau de certificação (1ºciclo ou 2ºciclo do ensino básico, nomeadamente) ou se ocorre no interior de um ciclo, tem consequências para o sujeito em causa, mas não altera o fundamental:

O handicap de uma escolaridade obrigatória incompleta (Benavente, A.; Campiche, J.; Seabra, T.; Sebastião, J.; 1994).

O absentismo – crianças com interrupções na frequência e na aprendizagem escolar – é um problema imediatamente observável na escola, por exemplo, na sala da professora Dália, considerada uma turma regular, do turno da manhã, verificámos, em várias observações que realizámos, que **nunca** esteve presente todo o grupo. A análise dos registos de presenças de Janeiro a Junho é a seguinte:

“A maioria dos alunos é assídua, falta em média 1 dia por mês.

Excepção feita a 4 alunos. A Ana Rita, o Adelino, a Vera e o Luís.

A Ana Rita falta em média 6 dias por mês, mas como pude observar chega regularmente atrasada.

Segundo os registos estes três últimos abandonaram a escola.

Os alunos que abandonaram vinham em média 5 dias por mês à escola, até deixarem completamente de vir”.

Numa turma com 20 alunos, há quatro situações problemáticas, três são já abandono, pois desde a Páscoa que faltam e uma situação de frequência irregular.

Na sala de aula da professora Margarida, esta uma turma considerada problemática, em 16 alunos inscritos, 4 abandonaram ou desistiram:

“Duas alunas nunca vieram à escola. Eram ciganas, ficavam em casa a tratar de familiares doentes. A assistente social foi a casa delas, ficavam realmente para tratar de avós velhinhos, a assistente social disse-me que era a cultura cigana, não se podia fazer nada.

O Ivo no 3º período veio 3 ou 4 vezes e o Jerónimo deu 10 presenças no 2º período.

Abandonaram a escola e já não foi a primeira vez...”

Mas o absentismo é muito elevado em todo o grupo:

“... Por vezes não os controlava, diziam em casa: “Hoje não há aulas!”... E passavam o dia a brincar na rua...Quando os via entrar na escola e não apareciam na aula....”

Entrevista à professora Margarida

O absentismo é muito mais elevado no turno da tarde, onde encontramos situações como a seguinte:

“Era uma turma inicialmente com 20 alunos, que eu nunca vi... o máximo que vi na aula foram 12 alunos... tive aulas só com dois alunos... ou não traziam equipamento... ou não lhes apetecia fazer... ou nem sequer apareciam às aulas... “

Esta é uma apreciação de todo o ano lectivo, feita por um professor estagiário de Educação Física, actividade desenvolvida no horário curricular.

Se observarmos os dados oficiais ou formais do abandono que a escola indica, verificamos que não traduzem a realidade e gravidade da situação.

Quadro 24

Número de alunos que abandonam a Escola

	2º ano	3ºano	4º ano	Total
1996/1997	5	2	5	12
2000/2001	8	3	7	18

Fonte: 1996/1997: Mod.Dep.Gep 404

2000/2001: Projecto Educativo de Escola

Na investigação de Benavente, A.; Campiche, J.; Seabra, T.; Sebastião, J.; (1994), que vimos citando, é igualmente referida a discrepância entre situações observadas e as estatísticas. Estes investigadores assinalam a mesma dificuldade noutros países, em que

diversos departamentos estatísticos utilizam critérios diferentes para contabilizar o abandono escolar. Em parte, o mesmo se passa com os números do quadro acima, a sua contabilidade, não corresponde à observação no terreno, devido ao critério utilizado. O número encontrado, não é a diferença entre o número de alunos matriculados e o número de alunos que frequentaram: é a diferença entre os que frequentaram no início do ano e os que “chegam” ao fim do ano. Entre os alunos matriculados há alunos que nunca frequentaram a escola, e continuam ano após ano, a contar como efectivos, sendo um número bastante significativo, como podemos pensar a partir de uma conversa com a Presidente do Conselho Pedagógico. Refere-se a duas turmas “as mais difíceis da escola – turmas “vítimas” da mobilidade, que mudam de professor todos os anos. (...) As turmas têm 20 alunos matriculados, mas numa há *7 alunos que nunca vieram*, noutra *9 alunos que também nunca vieram ou deixaram de vir há muito*, por isso os grupos não ficam muito grandes”. Estes alunos não contam como abandonos – se isso se verificasse só estes alunos “preenchem” os números oficiais da escola.

Um outro aspecto a ter em conta, é o facto de durante o ano lectivo se verificarem transferências, que engrossam o número de alunos que frequentam a escola, e “encobrem” abandonos. Não temos números sobre as transferências, mas tudo leva a pensar que são em número significativo, um só professor, ao falar do seu grupo de alunos, refere três casos de transferência num ano lectivo:

“Este ano recebi uma aluna, e se o termo sobredotada existe, era uma aluna sobredotada, era do 1º ano e o professor já não sabia lidar com ela, porque a miúda sabia ler, sabia tudo, tudo. Recebi um aluno da escola dos Pinheirinhos que mal sabe ler e escrever... e copiar do quadro não consegue mesmo.

Recebi um aluno do 3º ano que a matemática é uma barra, mas a nível da língua portuguesa é muito fraco.... Temos muitos alunos transferidos e isto por causa da área de residência e diversas razões”.

Entrevista ao professor Diogo

É provável, mas não temos dados confirmados, que nesta escola exista uma mobilidade de alunos acima da média. Um motivo estará relacionada com o facto de não ser uma escola de primeira escolha, se surgirem vagas noutra escola, alguns alunos pedem transferência. Outro motivo pode relaciona-se seguramente com a instabilidade familiar a nível de relações e de emprego.

Esta situação de “ocultação” involuntária da realidade do abandono escolar é muito complexa. Não parece solução recorrer a outros números oficiais pois, “entre nós, o difícil e precário mundo das estatísticas de educação torna a tarefa ciclópica e empurra o estudioso para “manchas”, tendências e ordens de grandeza a nível nacional e regional e para estudos muito circunscritos a nível local. ... Sabemos em todo o caso que muitos alunos deixam a escola até ao 6º ano de escolaridade e que outros ainda mais numerosos a deixam até ao 9º ano “(Benavente, A.; Campiche, J.; Seabra, T.; Sebastião, J.; 1994:26).¹

A gestão da escola tem consciente a dimensão do problema, num trabalho que realizámos anteriormente, (Moura e Pinto, 1996), a Directora da escola a essa data, indicou-nos os seguintes números:

- 2,5 % a taxa de abandono, taxa oficial, calculada do modo acima descrito, mas diz-nos informalmente, que cerca de 15% de alunos faltam longos períodos à escola e alguns podem já ter abandonado, podem voltar ou não no próximo ano lectivo. Na

¹ É interessante verificar que na investigação que vimos referenciando os autores referem as trajectórias escolares dos jovens que abandonam a escola antes de terminarem o 6ºano da seguinte forma: “estes jovens não frequentaram Jardim-de-infância e durante o 1º ciclo, a quase totalidade, sofreu a repetência de um ou dois anos, acompanhada de mudança de professor”. Trajectória sem dúvida comum a que encontramos na nossa investigação.

opinião da Directora a escola não tem forma de controlar estas situações. Veremos, adiante, como uma outra direcção tem outra perspectiva.

Os números oficiais ocultam uma realidade sentida no dia-a-dia da escola pelos professores, sentida com “impotência, frustração, desolação e preocupação constante” (Moura e Pinto, 1996). Uma professora afirma mesmo: “**Nós também perdemos, nesta perda de alunos...**”, evocando sentimentos de impotência e falhanço. A sensibilidade desta professora leva-a a fazer uma associação entre o abandono e o olhar, tal como os alunos, também não se deixa captar:

“(...) a primeira vez que eu falei com o Luís, ele não me olha nos olhos... olha para o chão e diz-me:

- “Você está a falar comigo porquê?... Deixe-me da mão!..”

Mas depois, à medida que nos fomos conhecendo...houve um dia em que este menino estava na janela e chamou-me:

- “Oh, professora venha cá!” E já me olhou nos olhos. ...”

Entrevista à professora Joana

Os alunos que não olham nos olhos, fogem à captação do olhar, fogem ao desejo do professor, fogem à relação, “ao captar e prender o olhar, o acto pedagógico fundamenta-se fantasticamente numa situação de predação recíproca em que o professor e o aluno se enfrentam” (Filloux, 1996: 96).

É comum a situação de isolamento do professor na sala de aula, tentando com os seus recursos pessoais e profissionais lidarem com o problema.

Os alunos que faltam são também alunos que o professor não consegue “agarrar”, que o confrontam com o seu próprio insucesso.

Mas a impotência não é só dos professores, é da Escola, que em muitos casos também ela abandona os seus alunos (Benavente, A.; Campiche, J.; Seabra, T.; Sebastião, J.; 1994).

Impotência e indiferença

Tenho dois alunos de etnia cigana que raramente vêm à escola, em termos formais, mandamos cartas aos pais, muitas vêm devolvidas; em termos informais tentamos apanhar os pais nas feiras e nas vendas e dizer-lhes que eles têm que vir à escola.

Entrevista ao Professor Diogo.

Face à ineficácia da formalidade burocrática de enviar cartas ao encarregado de educação, como forma de evitar o absentismo, os professores desenvolvem estratégias informais, como a citada acima, enviam recados por vizinhas, por outras crianças ... Reconhecido o falhanço de tradicional atitude punitiva de “marcar falta”, os recursos de que dispõem os professores parecem ser muito escassos, pelo menos na prática.

Pedir a intervenção da técnica de serviço social é certamente uma forma de procurar apoio.

Quando a escola e os professores pedem a intervenção desta técnica, evidenciam uma das raízes do problema, o absentismo é um problema social. Esta técnica fala assim da sua intervenção:

“Há um problema especial que os professores me pediram para dar especial atenção, que é o absentismo. Há imensos Rendimentos Mínimos e nós arranjámos uma estratégia de intervenção, combinada com os professores.(...) Uma maneira que eu tenho, que nós temos, de controlar o absentismo é, nas nossas reuniões com as outras instituições, por exemplo a Segurança Social e a Junta de Freguesia, fazer a supervisão do absentismo, dos miúdos nas escolas e dos próprios adultos do ensino recorrente. Eles sabem que se não responderem minimamente... uma das coisas que o Rendimento Mínimo obriga é ir à escola.... De maneira que nós tentamos que eles respondam, *não metemos muito medo*....mas tentamos intervir, sobretudo, de uma maneira técnica:

“Veja lá, o que lhe pode acontecer, se os miúdos não vierem à escola”.

Entrevista à Técnica de Serviço Social

A estratégia principal é utilizar o rendimento mínimo como forma de pressionar os pais a enviar os filhos à escola. Pressionados e não por vontade dos pais ou das crianças, respondem com uma frequência escolar com interrupções frequentes, com a finalidade de manter o subsídio.

Uma outra via utilizada pelos professores é pedir apoio educativo para os alunos com uma frequência irregular, um professor do apoio educativo, comenta assim a situação:

“Uma das coisas que me chamou a atenção quando aqui cheguei, foi haver uma lista imensa de alunos para apoio e depois verificava-se que a maior parte desses alunos só tinham dificuldades de aprendizagem porque não vinha à escola.

Muitos até vêm à escola, mas não vêm às aulas.

Portanto, o que eu disse é que aqueles meninos não precisavam de apoio educativo mas sim que os conseguíssemos fazer vir às aulas”.

Entrevista ao professor Joana.

Apesar dos professores pedirem a intervenção do apoio educativo, parece indiciar que não é feita uma análise do absentismo ou do abandono como problemas pedagógicos. Certamente os professores também percebem que muitos alunos só têm dificuldades de aprendizagem porque não vêm à escola e se não vêm à escola com podem ter apoio?

A utilização deste recurso parece mais ser indicativo da impotência dos professores em relação ao problema.

Na realidade ao analisarmos os escassos recursos e respostas que os professores dispõem, verificamos sem dúvida uma situação de impotência... torna-se evidente que não há uma estratégia concertada na escola ou da escola. Esta poderia eventualmente estar relacionada com projectos de escola, com o projecto educativo de escola, mas a única referência ao

problema é, nos últimos anos contabilizar os números do abandono, de um modo pouco claro, como vimos anteriormente. Esta situação leva-nos a pensar que a escola não “vê” o problema como seu, mas como exterior à escola. Esta ideia parece ser confirmada quando percebemos que os motivos ou as causas da abstenção e abandono são essencialmente colocadas na família.

Na análise da Técnica de Serviço Social, a principal causa do absentismo é:

“Falta de apoio das famílias. Falta de recursos económicos”.

A dificuldade da família em apoiar as crianças na escola, não se deve só a motivos económicos ou desinteresse. “Também grandes depressões da figura materna e absentismo, por razões múltiplas, do pai... Absentismo quer físico... quer por não intervenção... que também há bastante...”

A escola pode ser sentida como uma ameaça:

“Por detrás do absentismo, a nível familiar, eu tenho encontrado muitos medos. Medo do tipo:

“A professora faz mal ao meu menino”, “Os meninos agressivos da escola fazem mal ao meu menino”.

Aquele medo... quando era miúda, até havia uma canção que dizia que o menino foi para a escola e a professora cortou-o às postas.

(...) Outra situação: responsabilização em demasia dos miúdos, também há. Os mais velhos terem que tratar dos mais novos”.

Entrevista à Técnica de Serviço Social.

Situações em que as crianças têm que cuidar dos irmãos mais novos, ou de pessoas idosas, enquanto os pais trabalham, parecem ser muito frequentes. São situações muito complexas de analisar, são “ocultadas ou silenciadas” pela escola e pelas famílias, embora por razões diferentes. A escola ignora-as, não fala delas, as famílias percebendo que a escola “reprova”, também as silencia. São situações que já abordámos anteriormente e que remetem não só, para a organização social das famílias, mas também para a falta de estruturas de apoio, eis o

relato duma observação de uma situação em que uma criança de 11 anos tem por tarefa cuidar de outra de 3 anos:

“Entre o grupo de alunos que se encontra no CRE está uma menina com um bebé ao colo. É a Vanessa, tem 11 anos, está na escola desde os 6. O bebé vai fazer 3 anos, é sobrinha, tem de tomar conta dela porque a irmã e a mãe vão trabalhar, só à 3ª feira é que não precisa de tomar conta, porque a irmã está de folga. O bebé está meia a dormir, “porque acordou há pouco tempo”, “porta-se bem”. Todos os colegas e professores pareciam encarar com naturalidade a Vanessa com a sobrinha ao colo. Fiquei impressionada, a Vanessa o seu ar maternal, com a sobrinha ao colo, por isso um pouco afastada da mesa, com um comportamento diferente do das outras crianças, inibido na acção e atitudes, por outra criança ao colo. Impressionou-me também seu modo de falar e olhar de mulher pequena, até porque tinha o cabelo pintado de um tom avermelhado”.

Nota de campo: Meus amores vamos arrumar!

Absentismo, abandono ou descontinuidade na aprendizagem?

A ideia que desenvolvemos com base num estudo da escola que realizámos anteriormente (Moura e Pinto, 1996), é a de que o abandono e o absentismo são vistos na escola como algo exterior, algo imutável, áreas onde a escola não pode intervir, mas que incomoda. Incomoda porque questiona as funções da própria escola, a relação pedagógica, evidencia as contradições de uma escola que se diz para todos... por isso as causas têm de estar fora da escola, por isso há silêncio, e o absentismo tem sido “ocultado” na organização escolar.

Absentismo e abandono são problemas sociais, até políticos, por isso não são vistos como problemas pedagógicos – o que em parte é um facto.

As crianças em questão são números, não têm rosto, têm famílias que não as apoiam, a escola pouco pode fazer, a escola não se preocupa com os que a abandonam...

Foi assim até há pouco tempo. Um ano depois de ter dado por terminado o tempo de observação na escola, a Presidente do Conselho Executivo, decide “mexer” nesta questão. De um modo sintético, são dois os movimentos que realiza:

1. Saber onde estão e quem são os alunos que estão inscritos e nunca vieram à escola, ou já não vêm há vários anos. Como referimos anteriormente estes alunos continuam a “contar” no número de alunos efectivos, todos estes anos entram na formação das turmas. A Presidente está a procurar “o paradeiro” destas crianças, dá o exemplo de um aluno que já está no 7º ano da escolaridade, no 3º ciclo e ainda está matriculado no 1º ciclo.

2. Contabilizar todos os alunos que não vêm regularmente à escola, estabelecendo critérios para definir a situação e realizando quadros que sintetizam a situação em todas as aulas, ao longo do ano:

Ano Lectivo de 2002/2003

Absentismo - mais de 10 faltas por mês, em um ou mais meses.

Número de alunos nesta situação de no 2º período – 40

Frequência Irregular -até 10 faltas por mês.

Número de alunos nesta situação de no 2º período - 60

Abandono – quando os alunos deixam de vir à escola durante mais de um mês.

Número de alunos nesta situação de no 2º período - 23

Estes números espelham a realidade da escola, mas não são só números, são crianças, casos concretos, casos identificados, que são analisados pelos professores.

Esta desocultação, parece-nos um passo significativo para uma outra atitude e abordagem ao abandono e absentismo, afinal crianças com interrupções na aprendizagem, um problema pedagógico, um problema da escola.

O caso dos ciganos : “Fugirás à escola para trabalhar nas feiras”²

O caso dos ciganos é paradigmático da resistência ao tempo escolar. Um tempo escolar imposto, obrigatório, inflexível, igual para todas as crianças. Pressupondo que a criança vive perto da escola todo o ano, numa família com um horário de trabalho e recursos, que permitem uma organização em torno do tempo escolar. Um tempo considerado como o mais importante na vida da criança. Para os ciganos nada disto é assim...

Nas etnias o absentismo e o abandono tem a ver sobretudo com os ciganos, por uma questão de identidade cultural, a rejeição é sobretudo por não saberem muito bem qual é a utilidade da escola.

Entrevista à Técnica de Serviço Social.

O Adelino é um grande problema, vem à escola um ou dois dias por semana, mas não gosta da escola.

Nota de campo: *A professora Dália fala sobre os seus alunos.* 11-5-99

O quadro que a seguir apresentamos permite confirmar o que a observação, e a inserção social da escola evidenciam, um elevado número de crianças ciganas na escola. O absentismo e o abandono têm particular incidência neste grupo. Não há estatísticas, mas é sabido que o absentismo é quase uma característica do grupo e o abandono definitivo produz-se frequentemente quando os rapazes e a raparigas ciganos/as podem ajudar os seus pais ou

² Adaptámos o título da obra de Raul Iteza, *Fugirás à escola para trabalhar a terra* (1990)

Esta frase é tão significativa, que já anteriormente foi adaptada a um contexto de análise histórica e urbana, por Correia (1996), *Fugirás à escola para trabalhar nas artes fabris*.

quando as raparigas mostram os primeiros sinais de maturidade sexual, normalmente aos onze e doze anos.

Os rapazes ajudam na venda, as raparigas ocupam-se das crianças mais pequenas, sendo funcional que o façam porque isso capacita-as para um matrimónio que sem dúvida chegará cedo.

Quadro 25

Número de alunos de "grupos culturais"

ANO LECTIVO	1996/ 1997	2000/2001
Cabo Verde	14	16
Guiné	1	2
Angola	9	14
Moçambique	4	1
Índia – Paquistão	2	1
Timor	3	4
Brasil	0	1
Cigana	28	36
Outros	15	30
Total	76 (14 %)	105 (21 %)

Fonte: 1996/97, Entreculturas, M.E.
2000/01, Plano Anual de Actividades.

O quadro acima evidencia como o número de crianças ciganas inscrito na escola é significativamente superior ao dos outros “grupos culturais”, e como tem aumentado nos últimos anos.

Este aumento do número de crianças ciganas inscritas na escola é sobretudo devido à pressão social. A política de realojamento e do Rendimento Mínimo Garantido tem atraído para as escolas públicas muitos ciganos.

Na cidade de Setúbal, a escola em que realizamos o nosso estudo, é talvez aquela em que isto é mais observável. No primeiro ano da aplicação do rendimento mínimo no Bairro da Bela Vista, 14% dos beneficiários eram ciganos (dados do Projecto de Luta contra a Pobreza).

A atitude dos ciganos face à escola põe em evidência que a escolarização não é só um direito, mas também uma imposição. “A resistência dos pais e a persistência das comunidades são o sinal de uma força da cultura cigana e o sinal da capacidade dos pais de, ao longo das gerações formarem os seus filhos” (Liégeois, 2001:15).

A escolarização das crianças ciganas tem sido forçada, apenas porque se trata de uma condição para receber subsídios assistenciais ou porque se trata de um requisito para obter uma casa, caso contrário as famílias não teriam sido enviados os filhos à escola. Deste modo em vez das crianças ciganas chegarem à escola mais ou menos ao ritmo da sua própria vontade, e da dos seus pais, têm chegado, em elevado número e contra o seu desejo. Sem desejo não há aprendizagem.

O absentismo e o abandono são as formas de resistência á obrigatoriedade da escola e à imposição do tempo escolar.

Para além do absentismo, o desinteresse por aquilo que se lhes quer ensinar é manifesto, é difícil para os professores lidar com isso. A estas dificuldades acresce o facto da diferença de idade que se vai criando em relação ao grupo – é frequente alunos de 12, 13 anos “integrados” em grupos de crianças de 7-8 anos, criando à escola um problema de difícil solução. Integrá-los com alunos da sua idade, apesar do desnível de conhecimentos, ou com alunos com o seu nível aproximado de conhecimentos escolares, apesar das diferenças de idade. Com toda a complexidade que estas relações implicam.

“O Adelino é um grande problema, vem à escola um ou dois dias por semana, mas não gosta da escola.

A matemática talvez lhe interesse um bocadinho mais Já o irmão dele também andou aqui na escola até aos 14 anos e depois foi para o ensino recorrente.

O Adelino já tem 13 anos...”

Nota de campo: A professora Dália fala sobre os seus alunos. 11-5-99

“O absentismo é o “pão-nosso de cada dia”, impossível de enquadrar no sistema educativo em que a planificação das actividades consiste fundamentalmente no cumprimento rigoroso de uma agenda. (...)

O que a escola faz com estas crianças não é mais que converter a sua diferença cultural no fracasso académico, isto é culpabilizá-las por serem distintas (Enguida, 1996: 16 e 18).

Integra-se obrigatoriamente os ciganos numa escola que ignora por completo a sua cultura, cuja organização e cujas rotinas de funcionamento são cegas face à especificidade do seu modo de vida, que desconhece os seus valores; os ciganos têm-se visto enquadrados numa escola feita por e para a etnia dominante, tal como os operários na escola da grande e pequena burguesia e as mulheres na dos homens. (Enguida, 1996)

A investigação que vimos citando³ evidencia a importância de uma atitude multicultural para lidar com a diferença, por oposição a uma atitude de negação da diferença cultural ou de reconhecimento dessa diferença mas encarando-a como uma carência, a ser compensada pela escola, onde os professores de apoio, a técnica de serviço social encontram um dos seus campos de intervenção.

Encontramos, na escola onde realizámos o estudo. Um predomínio da segunda atitude, reconhece-se a diferença cultural dos ciganos, mas é encarada como uma carência que necessita ser compensada pela escola:

“ Estas crianças ciganas não vêm á escola... *precisam de um apoio especial...* andam com os pais nas feiras, é essa a vida deles...”

³³ A investigação referida no texto, Enguida, 1996, *Escola e Etnicidade: O caso dos ciganos*, realizou-se em 1992-1994, orientada por Mariano Fernandez Enguida, Departamento de Sociologia da Universidade de Salamanca, foi financiada pelo Ministério da Educação e Ciência, é assim apresentada:

“Durante um ano, a equipa que coordeno e eu tentámos ver o que se passava com os ciganos na escola, ou com a escola entre os ciganos. De certa forma, isso era previsível ou conhecido: preconceitos, mal entendidos, ofensas de ambas as partes, mas tendo o lado da escola mais capacidade de provocar danos”.

Só vêm à escola por causa do subsídio. *Precisam de um plano*, agora existe um *projecto*, talvez seja adequado para o Adelino, tem perfil, mas preciso de fazer um relatório.

Nota de campo: *A professora Dália fala sobre os seus alunos.*11-2-99

Apoio especial, um plano, um projecto, são formas de procurar compensar e assim aproximar mais estas crianças dum currículo escolar que não lhes é acessível.

O projecto a que se refere a professora, é o projecto Nómada, o objectivo geral e formal deste projecto é a “divulgação da cultura cigana na escola e na comunidade”. Na exposição do final do ano um placar ilustra as actividades do projecto Nómada, apresenta textos e desenhos de alunos da escola sob o tema geral: “Algumas representações sobre os ciganos”. Mas a duração do projecto foi só de um ano e foram poucas as turmas que participaram, a nossa análise foi breve, mas não nos pareceu que tivesse muita divulgação na escola ou na comunidade. Por estas razões a sua repercussão nos alunos ciganos foi muito limitada, mas como diz a Presidente do Conselho Pedagógico, os projectos sempre deixam alguma coisa na escola. Mas talvez não o suficiente...

No entanto, o caso dos ciganos chama também a atenção pelas frequentes situações de conflito entre os pais e a escola, não só a situação de resistência, mas conflitos expressos, foram-nos relatados casos de mães vão à escola “ameaçar” professores. As relações conflituosas são comuns entre as comunidades ciganas e as comunidades que as rodeiam, as relações dos pais e das crianças com a escola são largamente determinadas em função do perfil negativo destas relações (Liégeois, 2001).

É cada vez mais frequente crianças e adultos ciganos frequentarem os estabelecimentos de comércio dos bairros que rodeiam a escola – numa aparente integração social – mas continuam a ser notícia conflitos violentos nestes bairros que nos últimos anos habitam. São conflitos pontuais, mas que contribuem para manter um estereótipo negativo dos ciganos, vivo também na escola. Se as mães ciganas ameaçam os professores, ou se estes se sentem ameaçados, é uma questão muito pouco clara.

No entanto, verificámos da parte da escola tentativas de uma aproximação social e cultural, nomeadamente na festa de fim de ano:

“... quando começou a actuar um conjunto musical chamado “Grupo Cigano” todos começaram a dançar: crianças, pais, mães, homens, mulheres, dançavam uns com os outros. Este “Grupo Cigano” cantou canções ciganas, canções espanholas. E penso que o clima da festa era muito animado.

Havia pais ciganos, sobretudo mães, em relação ao número de alunos ciganos estavam muitas mulheres, uma quantidade muito grande que penso que não eram só as mães dos alunos que frequentam a escola, mas também as amigas, as pessoas conhecidas.

Tive oportunidade de reparar que havia uma mesa, em que estavam doze mulheres ciganas e muitas crianças, e não era a única. Deu a ideia que quase toda a comunidade cigana foi à festa”.

Nota de campo: *Grande Arraial na Escola!* 26-6-00

Parece ser cada vez mais frequente a escola reconhecer que o povo cigano tem uma outra cultura, “se é outro grupo com outra cultura, então deverá ter outra voz. É hora de deixar de decidir pelos ciganos e decidir com eles” (Enguida, 1996:21). O investigador citado, defende que a forma específica da escolarização dos ciganos deve surgir de uma negociação entre eles próprios e a sociedade anfitriã. Tudo indica que a escola está “condenada a negociar”, como diz Perrenoud, (2000:146).

2. Resistência às rotinas escolares

Do aluno lento... às dificuldades de aprendizagem...

Recusavam aprender... recusavam fazer esforço intelectual.... quase nada os interessava quase nada os cativava....

Entrevista à Professora Margarida

Resistência às rotinas escolares, colocamos neste item os alunos que são referidos como lentos, preguiçosos, distraídos, desinteressados, conversadores, alunos que entram e saem atrasados da aula, demoram a começar as tarefas, são os últimos a acabar, interrompem as actividades por qualquer outra coisa, para pedir material aos colegas, conversar, etc. São crianças que podem não ter nenhuma dificuldade ao nível da reflexão, mas se a resistência for muito marcada podem mesmo “passar a ser” imaturos ou a ter dificuldades de aprendizagem....

Não se nasce aluno, tornamo-nos. Esta é uma evidência cujas consequências foram por muito tempo ignoradas. Para a metáfora de “ofício de aluno” adquirir um sentido, foi necessário que se dissociasse ensino e aprendizagem e que emergisse a noção de trabalho escolar a realizar pelos alunos.

Foi também necessário evidenciar que este trabalho não se reduz às exigências explícitas inscritas nos programas e regulações oficiais, mas às expectativas implícitas da instituição e dos professores.

Há alunos que não conseguem compreender ou partilhar o projecto do professor ou da escola. Aderem por momentos ou de modo fragmentado ao tempo de uma actividade.

A valorização da velocidade no trabalho escolar é certamente muito sentida pelos alunos em muitas salas de aula. Muitos alunos que não conseguem acompanhar o ritmo e por vezes recusam conscientemente a fazê-lo,.

Fazendo referência à análise que realizámos sobre as rotinas de sala de aula, podemos sublinhar algumas situações observadas:

“Vamos desenhar quatro andorinhas! Rápido! Vamos lá, tenho pressa.”

Dirigindo-se ao José: “Vou continuar a dizer o exercício e tu ainda estás a fazer isso!?”

Dirigindo-se ao grupo: “Já está?”

A professora assegura-se de que todos estão a realizar as actividades, rodando pelas mesas, nunca se senta, tem uma atenção constante aos alunos:

“Vania então!? Os outros já vão não sei onde... e tu?”

“Vá Jorge, despacha-te!”

“Vá, conversem menos!”

“José, tão pequeninas... todas em cima umas das outras!”

Nota de campo: *Qual é o antónimo de cantar?* 20-4-99

A professora procura que os alunos acompanhem o ritmo de trabalho por ela estabelecido. “Prevê” situações de atraso, não permite que retardem o momento de começar a trabalhar, procura que não se atrasem, conversando ou por qualquer outro motivo – enfim assegura o cumprimento da regra comum, numa organização de tempo que planificou e que acha adequada para todos os alunos.

Vejamos outra observação na sala de aula:

“Vamos tirar o livro de Língua Portuguesa!”

“ Todos fizeram o TPC?” pergunta a professora com voz severa.

“Tira o caderno Rafael!”

“Abre o caderno Vania!” – parece ter controle sobre todo o grupo.

“Vamos ler a primeira pergunta da segunda ficha; Ana vai escrever ao quadro!”

“Maria, despacha-te!”

Nota de campo: *O 25 de Abril já passou!* 21-4-99

O que acontece aos alunos que não acompanham o andamento que professor impõe, aos alunos que precisam de mais tempo, e os que acabam a tarefa rápido para poder conversar ou brincar, e os que não conseguem interessar-se, e os que não querem, e os que pensam que não são capazes?

Quando o ritmo das aprendizagens é marcado pelo ensino do professor, são excluídas as crianças que não acomodam o seu estilo e processo de aprendizagem ao caminho do professor. São alunos que foram considerados “atrasados”, hoje é mais usado o termo dificuldades em acompanhar a escolaridade, são os alunos com insucesso escolar (Niza,1996-a).

Assim a maioria das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais é constituída por aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento, de socialização ou saúde, que não se relacionam com qualquer deficiência (Parecer nº1/99 do Conselho Nacional de Educação). A escola cria as Necessidades Educativas Especiais, pervertendo o sentido do conceito. E perante os problemas de aprendizagem, continua-se persistentemente a procurar saber qual é o défice da criança, ou o problema da sua relação familiar ou do seu percurso educativo, e não se procura saber o que faz o professor, o que faz a classe, o que faz a escola para promover o sucesso ou o insucesso desta criança (Bénard da Costa, 1999).

“Um grande número de professores permanece numa atribuição das causas do insucesso a condições de personalidade ou de inteligência intrínsecas dos alunos com dificuldades. Acresce que as concepções médico-pedagógicas da primeira metade do século marcaram as estratégias educativas e reforçaram até hoje uma cultura pedagógica tutelada” (Niza,1996-a :140). – Adjectivar a criança é uma atitude comum.

Adjectivar a criança

“A Cátia, tem 11 anos e não faz aquisições curriculares. Tem um perfil imaturo, cada vez chegam mais crianças à escola com perfil imaturo”.

Entrevista à Psicóloga.

A imagem do aluno comum é vulgarmente definida em termos de grau ou nível de maturidade ou de imaturidade. Parece que estes critérios são comuns para avaliar tanto o nível afectivo como o intelectual. Por vezes além de aplicados ao aluno são alargados ao grupo:

“É uma turma terrível...são muito infantis para a idade...têm de amadurecer...é influência do meio ambiente em que vivem, não os estimula muito”.

Os critérios de referência para julgar desfavorável a evolução estão directamente relacionados, de um modo consciente ou não com um “nível muito baixo” devido ao seu meio de pertença sócio-económico ou sócio-cultural.

“A Mariana manifesta-se muito pouco, preguiçosa, quando ralho encolhe os ombros...”

Professora Dália

“É muito preguiçosa e desinteressada...já a irmã era assim...”

Professora de apoio da Ana Rita

“Não quer trabalhar, é preguiçosa, desinteressada, não tem vontade” – não se define um estado, mas uma natureza, qualifica-se alguém. Em nenhum momento se pensa que estes atributos estão ligados a circunstâncias particulares – eles definem a personalidade da criança.

Quando se faz a descrição de uma criança os adjectivos florescem e o negativo é marcado. *Não é, não sabe, não consegue.* O veredicto não tem apelo: mente, rouba, agride, está

desmotivado, desatento, preguiçoso. Conversador, distraída, retraída, pouco asseada, agressiva, hiperactiva....

As descrições negativas da criança sempre existiram, no princípio do século os livros designavam explicitamente os defeitos⁴. “A descrição da criança pela negativa provoca uma vontade de transformar, de encaminhar, de substituir a insuficiência pela qualidade”, tendo como referência a criança ideal (Cifali, 1994:40). A criança ideal adapta-se, obedece. Está confrontada com uma norma de comportamento, de desenvolvimento. Hoje sabemos que afinal a regra do desenvolvimento é a diferença. Durante anos a exclusão criada pela escola foi apoiada pelo modelo médico-pedagógico, pela psicologia, pela psicométrica. A situação não está muito diferente. O caminho para uma escola inclusiva é ainda muito longo:

“Depois há uma rejeição da filosofia da escola inclusiva (o Despacho105 introduz uma perspectiva de escola inclusiva) é rejeitada quase literalmente....

..... o pedido é o apoio directo aos alunos. É decretado o apoio nas salas de aula. Também não resulta, é mascarar o problema, os professores não planeiam juntos”.

Entrevista à Psicóloga.

A Psicóloga refere-se ao Despacho nº 105/97, que visa a reformulação dos conceitos e das práticas dos serviços de apoio. Tem por base as perspectivas defendidas na Declaração de Salamanca: “um modelo centrado na escola e no currículo, constituindo um suporte ao desenvolvimento de escolas orientadas pela perspectiva inclusiva – *todas as crianças têm lugar na escola e é esta que tem que se adequar à diversidade da população escolar*. Estes foram os princípios que nortearam a criação dos actuais ”Apoios Educativos” e das respectivas Equipas de Coordenação a nível local” (Valente, 1999:30).

⁴ Por exemplo, G. Robin, *L'enfant sans défauts*, Paris, Flammarion, 1930; *La guérison des défauts et des vices chez l'enfant. Traité pratique d'éducation*, Paris, P. Domat, 1948; R. Allendy, *L'enfance méconnue. Solutions pédagogiques*, Genève, Ed. Mont-Blanc, 1945.

Bénard da Costa, citada no Parecer nº1/99 do Conselho Nacional de Educação, levanta questões centrais:

“Quantos professores do ensino regular, que é suposto “acolherem” todos os alunos, conhecem o conteúdo do Despacho nº105/97? “

“Quantos professores estarão conscientes de que a necessidade educativa especial não resulta unicamente de problemas inerentes à criança – seja a sua condição física, seja o seu enquadramento familiar e sócio-cultural – mas relaciona-se, também e muito especialmente, com a situação global vivida na sala de aula?”

O apoio pedagógico

Os apoios muitas vezes são um elemento de exclusão e não de inclusão.

Quando se refugiam numa sala de apoio, quando se fecham sobre si mesmos.....

Quando caem no erro de justificar a impotência com a incapacidade dos alunos, contribuem para a exclusão.

O professor entrevistado, é o primeiro professor que na escola, organiza o apoio pedagógico dentro da sala de aula, em conjunto com o professor da turma, comenta esta prática do seguinte modo:

“O nosso lugar (refere-se aos professores do apoio) é dentro da sala de aula, onde é mais difícil, como é que eu posso estar a exigir a um colega meu que faça a inclusão de alunos se depois se fica dentro de uma salinha com dois ou três alunos, onde é muito mais fácil estar?”

“Agora é óbvio que é o caminho mais difícil para toda a gente. Agora estamos mais expostos, damo-nos mais e pomos muita coisa em causa. Agora isso é feito com um sentido positivo de contribuir fundamentalmente para a integração dos alunos, e o resultado é positivo. Agora se o tempo que passamos juntos é um tempo de estarmos com receios daquilo que se passa dentro da sala de aula e daquilo que o outro possa pensar de nós é negativo e acaba por ter um impacto negativo junto dos alunos que é aquilo que não queremos que tenha, a violência, a indisciplina.”

O Despacho-conjunto n.º105/97 a que acima referimos envolve mudança de ordem conceptual com implicações nos vários intervenientes no apoio educativo: órgãos de gestão e coordenação da escola, docentes da turma, alunos, docentes de apoio educativo, família, equipas de coordenação dos apoios educativos e outras estruturas e serviços da comunidade. A responsabilidade pelo percurso educativo dos alunos com necessidades educativas deixa de ser imputada apenas ao professor da turma e ao professor de educação especial.

Cria-se a figura do professor de apoio educativo, cujas funções não se limitam à do tradicional professor de ensino especial (apoio directo ao aluno com NEE), enfatizando o seu papel como recurso da escola, privilegiando-se a colaboração com os professores da turma. No entanto, a implementação prática das medidas preconizadas no Despacho-conjunto n.º105/97 tem gerado muitas complexidades. Não tem sido fácil mudar formas instituídas de organizar o trabalho.

Por outro lado a relação entre o professor da classe e o professor do apoio não é uma relação fácil. Como observámos anteriormente os professores não têm uma cultura de trabalho em conjunto. Na opinião da Psicóloga uma das razões desta dificuldade deve-se ao facto de que os professores “se sentem postos em questão, não têm disponibilidade para partilhar experiências, são incapazes de pedir ajuda”.

Mas, por outro lado, ainda segundo a experiência desta técnica: “Os professores de apoio não têm credibilidade: “Quem és tu para me vires ensinar coisas?”

... quando os professores de apoio querem fazer uma proposta ao colectivo, escudam-se em mim, mesmo para sugerir uma mudançazinha...”

Parte dos problemas levantados pela psicóloga estarão relacionados com a seguinte análise do processo: “O recrutamento destes docentes [de apoio] processou-se de forma muito rápida, sem que tenha havido critérios que fundamentassem a colocação de determinados docentes nas funções de apoio. Com efeito em inúmeras situações foram exercidas funções de apoio educativo não docentes experientes com possibilidades de desenvolver processos de supervisão e colaboração mas, professores recém-licenciados ou outros, a quem por razões

personais e circunstanciais não tinham sido atribuídas funções lectivas”(Madureira e Leite, 2003: 41).

Se não colaboram, nem trabalham em conjunto, algumas potenciais estratégias de apoio ao aluno não passam de burocracia:

“O Projecto Educativo Individual, às vezes é só no papel!...O plano é para ser feito pelo psicólogo depois de ouvidos os professores, do PEI decorre o programa educativo. Se o professor do aluno não se envolve, fica no papel ”.

Entrevista à Psicóloga.

O seguinte extracto de nota de campo evidencia como os professores responsáveis por uma criança com NEE não só não planeiam em conjunto, como também desconhecem o trabalho um do outro, não há a mínima ligação entre as actividades desenvolvidas na aula e no apoio, nesta situação deve ser muito difícil a criança dar sentido ao seu tempo na escola. Por outro lado percebemos as dificuldades do professor em lidar sozinho com a situação:

“A professora fala de um aluno com NEE, é o terceiro ano que está com a professora. Explicame: “Bonecos, segas, computadores, conhece tudo, mas a nível da escrita só faz riscos....Tem um problema de nascença... tenho vários relatórios.

Este aluno tem apoio à 3^a, 5^a e 6^a, uma hora, durante o tempo de aula. (Pergunto à professora se tem apoio para trabalhar com o aluno?) “Não mas tenho umas fichas, umas fichas que procurei para ele, trouxe um computador de casa que já não usava, tem uns jogos de cálculo, só lhe digo uma vez aprende logo”.

Pergunto se sabe que trabalho o aluno faz no apoio educativo?

”Não sei o que fazem com ele no apoio... só falando com a professora... devem fazer jogos, plasticina....Dantes fazia tudo riscado, agora já tenta pintar por dentro, já utiliza várias cores. Junto-me com a professora do apoio no final de cada período. Mas o futuro dele não passa por aqui, precisa de um ensino mais individualizado...tem muitos problemas de linguagem, às

vezes nem se percebe o que diz... outras vezes fala assim porque quer. Não é que não seja útil estar na aula com os outros...Depois também há os pais, não colaboram, chega sempre às 9,30–10 horas, se ainda chegasse a horas....agente até perde aquela motivação.... “

Numa obra recente, sobre Necessidade Educativas Especiais, é tão claro o papel que o professor de apoio deve desempenhar, em situações semelhantes à que acima descrevemos, que merece uma citação extensa:

“...o papel do professor de apoio na escola abrange vários níveis organizativos e funcionais que permitirão uma melhor inserção do aluno com necessidades educativas especiais na escola e no currículo, fornecendo apoio directo ao aluno apenas quando este for absolutamente necessário.

O professor de apoio constitui, então, o interlocutor privilegiado do professor do ensino regular e a colaboração entre os dois, num trabalho em equipa estruturado, é fundamental para o sucesso escolar e/ou social dos alunos com necessidades educativas especiais e de outros alunos em situações de risco.

Este trabalho inclui a partilha de informação (...); a partilha de decisões (...) e ainda a partilha de responsabilidades” (Madureira e Leite, 2003 : 134).

Todos conhecemos as dificuldades do trabalho em equipa, o caso citado expressa-o, mas se continuarmos a descrever a organização dos apoios na escola, este caso, deixa de ser “um” caso. Como aliás a Presidente do Conselho Pedagógico reconhece, mais adiante.

Outro “caso”, a Ana Rita, é paradigmático das dificuldades de percurso de uma escola inclusiva e parafraseando a professora Joana, é também paradigmático da forma como *os apoios muitas vezes são um elemento de exclusão e não de inclusão.*

Durante uma semana observámos o trabalho realizado por esta criança na sala de aula, onde está separada do grande grupo, fisicamente e pedagogicamente, o nível do grupo corresponde ao 3ºano, e ela está no 2ºano. Nunca realizou as mesmas actividades dos colegas, a professora

prepara fichas só para esta aluna, durante uma semana só realizou duas fichas, nos dias que não foi para o apoio.

Todos os dias, quando chega à aula, regra geral atrasada, recebe da professora a indicação para: “ Fazer o nome, a data, o abecedário”. Assim o caderno da aula tem repetidamente, o nome, a data e o abecedário, por vezes algumas frases sem nexos. O manual que usa, muito gasto e sujo, é da 2ª classe, sabe-o literalmente de cor, especialmente as últimas folhas, “como está no fim do ano não vale a pena ter outro”- comenta a professora. Nos dias que tem apoio pedagógico, não faz mais nada na aula, espera calmamente que chegue a hora de receber da professora a indicação para sair da sala e ir para o apoio. Observa atentamente as actividades do grupo, mas não participa, nem tenta.

No recreio estende-se a exclusão, não brinca com o grupo de colegas.

Além de chegar atrasada falta frequentemente à escola.

Na sala de aula está sempre calada, fora dela é muito faladora, parece saber muito da vida do bairro. Usa roupas fora de moda e um pouco sujas, os cabelos quase louros também estão sujos e despenteados, o seu aspecto contrasta com o das outras meninas do grupo. Olha-me com uns olhos grandes e lindos, pede-me que lhe *passse trabalhos para casa...*

Um dia no recreio veio dar-me a mão, fez perguntas e falou durante todo o tempo do recreio, nunca me largou a mão, tratava-me por “miga”, uma expressão popular setubalense, relativa a “amiga”, muito usada nos bairros pobres, mas nunca pela classe média.

Vou ter com a Ana Rita ao apoio.

A sala não tem janelas e é minúscula, está sozinha, a professora ausentou-se.

Está a fazer frases de “casos difíceis” da leitura, deve descobrir uma palavra com as sílabas em questão, neste caso, gil –gul – gal – gel – gol – gla- gle, etc, e depois inventar uma frase e escrevê-la.

Por exemplo, sílaba gal – palavra – galo – fazer uma frase com galo.

Estava no “apoio” há cerca de uma hora, tinha feito duas frases.

Trabalha num caderno sujo, com as pontas enroladas, com uma letra muito má.

A professora, chega entretanto, diz-me que ela é muito preguiçosa e desinteressada...É um caso difícil.... Já a irmã era assim....

Pergunto se aquela actividade não é um bocadinho aborrecida, digo que me parece que a Ana Rita fala tão bem. Conta tantas coisas que se passam no bairro... parece tão esperta....

A professora do apoio não concorda, sublinha que a Ana Rita tem de trabalhar as dificuldades que tem.

Neste caso, o apoio pedagógico apresenta regras de funcionamento muito semelhantes às da sala de aula. “Mais do mesmo”, trabalhar as dificuldades que tem...realizando repetidamente actividades sem qualquer sentido. Ao reproduzir parte das exigências escolares, o apoio, só pode direccionar-se a algumas dificuldades escolares, não funciona com crianças que são totalmente refractárias ao trabalho escolar, ou em ruptura com o sistema escolar ou para quem a escola não tem sentido. Os conceitos escolares estão desligados da realidade da criança, das suas vivências, não pode por isso assimilá-los. Muitas actividades de apoio multiplicam os exercícios e os exemplos concretos, remetem a criança para as suas dificuldades.

A Ana Rita conta situações e factos da vida real, não só complexos mas até com humor, tem portanto, uma boa comunicação e linguagem oral que podia ser utilizada “como ponto de partida para o trabalho sobre a linguagem escrita”, seria fácil “partir de experiências

significativas da criança, de modo que esta possa comunicar o que sabe, pensa e sente”, seria talvez possível “diversificar os materiais e os tipos de textos lidos e escritos”. Estamos, deliberadamente, a citar algumas, das muitas referências pedagógicas para o desenvolvimento da linguagem escrita, sobejamente divulgadas, neste caso, numa obra de Margarida Martins e Ivone Niza (1998:82).

A questão da falta de sentido das aprendizagens escolares e da sua ligação ao insucesso escolar é quase um lugar comum pedagógico. Esta concepção pedagógica tem no entanto mostrado a sua fecundidade, ao sublinhar a importância de ter em conta a realidade dos interesses da criança (Meirieu 1995). Vejamos outra observação relacionada com a questão do sentido das actividades escolares.

O aluno tinha uma ficha de matemática com o seguinte problema:

Uma reserva tem 750 zebras e 856 antílopes.

Tem mais zebras ou mais antílopes? Quantos tem mais?

O aluno apontou os “dados” e “indicação” do problema, somou os dados e escreve a resposta: “R: Tem mais 1606 zebras”.

Pergunto-lhe como resolveu o problema, apontando a palavra “mais” no enunciado, responde-me: “É de mais”, querendo dizer de somar. Digo-lhe para ler melhor, de imediato entende que errou, amachuca a folha e deita fora.

Casos que ilustram não só a desadequação das estratégias utilizadas face às necessidades das crianças, mas a falta de sentido da linguagem escolar, a automatização...no exemplo acima, quase podemos falar de demasiado sentido na linguagem escolar, tanto “sentido” que satura a realidade.

O apoio educativo pode procurar despertar o desejo, uma vontade que se trabalha e que se experimenta em cada actividade de aprendizagem. O apoio pode desenvolver utensílios e situações pedagógicas que permitam passar da inibição à coragem...porque a criança está encerrada num círculo vicioso, da sua ignorância, da sua incapacidade ou do medo; é preciso ajudá-lo a sair, o que só é possível pela *coragem de fazer sem saber ainda fazer*, o que é certamente uma das coisas mais difíceis do mundo.

Melhorar a organização dos apoios educativos e a colaboração dos professores, é preocupação expressa do Conselho Pedagógico. A Presidente fala destes problemas a propósito de uma situação “tão grave, que a inspecção destacou um professor de apoio só para duas turmas e permitiu uma reorganização dos alunos, das turmas – o que é administrativamente possível até 15 de Outubro.

Assim, tenho reunido com estas três colegas com vista à reorganização dos grupos. Têm passado a semana a avaliar os alunos para formar 2 grupos, um a nível de 1º/2º ano, outro 3º/4º ano. As turmas têm 20 e tal alunos, mas numa há 7 alunos que nunca vieram, noutra 9 alunos, por isso os grupos não ficam muito grandes. A organização do trabalho pedagógico entre as 3 professoras, as da turma e a professora de apoio destacada, está a ser muito problemática.

A professora de apoio mostra-se pouco disponível, falta às reuniões – esta semana, como os grupos estão em mudança, diz que não tem alunos para trabalhar. Não colabora na avaliação. Prepara-se para trabalhar com alguns alunos fora da aula. Está a ser muito difícil sugerir-lhes que trabalhem de modo diferente – não sabe se vai conseguir, talvez usando o “peso” do Conselho Pedagógico? Pergunta-me mesmo directamente:

‘Como é que se faz para as pessoas perceberem que têm de trabalhar de modo diferente... Que fazer para mudar formas instituídas de trabalhar. Há também regalias que as pessoas têm... por exemplo com horários, que não querem perder.’

São poucas as investigações realizadas no terreno, nas escolas portuguesas, sobre a organização das medidas de apoio educativo que nos permitam uma comparação ou enquadramento das nossas observações. São os números do insucesso escolar e do abandono que nos dizem algo sobre a pouca eficácia destas medidas.

Um dos poucos estudos que versa a questão dos apoios educativos na Escola portuguesa, é de Almerindo Afonso (1999), embora realizado no 2º ciclo, as conclusões apontam no sentido das nossas. Referindo a análise de relatórios sobre apoios e complementos educativos que as escolas enviam anualmente à Direcção regional de Educação, este investigador conclui:

“Face aos números que demonstram a ineficácia pedagógica de uma parte importante das medidas estabelecidas para os alunos com dificuldades de aprendizagem, estes relatórios acabam por atribuir grande relevância a factores imputáveis aos próprios alunos ou às suas famílias (...). Confirma-se, assim, que mesmo os alunos propostos no princípio do ano para apoios e complementos educativos, nem sempre conseguem alcançar os objectivos mínimos, sobretudo em Português e Matemática que são as disciplinas onde os dispositivos compensatórios incidem prioritariamente”. O autor conclui que esta situação contribui para uma escola básica injusta e selectiva. “Não há pior selectividade que aquela que permite uma transição ou aprovação escolar com défices de aprendizagem em conhecimentos essenciais quando se sabe que, mantidas as mesmas condições e causas que lhe deram origem, eles serão necessariamente cumulativos ao longo de toda a escolaridade e, no final, muito provavelmente, irreversíveis” (Afonso, 1999: 47 e 49).

O apoio da Psicóloga

O Decreto- lei 319/91 de 23 de Agosto, pretende inserir- se no espírito vigente na Reforma Educativa e expresso na lei de Bases do Sistema Educativo optando pela aproximação entre as medidas educativas especiais constantes do Regime educativo Especial e as existentes no regime comum. O seu conteúdo centra-se na adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.

No 1º ciclo do Ensino Básico compete ao professor a identificação dos alunos com necessidades educativas especiais, cujo conhecimento será dado ao coordenador de núcleo que promoverá uma reunião de que fará parte o professor de educação especial.

Assim de acordo com o DL.319/91 um aluno que apresente problemas considerados complexos é avaliado pelo Serviços de Psicologia e Orientação que elabora um Plano Educativo Individual, ao qual já nos referimos anteriormente.

Tal como os apoios educativos, o apoio da Psicóloga na escola acaba muitas vezes por não se desenvolver no sentido de facilitar a inclusão. Um primeiro aspecto que sublinhámos anteriormente prende-se com o peso que tem o modelo clínico, centrar na criança os problemas que se manifestam na escola. A Psicóloga fala assim do seu trabalho:

“Agora seria muito mais fácil para uma Psicóloga que viesse. Há todo um trabalho organizado centrado na articulação com os professores do Apoio Educativo, estão quantificadas as Necessidades Educativas Especiais e categorizadas. Quando começa o ano seguinte é reavaliar as NEE e organizar o apoio pedagógico.(....)

Tivemos que definir critérios para afunilar as NEE, porque são muitas crianças.

Primeiro: as NEE permanentes;

Segundo: Temos 8 crianças deficientes confirmadas com critérios médicos;

Terceiro: Problemas cognitivos – crianças que estão muitos anos a nível de iniciação.

São crianças insuficientemente estimuladas nos períodos sensíveis do desenvolvimento: vocabulário restrito, dificuldades auditivas e preceptivas (verifico muitas situações destas), problemas psicomotores, dificuldades de socialização, não têm regras”.

O modelo clínico centra-se nos aspectos psicológicos da intervenção, com uma interpretação restrita da faceta psicológica, na medida em que ignorando os contextos sociais de aprendizagem, a intervenção se centra exclusivamente nas dificuldades dos alunos e em realizar a reabilitação que se considera necessária. Concebe-se o sujeito como a única fonte de problemas e por isso prescinde-se do estudo das restantes variáveis que influenciam o processo educativo. Num sentido estrito, o processo educativo não é questionado, ao considerar-se que os problemas *estão* no aluno, legitimam-se indirectamente factores e práticas que por vezes se encontram na origem da disfunção.

Só há problemas de aprendizagem, não há problemas de ensino....

“Avalio os miúdos *psico-pedagogicamente*...

(faz questão de me mostrar escalas e testes que utiliza, é um material muito diversificado, desde os testes clássicos, a escalas recentes, tudo cuidadosamente arrumado e organizado, num armário, percebi o cuidado que era posto naqueles materiais.

Impressiona o aspecto nu do gabinete, que é também o posto médico, num simbolismo claro, é um gabinete clínico).

Depois de avaliar os miúdos *psico-pedagogicamente*, peço ao professor para caracterizar o aluno, reunimos, e quando é possível e pertinente reuno com os encarregados de educação.

Não tenho problemas em identificar as dificuldades.”

Para ampliar o âmbito de intervenção da psicologia na escola torna-se necessário que não se centre só nos alunos com necessidades educativas especiais, mas que se ofereça como um

recurso da educação escolar entendida na sua globalidade. Seria positivo não centrar a atenção só em casos individuais, mas desenvolver um trabalho mais institucional e global.

O primeiro obstáculo a uma intervenção diferente, é o pouco tempo que a Psicóloga passa na escola, está na escola duas manhãs e uma tarde, divide o seu horário por mais duas escolas. Mas de um modo geral, existe na escola portuguesa alguma falta de clareza e discussão sobre o papel do psicólogo.

Tal como acontece com os professores, também há mobilidade nos psicólogos. Nos últimos anos a escola conhece vários psicólogos. A perspectiva de intervenção, inscrita no Projecto Educativo de Escola e depois no Plano de Actividades, mantém as mesmas características (aliás o mesmo texto). Centra-se na avaliação das dificuldades e eventual intervenção a nível psico – pedagógico, a que alguém chamou de ‘psico-pedagogia da pobreza’.

Alunos sem apoio, professores sem apoio...

O apoio de técnicos aos professores é reconhecidamente uma necessidade básica:

“Dotar o sistema com técnicos especializados, designadamente psicólogos educacionais, terapeutas, monitores e intérpretes de linguagem gestual, de forma a assegurar às escolas o apoio técnico indispensável para a construção de uma escola inclusiva” Parecer nº1/99 do Conselho Nacional de Educação.

Necessidade esta que está muito longe de ser alcançada, os motivos são múltiplos, mas a realidade é que existem nas escolas situações gravíssimas, como a seguinte, em que os professores e os alunos não têm apoio :

“Reuni com a Psicóloga e com a professora do apoio para debater estratégias.

Vários alunos têm planos de recuperação. O André e o Zé têm PEI.

O André era acompanhado pela Psicóloga.

A professora de apoio dava fichas que me ajudavam.... Mas ela tinha muita dificuldade em trabalhar com eles. Dizia que eram muito barulhentos!

Também os estagiários de música desistiram, não conseguiam trabalhar com eles... gozavam com eles... puseram-lhes alcunhas, não lhes obedeciam...

Também não tinham estagiários de educação física.

Não tinham as mesmas actividades que as outras turmas....e bem precisavam....eles e eu.

Entrevista à Professora Margarida

João Formosinho no diagnóstico da situação do ensino primário em Portugal, refere precisamente, a falta de apoio dos professores, utilizando o termo “monodocência sem apoio”, acentua que a monodocência deve ser apoiada em várias áreas. Quer em áreas relacionadas com a evolução científica e tecnológica, quer nas áreas organizacional e pedagógica, evidenciando que “com as políticas de inclusão surge a necessidade de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais o que exige a presença de professores com especialização nessa área” (1998:30).

3. Resistência às normas de comportamento – indisciplina, violência

A violência do quotidiano das relações

A violência entra quotidianamente dentro da escola, acompanhada pela incapacidade de haver uma reacção de solucionar ou pelo menos apaziguar as coisas.

Entrevista à Professora Joana

“Se a escola é um lugar onde se confrontam as diferenças, se a medicina não encontrou uma pílula para a obediência ou para tratar a agressividade, se alguns continuam a ser excluídos, a regulação entre as crianças continuará no futuro a estar na ordem do dia. Isto é aliás um dos nossos sofrimentos profissionais actuais: a confrontação com a insubmissão, com a violência passiva e activa, com o não efeito das punições e ameaças habituais.(...) Mas o desejo de trabalhar com alguém pacificado, regularizado, conforme, preciso espelho de nós próprios arrisca-se a ser tenaz” (Cefalli 1998:10).

“Os alunos entram e saem da sala, dois estão cá fora, um outro é levado por uma auxiliar de educação quando estou a chegar.

“Anda pela escola a fazer avarias, ninguém tem mão nele!”

O barulho na sala é muito grande. Não é só um ruído de fundo mas também gritos e conversa em voz alta. Alguns alunos estão de pé... Enquanto conversamos o barulho aumenta, é quase impossível conversar um aluno dá nas vistas desde que entrei, grita, canta, atira-se para o chão da cadeira...”

Nota de campo: *Sobre o abandono da professora Margarida e dos seus alunos...7-6-99*

As situações de indisciplina mais graves ou de resistência activa, como a acima descrita, parecem ser mais frequentes com os professores mais novos na escola, quer pelo seu desconhecimento dos contextos, quer pelas características do grupo de alunos que, como anteriormente analisámos, lhes é frequentemente confiado:

“Era o primeiro ano no ensino, professora de Educação Visual, aquela turma digamos que era constituída pelos restos. (...) Naquela turma foram concentrados a maioria dos elementos problemáticos da escola. Digamos que aquela turma, se pensarmos em linguagem de explosivos, não tinha umas granadas... tinha bombas!...”

As situações de indisciplina são na sua maior parte relacionadas com alunos em situação de insucesso ou mesmo já exclusão escolar:

“Era uma turma da tarde, de 4º ano, com os alunos todos repetentes. Salvo erro só dois ou três, não sei precisar, mas os outros eram todos repetentes.... os alunos não tinham fato de treino, não tinham equipamento para a prática desportiva. Paralelamente a esta situação, a escola também não tinha materiais necessários para promover a prática desportiva”.

Estas situações evidenciam contradições da Escola.

Como exigir equipamentos para educação física, fatos de treino, sapatos, a alunos sem recursos?

Como manter as crianças sentadas, caladas, realizando actividades monótonas, repetitivas ou cujas famílias não partilham?

Como pedir trabalhos de casa se as suas casas não têm condições de limpeza?

Para algumas crianças a escola aparece como uma imposição. Desafiar regras da escola é sem dúvida uma forma de resistência a esta imposição:

“A maioria não queria fazer nada.....colocava-se um grande problema: quando terminava uma tarefa ou a organização para a tarefa que se iria iniciar, um aluno subia ao espaldar, o outro

aluno estava a sair da sala, outro escondia-se debaixo do colchão e isto era muito complicado.”

Entrevista ao Bruno, professor estagiário de Educação Física

“Houve várias histórias com facas e navalhas, ameaçavam os mais novos no recreio. Uma vez foi a polícia que trouxe o Rubem e o Nuno à escola, andavam na rua a brincar. Disse-lhes que deviam levá-los a casa, mas deixei-os ficar”.

Entrevista à professora Margarida

“Um dia houve problemas, começaram a violar o espaço de aula e não quiseram sair. Foi a primeira vez que eu vi uma atitude daquelas, fala-se muito dos problemas daquela escola, mas até aquela altura eu nunca tinha visto uma situação de tanta falta de educação. Um aluno entrou para o campo e recusou-se a sair. Eu parei todas as actividades. Mas eu tinha que continuar a dar a minha aula. Tentei falar com ele calmamente, mas ele encostou-se num lado e continuou, constantemente, a interferir com os outros alunos. Tentei falar com ele mas nem sequer posso reproduzir aqui as palavras que ele disse, são altamente obscenas.”

Entrevista ao Luís, professor estagiário de Educação Física

Se a disciplina se basear na simples autoridade e imposição de regras, que a diferença de poder facilita, facilmente a relação pedagógica se assemelha a um conflito de poder. Um professor reflecte que o poder do professor já não pode basear-se no princípio da autoridade, o exercício simples do poder só provoca submissão ou revolta, como neste caso:

“É o poder de quem é mais forte na sala de aula e na maior parte dos casos é o professor, porque é mais alto, porque é mais velho. As coisas invertem-se quando os alunos começam a ser mais velhos e têm outras vivências que os professores não têm e quando exigem que o seu poder dentro da sala de aula seja também reconhecido. E aí começam as dificuldades...”

Entrevista ao Professor Diogo

Por vezes o confronto é quase físico:

“Ele dirigiu-se dessa forma à professora que entretanto chamou outra professora (não sei se era a Directora) e essa professora é que lhe pegou por uma orelha e retirou-o do espaço.”

Esta solução só parece ser possível em função da idade e tamanho do aluno.

“...com estes miúdos não é com guerra que se resolve os problemas.... estamos a potenciar mais guerra.....”

“Existe uma cultura naquela escola que é a cultura do grito. E tudo se faz pelo grito, auxiliares de educação, professores, de uma forma global – é claro que existem exceções – mas de uma forma global e pelo que eu observei tudo é feito na base do grito, toda a gente grita e pouca gente diz o que é que se deve fazer. Eu diria “educai os adultos, para não termos que castigar as crianças”.

Entrevista ao Luís, professor estagiário de Educação Física

“O privatismo insularizador inscreve no interior das organizações escolares áreas de não participação, espaços não sujeitos aos escrutínios dos pares e, em casos limites, cria condições favoráveis ao exercício de práticas repressivas e mesmo violentas. Estas práticas vivem usualmente do silêncio e constituem um dos principais interditos da escola primária. O segredo da sala de aula” (Sarmiento,1998).

No entanto, de acordo com as observações acima, algumas dessas práticas não encontram o seu limite na sala de aula. No entanto, mais do que as regras da escola ou o poder do professor, é o próprio poder instituído que é desafiado:

“Desafiam o poder instituído. É preciso ouvi-los e tentar saber como é que a vida deles pode ser aproveitada de outra forma. Ou seja, como é que aquilo que está dentro de cada um de nós pode seguir outro caminho que não aquele que já parece predestinado e irremediável, que não saem do bairro.

A questão do poder é importante, é um desafio para eles porque a vida também os desafia constantemente. ...”

Entrevista à Professora Joana

Observamos várias situações de violência envolvendo alunos e professores, expressas sobretudo em transgressões de normas, reacções contra a ordem escolar estabelecida. Os acontecimentos a partir dos quais a violência escolar é descrita são sobretudo relacionados com disputas verbais e físicas, de um modo geral com a percepção de um mau ambiente. Também consequência de um mau clima geral da escola, com maior incidência no turno da tarde.

Já anteriormente referimos a violência contra o estabelecimento escolar... entre os desordeiros parecem estar alunos que já frequentaram a escola... Alunos já adolescentes, em situação de abandono escolar e segundo alguns professores, integrados em gangs.

Foram muitos os assaltos que a escola sofreu este ano. Nunca foram claramente expressas suspeitas sobre antigos alunos. Mas, disseram-me que a máquina registadora do refeitório e outro material, foi encontrado na posse de alunos. A escola era assaltada, vandalizada, desarrumada, suja, mas na realidade poucos valores materiais eram roubados.

A maioria dos professores não fala com à vontade destes problemas. Podíamos até pensar que estavam mais relacionados com as aulas de educação física, ou com algum professor em particular. Foi durante o terceiro ano de relacionamento com uma professora, nessa data Presidente do Conselho Executivo, que me relata os factos que a seguir transcrevo. A atitude desta professora é de uma coragem muito grande. Esta quebra do silêncio é certamente o princípio de uma outra forma de encarar os problemas da indisciplina – como problemas de escola.

“Assaltos... cenas de violência entre alunos...”

Foi com este quadro que me deparei quando entrei para o Conselho Executivo, muitos casos de indisciplina, de violência... Pensei: Ai Jesus! O que é que está a acontecer!?

- Não podia ficar ali sentada... à espera que um papel me chegue... deparei-me com o enorme problema da burocracia... o ano passado já estava no C.E., mas tinha o pelouro dos alunos,

não estava bem preparada para nada daquilo com que me deparei este ano... não podia limitar-me a mandar ofícios e ficar à espera...”

“Compilei um dossier sobre indisciplina, tive que me documentar...

Fui junto do Presidente da Comissão de Protecção de Menores (CPM) e pedi socorro!

Fui ao CAE e disse: Na minha escola passa-se isto!

O Sr: Coordenador ficou tão chocado que me disse: Não mostre isso a ninguém!”

Procurei perceber melhor o que a professora estava a contar.

A professora falou de várias situações de pais a agredirem verbalmente professores, meninos a baterem-se entre si... Mas depois, com alguma hesitação, vai buscar a mala de mão, e mostra-me aquilo que o coordenador do CAE aconselhou a não mostrar a ninguém e que ela trás sempre com ela por segurança: Um conjunto de fotografias tiradas numa sala de aula.

A sala de aula está literalmente de pernas para o ar, cadeiras amontoadas, mesas viradas, alunos no chão em cima das mesas, material escolar destruído e espalhado, as crianças fazem caretas e gestos obscenos para a câmara. São fotografias chocantes, sobretudo porque tudo aquilo se estava realmente a passar numa sala de aula. Como acontecia frequentemente, a Presidente é chamada para intervir e nesse dia pede a alguém que lhe vá buscar a máquina fotográfica”.

Entrevista à Presidente do Conselho Executivo

A instituição escolar é “habitada de modo duradouro por potenciais excluídos que nela vivem as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outro fim para além de si própria” (Bourdieu, 1993:599). Manifestação da “crise crónica” da escola, esta exclusão assume para o autor uma sofisticação e crueza, uma violência exercida pela escola sobre muitos alunos. Os alunos que vivem uma escola “sem convicções”, “sem futuro”, “sem projectos”.

Mas alunos com 14, 15 anos, que não sabem ler, nem escrever, o que é que vão fazer para o 2º ciclo?

Que futuro na escola obrigatória, que futuro em termos pessoais e sociais? Que projectos podem ter estes alunos?

“Quando confrontados com a pergunta “O que é que queres ser quando fores grande?” eles referem a profissão dos pais: vendedor ambulante, varredores de lixo, cozinheiras, depois lá aparece uma que quer ser *top-model*...”

Um futuro que, tal como o dos pais, também não passa pela escola.

“Outros têm uma imagem completamente desfocada da realidade. Um médico não pode pensar que só vai estudar até ao 9º ano. Porque esse indivíduo que refere que quer ser médico refere também como data limite para os seus estudos o ensino secundário ou o 3º ciclo. Portanto, eles têm uma imagem completamente desfocada da realidade. Eles sabem que querem melhorar, eles sabem que os médicos têm outras posses, mas não sabem o que é necessário para atingir esse patamar.”

Ou sabem que isso lhes está completamente vedado. Poderão estes alunos ser realistas nas suas aspirações? Encarar a realidade da limitação do seu desenvolvimento pessoal e social.

O estranho caso da valorização dos saberes escolares por alunos em situação de insucesso

Durante o percurso da investigação é-nos gentilmente cedido um trabalho realizado pela anterior Directora em grupo com professoras de outras escolas da cidade de Setúbal com o tema “Entrevistas e questionários na avaliação do absentismo escolar”. O trabalho é realizado em 1993 no âmbito de um curso de formação de formadores para o Novo Sistema de Avaliação. O trabalho visa analisar vários problemas relacionados com o insucesso escolar. Realiza-se na escola onde desenvolvemos a nossa investigação através de entrevistas a crianças com elevado absentismo escolar e com idades compreendidas entre os doze e catorze

anos. Face aos amplos resultados do estudo, evidenciamos os seguintes, pertinentes para o nosso objectivo:

“Em relação à definição de escola, 50% referem-se-lhe como um local de ensino, 66% como local aborrecido e 16% como local agradável.”

“quanto às causas do absentismo referem: não gostar de frequentar a escola porque não aprendem bem e mau relacionamento com os professores, 56%; causas de ordem familiar, 33%; necessidade de trabalhar para ajudar a família, 11%.”

A maioria dos resultados são uma confirmação da análise e do conhecimento que os professores já demonstram dos problemas escolares, há no entanto um dado interessante: 70% dos entrevistados referem conteúdos de valorização do trabalho escolar, a escola serve para “aprender a ler e escrever”, “arranjar um emprego”, “poder ir trabalhar”, “conseguir um trabalho”, “sem ler e escrever não se arranja trabalho”, “não ser ignorante”, “não ter vergonha de não saber ler”.

Apesar da recusa e ou da impotência face aos saberes escolares propostos, os alunos entrevistados reconhecem o valor social destes como utensílios profissionais. Saber ler e escrever é importante para conseguir um trabalho, valorizam socialmente saber ler e escrever, para não ter vergonha não ser ignorante.

Apesar da contestação da escola e da pertinência dos saberes transmitidos os alunos em situação de insucesso esperam que os conhecimentos adquiridos na escola os ajudem a prepararem-se para o exercício duma profissão ou obter um emprego...

Pouco confiantes nas suas perspectivas de futuro relacionadas com a escola, estes jovens principalmente rapazes, valorizam as aprendizagens profissionais como um investimento rentável no mercado de trabalho.

Algumas investigações têm confirmado estes dados, quase paradoxais:

A atracção profissional de rapazes em situação de insucesso atraso escolar e relegados pela escola, esperam que a escola os ajude a projectarem-se no mundo do trabalho e a

estabelecerem as bases da sua identidade profissional (Apple, 1982, Hardy 1994). Mas a realidade é que a escola não os ajuda nesta expectativa. E depois de abandonarem a escola e serem por ela abandonados, os apoios da sociedade são muito pouco eficazes.

Assim a indisciplina tem causas muito diversas... algumas têm origem na violência da escola que não parece ser só simbólica, como Bourdieu e Passeron defendem, toma formas que nos parecem bem concretas. Ana Benavente refere-se do seguinte modo aos problemas que estamos a debater:

“(...) estamos a falar, em Portugal, de uma escola que produzia mais de 30% (qualquer coisa como 36%) de repetências no fim da primeira fase. É, portanto uma escola extremamente violenta. É violenta não apenas nos resultados que produz, com tudo o que isso significa (...).

Há ainda na escola um problema muito grave que produz indisciplina a questão da diversidade das culturas. A escola não sabe trabalhar com a diversidade, não sabe trabalhar com a diferença, tudo está montado para que os alunos sejam todos iguais, quanto mais iguais, mais fácil.

É evidente que a realidade não é esta. É evidente, também, que há professores que já conseguem trabalhar com essa diversidade, mas à sua custa, porque o sistema está montado para que seja tudo igual. Quanto mais igual melhor, quanto mais os alunos aprenderem ao mesmo tempo e da mesma maneira, mais fácil se torna o trabalho. Há uma distância enorme entre aquilo que são as necessidades das crianças e dos jovens e as práticas dominantes nas escolas (Benavente, 1994:150).

Estratégias *construir um caminho em conjunto ...*

Os professores procuram apoiar os alunos e resolver problemas de indisciplina:

“Então tem que se arranjar um caminho em comum, em que se baseie tudo o resto, porque ninguém se torna num bom cidadão sem o exemplo de alguém. E neste caso o exemplo pode vir de alguém mais velho. E o professor que é a pessoa mais velha dentro da sala de aula deve passar o exemplo. Mas o exemplo pela igualdade, não pela desigualdade, porque esse já não pega. Porque estes meninos se precisarem de um carro eles roubam um carro. Mas um carro melhor do que o nosso, vestem-se melhor. Portanto, não é por aí. A escola tem que perguntar o que pode dar e só pode perguntar isso se também escutar o que eles querem...”

Entrevista à Professora Joana

Dar protagonismo aos mais conflituosos:

“Então eu assumi a estratégia de dar protagonismo aos mais conflituosos, aos que queriam protagonismo. Então estabeleci uma ligação afectiva com eles solicitando, inclusive, um menino que era cigano e foi apanhado com uma faca de ponta e mola, ninguém lhe conseguia tirar a faca. Este aluno que é o Paulito quer ser vendedor ambulante como os pais. A partir do momento em que eu dei protagonismo ao Paulito ele já me ajudava a orientar os colegas. (...) E a partir daí o Paulito tem uma atitude que, pelo menos pontualmente, me ajudou a resolver algumas situações. Ele sentiu-se valorizado e importante. E esta estratégia com muito afecto, com muita comunicação ajudou muito. Embora procurasse nunca descurar regras que considero essenciais”.

Entrevista ao Bruno, professor estagiário de Educação Física

Confrontar os comportamentos inadequados:

“Adoptei uma postura de inflexibilidade face aos comportamentos inadequados e nessa altura, não sei se era a minha maneira de ser, eles não podiam medir forças comigo porque, inclusivamente não foram as ameaças, porque eu não fazia ameaças, eu simplesmente agia. E se eventualmente eles me faltassem ao respeito eu não permitia”.

Explicita o seu procedimento do seguinte modo:

“(…) um aluno mal chegava, tentava pegar na bola e dar um chuto. E fazia isso duas ou três vezes. E quando ele ia pegar na bola eu dizia” Não pegas” e o aluno, simplesmente, ficava sentado no banco. Eu dizia-lhe que ele tinha que ficar ali sentado. E isto bastava. A única vez que isto não bastou foi no início e aí corri atrás dele, agarrei-o e coloquei-o em cima do banco. Eu tive que adoptar uma postura de inflexibilidade em relação a esses comportamentos.”

Entrevista ao Luís, professor estagiário de Educação Física

Ao confrontarem os alunos com a norma, estes professores “não negam a negatividade necessária ao encontro humano, esta parte de negatividade não racionalizável, por vezes recalcada, da ideia de profissional reflexivo... profissionais que têm tanto medo de ser ”maus” que não ousam correr o risco do encontro, o risco da confrontação, o risco de tirar o outro donde ele está “(Cefalli 1998, 12).

O afecto

“...a questão afectiva também é fundamental porque com estes miúdos não é com guerra que se resolve os problemas.... Eventualmente, poder-se-á, mas a seguir estamos a potenciar mais guerra... Não quer dizer que não exista “guerra”... mas a questão afectiva reduz, a

agressividade, não ?”

Entrevista à Professora Joana

“Geralmente ia mais cedo... antes da aula... e nesse espaço procurava estar com eles no intervalo... jogava com eles... estava à vontade... sem estar no clima de aula, em que eles tinham que fazer o que eu mandava...”

Entrevista à Professora Margarida

“ Sempre que eu chegava à escola bastava um aluno ver-me... todos os outros me viam logo, porque ele começava a chamá-los. E então os rapazes apertavam-me a mão e as meninas davam-me dois beijinhos... eu acho que eles gostavam de mim... porque embora houvesse problemas de comportamento... de uma maneira geral obedeciam-me... pediam desculpa no final da aula quando eu lhes chamava a atenção por alguma coisa... eu sempre fui muito calmo com eles e penso que isso contribuiu para os conquistar”.

Entrevista ao Luís, professor estagiário de Educação Física

O diálogo

“Houve um dia em que eu já não conseguia dar as minhas aulas, isto logo no princípio e eu ainda não tinha experiência, e tive que parar. Sentámo-nos no chão e eu estava a tentar perceber porque é que aquilo não estava a dar certo, porque eles até gostavam das actividades, mas aquilo não estava a dar certo. E enquanto conversava com eles eu dizia-lhes que aquela era uma aula como outra qualquer dada em sala de aula e que tinham que participar da mesma maneira.”

Entrevista ao Bruno, professor estagiário de Educação Física

As competências teóricas do professor

“...a pedagogia diz que se eu propuser uma tarefa que não lhes diz nada... ou designada na pedagogia como o *efeito chão*... em que eles resolvem um problema, vai haver problema a seguir, que são os pólos opostos. Se eu lhes propuser uma tarefa designada como o *efeito tecto*, em que eles não conseguem de maneira nenhuma resolver, estamos na mesma problemática. Portanto, temos que adequar as tarefas à turma, ou se possível através de um processo de individualização do ensino ajustar ainda mais as tarefas ao aluno”.

“(...) outros aspectos, têm a ver precisamente com as competências, com os conhecimentos do professor, inclusive naquilo que diz respeito ao que os alunos gostam de fazer, porque eles normalmente aprendem o que querem aprender e o que para eles é significativo. Portanto, a experiência, a competência do professor é decisiva no sentido de ajustar as tarefas propostas aos alunos”.

Entrevista ao Luís, professor estagiário de Educação Física

O Conselho de Turma

Falar de indisciplina.... *Um caminho em comum...*

O Conselho de Turma é um lugar e um tempo em que se pode falar de indisciplina, podem ser discutidos os comportamentos de cada um, em função de regras e valores que na sua maioria também são discutidos no grupo. O Conselho pode ser considerado uma estratégia do professor em relação às questões de comportamento e indisciplina, uma estratégia indispensável, pois “para tornar possível o viver juntos, têm de ser previstos lugares de regulação dos conflitos, onde a palavra pode circular” (Cifali,1995:151). O potencial do Conselho de Turma, numa perspectiva do desenvolvimento pedagógico e psicológico dos alunos, começa a ser analisado, como um utensílio pedagógico que permite lidar com a violência dos impulsos individuais das crianças, mas também permite ultrapassar a simples proibição da passagem ao acto, resposta tão comum dos adultos (Meirieu, 1995).

No capítulo 5, quando da análise das rotinas de sala de aula, referimos o Conselho de Turma, evidenciámos o seu lugar na organização da rotina do trabalho e do tempo escolar, quando articulado com o conjunto de actividades propostas aos alunos. Neste contexto de funcionamento, o Conselho de Turma é um regulador quotidiano do funcionamento do grupo-turma. Num contexto de funcionamento regular, apontámos também, o papel que pode desempenhar no desenvolvimento pessoal e social dos alunos, na educação cívica, na educação para a democracia, que, pelo menos na retórica, são assumidas como funções da escola.

Referimos ainda na altura o Conselho como o lugar e o tempo em que podem ser discutidos os projectos, os comportamentos de cada um. Na presente categoria da análise pretendemos aprofundar as funções do Conselho de regular a vida escolar pelo diálogo, pelo poder real e simbólico que tem de dar a palavra aos alunos.

A opinião dos alunos sobre o Conselho de Turma, permite-nos perceber a representação que dele têm. As opiniões que a seguir analisamos foram pedidas a todos os alunos de uma turma, mas na escola há várias turmas com esta experiência. Estamos no fim do ano lectivo mas as reuniões foram realizadas assiduamente todo o ano. Pude assistir (com autorização do Conselho) a algumas destas reuniões, que transcrevi e Analisei parcialmente anteriormente.

Tudo indica que o aspecto central da representação que os alunos têm do Conselho é ser o lugar e o tempo, em que as pessoas se podem questionar e ser criticadas, evidentemente em função das responsabilidades que assumem e os objectivos que pretendem atingir. Há um lugar para cada um no *reseau* das interacções.

Eis o dito, a interpretação, que os alunos fazem do conselho:

- *Nós fazemos o Conselho de Turma e na reunião discutimos muitas coisas importantes. Nós ouvimos o Presidente a falar de coisas muito importantes. Alguns querem ser sempre eles a falar, mas todos têm de dar a sua opinião. Miguel*
- *Nós, no Conselho de Turma, falamos sobre os vários problemas. Ouvimos os colegas da mesa e damos opiniões sobre os problemas que temos de resolver. Edna*

“ A razão e o debate, o respeito à expressão e ao pensamento do outro são questões bem mais importantes do que este ou aquele capítulo de qualquer disciplina” Perrenoud (2000:149).

- *O Presidente faz-nos perguntas e lê informações. A vice-presidente ajuda e o secretário regista o que se diz. Nós participamos todos na discussão de temas e vemos se conseguimos estar todos de acordo, para ninguém ficar chateado. Leandro*

A prática do conselho requer uma verdadeira “instituição”, regras de funcionamento que se impõem a todos, um ritual que permite que a palavra se exprima e que a troca nasça progressivamente do tumulto, estas regras variam segundo a idade das crianças e a evolução

do grupo. Presidente, secretário, realização de actas, sublinham a importância de ser levado a sério, tanto como outras actividades escolares.

Tem de ser dado poder aos alunos, o Conselho não pode ser adiado para quando possível ou depender do controlo do professor, tem de obedecer a uma lei comum.

- *Também conversamos sobre a nossa avaliação. Lemos o registo da avaliação que vai para os pais e dizemos se concordamos. Os colegas pedem desculpa quando andam à bulha. Conversamos do comportamento dos alunos. Filipe*
- *Eu sou o Jorge, o Presidente do Conselho de Turma. Eu acho que às vezes os meus colegas não respeitam os que estão na mesa a conduzir a reunião. Eu acho que estou a cumprir bem o meu papel. E eu sei o meu papel como Presidente. Jorge*
- *Acho o Conselho de Turma muito importante.
Nós tratamos do comportamento dos alunos, das regras, das zangas que alguns alunos têm tido. Nós fazemos o Conselho de Turma na sala de música e é lá que a reunião tem mais ordem, é mais organizada do que na sala de aula.
Nós tentámos fazer o Conselho de Turma na sala de reuniões da escola, mas ainda não foi possível. Nós gostávamos muito de fazer o lá. Daniela*

O conselho é um dispositivo pedagógico que permite diferir as acções, ter tempo para examinar a legitimidade dos comportamentos. Os alunos utilizam um caderno para onde escrevem ao longo da semana “os casos” que querem levar à discussão ou utilizam para tal o jornal escolar que é então lido e assim usado como base de discussão no Conselho.

- *O Conselho de Turma é para combinar as regras que é uma coisa fundamental. Também é para resolver alguns casos que se passam.*

Na reunião do Conselho de Turma o Jorge é o Presidente e ele diz:

A reunião do Conselho de Turma está aberta. E começamos pelo primeiro ponto.

Negociar. Isto quer dizer inscrever, na situação didáctica, tempo para analisar e dispor a situação em função das reacções destes ou daqueles alunos (Perrenoud, 1995:197). Dar mais sentido ao trabalho escolar.

- *No Conselho de Turma falamos sobre quando nós batemos uns aos outros no recreio. Nós discutimos essas coisas e o que foi prometido à Liseta (professora) e também prometemos uns a todos é que nunca mais batemos uns aos outros. Jorge Reis*
- *No Conselho de Turma falamos que temos de chegar a horas, dos meninos que estão zangados e de cumprir as tarefas e as regras. Sandra*
- *Na reunião do Conselho de Turma falamos acerca do nosso comportamento e há sempre muitos meninos a pedirem desculpa e as vítimas desculpam. Andreia*
- *Eu acho que fazer a reunião do Conselho de Turma é muito especial, porque nós falamos de todo o tipo de assuntos; falamos sobre as regras, sobre as tarefas, sobre as vítimas que sofreram porradas dos colegas.
A mesa também transmite informações como:
“ Bola no ar” “torneio de futebol”, clubes do CRE. David*

Os alunos pronunciam-se também sobre as actividades da escola.

O Conselho tem em conta um contracto pedagógico elaborado entre professores e alunos sobre o trabalho escolar.

- *No Conselho de Turma vemos se os responsáveis das tarefas cumprem, fazemos a avaliação do nosso comportamento e avaliação das áreas de aprendizagem e*

discutimos os registos de avaliação do 1º período, 2º período e 3º período. Luís Cordeiro

- *No Conselho de Turma nós falamos da assiduidade e pontualidade, porque os alunos às vezes chegam atrasados e outros faltam.*

Nós damos ideias para fazer trabalhos e combinamos em consenso a maneira de fazer os trabalhos e assim ficamos todos mais contentes. Rita

No Conselho de Turma há respeito por leis, válidas para todos, leis reguladoras dos conflitos, organizadoras da vida quotidiana do grupo – organização que é conseguida através da prática do diálogo.

- *O Conselho de Turma serve para resolver problemas que sucedem entre os alunos da nossa sala. Eu, Irina sou a secretária do Conselho de Turma. O Presidente é o Jorge, ele na primeira reunião for a da sala de aula veio de gravata. A Sofia é a vice-presidente. Eu acho que é bom haver o Conselho de Turma, lá os alunos da sala nº12 até podem desabafar uns com os outros. Lá também podemos resolver os piores assuntos que sucedem. Nesta reunião falamos sobre trabalhos que vamos realizar e também sobre iniciativas que vão acontecer. Fazemos propostas de trabalho para a turma, de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio. Irina*

No Conselho são lidos os casos apontados no caderno, noutros Conselhos, referidos anteriormente, é lido o jornal de parede. Tal como a mediação pela palavra, a mediação pela escrita pode funcionar como um utensílio regulador da vida na escola e na sala de aula (Meirieu,1995). A mediação pela escrita é infinitamente subestimada nos dispositivos pedagógicos. Onde só se escreve, a maior parte das vezes, para ser avaliado e julgado pelo professor. Considera-se, além disso que a passagem pela escrita representa uma prova

insuperável para certas crianças... o que precisamente é a consequência do uso exclusivamente “escolar” da escrita. Ao contrário quando o professor escreve pessoalmente a um aluno para lhe comunicar o seu ponto de vista, quando convida os alunos a terem um jornal, a escreverem entre eles... “desenvolve meios para que cada um tenha tempo de examinar o fundamento do que diz, aprenda a levar a sério a palavra do outro, a examiná-la atentivamente antes de lhe responder” (Meirieu, 1995:174).

Uma aluna propõe que o conselho seja usado para resolver as zangas e os problemas de toda a escola:

- *O Conselho de Turma é uma reunião importantíssima. No Conselho de Turma faz-se as pazes quando há colegas que estão zangados. Eu gostava que fosse sempre possível fazer o Conselho de Turma, quando há problemas na escola, no recreio e brigas entre colegas das outras salas, assim havia menos problemas. Ana*

O interesse das reuniões cooperativas do Conselho de Turma, no que diz respeito à regulação da disciplina e dos conflitos na escola primária, é aprofundado num estudo de recente de Gasparini (2000), fazendo referência ao seu potencial para ajudar “alunos com dificuldades”. Já há vários anos, Françoise Dolto (1967)⁵ valorizou esta prática no apoio de crianças com comportamentos perturbados. A autora relata uma observação mencionada por A. Vasquez e F. Oury. O caso de um professor que organizou um conselho de classe por causa de um aluno perturbador, ladrão e destruidor, “só pela sua presença securizadora, o professor permitiu que esta criança, acusada por todos, não mergulhasse num desespero narcísico, sem esperança de recurso. A criança sem regras, inadaptada, é promovida a ser cooperante, sente-se despertar, o seu pudor é respeitado, para além dos actos que o grupo estigmatiza com razão, pode defender a sua individualidade de uma forma que não seja selvagem ou solitária. O aluno

⁵ “L’Ecole Digestive: Prefácio do livro de Aida Vasquez et Fernand Oury, *Vers une pédagogie institutionnelle*, François Maspero, 1967

impotente, perverso, ladrão, malcriado, é aparentemente nocivo e inútil para cada um e para todo o grupo. A propósito deste aluno sessões dramáticas de conselho de classe deram ao grupo uma maior coerência, um sistema de troca de reflexões onde o pária de ontem, difícil de integrar, saiu do seu isolamento perturbado, recebeu uma imagem de si e apoiado pelo professor paternal e maternal, com ele como para os outros, tirou proveito da sua experiência e começa a integrar-se socialmente”.

Momentos como este na vida de um grupo mostram uma outra concepção de escola. Uma escola em que a organização do tempo, do espaço, da palavra não é imposta aos alunos... Uma escola inclusiva.

O Conselho de Turma ou classe é regularmente associado ao Movimento da Escola Moderna ou à pedagogia institucional inspirada nas ideias de Freinet .

A disciplina, como o tempo escolar, está associada à origem monástica da criação da escola, sujeita a uma autoridade rígida, inquestionável, uma lógica não partilhada, por isso durante muito tempo só alguns pedagogos visionários ousaram negociar as regras com os alunos.

Tal como em relação ao tempo escolar, as mudanças que se têm verificado na sociedade, não sustentam mais estas concepções seculares, esta é uma das razões porque Perrenoud (2000:146) diz:

A ESCOLA AGORA ESTÁ CONDENADA A NEGOCIAR, como já anteriormente citámos.