



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Palmira Maria Abreu Rafael

**Insucesso Escolar: Perceções de
alunos, pais e professores**
Um Estudo de casos num Agrupamento TEIP



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Palmira Maria Abreu Rafael

**Insucesso Escolar: Perceções de
alunos, pais e professores
Um Estudo de casos num Agrupamento TEIP**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação,
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Ana Maria Carneiro da Costa e Silva

Outubro de 2011

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

De forma muito especial, o primeiro reconhecimento é devido à minha orientadora, Doutora Ana Maria Silva, pela disponibilidade, apoio e motivação em todas as etapas deste estudo. O meu sincero obrigado pela orientação segura e competente!

À Universidade do Minho pela oportunidade que me foi facultada ao frequentar este mestrado.

Ao Professor Doutor José Augusto Pacheco, coordenador do Mestrado de Desenvolvimento Curricular e professor na componente curricular, pela simpatia e encorajamento constante aos alunos para a conclusão do mestrado.

Aos restantes professores que me acompanharam na componente curricular deste mestrado agradeço os importantes ensinamentos que me proporcionaram e me ajudaram no desenvolvimento deste estudo.

A todos os alunos, pais e professores que aceitaram participar neste estudo pelo imprescindível contributo para a concretização deste trabalho.

Ao Conselho Diretivo do Agrupamento pela autorização na recolha de dados.

À Paula, minha amiga de longa data e colega nesta caminhada, pela amizade, partilha de ideias e encorajamento constante nos momentos de desalento.

Às minhas colegas do mestrado Isabel, Francisca e Anabela, pela amizade e momentos de partilha.

À Cristina, à Gia, ao Miguel e ao Mauro pelo carinho e apoio moral.

A todos os meus familiares e amigos pelo encorajamento constante, compreensão, carinho e amizade.

E a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste estudo.

A todos o meu muito obrigado!

Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização de Desenvolvimento Curricular

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Insucesso escolar: percepções de alunos, pais e professores. Um estudo de casos num Agrupamento TEIP

AUTORA: Palmira Maria Abreu Rafael

RESUMO

“Alunos, pais e professores devem convencer-se de que o insucesso escolar não é uma fatalidade” (Delors *et al*, 1996:148). Porém, é certo que Portugal continua a ser um país que apresenta ainda elevados índices de insucesso escolar, com “fracos resultados da educação” (Crato, 2010:61), o que tem vindo a preocupar os vários intervenientes no processo educativo e também o público em geral. Assim, no trabalho que a seguir se apresenta, *Insucesso escolar: percepções de alunos, pais e professores. Um estudo de casos num Agrupamento TEIP*, pretende-se contribuir para a compreensão do fenómeno do insucesso escolar, analisando as percepções dos alunos, pais e professores sobre o mesmo, dado que são os principais intervenientes no processo educativo. Deste modo, este estudo incorporou os seguintes objetivos: a) conhecer as percepções que os alunos têm da escola; b) conhecer como percebem as causas do insucesso escolar os alunos, pais e professores; c) verificar se as diferentes perspetivas se aproximam ou distanciam entre si; d) identificar fatores de insucesso e e) relacionar as conclusões do estudo com as medidas previstas implementadas pelo projeto TEIP no combate ao insucesso escolar.

Tendo em atenção os objetivos propostos, optámos por realizar um estudo que privilegiou a abordagem qualitativa, através da utilização do método de estudo de casos. O principal instrumento utilizado para a recolha de dados foi a entrevista semiestruturada, a quatro alunos e repetivos encarregados de educação e professores (diretores de turma nos alunos do 2º e 3º Ciclos) num Agrupamento do litoral norte de Portugal.

De uma forma sintética, podemos referir que, da análise dos discursos dos participantes, emerge o facto de os alunos terem uma visão positiva face à escola e aos respetivos professores. Relativamente às causas do insucesso escolar, enquanto os alunos assumem a responsabilidade do fracasso referindo sobretudo fatores intrínsecos, como o desinteresse, a falta de atenção/concentração, dificuldades de compreensão, por sua vez os encarregados de educação e os professores atribuem a responsabilidade a fatores de ordem intrínseca e extrínseca aos alunos.

Master in Sciences of Education, specialization in Curricular Development

TITLE OF DISSERTATION: School Failure: students, parents and teachers' perceptions. A case study in a TEIP school division.

AUTHOR: Palmira Maria Abreu Rafael

ABSTRACT

“Students, parents and teachers should convince themselves that school failure is not a fatality” (Delors *et al*, 1996:148) Still, it’s true that Portugal continues to be a country that still shows high rates of school failure, “with poor results in education” (Crato, 2010:61), which has been worrying the several intervenients in the educational development as well as the general public. Therefore, in the subsequent paper *School Failure: students, parents and teachers' perceptions. A case study in a TEIP school division*, we aim to contribute to the understanding of the school failure phenomenon analysing students, parents and teachers' perceptions of it. Thus, this study incorporated the following objectives: a) to know the perceptions students have of school; b) to know how students, parents and teachers perceive the causes for school failure; c) to verify if the different perspectives converge or diverge; d) identify the factors of school failure and e) to relate the conclusions of the study with the expected measures implemented by the TEIP project in the fight against school failure.

Bearing in mind the proposed objectives, we opted to conduct a study that privileged a qualitative approach by using the method of case studying. The main instrument used for data collection was the semi structured interview to four students and their respective guardians and teachers (heads of classes from the 2nd and 3rd Cycles) in a school division in the northern coastal region of Portugal.

In a concise way, we can refer that from the analysis of the participants' discourses emerges the fact that students have a positive view regarding school and respective teachers. On the subject of causes of school failure while students take responsibility for failure referring in particular to intrinsic factors, guardians and teachers put the blame on intrinsic and extrinsic factors to students.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
ÍNDICE	ix
INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO I - A PROBLEMÁTICA DO INSUCESSO ESCOLAR	23
1.1. Insucesso escolar: a definição de um conceito.....	24
1.2. Teorias explicativas do insucesso escolar	27
1.2.2. Teoria do <i>handicap</i> sociocultural.....	30
1.2.3. Teoria Sócio-institucional.....	33
1.3. Retenção e o seu impacto nos alunos	35
CAPÍTULO II - A PROMOÇÃO DO SUCESSO EDUCATIVO	43
2.1. O papel da escola e dos professores.....	44
2.1.1. A afetividade na relação professor-aluno.....	47
2.1.2. A gestão da sala de aula	49
2.1.3. Instrução <i>versus</i> Educação.....	51
2.1.4. A formação contínua e o trabalho colaborativo dos professores	54
2.2. A relação escola-família	55
2.2.1. Benefícios da colaboração escola-família	61
2.2.2. Barreiras entre a família e a escola	66
CAPÍTULO III - POLÍTICAS EDUCATIVAS E CURRICULARES E SUCESSO EDUCATIVO.....	69
3.1. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária	70
3.2. Os números do insucesso escolar e os contextos de decisão curricular: nível internacional, nacional e local	75
3.3. O contexto da nossa investigação	81
3.3.1. O Projeto TEIP: áreas prioritárias de intervenção	83
3.3.2. Medidas potenciadoras de sucesso educativo	85
CAPÍTULO IV - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	89
4.1. Problemática da investigação	90
4.2. Objetivos	91
4.3. Justificação das opções metodológicas	91
4.4. A investigação qualitativa	93
4.5. O Método de Estudo de Casos.....	94
4.6. Técnicas e instrumentos de recolha de informação	96
4.6.1. Pesquisa Documental	96
4.6.2. Entrevistas	97
4.6.3. Procedimentos utilizados na recolha de dados	101
4.7. Apresentação e caracterização da amostra.....	102
4.7.1. Alunos.....	103

4.7.2. Encarregados de educação	104
4.7.3. Professores	104
4.8. Procedimentos no tratamento e análise de dados	105
4.9. Limitações do estudo.....	108
CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	109
5.1. A visão dos alunos.....	110
5.1.1. Perceção que os alunos têm da escola	110
5.1.2. Interação escola/família	112
5.1.3. Relações Interpessoais	114
5.1.4. Perceções do Insucesso escolar	115
5.1.5. O papel do professor no processo ensino-aprendizagem.....	120
5.1.6. Expectativas para o futuro.....	121
5.2. A visão dos pais/encarregados de educação	122
5.2.1. O interesse da família pela escola	122
5.2.2. Perceções sobre o professor e o processo ensino-aprendizagem.....	127
5.2.3. Sucesso /insucesso escolar.....	132
5.3. A visão dos professores	138
5.3.1. Ser professor	138
5.3.2. O interesse da família pela escola	139
5.3.3. Insucesso Escolar	142
5.4. Análise e interpretação dos resultados	148
5.4.1. Perceções que os alunos têm da escola.....	149
5.4.2. Perceções do insucesso escolar	151
5.4.3. Opinião dos professores sobre a retenção	160
5.4.4. Participação dos pais na vida escolar.....	161
5.4.5. Soluções para evitar o insucesso escolar	162
5.4.6. Expectativas futuras	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	173
ANEXOS	193
Anexo I – Pedido de autorização para entrevistar os alunos.....	194
Anexo II – Guião de entrevista aos professores.....	195
Anexo III – Guião de entrevista aos alunos.....	196
Anexo IV – Guião de entrevista aos encarregados de educação	197
Anexo V – Pedido de autorização para a realização da investigação	198

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 3.1- Percentagem dos alunos de 15 anos que já repetiram pelo menos uma vez no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico	77
---	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 5.1 - Os casos estudados.....	149
--------------------------------------	-----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 3.1- Taxa de retenção e desistência, segundo o ano letivo, ao nível do Ensino Básico Regular, público e privado (Continente)	78
Quadro 3.2 - Resultados PISA 2009	79
Quadro 3.3 - Distribuição do número total de alunos do Agrupamento	82
Quadro 4.1- Caracterização dos alunos entrevistados	103
Quadro 4.2 – Caracterização dos alunos entrevistados	104
Quadro 4.3 – Caracterização dos professores entrevistados	105
Quadro 5.1 - Atitudes positivas dos alunos face à escola.....	111
Quadro 5.2 - Atitudes negativas dos alunos face à escola	111
Quadro 5.3 - Interesse dos pais pela escola.....	113
Quadro 5.4 - Relação aluno/aluno da turma.....	114
Quadro 5.5 - Relação professor/aluno.....	115
Quadro 5.6 - Autoavaliação das aprendizagens.....	116
Quadro 5.7 - Motivo (s) da retenção, segundo os alunos.....	117
Quadro 5.8 - Causas do insucesso escolar	118
Quadro 5.9 - Soluções para se ser bom aluno	119
Quadro 5.10 - Características de um bom professor	120
Quadro 5.11 - Prosseguimento dos estudos	121
Quadro 5.12 - Participação dos pais ao nível da escola.....	123
Quadro 5.13 - Interesse pela vida escolar dos filhos	124
Quadro 5.14 - O papel do estudo na aprendizagem	126
Quadro 5.15 - Características de um bom professor	127
Quadro 5.16 - Opinião sobre o professor/diretor de turma.....	128
Quadro 5.17 - Comparação dos professores atuais com os de antigamente	129
Quadro 5.18 - Opinião sobre o ensino	130
Quadro 5.19 - Motivos para não voltar a estudar.....	131
Quadro 5.20 - Definição de sucesso escolar	132
Quadro 5.21 - Definição de insucesso escolar	133
Quadro 5.22 - Opinião sobre as notas	134
Quadro 5.23 - Causas do insucesso escolar	134
Quadro 5.24 - Causas das próprias retenções	135
Quadro 5.25 - expectativas sobre o futuro dos filhos.....	136

Quadro 5.26 - Soluções para evitar o insucesso escolar.....	137
Quadro 5.27 - Motivos dos professores na escolha da profissão.....	138
Quadro 5.28 - Participação dos pais ao nível da escola.....	139
Quadro 5.29 - Perceção sobre os encarregados de educação	141
Quadro 5.30 - Definição do conceito de insucesso escolar	142
Quadro 5.31 - Causas do insucesso escolar	143
Quadro 5.32 - Opinião sobre o insucesso escolar nas respetivas escolas	144
Quadro 5.33 - Opinião sobre a retenção	146
Quadro 5.34 - Causas das retenções dos próprios alunos.....	147
Quadro 5.35 - Estratégias para combater o insucesso escolar.....	148
Quadro 5.36 - Os diferentes grupos de atores.....	149
Quadro 5.37. Perceções do insucesso escolar pelos alunos, pais e professores	157
Quadro 5.38- Perceções do insucesso escolar por cada caso estudado.....	158
Quadro 5.39 - Soluções para evitar o insucesso escolar, na perceção das encarregadas de educação.	163

LISTA DAS SIGLAS UTILIZADAS

CEF	Cursos de Educação e Formação
EB1	Escola Básica 1
EURYDICE	Rede de Informação sobre Educação na União Europeia
JI	Jardim de Infância
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PISA	Programa para a Avaliação Internacional dos Alunos
PNL	Plano Nacional de Leitura
POPH	Programa Operacional de Potencial Humano
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
TPC	Trabalhos para casa

INTRODUÇÃO

É vasta a literatura que aborda a problemática do insucesso escolar em Portugal. Atualmente, o nosso país enfrenta níveis preocupantes deste fenómeno, que nos põem nos lugares mais baixos das comparações internacionais, “numa posição de grande desvantagem comparativamente à grande maioria dos estados da União Europeia” (Oliveira, 2010:128) que, segundo Rodrigues (2010:32), “constituem uma referência importante para Portugal no espaço da União Europeia e da OCDE”.

Foi particularmente após a implementação da escolaridade obrigatória que este problema tem vindo a preocupar os responsáveis pela política educativa, os professores, os pais e os investigadores. A escola, anteriormente um privilégio de poucos, era frequentada sobretudo por alunos da classe média e alta e habituada “à existência de homogeneidade dos seus alunos”, permaneceu “daltónica” face à diversidade crescente (Cortesão e Stoer, 1996, citado por Cortesão, 2009:13). A partir do fenómeno da “escola de massas” – um novo conceito de escola – passou a existir uma maior heterogeneidade de alunos, partindo-se do princípio da educabilidade de todas as crianças, proclamando-se o direito de todos à educação (Batista, 1999). Assistiu-se, assim, à abertura da escola a camadas da população que anteriormente a esta não tinham acesso, um público heterogéneo a nível social, cultural e económico. Por outro lado, as sucessivas vagas de imigrantes “tornaram a escola ainda mais visivelmente multicultural”, resultando numa crescente dificuldade da sua tradicional função normalizadora (Cortesão, 2009:13).

Foi fundamentalmente a partir da entrada em vigor da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de outubro, que a educação se assumiu como um direito de todos os cidadãos. Ora, atualmente, embora a educação se afirme igual para todos, não se efetivou uma verdadeira “escola de massas” e, paradoxalmente, deu-se uma “massificação do ensino” (Mendonça, 2006), que “trouxe consequências de grande impacto ao nível da imagem da escola, da organização escolar e dos processos pedagógicos que ainda não aprendemos a gerir” (Batista, 1999:17), o que fez expandir consideravelmente o insucesso escolar.

Sendo um problema que tem persistido ao longo dos anos, “uma pecha profundamente inquietante no plano moral, humano e social; é, muitas vezes, gerador de situações de exclusão que marcam os jovens para toda a vida” (Delors *et al*, 1996:147), parece-nos inquestionável a necessidade de o estudar e de refletir sobre ele. Na verdade, falar de insucesso escolar é pôr em causa, não apenas os alunos, mas também os pais, os professores, as instituições educativas, o

ambiente que rodeia a criança, ou jovem, os responsáveis políticos e toda a sociedade. Tal como reconhece Duarte (2000:11), parece que “a instituição escolar não se consegue livrar dessa espécie de fatalidade”, acrescentando ainda que é habitual existir nas escolas um elevado número de professores “que todos os anos reafirma a sua convicção de que o insucesso está sempre presente atingindo cada vez um número superior de discentes”.

Na realidade, o insucesso escolar é um fenómeno complexo e global e não pode resolver-se com medidas simples, portanto, a definição de estratégias para o seu combate é, talvez, o maior desafio que têm de enfrentar as escolas na atualidade. Neste sentido, e parafraseando Rodrigues (2010:35), “não podem restar quaisquer dúvidas de que a melhoria dos resultados escolares e a redução do abandono constituem o principal desafio das escolas, dos professores e da política educativa”.

Neste contexto, o presente estudo surgiu da necessidade de refletirmos sobre esta problemática, constituindo-se uma oportunidade de aprofundarmos o nosso conhecimento neste domínio, e tendo como objetivo central analisar e compreender as perceções de diferentes atores – alunos, pais e professores – sobre o insucesso escolar, uma vez que são os principais intervenientes no processo educativo.

A motivação para a realização deste estudo fundamenta-se no facto de reconhecermos que o insucesso escolar faz parte das nossas preocupações quotidianas e porque foi um tema que sempre nos sensibilizou, incitando-nos a procurar razões explicativas para o mesmo. Além disso, é uma problemática que tem vindo a assumir uma visibilidade social crescente, o que também suscitou o nosso interesse. Por isso, decidimos estudar este fenómeno no contexto onde exercemos funções docentes há alguns anos – um Agrupamento TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) – do litoral norte do nosso país.

Após uma breve apresentação e contextualização da problemática em estudo, apresentamos a estrutura deste trabalho que se desenvolve em cinco capítulos distintos, mas complementares, sendo três de carácter mais conceptual (dimensão teórica) e dois de cariz mais prático (dimensão prática).

Assim, da dimensão teórica fazem parte os capítulos: capítulo I – A Problemática do Insucesso Escolar; capítulo II – A Promoção do Sucesso Educativo; e capítulo III – Políticas Educativas e Curriculares e Sucesso Educativo.

O capítulo I procura ajudar a perceber o que se entende por insucesso escolar, incidindo particularmente na definição do conceito, abordando-se de seguida as teorias que o explicam. Pretendemos também refletir um pouco sobre a retenção e o seu impacto nos alunos.

No capítulo II refletimos, inicialmente, sobre a importância do papel que a escola e os professores desempenham na promoção do sucesso educativo dos alunos, incidindo particularmente em quatro temas: a afetividade na relação professor-aluno; a gestão na sala de aula; instrução *versus* educação; e a formação contínua e o trabalho colaborativo de professores. De seguida, abordamos a relação entre a escola e a família, enfatizando os efeitos benéficos da participação dos pais na vida escolar dos filhos, bem como a existência de algumas barreiras existentes nessa relação, caracterizada “mais pela tensão e desconfiança mútua do que pelo consenso e pela cooperação” (Lima, 2002b:8).

No capítulo III apresentamos uma reflexão sobre os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, que foram criados com o intuito de reverter o insucesso escolar, bem como combater o abandono precoce da escola. De seguida, fazemos uma breve referência a um estudo recente da Eurydice, com base nos dados do PISA (Programa para a Avaliação Internacional dos alunos) de 2009, intitulado “Taxas de Retenção durante a escolaridade obrigatória: Regulamentos e Estatística”, onde se constata que Portugal tem ainda índices muito altos de retenções. Apresentamos ainda os resultados dos alunos portugueses no PISA 2009 e também breve uma síntese dos resultados da avaliação externa dos alunos do agrupamento onde decorreu o nosso estudo, comparando-os com a realidade nacional. Depois, apresentamos o contexto onde decorreu a nossa investigação e, por fim, salientamos as áreas prioritárias de intervenção e as medidas potenciadoras de sucesso educativo previstas no Projeto Educativo TEIP onde realizámos o estudo empírico.

A dimensão prática integra dois capítulos: capítulo IV – Metodologia da Investigação e capítulo V – Apresentação e análise dos dados. O capítulo IV engloba as opções e procedimentos metodológicos tendo em conta as características do estudo e os seus objetivos. Inicialmente é apresentada a problemática e os objetivos da investigação, justificando-se as opções metodológicas tomadas. De seguida, tecemos algumas considerações sobre a investigação qualitativa em educação, incidindo particularmente no método de estudo de casos. Posteriormente, apresentamos as técnicas e os instrumentos de recolha da informação, bem como os procedimentos utilizados. É feita também uma breve caracterização dos sujeitos entrevistados (alunos, pais e professores),

explicitando-se o modo como foi feita a sua seleção. Por fim, apresentamos os procedimentos para o tratamento dos dados e as limitações deste estudo.

O capítulo V é constituído pela análise e apresentação da informação recolhida através da investigação empírica. Num primeiro momento, apresentamos uma descrição dos resultados obtidos relativamente a cada grupo de atores – alunos, pais e professores. Num segundo momento, procedemos à análise e interpretação dos resultados, considerando o momento anterior, a articulação das perceções dos diferentes atores intervenientes em cada caso e a dimensão teórica que fundamenta o presente estudo.

Por fim, apresentamos as principais conclusões deste estudo, tendo em consideração as duas dimensões anteriormente referidas (fundamentação teórica e estudo empírico) e procurando fazer uma síntese dos principais resultados obtidos.

Os documentos mais importantes que serviram de suporte ao nosso trabalho são arquivados em anexos e terminamos com a bibliografia consultada. Perante esta, e parafraseando Costa (2005:18), “humildemente reconheço que não passo de um anão, postado em bicos de pés, em cima de ombros tão gigantes”.

CAPÍTULO I

A PROBLEMÁTICA DO INSUCESSO ESCOLAR

“Não vale a pena constatar o insucesso escolar e sublinhar o conformismo que lhe é inerente. É preciso partir para planos mais preventivos e profiláticos” (Fonseca, 2004).

Neste capítulo começamos por abordar a problemática do insucesso escolar, incidindo particularmente na definição do conceito, apresentando de seguida as principais teorias explicativas do mesmo. Refletimos ainda sobre a retenção, evidenciando a visão de diferentes autores sobre a aplicação desta medida, que tem sido amplamente criticada, embora ainda continue “a ser um traço dominante nas práticas pedagógicas” (Bettencourt & Pinto, 2009:28).

1.1. Insucesso escolar: a definição de um conceito

“É certo que a definição de um conceito é sempre redutora, isto é, nunca esgota as características que o compõem, todavia permite revelar as suas qualidades essenciais” (Máximo-Esteves, 2008:18).

O conceito “insucesso escolar” é de uso corrente e reveste-se de alguma complexidade embora, segundo Crahay (1996:60), seja comum discutir-se sobre o mesmo “como se toda a gente estivesse de acordo sobre a realidade que ele designa”. Tendo em conta a sua polissemia, ou seja, pelo facto de lhe poderem ser atribuídas diferentes interpretações, parece-nos difícil encontrar uma definição clara e consensual, daí considerarmos oportuno evidenciar alguns autores que clarificam o seu sentido.

Benavente (1990) reuniu, a partir de diversos estudos, uma diversidade de interpretações deste termo, designadamente: problema ou fenómeno, reprovações, atrasos, repetências, abandonos, desperdício, desadaptação, desinteresse, desmotivação, alienação e fracasso. Também no Dicionário Enciclopédico Português da Verbo (2006:173), o vocábulo insucesso surge associado à “falta de bom êxito, malogro, mau resultado, fracasso”.

Habitualmente, o termo insucesso escolar é utilizado por professores, educadores, responsáveis da administração educacional e políticos para caracterizar as elevadas percentagens de reprovações escolares ocorridas no final de cada ano letivo (Formosinho, Fernandes & Pires, 2001), o que significa que muitos alunos não consigam progredir nos estudos de uma forma regular (Duarte, 2000). Também Pires (1987:11) alude ao facto de que “no senso comum, falar em insucesso é o mesmo que falar em reprovações – há um grande insucesso escolar quando as reprovações abundam”. Porém, no entender de Gottardo (2006:52), o insucesso escolar não pode ser medido apenas pelas percentagens de reprovações, reconhecendo a importância de se “analisar profundamente a caminhada do aluno, seu desenvolvimento enquanto ser humano e cidadão”.

Ao procurar definir insucesso escolar, Muñiz (1993:9) afirma ser “a grande dificuldade que pode experimentar uma criança, com um nível de inteligência normal ou superior, para acompanhar a formação escolar correspondente à sua idade”. Segundo o autor, a criança tem uma inteligência normal ou superior desde que não apresente qualquer lesão cerebral, seja assídua às aulas e a sua família não tenha um nível cultural muito baixo. Já na opinião de Fonseca (2004:513), o insucesso escolar é o “corolário de muitos problemas que têm por denominador comum a não-satisfação das necessidades reais da criança”.

Na perspetiva de Almeida (2007), o termo insucesso pode ter um duplo sentido que importa clarificar. Num âmbito mais restrito, surge o insucesso escolar que remete para as aprendizagens e rendimento curricular, num sentido mais amplo, o sucesso educativo que “assume o desenvolvimento psicossocial do aluno e um conjunto mais amplo de competências transversais que podem e devem ser promovidas” (Almeida, 2002, citado por Almeida, 2007:208).

O insucesso educativo tem, sem dúvida, uma dimensão mais abrangente, no entanto, “não deixa de ser sintomático que muitas análises correntes tomem como elemento de referência dados referentes à instrução escolar” (Formosinho, Fernandes & Pires, 2001:188). Para estes autores,

“Isso revela que na escola é valorizada a instrução em detrimento de uma conceção¹ mais ampla de educação onde a dimensão personalista (formação de uma personalidade equilibrada, estimulação das potencialidades individuais) e a dimensão socializadora (criação de hábitos de cooperação, espírito crítico, participação em decisões comuns) são claramente subalternizadas. Frequentemente, acontece que estas dimensões não são tomadas em consideração num juízo global sobre sucesso ou insucesso escolar, quando realmente elas são essenciais para caracterizar a eficácia do projeto educativo” (*ibidem*).

No entender de Martins (1991), o insucesso escolar traduz o não atingir de metas (fim dos ciclos) dentro dos limites temporais estabelecidos, manifestando-se na prática pelas taxas de reprovação, repetência e abandono escolar. Todavia, na opinião do autor, existe outro tipo de insucesso, talvez mais nefasto, que está relacionado com a desadequação entre os conteúdos transmitidos na escola, as aspirações dos alunos e a não conjugação destes fatores com as necessidades do sistema social. Numa tentativa de melhor compreensão deste segundo tipo de insucesso escolar, apresenta algumas questões no sentido de saber se os alunos que chegam ao fim de uma etapa escolar estão preparados para:

- Ingressar nos níveis imediatos de ensino;
- Desempenhar funções no mundo do trabalho;

¹ Esta dissertação foi integralmente convertida, seguindo assim as regras do novo acordo ortográfico da língua portuguesa.

- Aprender por si a aprender;
- Compreender os fenómenos culturais, políticos e ideológicos do mundo e, sobretudo, do próprio país.

Do ponto de vista do autor antes referido (*idem*) deve ainda considerar-se se existe adequação entre as aspirações dos alunos e os conteúdos transmitidos na escola, as metas propostas/impostas, o tipo de saídas e as características dos empregos.

Certamente, a diversidade de interpretações torna difícil a definição de insucesso escolar sendo, na opinião de Marchesi & Pérez (2003:25), um conceito discutível na medida em que:

- Transmite a ideia de que o aluno fracassado não progrediu praticamente nada no seu percurso escolar, quer ao nível dos conhecimentos, quer ao nível do seu desenvolvimento pessoal e social, o que não corresponde em absoluto à realidade;
- Apresenta uma imagem negativa do aluno, o que afeta a sua autoestima e a sua confiança para melhorar no futuro. O mesmo acontece se o rótulo de fracasso se aplica à escola na sua globalidade porque não alcança os níveis que se espera dela;
- Centra o problema do fracasso no aluno e parece esquecer a responsabilidade de outros agentes e instituições sociais, como a família, o sistema educativo e a própria escola.

Nas palavras dos autores supracitados, estes problemas originaram outras denominações, como “alunos com baixo rendimento académico” ou “alunos que abandonam o sistema educativo sem a preparação suficiente” (*idem*:26). No entanto, o termo insucesso escolar é frequentemente utilizado em todos os países e é muito mais sintético do que outras expressões, daí não ser fácil substituí-lo (*ibidem*).

Nesta linha de pensamento, Rovira (2003) afirma que o termo insucesso escolar está vulgarizado e apresenta uma carga muito negativa, porque ao falar-se de fracasso escolar de uma forma global pode depreender-se que o aluno fracassado o é na sua totalidade. Deste modo, o autor critica a simplicidade e negatividade do conceito tecendo alguns comentários (*idem*:84):

- Nem todos os insucessos são iguais, porque ninguém fracassa em tudo;
- Às vezes o insucesso pode ocultar esforços consideráveis;
- Um insucesso pode ser um mal menor, quer ao nível pessoal, quer ao nível social.

Por fim, apresentamos a definição proposta pela Eurydice² (1995) que atribui o insucesso escolar à incapacidade do sistema educativo em assegurar uma verdadeira igualdade de oportunidades, traduzindo também a dificuldade do sistema em garantir uma educação de qualidade com uma educação para todos, onde cada um possa ter uma parte ativa na sociedade.

Face ao exposto, consideramos não existirem dúvidas quanto à multiplicidade de conotações que o conceito sugere, nem quanto à dificuldade de o definir. No nosso estudo, a definição que elegemos para analisar o insucesso escolar foi a da retenção/reprovação no final do ano letivo.

1.2. Teorias explicativas do insucesso escolar

“A gravidade com que as taxas de insucesso se apresentam e persistem põe em causa professores, alunos, pais, cidadãos comuns e classe política. De facto, ninguém fica imune às críticas e à atribuição de responsabilidades. Se é verdade que não haverá um só culpado, também não é menos verdade que enquanto se continuar a jogar ao “pingue-pongue da culpa” todos jogarão à defesa, permanecendo desta forma, o problema através da mudança aparente” (Ferreira & Santos, 1994:6).

Todos os estudos sobre o insucesso escolar reconhecem que não é fácil determinar as respetivas causas nem estabelecer as relações entre os vários fatores intervenientes no processo (Capucha *et al*, 2009). Os mecanismos que o produzem são diversos, tendo alguns estudos insistido que está diretamente relacionado com os alunos, designadamente com as suas capacidades, motivação ou herança genética, outros apontam os fatores sociais e culturais e outros ainda referem que a organização e funcionamento da escola têm uma quota-parte de responsabilidades no maior ou menor sucesso dos alunos (Marchesi & Pérez, 2003). Opinião similar tem Leite (2009) que, baseando-se no conhecimento produzido no domínio da educação, defende que a responsabilidade do insucesso escolar não é apenas dos alunos, nem apenas do *handicap* sociocultural das famílias, resulta igualmente da influência de outros fatores: a organização da escola e do currículo escolar, o clima vivenciado, os modos de trabalho pedagógico que são adotados, a perseverança dos alunos e o apoio das famílias. É pois necessário um esforço coletivo na promoção do sucesso escolar porque “as escolas, sozinhas, não conseguem mudar” (*idem*:38).

² Em junho de 1992 ocorreu uma reunião de altos funcionários da educação, sob a presidência portuguesa, cujo tema central era a luta contra o insucesso escolar. Os documentos de trabalho preparados com a colaboração da Rede Eurydice permitiram uma visão sobre o modo como os diferentes Estados-membros percecionam o conceito de “insucesso escolar” (Eurydice, 1995).

Neste âmbito, colocam-se as questões: Quais são, afinal, as causas do insucesso? “O insucesso escolar é inato ou é produzido pela sociedade e pela escola?” (Fonseca, 2004:510). “Quem fracassa na realidade? Fracassam os indivíduos, ou fracassa a sociedade, a escola e as políticas educativas?” (Rovira, 2003:84). Certamente estas questões terão múltiplas respostas, porque estamos perante um fenómeno complexo que não depende de uma única causa (Rovira, 2003), mas de “múltiplas causas” (Palacios, 2003:73).

O insucesso escolar apresenta-se, assim, de uma forma mais abrangente como um fenómeno multidimensional, podendo refletir variáveis de natureza psicológica, pedagógica, institucional ou ainda de carácter externo ao ambiente escolar (Benavente, 1994; Vieira & Cristóvão, 2009). Ou seja, há a consciência de que múltiplos fatores, fora ou no interior da escola, contribuem para a ocorrência do sucesso ou insucesso escolares (Leite, 2009; Cortesão, 2009).

Porém, para Marchesi e Pérez (2003) não se trata de fatores isolados pois todos estão diretamente relacionados, considerando que as interações entre eles têm um papel decisivo no sucesso ou insucesso escolares. A título de exemplo, referem que quando existe falta de motivação ou interesse de um aluno, a responsabilidade não deve ser atribuída unicamente ao próprio, mas também ao contexto social, cultural e familiar, assim como ao funcionamento do sistema educativo, da escola e do trabalho dos professores.

Sem termos a pretensão de realizar uma apresentação exaustiva sobre as abordagens segundo as quais o insucesso escolar tem sido analisado ao longo dos tempos, iremos apenas sistematizar as principais teorias explicativas. Como assinalam Bettencourt e Pinto (2009:27):

“Considerámos três grandes famílias de teorias explicativas para o insucesso escolar, que, de uma forma simples, surgiram associadas à psicologia, à sociologia e à pedagogia, entendendo esta última como uma teoria do agir educativo localizado”.

Porém, embora cada uma delas destaque diferentes aspetos da realidade social e educativa, o propósito que as norteia é comum, ou seja determinar as causas do insucesso escolar.

1.2.1 Teoria Meritocrática (fatores individuais)

Ao longo dos anos têm-se procurado diferentes causas para explicar o insucesso escolar, sendo diversos os estudos que tendem a colocar a origem do problema nas características dos alunos (Le Gall, 1978; Martins, 1991; Formosinho, Fernandes & Pires, 2001; Crahay, 1996;

Tavares, 1998; Batista, 1999; Marchesi & Pérez, 2003; Rovira, 2003; Bettencourt & Pinto, 2009; Cortesão, 2009).

- Corrente genética

Esta corrente de pensamento explica o insucesso escolar através de perturbações e deficiências intrínsecas ao indivíduo, detetadas através de testes (Eurydice, 1995). Deste modo, o sucesso ou insucesso escolares são justificados em função das maiores ou menores capacidades dos alunos, da sua inteligência ou “dotes” naturais (dotados e não dotados), fruto de uma herança genética ou biológica (Martins, 1991; Benavente, 1990; Eurydice, 1995; Crahay, 1996; Batista, 1999).

Por sua vez, a escola, “enquanto local onde as dificuldades se manifestam, não é questionada” (Bettencourt & Pinto, 2009:27) permanecendo, tal como os professores, isentos de qualquer responsabilidade. Isto é, nada lhes podia ser imputado porque o problema residia no aluno que “não dava para mais” (*ibidem*). Desta forma, cabia à escola e aos professores o “dever ético de seleccionar e promover” os mais dotados e de “eliminar os menos dotados” (Batista, 1999:88).

Ao atribuir-se a responsabilidade do insucesso ao aluno, a escola pode isentar-se da culpa e, comodamente, deixar de procurar soluções para a sua falta de eficiência (Paro, 2001). Como nos lembra Martins (1991:12):

“ (...) a escola era descrita como um lugar neutro e onde eram criadas as condições de acesso e sucesso a todos os alunos, em igualdade de circunstâncias, sendo estes hierarquizados numa escala de valores de acordo com o seu coeficiente de inteligência (Q.I.)³, o qual se devia ao património genético do alunos”.

Todavia, embora a inteligência seja um fator relevante a considerar na explicação do rendimento escolar dos alunos (Almeida *et al*, 2005), não podemos esquecer que estes são o resultado do meio, da experiência e da aprendizagem (Eurydice, 1995). Neste sentido, Bossa (s/d:24) acrescenta que:

“ (...) não é suficiente ter uma grande inteligência para fazer uma boa aprendizagem escolar. A possibilidade de aprendizagem escolar está diretamente relacionada à estrutura de personalidade do sujeito. Para aprender o que a escola ensina, é necessário, além de outras coisas, uma personalidade medianamente sadia e emocionalmente madura (...)”.

³ É no início do século XX que surgem as escalas métricas de inteligência e, posteriormente, o quociente de inteligência (Vieira & Cristóvão, 2007), cujos testes serviram o diagnóstico de fatores cognitivos suscetíveis de explicarem o insucesso escolar dos alunos (Lemos *et al*, 2008). Segundo Fonseca (2004) o QI considera a inteligência estável e constante, o que na sua opinião é muito limitado uma vez que se trata de uma faculdade humana intrinsecamente modificável.

Opinião semelhante tem Faria (2002:101-102) para quem a inteligência, “interpretada socialmente como um recurso humano valioso” não representa apenas uma causa explicativa dos resultados escolares (ou outros), sendo importante conhecer outros aspetos que lhe estão subjacentes, ou seja:

“ (...) também requer a incorporação das normas e dos valores sociais que determinam os critérios de sucesso ou de fracasso, bem como a distribuição de reforços ou de punições, não podendo, portanto, ser concebido independentemente dos valores sociais e dos objetivos da cultura, em geral, e da escola, em particular”.

Devido ao seu caráter limitativo, esta corrente tem sido muito criticada e ainda hoje é pouco reconhecida em termos científicos (Eurydice, 1995; Vieira & Cristóvão, 2007). Porém, apesar de ter perdido todo o seu valor entre a comunidade científica, ainda continua presente em certas mentalidades.

- Corrente psicoafetiva

Os defensores desta corrente relacionam o processo de construção da personalidade da criança com o desenvolvimento da sua escolaridade (Eurydice, 1995). Assim, o insucesso escolar é explicado com base em diversas perturbações psicoafetivas, nomeadamente a separação do ambiente familiar, situações de rejeição ou superproteção dos pais, desinteresse pelo trabalho escolar, agressividade (*idem*), tensões no ambiente familiar, competição entre os alunos, baixa autoestima (independentemente do aproveitamento escolar) complexos de inferioridade, perturbações físicas e emocionais próprias da puberdade, autoridade dos pais, entre outros (Bastin, 1976, citado por Mendonça, 2006).

Em suma, para os defensores desta teoria o insucesso escolar apareceu durante muito tempo associado a aspetos meramente individuais, nomeadamente ao “produto da estupidez, da desídia ou da incompetência do próprio aluno” (Paro, 2001:47). A escola promoveu assim a desigualdade entre os alunos, entendida como um facto natural, negando-se toda e qualquer política educativa de igualização de oportunidades de sucesso escolar (Eurydice, 1995).

1.2.2. Teoria do *handicap* sociocultural

As explicações para o insucesso escolar que se centravam nas características individuais dos alunos, e analisadas algumas vezes “apenas numa perspetiva meramente psicológica” (Leite, 2003), deram lugar a outras explicações de natureza sociológica. Surge, assim, a teoria do

handicap sociocultural⁴ (Benavente, 1990; Eurydice, 1995; Leite, 2003; Vieira & Cristóvão, 2007), a partir do final dos anos sessenta, que vem pôr em evidência os fenómenos de desigualdade de acesso à educação, procurando “explicar as causas das desigualdades dos resultados escolares e das motivações educacionais de acordo com os grupos sociais” (Duarte, 2000:29). Desta forma, para os defensores desta teoria o “sucesso/insucesso dos alunos é justificado pela sua pertença social, pela maior ou menor bagagem cultural de que dispõem à entrada na escola” (Benavente, 1990:716).

Com a massificação do ensino, a escola passou a receber crianças oriundas das classes mais desfavorecidas da sociedade (a nível social, cultural e económico) levando ao aumento do número de alunos que não conseguiam responder adequadamente às exigências escolares (Esteban, 2002). As dificuldades destes alunos, relativamente aos seus pares, eram explicadas por um *deficit* sociocultural, estando na base desses problemas o meio social e culturalmente desfavorecido, bem como a utilização de um código linguístico limitado (Bettencourt & Pinto, 2009). A este propósito, Formosinho (1987a:19) esclarece que:

“As famílias de diferentes posições sociais não transmitem todas o mesmo tipo de linguagem. Assim, o código linguístico das crianças que chegam à escola pode ser restrito ou elaborado, não se distanciar da realidade quotidiana ou saber transmitir conceitos abstratos. É evidente que as crianças que possuem um código linguístico vasto, elaborado, capaz de lidar com o abstrato estão mais preparadas para compreender e utilizar a linguagem escolar”.

Dado que os códigos culturais das famílias são distintos, as crianças das famílias mais escolarizadas são mais estimuladas e estão mais preparadas para lidar com o pensamento abstrato e teórico do que as crianças de famílias mais desfavorecidas onde prevalecem formas de pensamento mais marcados pela experiência prática (Capucha *et al*, 2009). Ora, a escola ao utilizar a linguagem da cultura dominante, coloca os alunos das famílias menos escolarizadas em desvantagem, uma vez que estão perante um discurso de que não se conseguem apropriar (*idem*). Neste sentido, as diferentes formas de linguagem podem funcionar como um critério de seleção, e a escola ao não utilizar esse código restrito, as crianças que o utilizam vão ser segregadas linguisticamente podendo influenciar negativamente a sua aprendizagem (Bernstein, 1982; Eurydice, 1995). Por outro lado, a existência de livros em casa, os hábitos de leitura, o acompanhamento e interesse dos pais pelo processo educativo dos filhos são indicadores positivos

⁴ Esta teoria, por influência da Psicologia Genética e da Sociologia Crítica da Educação, centra as explicações do insucesso escolar numa etiologia sociocultural das desigualdades escolares (Leite, 2003). O conceito “handicap” ou privação sociocultural (*cultural deprivation*) pressupõe a ideia de que uma criança oriunda de um meio dito “desfavorecido” não dispõe das bases culturais necessárias ao sucesso escolar (Eurydice, 1995).

de práticas culturais que influenciam o sucesso escolar (Eurydice, 1995; Vieira & Cristóvão, 2007). “A sua quase ausência nas famílias mais desfavorecidas explicaria em grande parte o insucesso escolar” (Eurydice, 1995:57). O contexto familiar destas classes, consideradas inferiores, revela-se, assim, incapaz de proporcionar às crianças as bases culturais e linguísticas necessárias que lhes permita competir com as crianças dos grupos socialmente mais favorecidos. Como consequência, estas crianças “ficam a uma distância diferente da cultura escolar e têm menos sucesso do que as crianças das classes privilegiadas (Crahay, 1996:10).

Esta linha de pensamento atribui, assim, a principal responsabilidade do insucesso escolar à origem sociocultural dos alunos, posição que foi amplamente criticada pela teoria da reprodução social e cultural (Bourdieu, 1982) que explica o insucesso escolar pelas funções que são cometidas à escola numa sociedade de classes, designadamente a função de seleção social e de reprodução social e cultural (Bourdieu, 1982; Araújo, 1987). Isto significa que a escola seleciona os alunos, não de acordo com as suas capacidades, mas por pertencerem a classes de meios sociais privilegiados, contribuindo assim para as desigualdades sociais.

Para os defensores desta teoria, o insucesso escolar explica-se pela presença ou ausência de “capital cultural⁵” nas famílias de origem dos alunos, ou seja, existem maiores probabilidades de sucesso quando as famílias possuem comportamentos, valores e hábitos culturais valorizados pela escola, que esta legitima como “cultura válida” (Araújo, 1987). Assim, conseguem contrariar a visão otimista sobre a escola, considerada até então uma instituição neutra e capaz de promover a mobilidade social dos alunos, independentemente da sua condição social (Duarte, 2000). Deste modo, a teoria da reprodução procura analisar os mecanismos através dos quais a escola transforma as desigualdades sociais em desigualdades escolares, contribuindo desse modo para a reprodução das desigualdades sociais.

A não valorização da cultura popular como conhecimento torna-se uma forma de exclusão dos grupos minoritários, pois partem em desvantagem no acesso ao conhecimento, relativamente aos alunos de grupos sociais favorecidos, levando à estratificação do conhecimento que, por sua vez, leva à estratificação social quando saem da escola.

Contrariamente às linhas de pensamento anteriores, que atribuem o insucesso escolar aos alunos e posteriormente à sua origem sociocultural, as teorias da reprodução contribuíram para acabar com a ideia de uma escola neutra, salientando o facto de o próprio processo educativo

⁵ O conceito *capital cultural* refere-se à competência cultural e linguística transmitida socialmente, quando identificada com a escola (Bourdieu, 1982; Almeida *et al*, 2005).

constituir um fator de desigualdade (Bourdieu, 1982; Vieira & Cristóvão, 2007). Porém, foram alvo de algumas críticas por negligenciarem o indivíduo e a sua capacidade de atuação (Duarte, 2000; Vieira & Cristóvão, 2007).

Em suma, a teoria do *handicap* sociocultural continua a imputar a principal responsabilidade do insucesso escolar aos alunos e à família, desresponsabilizando todos os outros intervenientes do processo educativo. Assim, numa primeira abordagem, o insucesso escolar é explicado pela ausência de estímulos intelectuais, característica dos alunos provenientes dos meios mais desfavorecidos, aos quais faltam quer os meios financeiros, quer os recursos culturais. (Crahay, 1996). Porém, esta linha de pensamento tem muito sido criticada pelo facto de tomar como referência da avaliação dos alunos e respetivo meio de origem um modelo de saber único e universal (Eurydice, 1995). A este propósito, e parafraseando Savater (2010:40-41), “Cada qual é o que prova ser, através do esforço e da capacidade que demonstra, e não o que a sua origem - origem biológica, racial, familiar, cultural, nacional, de classes, etc. - o predestina ser, segundo a hierarquia das oportunidades que outros possam fixar”.

Numa segunda abordagem, o insucesso escolar é explicado em termos de distância entre a cultura dos alunos e a da classe social dominante, que é simultaneamente a cultura da escola, o que significa dizer que uns e outros se encontram a distâncias diferentes em relação à cultura escolar (Crahay, 1996). Neste sentido, podemos afirmar que a escola é aparentemente democrática, ou seja, está aberta a todos os cidadãos mas nem todos estão em sintonia com a cultura escolar, daí que uns vão ter mais sucesso do que outros. “É verdade que damos a todos as mesmas possibilidades, mas na chegada não há igualdade, isto é, a competição escolar está “viciada”, porque alguns alunos “sobem pelo elevador”, outros arrastam-se “a subir os degraus da escada” (Brito, 2002:167).

1.2.3. Teoria Sócio-institucional

“Muito do que o aluno é resulta do que a escola faz com ele” (Brites *et al*, 2011:13).

Embora o nível socioeconómico dos países desenvolvidos tenha evoluído, o problema do insucesso escolar persistiu, provocando o enfraquecimento da teoria do *handicap* sociocultural (Fernandes & Silva, s/d). Deste modo, a partir dos anos 70 surge a teoria Sócio-institucional que procura explicações para as desigualdades dos resultados escolares na própria escola, reconhecendo que esta foi “pouco questionada quanto ao seu tipo de funcionamento e à forma

como realiza os seus objetivos e, sobretudo, à sua inimizabilidade no que respeita ao insucesso escolar” (Martins, 1991:17). Nesta linha de pensamento, Rodrigues (2010:34) assegura que:

“ (...) no passado era missão central da escola selecionar os melhores alunos. A escola tinha obrigação de ensinar os que queriam ou podiam aprender e nem a escola nem os professores respondiam pelos resultados escolares dos alunos, devendo apenas mobilizar meios de ensino e critérios de seleção que garantissem que os melhores transitavam e prosseguiam os estudos. Nessa altura, o conceito de insucesso escolar ou de abandono escolar precoce não existiam como referencial das políticas educativas. Pelo contrário, a qualidade do ensino media-se mais pelo número de alunos que chumbavam, do que pelo número dos que passavam”.

Esta visão faz-nos refletir sobre o papel da escola e dos professores nos dias de hoje, porque, tal como no passado, o insucesso escolar em Portugal é ainda elevado, o que é visível nos resultados escolares, anualmente divulgados, ou nos relatórios internacionais e decorre, em parte, da nossa tradição (Leite, 2009).⁶ “O facto de termos tido, no passado, uma escola que tinha como princípio a seleção deixou as suas marcas” (*idem*:37).

Esta corrente de pensamento ultrapassa algum fatalismo da teoria do *handicap* sociocultural, cujas desigualdades culturais determinam as desigualdades no rendimento escolar dos alunos, e propõe-se analisar os mecanismos que operam no interior da escola (Benavente, 1990), na “caixa negra” do sistema escolar (Costa, 2005:30), procurando incidir sobre os vários parceiros educativos que estão envolvidos no problema do insucesso escolar - os alunos, a escola e o meio (Eurydice, 1995; Vieira & Cristóvão, 2007).

Esta teoria faz então realçar na explicação deste fenómeno, não apenas os fatores externos à escola (económicos, culturais, familiares e económicos), mas também os escolares, nomeadamente o regime de aprovação/reprovação anual e a estrutura curricular, a descontinuidade nas transições entre ciclos e níveis de aprendizagens ou mesmo a “interação seletiva” na sala de aula.

Um dos problemas apontados à escola relaciona-se com a forma como esta está organizada, sobretudo o currículo⁷ académico, que é possivelmente um dos maiores responsáveis pelo insucesso escolar dos alunos oriundos das classes mais desfavorecidas (Formosinho, 1987b; Araújo, 1987; Martins, 1991; Guerra, 2005). Deste modo, a escola democrática, aberta a todos os alunos, ao introduzir currículos universais “conotados com um perfil médio de aluno e privilegiando um saber clássico, geral e enciclopédico” (Martins, 1991:15) não tem em conta a diversidade dos

⁶ Entrevista a Carlinda Leite à Revista Noesis, n.º 78, p. 37, 2009

⁷ Referimo-nos a currículo como o conjunto de conhecimentos que são ensinados, agrupados em disciplinas (Formosinho, 1987), embora lhe possam ser atribuídas outras conotações.

alunos que a frequenta e “funciona como um hospital que desse o mesmo tratamento a todos os pacientes” (Perrenoud, 2002:212, citado por Canário, 2005:77).

Nesta linha de pensamento, citamos Guerra⁸ que compara a escola ao “leito de Procusto”, segundo a mitologia grega:

“Procusto foi um bandido que viveu em Ática e que construiu em sua casa um leito em ferro para o qual atraía os viajantes. Uma vez instalados, se o corpo não se adaptava ao tamanho da cama ele cortava partes dele ou esticava-o de forma a que ele coubesse à medida. Ou seja, em lugar de acomodar o leito ao tamanho das pessoas, Procusto ajustava as pessoas ao tamanho do leito” (2005:12).

Podemos então afirmar que escola ao submeter o mesmo currículo a uma grande diversidade de alunos, oriundos de meios culturais tão diversos, é aparentemente democrática porque, por um lado, garante iguais oportunidades de acesso à educação a todos os alunos, por outro lado agrava o “desfasamento entre o que ela oferece e a demanda da sociedade, das famílias e dos alunos” (Machado, 2010:42). “Será a escola o leito de Procusto?” (Guerra, 2005:12). É necessário que a escola respeite a individualidade e a especificidade de cada aluno pois, como afirma Formosinho (1987b:41), o uniformismo do “pronto a vestir de tamanho único” beneficia uns e lesa outros.

Os alunos lesados são geralmente os que provêm das classes mais desfavorecidas o que, na opinião de Martins (1991), está relacionado com o facto de estes possuírem um tipo de linguagem, atitudes e saberes práticos não privilegiados pela escola e pelos professores. “Estes factos, associados à incapacidade de descodificação das mensagens (...) criam bloqueios condicionadores da aprendizagem, acabando estes por serem sancionados pela reprovação” (*idem*:15).

1.3. Retenção e o seu impacto nos alunos

A reprovação ou retenção “que vem substituir na gíria educativa o termo “repetição”, “chumbo” (Pacheco, 1995a:48) é um dos problemas mais graves do sistema educativo português (Fernandes, 2007), e ainda “continua a ser um traço dominante nas práticas pedagógicas” (Bettencourt & Pinto, 2009:28). Aliás, segundo Fernandes (2007:587) “continuam a reprovar largas dezenas de milhares de alunos todos os anos, logo a partir dos sete anos de idade, pondo em risco a sua integração na sociedade e a coesão social”.

⁸ Entrevista a Miguel Ángel Santos Guerra na Revista “Página da Educação”, ano XIV, nº 144 de abril de 2005, cujo título do artigo é “Descobrir o bom aluno que cada um esconde”, disponível em <http://issuu.com/apagina/docs/apagina144abr2005>

A reprovação tem sido alvo de inúmeras críticas por vários autores que consideram ter consequências nefastas para os alunos. (Formosinho & Fernandes, 1987; Roazzi & Almeida, 1988; Crahay, 1996; Paro, 2001; Grisay, 2003; Fernandes, 2007; Santos, 2009; Rodrigues, 2010). A este respeito, diz Santos (2009:5):

“As “raposas”, os “chumbos”, as “reprovações” ou as “retenções” - conforme se utilize uma terminologia mais antiquada, cinegética e bélica, mais moral e censória ou mais moderna e asséptica - são manifestações do que se convencionou chamar “insucesso escolar” e são hoje condenadas enquanto instrumento de gestão pedagógica”.

Contrariamente à ideia muito divulgada, fora e no interior da comunidade educativa, de que chumbar faz bem ao “caráter” dos alunos (Rodrigues, 2010), esta prática acaba por tornar-se uma experiência muito penosa, constituindo-se num mecanismo privilegiado de imputação dos mesmos pelo seu fracasso escolar (Paro, 2001:81). Também Rovira (2003:84) considera que o insucesso escolar suscita um sentimento de fracasso nos alunos, afirmando que um aluno repetente “está a caminho de ser uma pessoa biograficamente fracassada e (...) é muito provável que seja uma pessoa desmoralizada: alguém a quem se tirou todo o relevo positivo para destacar sua pior imagem”.

Quando os alunos são repetentes têm um estatuto diferente, um rótulo especial (Formosinho & Fernandes, 1987), mas “um rótulo não é mais do que uma previsão dos piores augúrios que acaba por estigmatizar as pessoas que o recebem” (Rovira, 2003:85). Daí que o rótulo de repetente, associado por vezes a comportamentos antiescolares, tenha provocado um desinvestimento quer por parte dos alunos, quer por parte dos professores: “São alunos que não estão na escola, apenas andam na escola” (Roazzi & Almeida, 1988:58).

Costa (2005) é também da opinião de que a reprovação pode originar sentimentos negativos nos alunos, designadamente sentimentos de culpa, de inferioridade e baixa autoestima. Neste contexto, citamos Santos (2009:5) que apresenta também várias razões para a “condenação” desta prática nas escolas:

- A nível psicológico, porque o aluno fica com a autoestima reduzida, diminuindo também a sua vontade de aprender, para além de ser retirado da turma onde estava integrado e ter de se adaptar a uma nova turma;

- A nível sociológico porque as reprovações incidem principalmente nos alunos das classes dos meios mais desfavorecidos, “tornando a escola um meio de reprodução social, além de favorecerem o abandono da escola e a exclusão social;
- A nível económico pelos custos inerentes, porque “cada aluno que repete um ano custa o dobro do que custaria se passasse”.

Batista (1999) também não atribui qualquer valor educativo à reprovação porque, para além de ser uma medida ineficaz, de ser o resultado de decisões subjetivas dos professores, de não proporcionar mais e melhores aprendizagens, destrói também a confiança dos alunos nas suas próprias capacidades, conduzindo a uma avaliação negativa de si próprios. Por sua vez, Paro (2001:42) considera que a reprovação é mais uma condenação do aluno, como se ele fosse o único culpado pelo fracasso, como “se do processo não fizessem parte o aluno, o professor (ou professores) e todas as condições em que se dá o ensino na escola”. Esta omite muitas vezes o peso negativo desse fracasso para os alunos, daí que muitos prefiram abandonar os estudos sem completar a escolaridade obrigatória a “suportar indefinidamente a mediania e a mediocridade com a qual não se conformam” (Batista, 1999:21). A escola não pode continuar a ser um instrumento de exclusão porque “funciona, assim, como uma longa corrida de bicicletas onde os que caem e os que não aguentam são abandonados pelo caminho” (*ibidem*).

Alguns autores têm feito algumas críticas ao modo como a avaliação é geralmente praticada nas salas de aula, quer pelo facto de assumir um carácter normativo e sumativo, quer pela fiabilidade e validade das classificações atribuídas aos alunos (Eurydice, 1995). Ou seja, a avaliação realizada na sala de aula não é inteiramente objetiva porque, tendo em conta alguns estudos realizados, foi grande a disparidade nas classificações atribuídas pelos professores aos seus alunos relativamente à pontuação obtida pelos mesmos em testes standardizados (Grisay, 1984, citado por Eurydice, 1995), o que significa que esta é “pouco justa e geradora de insucesso escolar” (Eurydice, 1995:64). Parafrazeando Batista (1999:18), “Tudo se mede ao milímetro como se de grandezas físicas se tratasse”. No entanto, muitas dúvidas se levantam sobre esta medida”. Também este autor considera que se a mesma prova for corrigida por vários professores terá classificações diferentes, o mesmo acontecerá se for corrigida diversas vezes pela mesma pessoa em momentos diferentes (*idem*).

Outro aspeto importante a considerar no insucesso escolar relaciona-se com as relações humanas e pedagógicas entre os professores e os alunos, sendo vários os estudos que confirmam a

influência que as expectativas dos professores têm na vida e nos resultados escolares dos alunos (Gomes, 1987a; Eurydice, 1995). O percurso profissional e o contexto sociocultural dos professores condicionam fortemente as suas expectativas e representações do *aluno ideal*, levando-o a valorizar mais os alunos que se aproximam dessas representações e a desvalorizar aqueles que estão mais afastados (Eurydice, 1995). Desta forma, as interações escolares e as expectativas recíprocas por parte dos professores e alunos beneficiam os alunos das classes média e superior (Dubet, 2001), o que equivale a dizer que ficam “triturados” os alunos que culturalmente estão mais afastados da cultura letrada⁹.

Neste sentido, para Gomes (1987a:45), os professores têm um “tipo de interação declaradamente seletiva¹⁰, concretizada em tratamentos desiguais”, criando estereótipos acerca dos alunos e desenvolvendo o processo de ensino-aprendizagem de acordo com as expectativas previamente criadas. Este tratamento diferenciado, consoante os alunos se ajustem ou não aos estereótipos de “bom “ ou “mau” aluno”, concretiza-se ao nível da interação na sala de aula através de atitudes verbais, gestuais, atenção dispensada, localização na sala de aula, afetividade (Gomes:1987a) e pode contribuir para que estes interiorizem de si uma imagem de “brilhante” ou de “estúpido” (Araújo, 1987), conduzindo a diferentes oportunidades de rendimento e sucesso escolar (Gomes, 1987a). Assim se poderá explicar o elevado insucesso que existe atualmente nas escolas dos meios rurais, suburbanos, nos alunos ciganos, cabo-verdianos, angolanos, etc (Cortesão, 1998).

Ainda relacionado com estas ideias está o facto de os professores induzirem artificialmente expectativas de sucesso ou insucesso que influenciam os resultados escolares. Ou seja, relacionado com as baixas expectativas dos professores, Rosenthal e Jacobson comprovaram através de uma experiência¹¹ que, quando os professores criam expectativas elevadas em relação aos alunos, estes irão apresentar um rendimento escolar superior ao dos pares, cujas expectativas dos professores são baixas. É nesta ideia que assenta a “profecia que se autorrealiza” - efeito *Pigmaleão* (Gomes, 1987a) – a transformação de uma realidade a partir da nossa vontade.

A este propósito é oportuno citar Casa-Nova, Martins e Seabra (2002) que afirmam que a escola não tem desenvolvido dinâmicas que permitam trabalhar com a heterogeneidade dos alunos existentes nas nossas escolas, no sentido da valorização das diferenças bem como da integração

⁹ Entrevista ao professor José Neves (pseudónimo) no âmbito do estudo realizado em 2005 “Entre a sociedade e os alunos”, do autor A. L. Pinto da Costa.

¹⁰ A interação seletiva consiste no “tratamento humano e pedagógico diferenciado em função do estatuto social” (Gomes, 1987:46).

¹¹ Nesta experiência, iniciada em 1964 numa escola pública dos estados Unidos da América, ficou comprovado que quando o professor profetiza antecipadamente o êxito ou o fracasso de um aluno ou grupo de alunos, o resultado seria o sucesso escolar antecipadamente previsto para aqueles alunos sobre quem os docentes teriam altas expectativas, e o insucesso para objeto de baixas expectativas (Gomes, 1987a).

daqueles alunos que se distanciam do padrão de *aluno ideal*. Acrescentam ainda que os professores ao exercerem uma *interação seletiva*, embora muitas vezes não consciencializada (discriminação, autoritarismo, indiferença), podem provocar problemas de indisciplina por parte dos alunos, originando um campo de conflito latente entre estes diferentes atores sociais e educativos (*idem*:7). Por sua vez, Rodrigues (2010:249-250) assegura que “os comportamentos de incivilidade, indisciplina e desrespeito” são muitas vezes reveladores de um problema mais complexo que “radica na desmotivação para aprender e na desvalorização genérica do saber e do conhecimento” por parte de um grande número de alunos que veem a escola não como um espaço de trabalho, estudo, responsabilidade e exigência, mas apenas como um espaço de socialização e de relacionamento entre os colegas. Ainda segundo esta autora, estes problemas têm uma visibilidade cada vez maior, que se justifica pelo facto de

“todas as crianças e todos os jovens estarem obrigatoriamente integrados no espaço da escola que tem atualmente a difícil missão de ensinar todos, mesmo os que não querem aprender, mesmo os que não podem ou têm particulares dificuldades” (*ibidem*).

Na sequência destas ideias, Marchesi e Pérez (2003) constataam que atualmente as turmas são mais heterogéneas por incluírem alunos de diferentes culturas, classes sociais, capacidades e motivações, tornando mais difícil a tarefa de ensinar, o que resulta num maior esforço do professor comparativamente com o passado. Por isso, acrescentam, a preparação dos professores não deve centrar-se apenas nos conhecimentos científicos e didáticos, devendo compreender também os interesses dos alunos, as diferentes formas de organização e gestão da aula, as estratégias para que os alunos participem no processo de ensino-aprendizagem e a avaliação do seu rendimento escolar (*idem*).

A este propósito é pertinente referir que, segundo o prestigiado jornal francês *Le Monde* (de 14 de janeiro de 2003), 85% dos docentes afirmou confrontar-se com a falta de interesse dos alunos, tendo o próprio ministro da Educação admitido que quando frequentava a escola “se aborrecia como uma ratazana morta” (Canário, 2005:72). Também num estudo realizado em Espanha concluiu-se que uma das maiores preocupações dos professores é a reduzida atenção dos alunos, sendo importante referir que, no mesmo estudo, os alunos, os professores e os pais consideram que a falta de interesse é a maior causa do insucesso escolar (Marchesi & Pérez, 2003). Para estes autores existem várias explicações que justificam este desinteresse dos alunos pelo processo ensino-aprendizagem. Por um lado, deve-se ao facto de a sociedade audiovisual em

que estamos inseridos condicionar a sua atenção e reduzir o interesse pelo texto escrito em que se baseia a maior parte das aprendizagens escolares. Por outro lado, os professores poderão ter algumas dificuldades em adaptar o seu ensino às novas gerações, uma vez que estas têm uma maior atração pela informação audiovisual e informática. Por fim, não podemos esquecer que há alunos que têm dificuldades específicas de leitura, escrita e cálculo e se estes não tiverem uma acrescida atenção do professor, a ajuda da família ou um apoio especial correm o risco do seu rendimento académico piorar. A experiência de fracasso pode assim originar falta de confiança nesses alunos e levá-los a perder a motivação para o estudo (*idem*).

Para além do desinteresse dos alunos ser uma das preocupações dos professores, segundo Canário (2005), é comum estes encararem os comportamentos inadequados dos alunos (indisciplina) e a realização incorreta e pouco diligente das tarefas escolares como o principal problema da escola. Assim, acrescenta:

“A verificação recorrente de que os alunos “trabalham pouco” é, do ponto de vista dos professores, compreensivelmente preocupante: a aprendizagem corresponde, necessariamente, a um trabalho realizado por quem aprende e os professores, cuja missão é ensinar, confrontam-se com a impossibilidade de ensinar a quem não quer aprender” (*idem*.71).

Na perspetiva de Marchesi e Pérez (2003:49) “despertar ou aumentar o interesse dos alunos pela aprendizagem e conseguir que participem na vida da escola e se sintam vinculados a ela é uma garantia para reduzir o insucesso escolar. Porém, isso só será possível quando os professores, o Ministério da Educação, os pais e as instituições económicas e sociais assumirem as suas responsabilidades e tomem decisões eficazes e coordenadas (*idem*).

Por fim, e tendo em conta as diferentes teorias explicativas do insucesso escolar, podemos afirmar que “não existe um, mas vários insucessos” (Pires, 1987), dependendo das expectativas e do propósito de quem aborda o insucesso escolar (Mendonça, 2009). Ou seja, existe uma “constelação de variáveis e circunstâncias que, de forma mais ou menos direta e interrelacionada, influenciam a aprendizagem e o rendimento escolar dos alunos” (Almeida *et al*, 2005:3629). Deste modo, imputar o insucesso escolar apenas a uma das variáveis, corre-se o risco de se obter uma leitura enviesada da realidade (Vieira & Cristóvão, 2007).

Parafraseando Bettencourt e Pinto (2009:26), “Tentar perceber este fenómeno, as suas causas, é ainda hoje uma tarefa em aberto”, mas o princípio veiculado pela Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), da igualdade de oportunidades de acesso e sucessos escolares, impõe

que professores, famílias e toda a comunidade o elejam como meta e nele assumam as suas responsabilidades (Leite 2009).

CAPÍTULO II

A PROMOÇÃO DO SUCESSO EDUCATIVO

(...) embora a escola seja a principal responsável pelo sucesso escolar dos alunos, ela não pode responsabilizar-se sozinha por tão árdua tarefa, sobretudo nos tempos que correm. É necessário que ela procure responsabilizar e envolver os pais na educação dos seus filhos em colaboração com a escola” (Vieira, 2003:293).

Neste capítulo abordamos o papel que a escola e os professores desempenham na promoção do sucesso educativo dos alunos. Como defendem Fullan e Hargreaves (2001:13), “a chave para o sucesso dos alunos está no desenvolvimento dos docentes e das escolas”. De seguida, reflete-se sobre o papel da família, mais especificamente sobre a relação escola-família, e na importância da participação dos pais na vida escolar dos filhos. Aborda-se também neste capítulo as barreiras existentes na interação entre a escola e a família. A escola “beneficiará se encarar os pais como parceiros educativos e os pais também sairão a ganhar se colaborarem com os professores na educação dos seus filhos” (Vieira, 2003:294).

2.1. O papel da escola e dos professores

“Os professores são talvez das classes profissionais em que a mudança é mais lenta e difícil de desencadear. As razões serão inúmeras, profundas e justificáveis, mas se há coisa de que a escola precisa é de metamorfoses” (Marujo, Neto & Perloiro, 2000:19).

O sucesso escolar, independentemente do nível académico em causa, deve constituir uma das maiores preocupações de qualquer sociedade porque “encerra e condiciona a sustentabilidade do desenvolvimento, garante o processo científico, é suporte de uma cidadania responsável e assegura a herança cultural da comunidade em que se insere” (Fernandes, 2009). Daí, estarmos conscientes de que a escola e os professores são protagonistas fundamentais na promoção do mesmo, sendo que, na perspetiva de Grácio (1980), os professores são os motores e carburadores da máquina do ensino. Na realidade, estes têm um papel fundamental na promoção do sucesso educativo, numa escola que foi, segundo Pires (2002:16),

“ (...) elaborada e construída para a seleção progressiva dos alunos com vista a, no seu termo, apenas a permitir o ingresso no ensino superior aos sobreviventes deste sistema de crivos. Ora, esta escola, também por isso chamada escola de elites, tornou-se obsoleta (...). O que temos hoje, e assim é dito, é uma escola de massas, isto é, uma escola de todos e para todos (...). O que acontece é que a escola de massas – suposta escola de sucesso – não consegue produzir um discurso de massas”.

É fundamentalmente a partir da entrada em vigor da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de outubro, que a educação se assumiu como um direito de todos os cidadãos.

“Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República Portuguesa.

É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucessos escolares” (LBSE, art. 2º, pontos 1 e 2).

Ora, desde 1986 que a missão atribuída à escola é outra, “é aquela que assegure o direito à diferença” (Silva, 2003), competindo-lhe “integrar e ensinar todos os alunos, mesmo os que não estejam motivados ou que não tenham as melhores condições para aprender” (Rodrigues, 2010:34). Ou seja, a diversidade social e cultural dos alunos exige que cada professor se comprometa a proporcionar-lhes condições de sucesso educativo (Formosinho, 2001), garantindo-se “não apenas o ensino para todos, mas também a qualidade das aprendizagens de todos” (Rodrigues, 2010:36).

Com efeito, o papel da escola e dos professores não tem qualquer comparação com o passado e, tendo em conta que os tempos atuais são mais complexos, o que se espera presentemente destes é diferente do que antes se esperava (Leite, 2003; Rodrigues, 2010). Exige-se hoje de um professor uma maior diversidade de funções, papéis e responsabilidades, contrariamente ao passado onde o professor era “um moldador de almas” (Silva, 2003:106), “um pequeno monarca no perímetro da aula” e exercendo a sua profissão numa “escola fechada sobre si, uma escola que deliberadamente procurava furtar-se ao contacto da realidade envolvente, da atualidade imediata, dos problemas concretos da vida social e da vida cultural” (Grácio, 1980:106). Assim, e como salienta Silva (2003:106),

“Exige-se aos professores cada vez mais responsabilidades e são confrontados com situações completamente novas e imprevisíveis, decorrentes da democratização do ensino e da emergência da escola de massas para as quais não foram devidamente preparados. Ninguém se prepara para toda a vida e os professores muito menos”.

Na realidade, a situação atualmente é mais difícil, sendo exigido à escola e aos professores que respondam pelos resultados escolares de todos os alunos, que garantam o sucesso de todos, requerendo-se novas práticas e metodologias de ensino, novas atitudes e um novo modo de olhar para os alunos (Rodrigues, 2010).

Neste sentido, e tendo em conta que as necessidades da sociedade e dos alunos se modificaram ao longo do tempo, é fundamental que os professores sejam capazes de avaliar o

papel que desempenham para colmatar essas necessidades (Day, 2004). A este propósito, questiona Rodrigues (2010:34): “Qual é verdadeiramente a percepção que os professores e as escolas têm da sua missão? A questão do sucesso escolar de todos os alunos está na agenda de trabalho das escolas e dos professores?”.

Numa análise reflexiva sobre os possíveis modos de promover a melhoria do funcionamento da escola, Karl Popper sugere uma proposta aparentemente simples, mas algo desconcertante, desembaraçarmo-nos dos “professores infelizes” (Canário, 2005). Com efeito, muitos professores sentem-se “prisioneiros” na escola e verdadeiramente infelizes no exercício da sua profissão, daí a indispensabilidade de se construir “pontes de ouro” para que possam ir-se embora e evitar-se efeitos negativos dessa “infelicidade docente” nas crianças (*idem*). Marques (2003) considera que a motivação profissional e empenhamento dos professores têm implicações importantes na qualidade da educação, referindo também que, de um modo geral, os melhores professores são aqueles que têm uma atitude mais positiva face ao trabalho.

Neste contexto, não há dúvida de que a educação só cumprirá a sua missão se todos estiverem interessados e empenhados no sucesso dos alunos, tendo os professores um importante papel a desempenhar, na medida em que são eles os gestores do processo ensino-aprendizagem (Lobo, 1998) e deles depende, em grande parte, o sucesso educativo dos alunos e a sua realização como pessoas e como profissionais (Morgado, 2007). Daí podermos afirmar, e parafraseando Marques (2001:99), “que um professor motivado e empenhado tem muito mais facilidade em proporcionar aos alunos um ensino de qualidade”.

É também a principal responsabilidade da escola não desistir de nenhum aluno, nem admitir “que eles possam desistir de aprender, de estudar e de se prepararem para o futuro” (Rodrigues, 2010:36). Esta responsabilidade exige “um esforço de valorização do estudo, do saber e do conhecimento. Exige também convicção, por parte dos jovens e das suas famílias, mas também por parte das escolas e dos professores, de que todos podem aprender e de que vale a pena estudar e saber” (*ibidem*).

Com efeito, o que os alunos sentem relativamente ao ambiente escolar, aos professores e às experiências de ensino afeta o seu interesse, motivação e conseqüentemente os seus resultados (Day, 2001).

2.1.1. A afetividade na relação professor-aluno

Para Santomé (2006:101), os professores que vivam “ética e apaixonadamente o seu compromisso com a educação e com o futuro dos seus alunos” serão capazes de superar todos os obstáculos. Giroux (citado por Bartolomé, 2007:117) sublinha também que é importante gostar dos alunos, sendo “essencial que qualquer pedagogia decente faça do afeto uma condição para enveredar pela docência”. Neste contexto, Silva (2002a) afirma que os professores bem preparados cientificamente e que revelem conhecimento e à-vontade nas matérias que lecionem são geralmente professores respeitados e admirados pelos alunos. Já para Delors *et al* (1996), os professores para serem eficazes devem recorrer a diferentes competências pedagógicas e a qualidades como a empatia, a paciência e a humildade.

Por sua vez, Neto (1995:134) salienta que a qualidade do professor mais importante é a simpatia pelos alunos, a sua disponibilidade afetiva positiva, acrescentando que é a sua autenticidade humana que vai servir de intermediário entre a matéria ensinada e os alunos. Pelo contrário, quando a relação afetiva do professor e do aluno é negativa, a comunicação torna-se difícil ou impossível (*idem*).

Neste contexto, segundo Day (2001), o modo como os professores reagem enquanto profissionais é essencial em todo o processo ensino-aprendizagem e tem sido objeto de diversos estudos que procuram associar o ensino eficaz a uma educação dedicada (*caring*) e norteada por determinados propósitos e habilidades.

“Um bom ensino não depende apenas do facto de se ser ou não eficiente, de se desenvolverem competências, de se dominarem determinadas técnicas ou de se possuir o tipo de conhecimento adequado. O bom ensino também implica um trabalho emocional. Está imbuído de prazer, paixão, criatividade e alegria” (Hargreaves, 1997, citado por Day, 2001:24).

Santomé (2006:101) refere ainda a existência de inúmeros casos em que os alunos são rotulados por alguns professores como “libertinos, sem capacidades intelectuais, atrasados, vagos e outros adjetivos desse estilo” e que se tornaram no contrário quando se cruzaram com um professor ou professora que se preocupou em estabelecer uma relação mais positiva com eles, “transformando os epítetos anteriores em algo positivo” (*ibidem*). Podemos então afirmar e, parafraseando Day (2004), que os professores poderão ter uma influência positiva ou negativa nos seus alunos. Na realidade, segundo Maya (2000:20) é através da relação interpessoal professor-alunos, “que se pode criar um clima positivo na sala de aula, o qual favorece o sucesso em termos

acadêmicos, promove a autoestima de cada jovem e possibilita o desenvolvimento de formas de relacionamento saudável entre pares e para com os professores”.

A relação pedagógica tem uma elevada carga afetiva e, como sugere Seco, é ela que faz a ponte entre o ensino e a aprendizagem (Costa, 2005). Porém, segundo Santomé (2006), as dimensões emocionais têm sido esquecidas nos sistemas educativos, valorizando-se apenas o que está relacionado com as dimensões intelectuais.

“Durante muitos anos, no mundo da educação, apenas se prestava explicitamente atenção às dimensões intelectuais, esquecendo que os sentimentos, os afetos e as expectativas positivas constituem um dos motores mais importantes para mobilizar e implicar as pessoas, ou seja, as pessoas não são computadores sem emoção, pelo contrário, os afetos e as expectativas positivas são sempre as maiores estratégias para conseguir a colaboração e o interesse de quem é o seu destinatário” (*idem*:101-102).

Na realidade, em grande parte das escolas, públicas ou privadas, a programação privilegia os aspetos cognitivos em detrimento dos afetivos (Almeida, 1999). Mas, embora o desenvolvimento afetivo e o intelectual sejam aspetos distintos de uma mesma realidade, são inseparáveis na medida em que “o desenvolvimento de um depende do desenvolvimento do outro” (*idem*:102). Opinião similar tem Ribas (2002:61) ao reconhecer que o ato pedagógico envolve, para além da dimensão intelectual, uma relação afetiva entre os elementos participantes do processo ensino-aprendizagem, acrescentando que a “escola esquece que professores e estudantes são totalidades e não apenas seres com inteligência e razão”. E, como não é possível viver num mundo sem emoções, caberá ao professor administrá-las, coordená-las (Almeida, 1999). Utilizando uma expressão de Day (2004:151) podemos então afirmar que o “bom ensino envolve a cabeça e o coração”.

Com efeito, as dimensões sócio-afetivas assumem uma grande importância em qualquer processo de ensino-aprendizagem, desempenhando “um papel primordial no sucesso escolar dos alunos” (Neves & Carvalho, 2006:201). Nesta linha de pensamento, Sousa (2002:s/p) afirma que ao “reconhecer que a apropriação do conhecimento pelo aluno não é feita de uma forma neutra e fria, despojada de emoções e de subjetividade, caberá ao professor chegar às intenções, motivações e expectativas dos seus alunos”. Tendo em conta que a motivação dos alunos é a grande luta dos professores (Palha, 2007), estes podem conseguir uma boa motivação dos alunos melhorando o relacionamento interpessoal, dialogando com eles, mostrando interesse pelos seus problemas e dando-lhes autoconfiança (Marques, 2001). Este autor acrescenta ainda que, por vezes, o desinteresse dos alunos deve-se à monotonia do professor que não consegue apresentar a

matéria de forma interessante ou fá-lo de forma inadequada, seja por falta de entusiasmo, de dedicação ou mesmo de conhecimentos (*idem*).

A este respeito, Day (2004) afirma que para os professores que se interessam realmente pelo ensino, é tão importante o aluno enquanto pessoa como o aluno aprendiz, referindo que esse interesse pela pessoa poderá originar uma maior motivação para aprender. Assim, segundo o autor: “ (...) os relacionamentos afetivos existentes entre professores e alunos são fundamentais para o êxito do ensino e da aprendizagem. Eles são a cola que os une, constituindo a expressão permanente do compromisso dos professores para com os seus alunos enquanto pessoas” (*idem*:57).

Segundo Neves e Carvalho (2006), nem todos os professores trabalham tendo em conta os aspetos afetivos, talvez pelo facto de não saberem como lidar com a afetividade na aprendizagem, o que se deve às lacunas existentes, nessa área, na formação inicial de professores. Acrescentam ainda que:

“Atualmente, após inúmeros estudos, sabe-se que a aprendizagem é facilitada quando o indivíduo trabalha com prazer e quando os seus esforços são coroados com êxito. Isto significa que o êxito escolar depende tanto dos aspetos intelectuais como afetivos (...). Quando se estabelecem relações positivas na sala de aula, os alunos manifestam interesse, entusiasmo, excitação, descoberta, empenho e confiança. Os laços emocionais que se conseguem estabelecer vão contribuir para o alargamento do campo cognitivo de cada aluno” (*idem*:202).

2.1.2. A gestão da sala de aula

Morgado (1997) refere a existência de vários estudos que têm reconhecido o clima afetivo da sala de aula como um importante contributo para o sucesso do trabalho educativo. Para o autor, o modo como o grupo turma é gerido tem uma relação muito forte com um assunto “que constitui uma preocupação recorrente na ação educativa, a disciplina, ou, frequentemente, a indisciplina” (*idem*: 40). Acrescenta ainda que as questões ligadas à (in) disciplina na sala de aula são, frequentemente, a principal dificuldade de alguns professores, sugerindo a importância da prevenção mais do que a “eficácia remediativa”, na medida em que “o “bom professor” não é o que lida bem com a indisciplina mas o que tem poucas situações de indisciplina com que lidar” (*ibidem*:41). Por sua vez, Silva (2002a:206) considera que a resposta educativa para os casos de indisciplina “é, por natureza, uma resposta de integração e não de exclusão, de qualificação e não de repressão”. Refere também que na relação educativa professores e alunos não são iguais,

gozando os professores de uma autoridade sobre os seus alunos e que devem exercê-la. Maya, (2000:19) relativamente à autoridade do professor na sala de aula esclarece que:

“ (...) na linguagem quotidiana adotada dentro das escolas, quando se fala de um professor com autoridade refere-se aquele que possui um conjunto de qualidades pessoais que lhe permite impor-se aos outros; pelo contrário, um professor sem autoridade é aquele que, embora possuindo o mesmo estatuto do anterior, não possui qualidades que o façam ser reconhecido pelos alunos”.

Neste contexto, Furlani (1991:20) considera que para que a autoridade seja exercida é necessário que ocorra o reconhecimento das características da liderança da pessoa ou grupo, referindo também que o “exercício da autoridade pressupõe (...) a existência de um respeito mútuo à diferença”.

Segundo Santomé (2006:108), “a autoridade conquista-se com a participação em cenários que funcionam com formas democráticas, caso contrário, estaremos perante situações de autoritarismo”. Para o autor, a atribuição de sanções, controlos ou prémios, perante determinadas atitudes ou comportamentos, ganham legitimidade quando se discutem, aprovam e se implementam democraticamente. É desta forma que se aprende “o valor do respeito e da responsabilidade, a ter em consideração as outras pessoas e a comportar-se cordial, solidária e democraticamente (*ibidem*). Opinião similar tem Sampaio (2002) quando refere que os professores devem ter autoridade e capacidade de decisão e atuação imediata. Porém, não deve ser um professor fora da turma que deve exercer essa autoridade, mas sim o “professor dentro da sala de aula que tem que atuar, e que tem de estar munido da autoridade necessária para poder atuar imediatamente” (*idem*: 131).

Tal como foi referido anteriormente, autoridade não quer dizer autoritarismo, não significa que o professor decida sem ouvir os alunos e sem os respeitar, mas exige que estejam diferenciados o campo de atuação dos professores e dos alunos (*ibidem*). Neste sentido, a autoridade do professor é fundamental para possibilitar um ambiente propício à aprendizagem e, segundo Maya “saber manter o silêncio e a disciplina faz parte da autoridade do professor” (2000:68).

A gestão da sala de aula é citada em vários estudos como um dos fatores que tem influência no aproveitamento escolar dos alunos (Marzano, 2005). Esta resulta da confluência das ações dos professores em quatro diferentes áreas: i) estabelecimento e cumprimento de regras, ii) concretização de ações disciplinares, iii) manutenção de interações eficazes entre os professores e os alunos e iv) manutenção de um estado mental adequado à gestão. Podemos então afirmar que,

uma “sala de aula é eficazmente gerida quando são implementadas e trabalhadas em articulação práticas efetivas nesses quatro domínios” (*idem*:85).

Nesta linha de pensamento, Silva (2002a:207) constata que, “quer nas formas de tratamento, quer na tomada e no acatamento das decisões, quer na transmissão das normas e saberes, os papéis do educador e do educando nem podem ser confundidos nem nivelados”. Já para Batista (1999), a relação pedagógica é um processo complexo e implica que professores e alunos estejam muitas vezes em campos opostos. Acrescenta ainda que a questão da disciplina e autoridade do professor exige que todos os alunos

“ (...) façam a mesma coisa ao mesmo tempo: ou todos ouvem as longas palestras magistrais do professor, ou todos fazem os mesmos exercícios. O objetivo da aula frontal, mais ou menos consciente, é sempre o mesmo: ter os alunos no horizonte visual, todos ocupados, sem oportunidade para questionar. Alguns estudos sobre o exercício na sala de aula comparam-no ao exercício militar e inserem-no nas estratégias para dominar, controlar e manter disciplinados os grandes grupos” (*idem*:61).

É, pois, importante que o trabalho na sala de aula passe por outras estratégias que tenham em conta os grandes objetivos da educação para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a viver com os outros¹² (Delors *et al*, 1996; Batista, 1999).

2.1.3. Instrução *versus* Educação

A escola não se pode resumir apenas a um local de transmissão de conhecimento, “precisamente a imagem mais frequente da escola por parte da sociedade e das famílias” (Almeida, 2002:155), deve assumir “uma função mais ampla, mas também mais complexa e controversa: a de Educar. Interessa não só que os alunos se apropriem de conteúdos, mas que também desenvolvam competências várias” (César, 2000: s/p). Ou ainda, como realça Batista (1999:62), é tempo “de abrir espaço à aula oficina, ao trabalho autónomo e independente, centrado no aluno, às pedagogias diferenciadas, ao ensino por medida, à individualização das aprendizagens”.

A este propósito, Almeida (2002) afirma que um ensino que valoriza excessivamente a instrução é um ensino despersonalizado, fazendo com que muitos alunos diminuam a sua frequência na escola, bem como a sua motivação face às dificuldades acumuladas de

¹² Neste âmbito, é oportuno recordar o Relatório para a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, quando nos propõe que a educação se deve apoiar em torno de quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors *et al*, 1996).

aprendizagem. Neste sentido, Mendonça (2009:256) defende a necessidade de articulação entre as disciplinas, uma vez que cada uma se encontra isolada “num compartimento estanque”, provocando segmentações nos saberes e/ou repetições. Decorrente deste facto, existem consequências negativas para os alunos, na medida em que estes repetem os mesmos conteúdos, provocando o seu desinteresse pelas matérias (*ibidem*).

Opinião semelhante tem Leite (2003:132), quando afirma que educar não se pode reduzir à mera transmissão e aquisição de conhecimentos, mas “está associado, por um lado, à ideia de mudança, mudança essa comandada pelo próprio indivíduo, e, por outro lado, à ideia de autonomia, onde o ser humano permanentemente vai aprendendo a “ser” e a “tornar-se”.

Também Day (2001:38) reconhece que um processo de mudança exige “que os professores tenham responsabilidades e capacidade de resposta e ultrapassem a mera transmissão de conhecimentos, experiências e destrezas”. Porém, segundo Thurler (1994:33),

“a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir ativamente”. Para esta autora, a mudança vai depender das estratégias utilizadas pelos diferentes atores, estratégias que devem favorecer a mudança das atitudes e práticas dos professores e também melhorar o funcionamento dos estabelecimentos escolares onde trabalham (*idem*).

Neste âmbito, Abrantes (2003:1) aponta algumas críticas à escola de hoje referindo que esta

“não ensina os saberes essenciais, nem educa para os valores, é um antro desregulado onde reinam a desordem, a indisciplina e a violência, visto não existir autoridade, onde os professores estão desmotivados e paralisados, sem quaisquer condições para lecionar, e onde os alunos “fazem aquilo que querem”, regendo-se pela “lei do menor esforço”.

Marchesi e Pérez (2003) consideram também que a preparação dos professores não pode centrar-se unicamente no âmbito científico e no conhecimento das técnicas didáticas básicas, deve compreender também os interesses dos alunos, as diferentes formas de organização e gestão da aula, as estratégias para que os alunos participem no processo ensino-aprendizagem e na avaliação do seu rendimento. Desta forma, é indispensável que os professores reconheçam que todos os alunos são diferentes e, por isso, justifica-se que a organização do trabalho seja centrada nos alunos (Batista (1999), uma vez que estes têm “necessidades, motivações, circunstâncias e capacidades distintas” (Day, 2001:19). Assim, segundo Batista (1999:91),

“Quando proclamamos o direito de todos ao sucesso na escola, não defendemos a facilidade, a falta de rigor e de exigência, a impunidade, a “balda”. Só que a exigência tem de ser à medida de cada um. Tal como seria crueldade exigir que um coxo corresse a maratona ao lado de um campeão, é igualmente desumano exigir que um aluno com dificuldades de aprendizagem cumpra o mesmo programa e ao mesmo ritmo de um aluno com capacidades acima da média”.

A este respeito, Mendonça (2009:254) constata que a extensão dos programas obriga os professores a fazerem “uma corrida contra o tempo que não se compadece com os alunos que possuem ritmos de aprendizagem mais lentos ou irregulares”. Assim, considera que quase todos os alunos são capazes de adquirir as competências consideradas desejadas se lhes for dado tempo suficiente para que isso aconteça, embora o tempo atribuído pela organização da escola para realizar uma determinada aprendizagem não seja suficiente para todos os alunos (*idem*). Deste modo, sugere que, “reduzir a carga programática não seria retirar qualidade mas seria dar aos alunos mais tempo para falarem sobre o seu mundo e acrescentar coisas que faltam, tais como ensiná-los a pensar e a estudar, o que evitaria percursos de aprendizagem nefastos” (*ibidem*:255).

Neste sentido, Leite (2003:48) considera necessário “que os professores reconheçam as especificidades desses alunos, lhes deem voz e delas partam para a construção de um conhecimento científico e para o desenvolvimento de uma formação pessoal e social”.

Nesta linha de pensamento, Mendonça (2009) considera que os currículos escolares, ao privilegiarem os saberes académicos, não são consideradas as aptidões e saberes de certos alunos, nem os interesses locais das comunidades onde as escolas se inserem. Para esta autora, continua a ignorar-se, apesar das contínuas reformas educativas, os ritmos pessoais dos alunos, bem como as assimetrias regionais, omitindo-se o contexto económico e cultural específico de cada estabelecimento de ensino (*idem*). Assim, reconhece que “a ligação entre a família e a escola ficaria complementada se esta exprimisse maior apreço pelo trabalho que os alunos realizam no espaço doméstico, valorizando os conhecimentos e os saberes aí adquiridos e fazendo desses conhecimentos e desses saberes a base da comunicação pedagógica” (*idem*:256).

Na opinião de Marchesi e Pérez (2003), a aquisição e aplicação dos conhecimentos dependem também de determinadas condições de trabalho dos professores, designadamente um número reduzido de alunos por turma, tempo disponível para o trabalho em equipa e a atenção individualizada a determinados alunos. Neste sentido, Mendonça (2009:254) defende que a diminuição do número de alunos por turma é uma medida positiva e com “benefícios notórios”, porque permitiria “uma maior individualização do ensino assim como o estabelecimento de relações interpessoais entre professores e alunos”. Todavia, podemos constatar que muitos professores

continuam a trabalhar com um número elevado de alunos “em salas de aula superlotadas e com poucos recursos, em que tanto eles como os alunos se sentem sufocados, desanimados e, muitas vezes, descontentes” (Day, 2001:39).

2.1.4. A formação contínua e o trabalho colaborativo dos professores

Relativamente aos professores, tem sido reconhecida, quer na literatura da especialidade, quer no discurso político, a importância da formação e do desenvolvimento profissional dos professores como um dos fatores fundamentais no contexto das mudanças em educação no sentido de elevar os padrões de ensino e de melhorar os resultados dos alunos (Flores & Veiga Simão, 2009). Na realidade, a necessidade de elevar os níveis de aprendizagem e sucesso escolar dos alunos fez com que as políticas apostassem na qualidade dos professores, bem como no ensino na sala de aula (Day, 2001). Aliás, segundo Mesquita (2011), o principal objetivo do sistema de formação de professores é que esta possibilite a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagens dos alunos.

Assim, têm sido feitos vários esforços no sentido de possibilitar a todos os professores formação contínua frequente, de modo a que estes possam atualizar os seus conhecimentos “e continuar a desenvolver estratégias relativas à organização da sala de aula, ao ensino e à avaliação e, quando necessário, ao desempenho de papéis de liderança” (Day, 2001).

Segundo Teodoro (1990:34) está já ultrapassada a ideia de que a atividade docente é essencialmente uma arte e que não necessita de grande formação específica. Assim, podemos agora “reconhecer à profissão docente o direito de possuir uma formação, inicial e contínua, de elevado nível científico” (*ibidem*). Neste contexto, segundo Morgado (2007), a formação contínua, enquanto processo que decorre ao longo da carreira docente, tem vindo a afirmar-se como um elemento essencial no campo do desenvolvimento profissional e da mudança e/ou inovação das práticas curriculares. Para o autor,

“Embora, inicialmente, pudesse ter sido idealizada como forma de superar possíveis lacunas da formação inicial, à medida que as exigências educativas se foram modificando e se colocaram novos desafios aos professores, a formação contínua foi-se impondo como meio de atualização científica e pedagógico-didática, de aquisição de conhecimentos e de desenvolvimento de competências pessoais e profissionais necessárias para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e, por consequência, da própria educação” (*idem*:48).

Nesta linha de pensamento, Teodoro (1990:35) constata que a formação deve permitir aos professores “fazer face às responsabilidades acrescidas de que está investido o sistema de

ensino, permitindo um ajustamento periódico das suas competências e conhecimentos profissionais e assegurando o domínio de novas tecnologias como meio de ensino”.

Porém, apesar de se terem feito alguns esforços no sentido de se promover o trabalho colaborativo, são ainda muitos os professores que trabalham isoladamente durante grande parte do tempo, daí que as oportunidades para a melhoria das práticas continuem limitadas ao nível da planificação, ou para falar sobre o ensino e não para analisar e refletir as próprias práticas (Day, 2001). Embora seja reconhecido por vários autores a importância do trabalho colaborativo (Fullan & Hargreaves, 2001; Day, 2001; Lima, 2002a), “parece haver uma tendência generalizada para tomar como assente que o isolamento é uma característica profundamente enraizada, inevitável e até mesmo natural da profissão docente” (Lima, 2002a:101).

Neste contexto, Lima (*idem*:7) ressalta a importância da colaboração referindo ser “a solução ideal para as inúmeras dificuldades das organizações atuais”, bem como “o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem”. Por sua vez, Day (2001:131) considera importante salientar que quando a colaboração é “um meio eficaz para o desenvolvimento do professor, ela vai ter impacto na qualidade das oportunidades de aprendizagem dos alunos e, assim, direta ou indiretamente, na sua motivação e desenvolvimento”.

Deste modo, Morgado (2007) afirma a necessidade de se criarem condições nas escolas que favoreçam oportunidades de aprendizagem e que estimulem a mudança das práticas dos professores que aí trabalham. A este propósito Santomé (2006:55) afirma que “o trabalho docente requer profissionais que tenham aprendido a investigar e a trabalhar em equipa e que sejam capazes de colaborar com as colegas e os colegas colocando sempre em discussão os seus modos de pensar e agir”. Também Nóvoa (1999:8) considera que

“é preciso inscrever rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à corresponsabilização e à partilha entre colegas. É fundamental encontrar espaços de debate, de planificação e de análise, que acentuem a troca e a colaboração entre os professores”.

2.2. A relação escola-família

“Quanto mais a relação entre as famílias e a escola for verdadeira parceria, mais o sucesso escolar crescerá” (Davies, 2003:77).

A relação escola-família tem vindo a assumir uma visibilidade cada vez maior, sendo reconhecido por vários os autores a importância da participação dos pais na escolaridade dos filhos (Diogo, 1998; Sousa, 1998; Montadon & Perrenoud, 2001; Lima, 2002b; Carvalho, 2004; Davies, 2005; Villas-Boas, s/d). De facto, nos últimos anos, temos assistido na generalidade dos países desenvolvidos à implementação de políticas educativas que visam uma maior participação e cooperação entre as famílias e a escola (Nogueira, 2006). Aliás, são vários os estudos a corroborarem a ideia de que o envolvimento familiar na vida escolar dos filhos tem reflexos positivos nos alunos, bem como nos encarregados de educação, escolas e na própria sociedade (Diogo, 1998). A este propósito, Bhering e Siraj-Blatchford (1999:192) afirmam que:

“O envolvimento dos pais com a escola é, hoje em dia, considerado como um componente importante para o desempenho ideal das escolas e, portanto, os investigadores e autores o consideram como merecedor de uma atenção especial e acentuada. Os pais – mais frequentemente as mães – passaram a fazer parte daqueles elementos-chave que contribuem para a obtenção de melhores resultados na escola e até mesmo em termos comportamentais”.

Apesar de constituir uma relação complexa (Silva, 2002b), a relação entre escola e família é, segundo Sousa (1998), “fundamental para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem e do sucesso de todos os alunos”. Marujo, Neto e Perloiro (2005:148) afirmam também não existirem dúvidas de que o “bom êxito escolar está profundamente relacionado com a participação positiva dos pais na educação dos filhos”. Já Diogo (1998:13) considera que, do ponto de vista teórico e normativo, são inúmeras “as vantagens de uma colaboração estreita entre as escolas e as famílias através de um diálogo permanente, aberto e construtivo”, no entanto, “a prática revela-se paradoxal e o diálogo tem sido desigual, frágil e tantas vezes inexistente”. Por sua vez, Lima (2002b) constata que ao longo da história do sistema educativo português, as relações entre pais e professores foram sempre assunto polémico:

“Quer pela sua inexistência quer pelo carácter sensível que assumem, quando se concretizam, estas relações têm suscitado debates intensos e apaixonados. Nestas discussões, ora se culpam os pais por ignorarem passivamente ou culpabilizarem injustamente os professores pelos problemas dos filhos, ora se acusam os docentes de menosprezarem ou hostilizarem as perspetivas dos encarregados de educação sobre a escolaridade dos seus filhos” (*idem*:7).

Durante muito tempo a colaboração entre os pais e a escola limitou-se a seguir esta norma: aos pais competia a educação, entendida como a transmissão dos valores, bons princípios e à escola cabia a instrução. Ora, família e escola viveram ao longo do século XIX e na primeira

metade do século XX “como duas vias paralelas, definidas através da sua perspectiva prioritária própria” (Coutinho, s/d: 22).

Embora a partir dos anos 80 se tenha recomendado aos professores que estabelecessem uma colaboração mais próxima com as famílias, foi fundamentalmente a partir da entrada em vigor da LBSE (Lei nº 46/86, de 14 de outubro) que se veio a regular a participação dos pais na escola, dando-se “início a um novo protagonismo das famílias na vida escolar” (Diogo, 1998:27). Deste modo, deu-se uma evolução na relação escola-família, assistindo-se atualmente a uma nova “estruturação relacional” entre as duas instituições educativas (Coutinho, s/d:23). Porém, Santomé (2006:116) assegura que embora as leis educativas tenham reforçado mais a participação da família e da sociedade, por outro lado deu-se o “avanço de um falso profissionalismo entre a classe docente, que considera que não tem que dar tantas explicações do que faz, e, por outro, com o medo por parte de muitos docentes de ver o seu profissionalismo questionado pelas famílias”.

Na realidade, procurou promover-se essencialmente o sucesso escolar, uma vez que inúmeros estudos têm vindo a demonstrar a influência positiva, sobre os resultados escolares, do envolvimento parental na escolaridade dos filhos, o que contribuiria também para a redução das taxas de retenção e abandono escolar (Nogueira, 2006). Aliás, são vários os estudos que apontam para o facto de ser a família quem prepara a integração e o sucesso escolar (Coutinho, s/d:23). A promoção do sucesso escolar deverá implicar o uso de estratégias capazes “de criar situações de aprendizagem que respeitem os contextos culturais presentes na escola, pelo que será útil e desejável uma “outra” articulação entre os estabelecimentos de ensino e a comunidade em geral e as famílias em particular” (Diogo, 1998:23).

Montadon e Perrenoud (2001) defendem que em prol de um maior bem-estar das crianças é fundamental que a escola e a família colaborem harmoniosamente, devendo existir permanentemente um diálogo aberto e construtivo. Isto porque o desenvolvimento das crianças é fortemente condicionado pelos dois principais contextos em que estas crescem e se desenvolvem – a família e a escola (Diogo, 1998). Todavia, a realidade é diferente, mostrando que o “diálogo é, por vezes, difícil e nalguns casos não chega a existir” (Montadon & Perrenoud, 2001:2). Aliás, segundo Diogo (1998), é um diálogo inexistente, porque para haver comunicação é necessário que esta seja bilateral, verificando-se muitas vezes que a relação professores/encarregados de educação assume um caráter unilateral.

Segundo Lima (2002b:133-134) tem havido nos últimos tempos, a nível internacional, “uma maior abertura da escola ao exterior, através da multiplicação e diversidade das suas formas

de contacto com as famílias, desde a presença de representantes dos pais nos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino às sessões informativas, aulas abertas, exposições, noites recreativas e, até, piqueniques”. Neste contexto, Barroso (s/d:13) refere que em Portugal a participação dos pais na escola é, de um modo geral, muito limitada, estando do ponto de vista legal “confinada à presença de seus representantes em alguns órgãos e no direito de serem informados sobre a escolarização dos filhos”.

Também para Castilho (1999:103), a participação dos pais na vida da escola ainda não é uma realidade, “quer pelas dificuldades inerentes à própria família, quer pela persistência atávica da Escola, enquanto instituição, a abrir-se a uma interação que aceita quando fala mas não pratica quando atua”. Isto significa, segundo Montadon e Perrenoud (2001:2), que os pais se encontram perante um corpo profissional organizado há muito tempo e sobretudo em relação a um sistema escolar criado “para funcionar sem negociar com os seus utentes”.

A este respeito, Marujo, Neto e Perloiro (2005) afirmam que, embora a maior parte dos estudos refira que os pais querem envolver-se na vida escolar dos filhos, muitos não sabem como fazê-lo, nem têm disponibilidade ou estão perante uma escola que não estimula esse envolvimento. Neste sentido, Teixeira (2003:206) realça que vários estudos têm demonstrado “a dificuldade sentida pelos pais no contacto com a escola decorrente da incompatibilidade de horários”. Todavia, e no sentido de ser facilitada a sua participação na vida escolar, existe na legislação laboral “a consagração do direito dos pais trabalhadores a uma falta justificada por trimestre para contactar a escola dos filhos” (*ibidem*).

Neste âmbito, Davies (2005:30), e referindo-se à realidade americana, lamenta que a maior parte dos professores e administradores ainda mantenham os pais afastados das escolas, afirmando que permanece ainda uma “forma de profissionalismo de elite”, apesar de se reconhecer a necessidade do envolvimento dos pais e da importância da família. Opinião semelhante tem Vieira (2005:145) ao afirmar que, de um modo geral, os professores “não parecem permitir que o papel dos pais vá muito para além do que a própria participação e ajuda em tarefas consequentes de projetos concebidos e elaborados pelos próprios professores”.

Na perspetiva de Stoer e Silva (2005:20), a relação escola-família é estruturalmente desigual, constituindo uma “relação entre culturas”. Para os autores, é

“Uma relação entre a cultura socialmente dominante que a escola privilegia, veicula e legitima e a cultura ou culturas locais (...). Deparamo-nos com uma relação onde perpassam distâncias sociais e distâncias culturais, as quais, aliás, nem sempre correspondem mutuamente, nem sempre coexistem pacificamente” (*ibidem*).

A este propósito, Diogo (1998:75) afirma que quando a escola e as famílias atuam “numa base de esferas de influências separadas”, os professores apenas contactam os pais ou encarregados de educação quando existem problemas graves de rendimento académico ou comportamento dos alunos, por outro lado, os pais apenas contactam a escola quando pontualmente identificam situações de angústia ou outros problemas. Também Carvalho (2004) constata que os professores geralmente recorrem aos pais quando os filhos apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou comportamento, com as quais não conseguem trabalhar. Assim, atribuem as culpas à família (ausência dos pais) pelas dificuldades dos alunos, porque têm sido responsabilizados (implícita ou explicitamente) pelas autoridades escolares, pela comunicação social e até pelos pais pelas deficiências do ensino e pelo insucesso escolar (*idem*). Nesta linha de pensamento, Marujo, Neto e Perloiro (2005:148-149) realçam que

“Infelizmente, e durante muitos anos, a relação escola-família foi, no nosso país, uma relação essencialmente negativa: a escola só chamava os pais quando os filhos estavam a ter problemas, só os convidava para atividades em que não tinham mais do que o papel de espectadores (como as festas de natal ou de fim-de-ano) e entendia como ingerência a visita frequente de pais mais empenhados ou ativistas”.

Por outro lado, ressaltam os autores, a família mantinha uma posição crítica ou desinvestida face à escola, “apontando dados face a insucessos, indo à escola para “pedir contas” quando vivia alguma insatisfação com métodos ou conteúdos escolares, e estando ausente aquando das poucas convocatórias que a escola fazia. Claro que as atitudes da escola e da família somadas provocam uma espiral de mal-estar mútuo” (*idem*:149).

Relativamente a um estudo sobre representações de professores sobre a participação dos pais de meios rurais na vida escolar dos filhos, Vieira (2005:144) constata que os professores explicam “a ausência das famílias no diálogo com a escola por incapacidade de estas desempenharem o seu papel”, referindo ainda que a relação da escola com as famílias, e vice-versa, é muito mais ténue e distante no 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Aqui, os pais não costumam contactar os professores ficando, segundo Vieira (*idem*:146),

“ (...) o ritual do “receber as notas” no final de cada período escolar. Nessa altura, o pai ou a mãe, outras vezes os avós, ou outros, deslocam-se à escola e são então recebidos pelo diretor de turma. Professor esse ao qual também por vezes se recorre “extraordinariamente”, fora desses três momentos, para justificar faltas, ou, no máximo – e excepcionalmente por parte de uma minoria de pais -, para ver se nesta ou naquela disciplina a rapariga ou o rapaz recuperaram”.

Porém, o autor supracitado considera que os professores não têm procurado alternativas para trazer os pais à escola, se acreditam que isso otimiza as aprendizagens dos alunos, referindo que a “montanha, essa nunca vai a Maomé. O professor limita-se a dizer que os pais não querem saber” (*ibidem*). Por sua vez, Silva (2002b:119) esclarece que “a “invisibilidade” de muitos pais dos meios populares na escola não significa necessariamente desinteresse pela escolarização dos filhos, nem ausência de incentivo e possíveis formas de apoio em casa, ao contrário da usual interpretação de muitos docentes”.

Nesta linha de pensamento, Lima (2002b) constata que a sociologia da educação tem evidenciado a forma como a pertença de classe dos alunos e respetiva família condiciona o seu modo de relação com a escola. Assim, a título de exemplo (e relativamente a alguns países anglo-saxónicos) compara os casos dos pais dos alunos da classe média, que estão cada vez mais bem informados sobre assuntos relacionados com a educação, com os pais dos alunos da classe trabalhadora que não possuem o mesmo tipo de conhecimento, o mesmo nível de linguagem e o nível de confiança necessário para confrontar os professores e as direções das escolas sobre esses assuntos (*idem*). A este propósito, Diogo (1998) afirma que: “(...) nos meios pobres, o ambiente cultural é visto como uma causa de inibição e de bloqueio a um desenvolvimento harmonioso, enquanto que nos meios privilegiados, pela proximidade da cultura de referência, este assume-se como um fator de crescimento e de desenvolvimento pessoal”. Acrescenta ainda o autor que, quando o *capital cultural* da família está em consonância com a cultura escolar, “o contexto é terreno fértil para a aproximação e para a continuidade entre a família e a escola; quando tal não acontece, criam-se condições para o afastamento e para a rutura” (*idem*:54).

Na opinião de Lima (2002b:164), aos pais dos alunos das classes mais desfavorecidas não lhes falta interesse pela educação dos seus filhos, mas “o conhecimento do modo como o sistema educativo funciona e como poderia ou deveria estar a responder às necessidades dos seus filhos”. Estes, confiam muito no trabalho dos professores e reconhecem-lhes competência para ensinar os seus filhos, considerando que eles “sabem o que estão a fazer” (*idem*:165). Deste modo, esta “confiança no que os professores fazem resulta da relação que opõe leigos – os pais – a peritos – os professores” (Silva, 2002b:116). Pelo contrário, os pais dos alunos das classes médias, embora reconheçam o profissionalismo dos professores, têm à partida mais informação e assumem uma postura mais interventiva (*ibidem*).

Nesta linha de pensamento, Diogo (2002) afirma que a distância das classes mais desfavorecidas face à escola, não significa uma menor valorização desta, mas na representação que

têm sobre a articulação ideal escola-família. Acrescenta ainda que, “para as famílias da classe média, o sucesso escolar depende de uma conjugação de esforços da escola e da família, ao passo que para as das classes populares depende apenas da escola, sendo esta a razão por que delegam e confiam na ação desta” (*idem*:278).

Embora a maioria dos professores não seja favorável a uma participação ativa dos pais (Ballion, 1984, citado por Montadon, 2001), existe uma minoria que acredita firmemente na participação ativa dos mesmos na escola ou na sala de aula (Montadon, 2001). Estes, estimulam os contributos dos pais e a troca de impressões recíprocas, mas também “uma verdadeira partilha de responsabilidades no que diz respeito à organização da vida escolar ou extraescolar e à organização do ensino que releva mais do domínio pedagógico” (*idem*:24).

Stoer e Silva (2005) constatam também que, por vezes, escolas e famílias fazem “alianças aparentemente *contra naturam*”, nomeadamente entre pais e professores contra o poder político. A título de exemplo referem os vários casos, apresentados na comunicação social, de escolas fechadas pelos pais “cuja única reivindicação é a criação das condições de segurança aprovadas pelo próprio poder político” (*idem*: 21).

2.2.1. Benefícios da colaboração escola-família

Segundo Davies (2003), existem inúmeros estudos nos Estados Unidos da América, e em outros países, que apresentam uma relação entre programas de colaboração bem planeados e executados e o sucesso escolar das crianças, bem como o grau de frequência, a motivação e o comportamento. Para o autor, “quando as famílias estiverem comprometidas, em vez de estarem etiquetadas como sendo problemas, as escolas transformar-se-ão de lugares em que apenas alguns alunos prosperam em lugares em que todas as crianças têm sucesso” (*idem*:77).

Também Polonia e Dessen (2005) fazem saber que professores, psicólogos e outros profissionais que trabalham na escola reconhecem a importância das relações entre a escola e a família, referindo existirem potenciais benefícios de uma boa integração entre as duas instituições para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos alunos. Porém, embora a colaboração tenha benefícios para alunos, pais, professores e comunidades, esta “não é uma varinha mágica que tudo resolve, mas ajuda” (Davies, 2003:79).

Bhering e Siraj-Blatchford (1999:193) consideram que o envolvimento dos pais é importante para um diálogo mais aberto entre pais e professores, entre pais e filhos e entre a tríade pais-criança-professores, mas também é fundamental para que os pais compreendam os objetivos

da escola, o desenvolvimento das crianças e o processo educacional, bem como a atuação do professor como “provedor” do processo ensino-aprendizagem. Por isso, Chechia e Andrade (2005:432) constata que quando os pais sentem que existe um ambiente de aprendizagem mais favorável “desenvolvem confiança em relação à escola, na medida em que verificam preocupação por parte da escola com a educação dos filhos”.

Para Nogueira (2006) existe hoje uma grande preocupação com a coerência entre os processos educativos que se dão na família e aqueles que se realizam na escola. Para esta autora, o discurso atual da escola afirma a necessidade de se observar a família para uma melhor compreensão da criança, bem como obter uma continuidade entre as ações desses dois agentes educacionais. Neste sentido, “o meio privilegiado para a realização desses ideais pedagógicos será – ao menos no plano do discurso – o permanente diálogo com os pais” (*idem*:161). Deste modo, segundo Polonia e Dessen (2005) é necessário que os pais e professores sejam honestos uns com os outros e aprendam a adaptar-se uns aos outros, concentrando o seu investimento na criança. Parece não haver dúvidas de que quando a família e a escola mantêm boas relações, as condições para uma melhor aprendizagem e desenvolvimento da criança podem ser melhoradas (*idem*).

Neste âmbito, Bhering e Siraj-Blatchford (1999) afirmam que apesar de terem diferentes obrigações, a família e a escola têm também responsabilidade e objetivos comuns, sendo a criação de condições favoráveis ao desenvolvimento da criança, um dos objetivos comuns das duas instituições. Para os autores,

“Tanto uma quanto a outra influenciam e ajudam a determinar o curso de vida das crianças, razão pela qual a relação entre a escola e a família é vista como complementar e não como forças distintas e separadas. Partindo do princípio que reconhece o valor da relação escola-família, seja qual for a estrutura familiar, é possível pensar em como essa relação pode ser desenvolvida” (*idem*:195).

Segundo Coutinho (s/d), são vários os autores que reconhecem que a melhoria da educação nas escolas terá de passar por uma maior intervenção dos pais como educadores dos seus filhos. De facto, de um modo geral, a melhoria na educação não acontece, “sem o envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos” (*idem*:23).

Neste contexto, importa referir que o professor, mas essencialmente o Diretor de Turma – elemento-chave na relação educativa escola-família e que ocupa uma posição de *interface* entre diferentes subsistemas (alunos, professores, encarregados de educação, funcionários) - assume um papel essencial no quadro geral das relações entre a escola e a família, podendo constituir o elo que permita:

- “aproximar a escola da comunidade através de um crescente envolvimento dos EEs¹³ na vida escolar;
- dinamizar a equipa pedagógica tendo em vista promover a convergência de atitudes necessárias ao sucesso dos alunos, numa perspetiva de igualdade;
- favorecer o desenvolvimento global da personalidade dos alunos” (Diogo, 1998:30).

Na opinião de Coutinho (s/d), o diretor de turma deverá promover uma relação vantajosa com os pais de modo a que estes assumam as suas responsabilidades em articulação com a escola. Assim, sairão beneficiados não apenas os alunos, mas também os professores e o próprio diretor de turma no desenvolvimento da sua ação educativa (*idem*).

Neste contexto, Stanley e Wyness (2005) constataam que alguns pais já começam a exigir alguma responsabilização e a manter-se informados sobre o que se passa na escola onde os seus filhos estudam, procurando “saber como é que os seus filhos estão a progredir e como é que os podem ajudar” (*idem*:61). Todavia, segundo Silva (2002b:119), habitualmente os professores queixam-se de que há uma tendência para aparecerem na escola sempre os mesmos pais, sobretudo aqueles que não precisariam de aparecer porque os filhos “vão bem na escola”. Pelo contrário, os pais “que primam pela ausência” são aqueles que são convocados repetidamente pelos professores, devido a “problemas académicos e/ou disciplinares dos alunos” (*ibidem*). Importa referir que são frequentemente as mães que desempenham um papel mais ativo na vida escolar dos filhos, nomeadamente no acompanhamento das atividades escolares, bem como na participação em reuniões (Chechia & Andrade, 2005).

Na opinião de Lima (2002b:140) é fundamental que “a família acompanhe e supervisione o trabalho escolar dos filhos, em casa, por forma a melhorar as suas hipóteses de sucesso”. Paralelamente pretende-se dos pais um “trabalho psicológico de encorajamento e felicitação”, para elevar os níveis de autoconfiança, “e de reprovação e aviso, quando as coisas não correm bem” (*idem*:140-141). Opinião similar tem Diogo (1998) quando ressalta que uma das tarefas que os pais devem exercer é encorajar e apoiar os seus filhos nas tarefas escolares de casa, para que estes adquiram um conjunto de capacidades e comportamentos que facilitam o sucesso escolar. Segundo o autor, quando “a criança é ajudada na exploração, orientada na realização das tarefas, incentivada a verificar os resultados dos seus atos” consegue melhores resultados e é “felicitada pelos seus êxitos” (*idem*:53). Pelo contrário, a criança que consegue resultados menos positivos “é

¹³ Encarregados de Educação

aquela em relação à qual se é mais diretivo, a quem é fornecida a solução dos problemas em lugar de pistas que a orientem para a resposta, as ordens são dadas de forma imperativa, são reprovados os fracassos e a que é levada a duvidar das suas possibilidades de êxito” (*ibidem*).

Os trabalhos para casa, mais vulgarmente conhecidos como TPC, permitem aos pais ou outros familiares um acompanhamento do processo escolar dos alunos, transmitindo informações sobre o que vão fazendo na sala de aula e “abrindo oportunidades a um relacionamento mais frequente e próximo da família com a escola/professor” (Pinto & Almeida, 2003:215). De facto, os trabalhos de casa são um bom instrumento para os alunos consolidarem as aprendizagens feitas na escola, promoverem a autodisciplina, o sentido de responsabilidade (Alves & Leite, 2005), a iniciativa, a competência, mas também para ajudar os professores a avaliarem se os alunos estão a compreender uma determinada temática (Marujo, Neto & Perloiro, 2000). Deste modo, para os professores é importante que os pais mostrem aos filhos o quanto o estudo é importante, orientando-os também quando surgem dúvidas e problemas (*idem*).

Neste contexto, Rocha (2005:141) defende também que os trabalhos de casa permitem “reforçar as aprendizagens escolares em horário não escolar”, constituindo para as famílias “uma fonte de informação diária” e permitindo-lhes “um controlo das aprendizagens e do currículo escolar que, na sua ausência, se tornaria mais invisível, sobretudo para as famílias menos familiarizadas com a cultura escolar”. Contudo, a sua quantidade e frequência é um assunto que está quase sempre presente nas reuniões entre pais e professores ou diretores de turma, embora haja estudos que mostram que estes, “bem escolhidos e pedidos com parcimónia podem ser um importante fator para o sucesso escolar” (Marujo, Neto & Perloiro, 2005:113).

Segundo Pinto e Almeida (2003), as famílias nem sempre estão em condições de compreender os trabalhos que são marcados, principalmente no caso das crianças que eventualmente mais precisariam. Aliás, alguns pais sentem dificuldades em ajudar “pois se recolhem na ignorância, na inferioridade e demonstram carência de orientação, muitas vezes, por não serem instruídos para agir e orientar os filhos” (Chechia & Andrade, 2005:432). Por outro lado, os TPC, ao serem realizados em horário extraescolar, vão originar uma responsabilização e um acréscimo de trabalho para a família (Rocha, 2005). Assim, diz esta autora, “ (...) a possibilidade de serem realizados nos tempos livres, retira às famílias, sobretudo às que menos tempo têm para diariamente acompanhar os filhos, uma sobrecarga de trabalho, e legitimamente esperam que eles estejam resolvidos aquando do regresso a casa” (*idem*:141).

Nunes (2004:51-52), baseando-se num estudo realizado por Davies e a sua equipa, realizado em escolas portuguesas na década de 80 do século XX e complementado pelas experiências vividas e estudadas nos Estados Unidos da América, afirma que, “ (...) são as crianças de famílias de baixos rendimentos aquelas que mais poderão beneficiar com envolvimento dos pais, os quais devem ser devidamente preparados para o envolvimento, caso contrário a maior acessibilidade dos pais de classe média produzirá o aumento do fosso, já existente, entre as duas classes sociais”. A este propósito, o comentário de Santomé (2006:110-111) é esclarecedor quando afirma que:

“Entre as explicações dos melhores rendimentos académicos, as investigações e as informações educativas expõem constantemente a existência de uma família que se preocupa com o estado de ânimo, o rendimento e as dificuldades das suas filhas e filhos na escola, em casa fomentam-se e demonstram-se diariamente os hábitos de leitura, incentivam-se e presta-se ajuda quer nas tarefas escolares, quer extraescolares e no controlo do tempo de ócio”.

Geralmente, segundo o autor, na origem das situações de insucesso e abandono escolar “encontram-se famílias muito pobres, desestruturadas, pertencentes a minorias étnicas marginalizadas, com um baixo nível cultural, mulheres abandonadas pelos seus maridos e em situação de pobreza” (*idem*:111). Acrescenta ainda que estas famílias são as que mais frequentemente necessitam de ajuda e de estímulos para ajudar os filhos na escola, sendo por isso necessário fazer-lhes ver que a sua participação é possível e positiva (*ibidem*).

Para Perrenoud (2001) é suposto os pais desempenharem um trabalho psicológico ligado aos aspetos afetivos da experiência escolar, como encorajar, felicitar, repreender, garantir segurança, vigiar. É, pois, importante existir por parte dos pais “um trabalho de encorajamento, de apoio, que consiste em inculcar-lhes vontade de ir à escola ou de fazer o seu trabalho, em mostrar que é importante mesmo que nem sempre seja agradável, em criar ou manter, como dizem os psicopedagogos, “uma motivação” (*idem*:78). Também para Diogo (1998) a existência de um ambiente familiar em que o diálogo, o encorajamento e a presença de um clima educativo seja uma prática habitual é condição fundamental para explicar o sucesso escolar.

Face ao exposto, é pertinente referir que a necessidade de colaboração entre pais e professores foi amplamente divulgada nos relatórios provenientes da maior parte dos países ocidentais, que concluíram que (Musitu, 2003):

- Os aspetos que têm maior influência na aprendizagem dos alunos são os aspetos familiares, tais como a socialização, as atitudes, os valores e os hábitos;
- As escolas consideradas eficazes são aquelas onde os professores, alunos, pais e diretores concordam com as metas, métodos e conteúdos;
- As escolas devem tomar a iniciativa de promover a participação dos pais na vida escolar dos filhos;
- É essencial a participação das mães nas atividades de iniciação à leitura.

2.2.2. Barreiras entre a família e a escola

Existem algumas barreiras que dificultam a concretização dos benefícios do envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, embora geralmente os pais demonstrem interesse em colaborar com a escola e os professores consideram útil o envolvimento dos pais na educação (Musitu, 2003).

Uma dessas barreiras tem a ver com o fato de a família e a escola serem estruturas distintas quanto à natureza, mas também em relação a algumas funções, nomeadamente a qualidade e a profundidade da interação pessoal que estabelecem com a criança (Nunes, 2004). Trata-se, de acordo com Lima (2002b:7), “de um encontro entre dois mundos culturais que antes raramente se cruzavam (...) portadores de linguagens, mundividências e modos distintos de ação”.

Outra das barreiras está relacionada com a desconfiança entre a escola e a família, sobretudo quando existem diferenças de classe social ou raça/etnia (Silva, 2002b; Nunes, 2004). A este propósito, Silva (2002b) refere que vários estudos têm evidenciado um paradoxo que tem a ver com o facto de muitos professores sentirem maiores dificuldades em lidar com famílias dos meios populares, devido a barreiras de ordem sociocultural, ao mesmo tempo que são os pais da classe média aqueles que mais recebem, na medida em que estes se posicionam numa posição de igualdade, senão mesmo de superioridade, relativamente a eles. Por sua vez, Santomé (2006: 110), considera que a maior parte dos professores revela dificuldades no relacionamento com as famílias, “devido à falta de desenvolvimento de habilidades sociais e à carência de informação que possibilite as interações e a comunicação”. Na perspectiva do autor, atualmente esta situação complica-se mais

“perante a diversidade cultural expressa na pluralidade de idiomas, conhecimentos, valores, rituais, hábitos, expectativas, ... que caracteriza as famílias dos alunos e alunas de uma mesma escola. Nunca no passado os professores se encontraram com a disparidade de culturas que, atualmente, têm nas suas salas de aulas” (*ibidem*).

Por outro lado, Musitu (2003) refere que diferentes expectativas e concepções podem gerar dificuldades nas relações entre a escola e a família. Alguns professores consideram que a participação dos pais deve limitar-se aos aspetos tradicionais, nomeadamente festas e atividades extraescolares, o que leva a que muitos pais fiquem desiludidos e frustrados (*idem*). Por sua vez, alguns pais consideram que devem desempenhar um papel mais ativo, sentindo no entanto, que algumas barreiras dificultam a colaboração, nomeadamente o tipo de linguagem utilizada pelos professores (não familiar), a inadequada apresentação das informações e a incompreensão do sistema escolar em geral (*ibidem*).

CAPÍTULO III

POLÍTICAS EDUCATIVAS E CURRICULARES E SUCESSO EDUCATIVO

Neste capítulo pretende-se, inicialmente, refletir sobre a implementação de uma medida de política educativa que determinou a criação, pelo Ministério da Educação, do programa “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP1 e TEIP2). De seguida, faz-se uma breve referência aos resultados dos alunos portugueses no relatório PISA e aos resultados da avaliação externa no agrupamento onde decorreu o nosso estudo, comparando-os com a realidade nacional. Depois, apresenta-se o contexto onde decorreu a nossa investigação e, por fim, salientam-se as áreas prioritárias de intervenção e as medidas potenciadoras de sucesso educativo previstas no Projeto Educativo TEIP onde realizámos o estudo empírico.

3.1. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

Ao longo das últimas décadas, e com o intuito de reverter o insucesso escolar, bem como combater o abandono precoce da escola antes do término da escolaridade obrigatória, têm vindo a ser desenvolvidas e aplicadas algumas medidas políticas cujo principal objetivo é a promoção do sucesso educativo e, conseqüentemente, o combate à exclusão escolar. Medidas que, segundo Formosinho, Fernandes e Pires (2001:180), pressupõem um novo papel da escola, que

“deve pôr em execução práticas pedagógicas compensadoras que permitam atenuar as desvantagens dos mais desfavorecidos à entrada. Deve tratar dos que estão em desvantagem de modo especial. Ser justo não é tratar a todos formalmente do mesmo modo, mas atender às necessidades de cada um”.

Segundo Canário (2005) foi a democratização de acesso à escola e a “explosão escolar” que fizeram emergir o insucesso escolar como “problema” e uma população escolar considerada “difícil”. Essa dificuldade devia-se aos “atributos individuais, mas sobretudo sociais, dos alunos e esteve na origem de medidas educativas de carácter compensatório, finalizadas para a prossecução da “igualdade de oportunidades” (*idem*:162). Estas medidas de discriminação positiva procuravam desenvolver condições para a integração e desenvolvimento de alunos até então excluídos (Bettencourt & Sousa, 2000:13), revelando-se fundamentais “para o equilíbrio e equidade no sistema, mas também para que a escola possa cumprir a missão que lhe foi confiada” (Rodrigues, 2010:20).

Uma dessas medidas de política educativa foi a que determinou a criação, pelo Ministério da Educação, do programa “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária” (TEIP1), em 1996, através do Despacho nº 147/ME/96, de 1 de agosto. Perspetivada como uma medida inovadora, e

inspirada nas ZEP - Zonas de Educação Prioritária¹⁴ - em França (Gomes, 1987b; Bettencourt & Sousa, 2000; Canário, Alves & Rolo, 2001; Carvalho & Araújo, 2009) tinha como principal finalidade a concretização do princípio da igualdade de oportunidades, tal como pode ler-se no início do documento legal que consagra a criação dos TEIP (Despacho 147 – B/ME/96). Assim, tal como é expresso no início deste documento, pretende-se o “apoio às populações mais carenciadas” criando nas escolas “condições geradoras de sucesso escolar e educativo dos alunos” com o principal objetivo de “promover a igualdade de acesso e do sucesso educativo da população escolar do ensino básico”¹⁵

Rodrigues (2010) afirma que são as desigualdades económicas e sociais que provocam desigualdades escolares, o que torna difícil, na sua opinião, o cumprimento da missão da escola; daí que se justifiquem os programas de discriminação positiva com vista a elevar a qualidade de todas as escolas e diminuir as desigualdades escolares. Desta forma, defende que estas escolas, situadas em meios “críticos”, “necessitam de acompanhamento, de recursos, de regras de funcionamento, adequados às suas necessidades e orientados para a superação dos problemas concretos que enfrentam” (*idem*:128). Neste contexto, e de acordo com o que já referimos no capítulo I, podemos afirmar que a teoria centrada nos fatores socioculturais (*handicap* sociocultural) permitiu desenvolver atividades de discriminação positiva para os alunos das classes socioeconómica e culturalmente desfavorecidas, dando origem, às correntes de educação compensatória (Benavente, 1990; Eurydice, 1995).

A avaliação da experiência TEIP1 (primeira geração) permitiu identificar impactos positivos em algumas escolas, mas também a ineficácia noutras (Rodrigues, 2010). Assim, foram considerados aspetos positivos: a aplicação de métodos adequados de seleção e recrutamento de professores; a estabilidade do corpo docente decorrente da plurianualidade das colocações; a liderança na coordenação do projeto educativo; o envolvimento de várias instituições (Saúde, Segurança Social e poderes locais); a presença de monitores e mediadores na ligação da escola às famílias e o reforço de mecanismos de vigilância e de segurança no interior e exterior da escola (*idem*).

Do ponto de vista de Benavente (2001), foram também várias as dificuldades, nomeadamente: a coordenação entre os serviços; os recursos insuficientes e as reais dificuldades

14 Tal como em França se criaram as ZEP, em 1981, esta política de discriminação positiva também se materializou noutros países e em tempos diferentes. Nos Estados Unidos da América, nos anos 60, foram desenvolvidos programas de educação compensatória para as crianças dos meios desfavorecidos e na Grã-Bretanha, em 1968, criaram-se as “Áreas de Intervenção Prioritária” no sentido de se favorecerem as áreas de maior carência (Gomes, 1987; Seabra, 2009).

¹⁵ Publicado no Diário da República, 2ª série – N.º 177, de 1 de agosto de 1996

de meios sociais muito carenciados. Contudo, salienta também efeitos positivos, destacando a articulação de recursos entre escolas próximas, a “solidariedade” e atenção a contextos difíceis, o acompanhamento dos alunos na transição entre ciclos e a mobilização dos parceiros educativos para a melhoria educativa.

A visão desvalorizada dos alunos por parte dos professores é, na opinião de Canário (2005), o principal ponto crítico da política TEIP. Na opinião do mesmo autor (1998), as dificuldades dos alunos mantinham-se pois procuraram adotar-se para a intervenção social e educativa, uma visão demasiado desvalorizada das zonas de intervenção, bem como das crianças e respetivas famílias. A este propósito, Canário, Alves e Rolo (2001:140) consideram que nas áreas ditas “difíceis” (como é o caso dos TEIP), “a desvalorização dos alunos, da sua experiência e do seu estatuto de sujeitos da sua própria aprendizagem” constitui o principal obstáculo ao desenvolvimento de uma ação educativa, acrescentando ainda que “não há ação educativa pertinente que possa basear-se numa atitude de negatividade em relação aos aprendentes”.

Neste sentido, Bettencourt e Sousa (2000:21) sublinham que,

“importa combater a estigmatização que muitas vezes se abate sobre os meios populares e nos tempos presentes sobre as periferias urbanas, ao considerar que o percurso escolar é determinado sobretudo pela origem e modo de vida. Este estado de espírito condiciona as estratégias de inovação desenvolvidas que apontam, muitas vezes de forma exclusiva, para estratégias de compensação cultural, podendo deixar intocáveis os estilos pedagógicos da sala de aula, orientados para a maioria dos alunos”.

A emergência no contexto educativo português da segunda geração TEIP¹⁶, a partir do ano letivo de 2006/2007, tinha em vista a apropriação, por parte das comunidade educativas particularmente desfavorecidas, de instrumentos e recursos que lhes permitissem orientar esforços para promover o sucesso escolar e educativo dos alunos (Ferreira & Teixeira, 2010). Assim, nesta primeira fase do TEIP2 foi dada prioridade de intervenção às escolas ou agrupamentos de escolas localizados nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar (Ferreira & Teixeira, 2010; Rodrigues, 2010).

A partir do ano letivo de 2008/2009, o Ministério da Educação procedeu ao relançamento do Programa TEIP2, que pretendia dar continuidade aos esforços de redução dos riscos de insucesso escolar em contextos educativos difíceis (Rodrigues, 2010). Deste modo, o relançamento e alargamento deste Programa justifica-se “pela necessidade de apoio às populações mais carenciadas e como resposta às necessidades e às expectativas dos alunos e das suas famílias”,

¹⁶ “O programa TEIP2 foi concebido como um programa de discriminação positiva das escolas, ou seja, de apoio, de acompanhamento e de afetação de recursos humanos e financeiros a escolas situadas em contextos territoriais que tornam o seu trabalho mais difícil” (Rodrigues, 2010:127).

como é expresso no início do Despacho normativo nº 55/2008¹⁷. Esta medida abrangia as escolas ou os agrupamentos de escolas “com um elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, identificadas a partir da análise de indicadores de resultados do sistema educativo e de indicadores sociais dos territórios em que as escolas se inserem” (Rodrigues, 2010:129-130), bem como as escolas e agrupamentos de escolas abrangidos no primeiro programa TEIP (Ferreira & Teixeira, 2010).

Os contextos sociais em que as escolas estão inseridas podem constituir-se como fatores potenciadores de risco de insucesso no âmbito do sistema educativo normal, verificando-se que em áreas social e economicamente degradadas, o sucesso educativo é muitas vezes menor do que a nível nacional, sendo a violência, a indisciplina, o abandono, o insucesso escolar e o trabalho infantil alguns exemplos do modo como essa degradação se manifesta.

As escolas ou agrupamentos TEIP são obrigadas a apresentar projetos educativos plurianuais, que visam a promoção do sucesso escolar, a transição para a vida ativa e a integração comunitária (Rodrigues, 2010). Assim, são estabelecidos cinco objetivos centrais do Programa TEIP2, conforme ressalta no início do Despacho normativo nº 55/2008:¹⁸

- “A melhoria da qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos;
- O combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo;
- A criação de condições que favorecem a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa;
- A progressiva coordenação da ação dos parceiros educativos – incluindo o tecido institucional público, empresas e a sociedade civil – com a ação da escola e das instituições de formação presentes em áreas geográficas problemáticas;
- A disponibilização por parte da escola dos recursos culturais e educativos necessários ao desenvolvimento integrado da educação, da qualificação, do reconhecimento e certificação de competências e ainda da animação cultural”.

No primeiro ponto do artigo 2º, do Despacho normativo nº 55/2008, podemos constatar as condicionantes para poder ser, ou não, escola ou agrupamento TEIP.

¹⁷ Publicado no Diário da República, 2ª série – N° 206, de 23 de outubro de 2008, p. 43128

¹⁸ *ibidem*

“podem integrar os territórios educativos de intervenção prioritária, adiante designados por TEIP2, as escolas ou os agrupamentos de escolas com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, identificados a partir da análise de indicadores de resultados do sistema educativo e de indicadores sociais dos territórios em que as escolas se inserem”.

No ano de 2009 integravam o programa TEIP 144 agrupamentos de escolas, estando inscrita no Programa Operacional de Potencial Humano (POPH) uma linha de financiamento especial que assegurava a sua sustentabilidade. As direções regionais de educação, bem como o Gabinete de Segurança Escolar assumiram um papel crucial na identificação das escolas e na sua mobilização para a elaboração dos projetos de intervenção prioritária (Rodrigues, 2010).

Até à data de hoje tinham decorrido, parcialmente ou totalmente, três fases do Programa TEIP2: a primeira fase decorreu durante os anos letivos 2006/2007 e 2008/2009, abrangendo um total de 35 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas; a segunda fase, que teve início em 2008/2009, e abrange 24 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas e a terceira fase teve início em 2009/2010 e abrange 45 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas (Brites *et al*, 2011).

Apesar dos objetivos que os TEIP se propõem atingir, é fundamental avaliar a eficácia da sua criação na redução do insucesso escolar e confrontar os seus resultados para determinar o caminho a seguir (Ferreira & Teixeira, 2010). Neste sentido, Rodrigues (2010:133) considera que o acompanhamento e a avaliação contínua das escolas TEIP “são uma condição necessária, mesmo que não suficiente, para garantir os resultados e o cumprimento dos objetivos”. Para a autora “é indispensável dispor de persistência e de capacidade de concentração nos objetivos de melhoria das condições para que, mesmo em contextos pouco favoráveis ou mesmo adversos, a escola pública possa cumprir a sua missão e possa fazer a diferença” (*ibidem*).

No relatório final do “Estudo de Avaliação e Acompanhamento dos Ensino Básico e Secundário”¹⁹, realizado entre maio de 2009 e março de 2011, constata-se que na 1ª fase do programa TEIP2²⁰ (período entre 2006/2007 e 2008/2009), os resultados foram bastante positivos. Assim, as escolas e os agrupamentos que integraram esta 1ª fase do TEIP2 obtiveram melhorias significativas ao nível da redução do abandono escolar precoce, da indisciplina e conflitualidade. Nesta perspetiva, “podemos mesmo afirmar que as escolas conseguiram globalmente desenvolver estratégias de inclusão escolar e social, invertendo a tendência de estigmatização, segregação e

¹⁹ Este estudo foi elaborado por Dr. Rui Brites, Dr. Alexandre Calado, Dr. Pedro Estêvão, Dr. José Manuel Carvalho e Helena Conceição para o Instituto Universitário de Lisboa e com o patrocínio do Fundo Social Europeu e do POPH).

²⁰ Foi avaliada esta primeira fase porque a segunda e terceira fases só têm o seu término previsto para o final do ano letivo 2010/2011 (Brites *et al*, 2011).

agravamento das condições para a promoção do desenvolvimento das aprendizagens” (Brites *et al*, 2011:345).

Também Rodrigues (2010) considera que, durante esse período, nas escolas sinalizadas e intervencionadas, o ambiente escolar teve melhorias consideráveis tendo baixado significativamente o número de ocorrências de indisciplina, violência e absentismo por parte dos alunos, bem como de abandono escolar. Porém, salienta ainda que “a intervenção não chegou no entanto às salas de aulas, não chegou à formação de professores, nem às dimensões pedagógicas – passos necessários para estas escolas melhorarem os resultados escolares” (*idem*. 134).

No relatório anteriormente referenciado constam ainda dois fatores determinantes para o sucesso do programa TEIP2 (1ª fase) nomeadamente: (1) a diversificação nas escolas e agrupamentos TEIP de ofertas educativas e formativas (mais concretamente pela implementação dos CEF no ensino básico) com o intuito de reduzir o insucesso escolar e melhorar as expectativas face à escola; e (2) a introdução de um conjunto de profissionais externos às escolas, que oferecem novas competências e valências às mesmas, reforçando o quadro de profissionais existente. Neste estudo também se constatou sucesso ao nível das aprendizagens. Nesta 1ª fase do Programa, os resultados escolares melhoraram globalmente, apresentando tendências de aproximação relativamente aos resultados médios nacionais (Brites *et al*, 2011).

Face ao exposto, os autores deste estudo consideram “absolutamente pertinente a continuação do investimento no Programa TEIP2” (*idem*:346). Na perspetiva de Rodrigues (2010:134), e relativamente a algumas dimensões do funcionamento da escola, “as melhorias podem ser imediatas, mas a transformação e a melhoria da qualidade que se procura alcançar necessitam de conhecimento e informação, necessitam de tempo de desenvolvimento, de persistência e de consolidação mas, sobretudo, de uma intervenção consistente e coerente”.

3.2. Os números do insucesso escolar e os contextos de decisão curricular: nível internacional, nacional e local

Apesar dos esforços realizados para superar o insucesso escolar, é um problema que ainda persiste em todos os países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) e Portugal não foge à regra. Os elevados índices de insucesso escolar e as suas consequências pessoais e sociais que provocam não podem deixar ninguém indiferente (Rovira, 2003). Segundo Kovacs (2003), o crescente interesse dos principais atores educativos por este problema surge pelas consequências cada vez maiores que tem para os alunos, pois arrasta-os

para o desemprego ou para empregos precários; para o sistema educativo, porque implica o desperdício de recursos numa época de contenção de despesas públicas; e de um modo geral para a sociedade porque tem impactos negativos na competitividade económica e na coesão social.

Na realidade, temos de reconhecer que em quase todos os sistemas de ensino existem problemas de qualidade das aprendizagens, bem como problemas de eficiência e de eficácia dos sistemas educativos (Rodrigues, 2010). Porém, é importante reconhecermos também “que não há milagres nem receitas simples, apenas trabalho árduo na procura de soluções que não desviem o país da rota daqueles com os quais se compara, isto é, os países da União Europeia e da OCDE” (*idem*:13).

Na perspetiva de Fernandes (2007), o nosso país terá grandes dificuldades em concorrer com os restantes países da Europa, se não tomar consciência da importância de se encontrar soluções que lhe permitam melhorar consideravelmente as qualificações académicas dos seus cidadãos, considerando ainda a retenção dos alunos como um dos problemas mais graves do sistema educativo. Um estudo recente da Eurydice, com base nos dados do PISA (Programa para a Avaliação Internacional dos Alunos) 2009, intitulado “Taxas de Retenção durante a escolaridade obrigatória na Europa: Regulamentos e Estatística” revela que “a existência de uma cultura de retenção parece ser a principal razão pela qual esta prática é mais utilizada em certos países, onde prevalece a ideia de que repetir um ano pode ser benéfico para a aprendizagem do aluno”²¹. Este estudo engloba 31 países, sendo todos os Estados Membros da União Europeia, a Islândia, o Liechtenstein, a Noruega e a Turquia.

Segundo o Despacho normativo nº 50/2005²², “a retenção deve constituir uma medida pedagógica de última instância, numa lógica de ciclo e de nível de ensino, depois de esgotado o recurso a atividades de recuperação desenvolvidas ao nível da turma e da sala da escola”. Porém, segundo esse estudo, Portugal faz parte de um pequeno grupo de países onde reprovar um ano faz parte da normalidade, constatando-se pela leitura do quadro que o nosso país, a Bélgica (comunidade francesa), a Espanha, a França e o Luxemburgo têm índices muito altos desta prática (mais de 30%). Por sua vez, alguns países como a Eslovénia, o Reino Unido, a Islândia e a Finlândia têm taxas de retenção muito baixas (menos de 3%).

O Gráfico 3.1 apresenta a percentagem de alunos que até aos 15 anos que tiveram pelo menos uma retenção em vários destes países.

²¹ cf. Taxas de Retenção durante a escolaridade obrigatória na Europa: Regulamentos e Estatística, Eurydice, p.2, consultado em agosto de 2011, em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/eu_press_release/126ES_HI.pdf.

²² Publicado no Diário da República, 1ª série – B, N° 215, de 9 de novembro de 2005.

Gráfico 3.1- Percentagem dos alunos de 15 anos que já repetiram pelo menos uma vez no 1º ou 2º Ciclos do Ensino Básico



EU-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	
16.0	37.1	26.3	21.5	5.4	4.0	4.4	21.4	5.6	11.9	5.7	35.3	36.5	5.3	x	10.8	3.9	36.1	
HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	IS	LI	NO	TR
9.8	x	26.3	9.3	5.3	34.5	4.2	1.5	3.6	2.8	4.5	2.0	2.6	1.6	1.9	0.9	20.2	·	3.8

Source: 2009 PISA database, OECD.

É também referido que a progressão automática é uma prática que existe num número reduzido de países, embora esteja estabelecida em países como a Noruega e a Islândia, em toda a educação obrigatória, e na Bulgária e Liechtenstein, ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico. Nos restantes países, com exceção do Reino Unido (não existe legislação específica sobre a retenção); esta prática é permitida existindo, contudo, algumas restrições, como a progressão automática durante os primeiros anos da escola e/ou um limite no número de vezes que um aluno pode repetir o mesmo ano de escolaridade. Em Portugal, a progressão automática acontece apenas no 1º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Neste estudo, é ainda referido que existem em todos os países medidas de apoio e recuperação para os alunos com dificuldades de aprendizagem. A este propósito, Rodrigues (2010) considera que para haver uma redução do insucesso escolar é essencial o apoio por parte dos professores, o aumento dos tempos de trabalho dos alunos e, eventualmente também, a utilização de estratégias pedagógicas e de instrumentos de ensino alternativos e mais ajustados aos problemas dos alunos. A autora, referindo-se aos planos de recuperação²³, acrescenta que:

“o essencial da medida relativa aos planos de recuperação consiste num conjunto de orientações e de recursos proporcionados às escolas para intervir preventivamente no problema do insucesso escolar dos seus alunos. Por outras palavras, pretende-se prevenir as retenções futuras através do acompanhamento dos alunos com notas negativas, pelos professores, trabalhando para a recuperação das aprendizagens e dos défices de conhecimento” (*idem*:177).

²³ cf. Despacho Normativo n° 50/2005

Em termos estatísticos, o insucesso escolar é visível através do número de alunos retidos, ou seja, daqueles que não transitaram de ano ou que não tenham concluído o nível de ensino em que estavam matriculados. No quadro seguinte podemos observar a evolução da taxa de retenção²⁴ em Portugal Continental ao nível dos três ciclos do Ensino Básico desde o ano letivo 2004/2005 até 2009/2010.

Quadro 3.1- Taxa de retenção e desistência, segundo o ano letivo, ao nível do Ensino Básico Regular, público e privado (Continente)

Ciclo de Ensino	Ano Letivo					
	04/05	05/06	06/07	07/08	08/09	09/10
1º Ciclo	5,2	4,3	3,9	3,6	3,4	3,5
2º Ciclo	12,5	10,5	10,3	7,8	7,5	7,5
3º Ciclo	19,3	19,1	18,4	13,7	13,8	13,5
Total	11,5	10,6	10,0	7,7	7,6	7,6

Fonte GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (<http://www.gepe.min-edu.pt/np4/610.html>)

Como podemos constatar pela leitura do quadro anterior, relativamente ao período considerado, os resultados sugerem uma tendência global da diminuição do insucesso escolar, verificando-se que a taxa média de retenção mais elevada, com 11,5%, ocorreu no ano letivo 2004/2005. Porém, não se verifica a mesma tendência nos três ciclos, sendo o 1º Ciclo o que apresenta os valores mais baixos²⁵, apesar de no ano letivo 2009/2010 estes terem subido ligeiramente. O 3º Ciclo é o que apresenta as taxas mais altas, ultrapassando os 19% em 2004/2005 e 2005/2006 notando-se, no entanto, uma diminuição acentuada entre os anos letivos 2004/2005 e 2009/2010.

Relativamente aos resultados dos alunos portugueses no PISA 2009, designadamente nas três áreas avaliadas – leitura, matemática e ciências – podemos constatar “a mais expressiva melhoria desde que Portugal participa no PISA”²⁶. Este estudo, promovido pela OCDE, contou com a participação de 65 países (dos quais 33 são membros da OCDE) e permite comparar os resultados dos alunos de 15 anos de idade dos vários países, avaliando a evolução das suas competências, de três em três anos, em cada um dos domínios de avaliação. Centrando-nos na realidade nacional, os

²⁴ Relação percentual entre o número de alunos que não transitou e o número de alunos matriculados nesse ano letivo.

²⁵ A este respeito é pertinente referir que a taxa de reprovação no 1º Ciclo do Ensino Básico, em 1970/71, era de 42% e em 1982/83 era ainda de 38% (Leite, 2003).

²⁶ Nota de imprensa à Comunicação Social, consultada em 28 de julho de 2011, em http://www.min-edu.pt/data/docs_destaques/nota_de_imprensa_pisa_2009FINAL.pdf

testes PISA foram aplicados a 6298 alunos portugueses, tendo participado 212 escolas e, em cada uma destas, foram selecionados aleatoriamente 40 alunos por peritos da OCDE²⁷.

Como se pode observar no quadro seguinte, verificaram-se progressos significativos nos resultados dos alunos portugueses, desde a última avaliação do PISA (2006) até 2009.

Quadro 3.2 - Resultados PISA 2009

	2006	2009	Varição
Leitura	472	489	+17
Matemática	466	487	+21
Ciências	474	493	+19

Fonte: PISA 2009 - Competências dos alunos portugueses (<http://www.portugal.gov.pt>)

Os resultados recolhidos permitem-nos constatar a evolução das competências dos alunos portugueses nos três domínios avaliados. Segundo o relatório PISA 2009, Portugal, em comparação com os países da OCDE, foi o quarto país que mais evoluiu na leitura e na matemática e o segundo que mais progrediu em ciências. É ainda referido que os resultados dos alunos portugueses, nos três estudos anteriores (2000, 2003, 2006), situaram-se significativamente abaixo da média da OCDE, situação que foi agora superada ao passar para a 21ª posição num conjunto de 33 países da OCDE que participaram no último estudo. Angel Gurria, Secretário-Geral da OCDE, felicitou o nosso país pelos resultados alcançados, no entanto salientou também a importância de se continuar a reduzir o abandono escolar e a taxa de retenção. Referiu ainda que “já há resultados das iniciativas de Portugal para reduzir a influência de alguns fatores inerentes ao funcionamento da escola que, tradicionalmente, no passado, reforçavam as desigualdades sociais, em particular, as elevadas taxas de retenção”²⁸.

Segundo Rodrigues (2010), um dos maiores contributos para a reflexão destes assuntos vem da OCDE que, no âmbito da avaliação das políticas educativas “em diferentes países, procura medir os resultados obtidos e identificar, numa perspetiva comparada, os fatores ou variáveis de sucesso tanto das políticas educativas como das práticas pedagógicas e de organização das escolas”. Já para Alves e Canário (2004:985), esta comparação sistemática entre Portugal e os países mais “avançados” da União Europeia e OCDE, baseada em indicadores estatísticos e com o

²⁷ PISA 2009 – Competências dos alunos portugueses, 7 de dezembro de 2010, consultado em julho de 2011, em http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Documentos/ME/Apres_PISA_2009.pdf

²⁸ Mensagem de Angel Gurria, Secretário-Geral da OCDE, apresentada na sessão PISA 2009 – Competências dos alunos portugueses, por Eduardo Ferro Rodrigues, ex-embaixador de Portugal na OCDE, consultada em http://www.min-edu.pt/data/docs_destaque/Carta_SecGeral_OCDE.pdf

recurso a “entidades supranacionais, constitui um importante argumento para justificar e fundamentar as medidas de política educativa, construindo para elas uma legitimidade social e política”. Com efeito, esta constante comparação assume um duplo objetivo: por um lado, dá visibilidade à distância que nos separa dos países do centro, por outro lado, cria condições para que as orientações defendidas para a educação sejam encaradas como inevitáveis pelas exigências da integração europeia, do desenvolvimento e da globalização (*ibidem*). Nesta linha de pensamento, Guerra (2005:13) afirma que devemos ser cautelosos na leitura dos relatórios do PISA, e referindo-se concretamente ao PISA 2003, defende que para “ haver uma comparação, num dado momento, é preciso ter em conta de onde se parte, com que meios se conta, de que escolas se trata. É um perigo querer comparar realidades incomparáveis”.

Santomé (2006) ressalta também o facto de que as informações do PISA sobre os resultados dos alunos não vinculem nas políticas de formação dos professores e nos rendimentos dos seus alunos. Para o autor,

“ (...) este tipo de deturpações está relacionado com o facto dos seus redatores serem pessoas “controladas” pelos governos no poder, não desejando colocar em causa as políticas prosseguidas por essas Administrações. É preferível que as culpas não recaiam diretamente sobre a Administração, mas sobre os administrados: os professores, as famílias e, principalmente, os alunos” (*idem*:44).

Relativamente ao agrupamento onde decorreu o nosso estudo, podemos afirmar, com base no segundo Relatório de Avaliação Externa das Escolas, que os resultados dos alunos nas provas de aferição de Língua Portuguesa do 4º e 6º anos de escolaridade, nos últimos anos, têm vindo a melhorar, superando em 2010, os valores nacionais (1,7% no 4º ano e 5,8% no 6º ano). Em Matemática os resultados têm vindo a piorar, exceto em 2009, constatando-se que em 2010, no 4º ano, continuam acima dos nacionais (1,4%) e no 6º ano os resultados positivos ficaram abaixo daquele valor (1,4%). Quanto aos exames nacionais do 9º ano, os resultados têm vindo a melhorar relativamente às médias nacionais, sendo que em 2010, o Agrupamento superou aquela média (0,2%). Em Língua Portuguesa, tem havido uma oscilação nos resultados, ficando sempre abaixo dos resultados nacionais em todo o triénio, em pelo menos 0,1 pontos.

3.3. O contexto da nossa investigação

O Agrupamento de escolas TEIP, objeto do nosso estudo, localiza-se num concelho do litoral norte do país. Tendo como referência o Relatório de Avaliação Externa²⁹ e o Projeto Educativo TEIP, podemos referir que o Agrupamento teve a sua génese no ano letivo de 2000/2001, como Escola Básica Integrada, tendo sido reestruturado no ano letivo 2007/2008, com a junção de algumas escolas e jardins de infância de um Agrupamento horizontal de escolas entretanto extinto.

Atualmente, este Agrupamento abrange dezasseis unidades educativas: cinco jardins de infância (JI), seis escolas básicas com 1º Ciclo (EB1), quatro escolas básicas com 1º ciclo e educação pré-escolar (EB1/JI) e uma escola básica com 1º, 2º e 3º Ciclos, sede do Agrupamento. Desde o ano letivo de 2009/2010 integra o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP2). A atual sede do Agrupamento, situada numa zona limítrofe do concelho, é uma escola recente, construída de raiz, tendo sido inaugurada em 16 de setembro de 2005. Esta apresenta condições favoráveis para a prática educativa, dispendo de salas específicas (laboratórios de Ciências Naturais e de Físico-Química, sala de informática) de pavilhão gimnodesportivo e de vários espaços para serviços e atividades educativas (anfiteatro, biblioteca, refeitório, bar, entre outros). Os estabelecimentos de ensino que constituem o Agrupamento estão dispersos por 11 freguesias e apresentam diferentes tipologias e estados de conservação, sendo de referir que alguns se encontram degradados e sem espaços adequados para bibliotecas escolares e para a prática da Atividade Física Desportiva.

A área geográfica do Agrupamento está inserida numa zona caracterizada economicamente pela indústria têxtil e pela construção civil. De um modo geral, a população desta zona trabalha na indústria têxtil, na construção civil e na restauração. Muitos destes trabalhadores, para fazer face aos baixos rendimentos auferidos, acumulam outra ocupação, nomeadamente, em confeções familiares como modo de valorizar os rendimentos.

No ano letivo de 2010/2011 a população escolar era constituída por 1753 alunos, distribuída do seguinte modo:

²⁹ Este Relatório da Inspeção Geral da Educação expressa os resultados da Avaliação Externa do Agrupamento, objeto do nosso estudo, na sequência da visita realizada entre 8 e 10 de novembro de 2010.

Quadro 3.3 - Distribuição do número total de alunos do Agrupamento

Educação Pré-escolar	235 Alunos
1º Ciclo	1092 Alunos
2º Ciclo	182 Alunos
3º Ciclo	228 Alunos
CEF	16 Alunos

Como se pode constatar pela leitura do quadro, há uma predominância dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, relativamente aos restantes ciclos. A oferta educativa, para além do ensino regular, inclui também Cursos de Educação e Formação (CEF).

Relativamente ao quadro do pessoal docente, podemos afirmar que é estável, uma vez que 146 docentes (72,6%) pertencem aos quadros e 40 (27,4%) são contratados. Quanto ao pessoal não docente, é constituído por 56 elementos, sendo sete técnicos superiores (uma psicóloga, uma educóloga e cinco animadoras socioeducativas), um chefe dos serviços de administração escolar, cinco assistentes técnicos, 38 assistentes operacionais e cinco contratados pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional. Em relação aos pais e encarregados de educação, conhecem-se as profissões de 61,2% e, destes, 59,9% são operários, artífices e trabalhadores da indústria, 13,4% trabalham nos serviços e comércio, 11,8% são quadros superiores, dirigentes ou têm profissões intelectuais, 8,9% são trabalhadores não qualificados, 5,6% são técnicos e profissionais de nível intermédio e 0,4% desenvolvem trabalho qualificado na agricultura. Apesar de apenas se conhecerem as habilitações académicas de 82,2% dos pais e encarregados de educação, a maioria possui níveis de escolaridade baixos: 39,2% possuem o 2º Ciclo, 20,9% possuem o 1º Ciclo, 19,1% o 3º Ciclo, 13,1% o ensino secundário, 7,1% têm formação superior e 0,6% não possui qualquer habilitação.

Nos últimos anos tem aumentado o número de alunos que beneficia da Ação Social Escolar, a que não será alheia a crise da região, sobretudo da indústria têxtil, que tem vindo a arrastar muitas famílias para o desemprego. Tal como é referido no Projeto Educativo TEIP “são evidentes as situações sociais decorrentes da elevada falta de empregabilidade, desemprego e trabalho precário, verificando-se o aumento das famílias carenciadas contempladas com o rendimento Social de Inserção”. Também é referido que nesta zona “proliferam ambientes disfuncionais marcados pela toxicodependência, alcoolismo e prostituição”. Assim, no ano letivo de 2010/2011 beneficiaram de auxílios económicos, no âmbito da Ação Social Escolar, 54,9% dos alunos.

3.3.1. O Projeto TEIP: áreas prioritárias de intervenção

De acordo como o Despacho Normativo nº 55/2008 verifica-se que cada projeto educativo deve envolver um conjunto de medidas e ações de intervenção na escola e na comunidade, destinadas à melhoria das aprendizagens e resultados escolares dos alunos, ao combate ao insucesso e abandono escolares, bem como explicitar metas, objetivos e prioridades nessas áreas. Neste contexto, o Projeto Educativo TEIP do Agrupamento onde decorreu o nosso estudo assume como principal finalidade a promoção do sucesso escolar e educativo de todos os alunos, através da utilização de estratégias e de recursos diversificados, fazendo da escola um espaço “motivador capaz de em si mesmo anular tendências como o abandono e absentismo escolares”³⁰.

Deste modo, são diagnosticados no referido projeto, essencialmente, as seguintes situações problema: a desmotivação dos alunos pela aprendizagem e pela escola, o baixo nível socioeconómico das famílias e o abandono precoce da escola. São ainda referidas outras situações que condicionam o desenvolvimento integral e sucesso escolar dos alunos e, sobretudo, o abandono precoce da escola: o desinteresse, a indisciplina, a agressividade e a desintegração bem como a desestruturação das famílias (menos evidente ao nível do 1º Ciclo), que se reflete negativamente na estabilidade emocional e comportamental dos alunos.

Com base neste diagnóstico, o Agrupamento, através deste projeto, propôs-se cumprir a sua missão educativa, adotando como prioritárias as seguintes medidas que passamos a enumerar:

- Conquistar estes alunos e maximizar os seus potenciais cognitivos, bem como alargar a escolaridade e otimizar a sua intervenção socioprofissional;
- Apoiar os alunos na construção de um projeto de vida pessoal;
- Assegurar a igualdade de oportunidades no acesso e informação a todos;
- Prevenir situações de abandono escolar;
- Orientar e acompanhar os alunos com problemas de aprendizagem e emocionais;
- Proporcionar apoio psicológico e psicopedagógico;
- Apoiar os encarregados de educação na orientação do projeto de vidas dos seus educandos;

³⁰ Projeto Educativo TEIP, p.3

- Criar condições nas escolas (materiais, físicas e humanas) que respondam às necessidades dos alunos;
- Desenvolver trabalhos de parcerias entre a escola, a família, aos alunos, as associações e as empresas;
- Assumir a construção de um projeto formativo integrado (desde o Pré-escolar ao Básico) potenciando a emergência de culturas colaborativas;
- Investir na qualidade da formação curricular que promova o sucesso educativo dos alunos, em áreas específicas (Língua Portuguesa, Matemática, Inglês e Estudo Acompanhado);
- Promover uma maior ligação entre a escola e a família;
- Desenvolver ações que favoreçam a visibilidade do agrupamento no exterior;
- Promover uma articulação eficaz entre os diferentes Órgãos de Gestão e Estruturas de Orientação Educativa e demais intervenientes no processo educativo;
- Fomentar o desenvolvimento de competências transversais;
- Promover a responsabilidade social e o cumprimento de regras;
- Enquadrar as atividades de apoio educativo e de enriquecimento curricular em projetos relevantes para os atores envolvidos;
- Promover a educação para a cidadania.

Face ao exposto, e tendo como referência o Relatório de Avaliação Externa das Escolas, de novembro de 2010, existe “um bom ambiente educativo, em termos de relacionamento humano e de convivência”³¹. Embora o Agrupamento não considere o comportamento e a indisciplina dos alunos uma situação problema, os dados facilitados pelo Diretor mostram que no 1.º ciclo a situação de indisciplina tem-se mantido “insignificante”, o mesmo não acontecendo no 2.º e no 3.º ciclos, onde esta tem vindo a aumentar de 2008-2009 para 2009-2010. Parece importante realçar que, no 3.º ciclo, o número de ocorrências passou de 10 para 70 e nos cursos de educação e formação de 23 para 55. Neste relatório é ainda referido que os casos de indisciplina são analisados pelos professores titulares ou pelos diretores de turma, com o contributo do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família e dos Serviços de Psicologia e Orientação, sendo privilegiadas as medidas educativas de remediação, não sendo evidente uma estratégia estruturada de prevenção da indisciplina.

³¹ Relatório de Avaliação Externa das Escolas, novembro de 2010, p. 6.

Neste relatório consta ainda que o alargamento da oferta educativa, nomeadamente através do curso de educação e formação de jovens e adultos, foi de encontro das necessidades dos alunos, das famílias e da comunidade local, teve um impacto positivo na redução do abandono escolar.

3.3.2. Medidas potenciadoras de sucesso educativo

“Num projeto TEIP importa, acima de tudo, combater o insucesso escolar definindo uma política adequada de apoios e complementos educativos e de uma maior articulação entre as escolas do agrupamento”³².

Tendo como referência o Projeto Educativo TEIP, nos anos letivos anteriores à implementação do Projeto TEIP, os resultados escolares dos alunos da comunidade educativa deste Agrupamento foram pouco satisfatórios³³, sobretudo nas áreas curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês. O insucesso nestas áreas atingiu predominantemente o 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, embora, no 1º Ciclo existam também indicadores negativos, particularmente no âmbito da avaliação externa, em algumas escolas. Deste modo, procurou refletir-se “sobre as causas inerentes ao marcado insucesso no 2º e 3º Ciclos, nomeadamente, no domínio das competências pessoais e curriculares que são trabalhadas no ciclo precedente, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática”³⁴.

Cientes destes resultados, propuseram-se alcançar metas até ao final do ano letivo 2011/2012, ao nível do aproveitamento dos alunos, da sua integração social e orientação profissional, bem como na conceção de escola como agente de desenvolvimento comunitário. Porém, verificamos que não foi feita uma referência objetiva ao problema do abandono escolar precoce, “uma vez que o mesmo é residual no Agrupamento”³⁵, sendo nulo no ensino Básico regular³⁶. Deste modo, esperando-se impactos positivos no aproveitamento escolar dos alunos, pretende-se atuar ao nível da educação Pré-escolar, nomeadamente na área de Língua Portuguesa, através da abordagem do Plano Nacional de Leitura (PNL), recorrendo-se a estratégias lúdico-pedagógicas que estimulem a prática da leitura, o desenvolvimento e enriquecimento de vocabulário e a transposição artística. Neste contexto, citamos Rodrigues (2010:197) que sublinha a

³² Projeto Educativo TEIP, p. 93.

³³ Por esse motivo, foram solicitados cinco docentes (dois de Língua Portuguesa, dois de Matemática e um de Língua Inglesa) para assumirem a função de coadjuvantes pedagógicos, com o objetivo de ajudar os alunos a ultrapassar dificuldades de aprendizagem, “potencialmente convertíveis em retenções e/ou reprovações no final de ciclo” (*ibidem*).

³⁴ *ibidem*

³⁵ Relatório Intermédio de Avaliação Interna, abril de 2010

³⁶ Relatório de Avaliação Externa das Escolas, novembro de 2010

importância do PNL para estimular a prática da leitura, afirmando ainda que: “ (...) todos os anos, no nosso país, há milhares de crianças (em 2009, 7%) que no final dos dois primeiros anos de escolaridade – isto é, com sete anos de idade – reprovam por dificuldades na aprendizagem da leitura. Essas crianças iniciam, nesta idade, um percurso que será marcado pelo insucesso e pelo abandono escolar”.

Ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico pretende-se criar projetos baseados, sempre que possível, na interação pedagógica (trabalho de pares/coadjuvação na sala de aula), promovendo uma aprendizagem construtiva e investigativa e um maior envolvimento dos pais/família no processo educativo no sentido de se elevar os resultados nas provas de aferição. No 2º e 3º Ciclos pretende-se, se possível, diminuir as percentagens de insucesso nestas provas.

Relativamente à Língua Inglesa, pretende-se que esta passe a fazer parte da oferta formativa da Educação Pré-Escolar, se possível integrada nos projetos curriculares da componente letiva, cujo objetivo se relaciona com a sensibilização/motivação para esta língua estrangeira. No 1º Ciclo do Ensino Básico pretende-se que esta língua passe a funcionar através da produção de um currículo de Língua Inglesa, adaptado ao currículo dos diferentes anos de escolaridade na área curricular de Estudo do Meio e avaliada segundo os critérios de avaliação definidos para as áreas curriculares. No 2º e 3º Ciclos pretende-se uma diminuição da percentagem de insucesso.

Na área de Matemática, e ao nível da Educação Pré-Escolar, pretende-se a estimulação do desenvolvimento cognitivo dos alunos através do recurso a estratégias lúdico-pedagógicas de aprendizagem. No Ensino Básico, a principal finalidade consiste na motivação progressiva dos alunos para a Matemática, reforçando a transposição didática de conhecimentos para a vida diária, ou seja, adequar as aprendizagens às necessidades da vida atual. Pretende-se, também nesta área, a diminuição das percentagens de insucesso, tal como nas áreas anteriormente referidas.

Ao nível da integração social dos alunos pretende-se criar condições para que os alunos com Necessidades Educativas Especiais tenham o acompanhamento necessário para alcançar resultados satisfatórios. Relativamente à orientação profissional dos alunos pretende-se criar condições para acompanhar os alunos na escolha do seu curso profissional (CEF), orientando-os para percursos curriculares alternativos. A escola, enquanto agente de desenvolvimento comunitário, pretende aumentar o grau de escolaridade dos pais/encarregados de educação dos alunos, através da frequência dos Cursos de Educação para Adultos (CEA). Esta medida permitirá um maior envolvimento no percurso educativo dos seus educandos.

Este projeto, que pretende reforçada a relação escola e família, para além das metas a alcançar, ainda tem previsto 13 ações a desenvolver, de modo faseado, nos vários estabelecimentos de ensino. Estas são direcionadas para as áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, bem como para as atividades de enriquecimento curricular, sobretudo as Expressões. Para a implementação dessas ações “prevê-se a atribuição de responsabilidades, de modo que a intervenção do psicólogo, dos tutores, dos educadores sociais e dos animadores esteja enquadrada por princípios bem delimitados”³⁷.

Assim, o papel da psicóloga consiste em intervir no acompanhamento dos alunos que necessitam de apoio psicológico, intervindo ainda no acompanhamento das famílias e colaboram também com os professores, pais, educadores e outros profissionais. Já o papel da educóloga consiste em promover o diálogo entre a escola e a família, com intervenção específica em famílias desestruturadas, em direta articulação com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens e com o Gabinete de Ação Social. Por sua vez, as animadoras socioeducativas intervêm principalmente ao nível da formação cívica, nomeadamente, na cantina (almoços), no recreio, na biblioteca e nas salas de aulas. O trabalho dos tutores incide particularmente nos alunos do 2º e 3º ciclos e está articulado com os professores e as famílias. A ação tutorial é uma medida que visa contribuir para a resolução de diversos casos, mediante uma intervenção preventiva, “que só o diálogo entre professor e aluno torna possível, através de um apoio orientado para a resolução de problemas surgidos”³⁸. A coadjuvação curricular/pedagógica justifica-se pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos, que podem ser minimizados mediante a ação de professores coadjuvantes nas turmas que exijam medidas especiais.

No Relatório de Avaliação Externa de 2010, relativo ao Agrupamento TEIP onde decorreu o nosso estudo, foram identificados essencialmente como pontos fortes: a taxa global de transição/conclusão do Ensino Básico Regular, que foi superior à nacional em 2009-2010, bem como a tendência de progressos nos resultados das provas de aferição de Língua Portuguesa e dos exames nacionais do 9º Ano de Matemática, no último triénio; o aumento da oferta educativa com impactos positivos na redução do abandono escolar; a aposta na diversificação e valorização das aprendizagens dos alunos, com efeitos positivos quer na motivação, quer no envolvimento na vida escolar; disponibilização de apoios diferenciados para os alunos com necessidades educativas especiais, dificuldades de aprendizagem e/ou problemas sociais ou emocionais; promoção do envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos; a diversificação de parcerias com entidades da

³⁷ Cf. Projeto Educativo TEIP, p. 75

³⁸ *ibidem*

comunidade; a motivação e o empenho dos profissionais na prossecução das metas previstas no Projeto Educativo. Como pontos fracos constatamos que os resultados das provas de aferição de Matemática do 4º e 6º anos de escolaridade evidenciaram uma tendência negativa, cujos valores na prova do 6º ano, no ano 2010, foram inferiores aos nacionais; por outro lado constatou-se o aumento dos casos de indisciplina no 3º ciclo do Ensino Básico e nos CEF, constatando-se a ausência de uma ação preventiva sistemática e eficaz no combate a este problema.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

“ A investigação educativa é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objeto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos” (Pacheco, 1995b: 9).

O presente capítulo visa a apresentação das opções e procedimentos metodológicos tendo em conta as características do estudo e os seus objetivos. Assim, começamos por apresentar a problemática e os objetivos da investigação, justificando as opções metodológicas tomadas. De seguida, tecemos algumas considerações sobre a investigação qualitativa em educação, incidindo particularmente no método de estudo de casos. Posteriormente, é nosso propósito apresentar as técnicas e os instrumentos de recolha da informação, bem como os procedimentos utilizados. É feita também uma breve caracterização dos sujeitos entrevistados (alunos, pais e professores), explicitando-se o modo como foi feita a sua seleção. Por fim, apresentamos os procedimentos para o tratamento dos dados e as limitações deste estudo.

4.1. Problemática da investigação

“A procura de formas de responder, com eficácia, à problemática do insucesso escolar num contexto educativo heterogéneo, constitui o grande desafio que se coloca à escola e a todos os intervenientes no ato educativo” (Sil & Lopes, s/d: 2994).

A problemática do insucesso escolar permeou toda a nossa investigação, tendo sido fundamental neste processo a pesquisa de literatura relevante sobre esta temática pois, segundo Moreira (1994:28), constitui um “passo preliminar essencial” em todos os projetos de investigação”. Para o autor (*Idem*:19), “toda a pesquisa é dependente da teoria: a pesquisa puramente empírica é virtualmente impossível”.A este propósito, Pardal e Correia (1995), acrescentam que a teoria e o facto não se excluem, pelo contrário, apoiam-se mutuamente em todo o processo de investigação, justificando que a explicação de um facto exige o apelo a recursos teóricos. Costa (2005:79), referindo-se aos factos afirma que “é a teoria que lhes dá voz, que lhes empresta sentido” e é “por meio dela que o investigador planeia e executa a sua investigação”.

O tema do insucesso escolar tem uma visibilidade social cada vez maior, sendo frequentemente referenciado nas “políticas e discursos educativos, assim como na análise dos investigadores de ciências da educação” (Almeida *et al*, 2005:3629). Isto justifica-se, na nossa opinião, pelo facto de o nosso país enfrentar níveis preocupantes de insucesso escolar que nos põem nos lugares mais baixos das comparações internacionais, “numa posição de grande desvantagem comparativamente à grande maioria dos estados da União Europeia” (Oliveira, 2010:128).

O nosso interesse por este tema é claramente de ordem pessoal e profissional, pois contactámos na nossa prática, enquanto profissionais, com crianças que se encontram nessa situação. Por isso, consideramos essencial que os principais intervenientes no sistema educativo – os alunos, os professores e os encarregados de educação – estejam sensibilizados para esse problema, reflitam sobre as suas causas e procurem soluções para o minorar. A par deste interesse pessoal e profissional, existe outro aspeto importante a considerar que é a pertinência e atualidade do tema que, segundo Moreira (1994:21), deve ser “relevante, restrito e suscitar, quando possível e adequado, um envolvimento pessoal”. É neste âmbito que pretendemos não apenas aprofundar conhecimentos sobre o fenómeno do insucesso escolar, mas essencialmente compreender os fatores que poderão estar na origem desse problema.

4.2. Objetivos

Tendo presente a temática em estudo, passamos a identificar os principais objetivos que nortearam esta investigação, que se centra nas perceções dos alunos, pais e professores sobre o insucesso escolar. Neste quadro, procuraremos “responder” à seguinte questão: Quais os fatores que explicam ou influenciam o insucesso escolar na perspetiva dos alunos, pais e professores?

Assim, definimos os seguintes objetivos:

- Conhecer as perceções que os alunos têm da escola;
- Conhecer como percebem as causas do insucesso escolar os alunos, pais e professores;
- Verificar se as diferentes perspetivas se aproximam ou distanciam entre si;
- Identificar fatores de insucesso;
- Relacionar as conclusões do estudo com as medidas previstas implementadas pelo projeto TEIP no combate ao insucesso escolar.

4.3. Justificação das opções metodológicas

“Qualquer metodologia deve ser escolhida em função dos objetivos da investigação, em função do tipo de resultados esperados, do tipo de análises que desejamos efetuar” (Albarello, 1997:50).

A metodologia qualitativa é amplamente utilizada nas investigações em educação e, tendo em conta que o objetivo central deste estudo é contribuir para a compreensão do fenómeno do insucesso escolar, analisado na perspetiva dos alunos, pais e professores, optámos por este tipo de metodologia por considerarmos ser o mais adequado e vantajoso. Deste modo, e tendo em conta o enquadramento do nosso estudo, não deixa de ser pertinente referir a existência de dois distintos paradigmas de investigação – o paradigma quantitativo e o paradigma qualitativo (Guba & Lincoln, 1994, citado por Silva, 2005:49) - identificando aquele que sustenta o nosso estudo.

Na literatura especializada é grande a diversidade de investigadores que se debruçam sobre a classificação dos paradigmas de investigação, embora nem todos estejam de acordo quanto à utilização do conceito de paradigma para o enquadramento da investigação (Pacheco, 1995b). Segundo Bogdan e Biklen (1994:52), e referindo-se ao conceito de paradigma, “um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação”. Já na opinião de Pacheco (1995b:11), um paradigma “significa um compromisso implícito de uma comunidade de investigadores com um quadro teórico e metodológico preciso e, conseqüentemente, uma partilha de experiências e uma concordância quanto à natureza da investigação e à conceção do conhecimento”.

Para Costa (2005:80), dá-se o nome de paradigmas ou abordagens teóricas aos grandes modelos teóricos que orientam a investigação científica, referindo que:

“Se, por vezes, a diferença entre os diversos paradigmas é apenas de linguagem, outras vezes, eles contradizem-se abertamente. Quanto a mim, considero que, só por si, nenhum paradigma consegue explicar satisfatoriamente a multifacetada realidade humana. Como aos cegos que apalpam o elefante, escapa-lhes a visão de conjunto” (Van Haecht, 1994, citado por Costa, 2005:80).

Na literatura especializada, são várias as alusões às divergências entre as metodologias de índole quantitativa e qualitativa, dualismo que, segundo Diogo (1998: 91), “mais do que uma divergência metodológica, reflete um choque entre paradigmas”. Na perspetiva de Máximo-Esteves (2008), foram as divergências que originaram o confronto entre as duas metodologias: o método científico, cujas bases assentam no paradigma positivista, e os métodos qualitativos, centrados no paradigma interpretativo. De acordo com a autora, esta acesa polémica foi motivada pelo facto de os cientistas tradicionais considerarem acientíficas estas novas perspetivas interpretativas, apelidando-as de “especulativas e despojadas de rigor científico” (*Idem*: 12). Todavia, na perspetiva de Ruquoy (1997: 84), “nem o qualitativo, nem o quantitativo garantem uma objetividade total; tendem apenas a assegurar um procedimento o mais objetivo possível, o que não é nada fácil”.

É importante referir que o debate entre as abordagens quantitativa e qualitativa passou por várias fases, tendo-se verificado “esforços assinaláveis para superar a dicotomia” entre ambas (Estrela & Ferreira, 2001:7). Na realidade, vários investigadores têm-se interrogado se a comparação entre as duas abordagens é realmente construtiva, argumentando que a melhor investigação social se serve geralmente de elementos de ambas (Moreira, 1994).

Neste contexto, e procurando esclarecer a oposição quantitativo/qualitativo, Diogo (1998), evidencia algumas características fundamentais das duas abordagens. Relativamente à abordagem quantitativa, afirma tratar-se de uma conceção que: 1) apresenta uma visão positivista da realidade; 2) concebe o objeto de estudo como externo, tendo em vista uma maior objetividade; 3) orienta-se para os produtos; 4) privilegia como métodos de investigação a experimentação, a correlação, os inquéritos. Quanto à abordagem qualitativa, diz tratar-se de uma conceção que: 1) tem uma conceção humanista da realidade social; 2) é orientada para os processos; 3) pressupõe uma preponderância individual e subjetiva; 4) privilegia como métodos a etnometodologia, investigação ecológica e investigação naturalista.

Não obstante as diferenças entre as duas metodologias de investigação, e o facto de as metodologias qualitativas se terem desenvolvido como resposta às limitações das metodologias quantitativas (Sendas, Maia & Fernandes, 2007), cabe ao investigador utilizar as mais ajustadas ao estudo que pretende efetuar, tendo em conta que, apesar das divergências, estas podem ser complementares. Como investigadora, e partilhando da opinião de Herdeiro (2009:38),

“ (...) não temos a intenção de *medir forças* entre paradigmas, mas consideramos importante salientar as nossas opções nos aspetos conceptuais, metodológicos e teórico-práticos, de forma a obter respostas para as nossas questões/preocupações e que as opções consideradas nos indiquem o caminho a seguir, de modo a contribuímos para o alargamento do campo do conhecimento”.

4.4. A investigação qualitativa

Tendo em mente os objetivos propostos, decidimos desenvolver o nosso estudo no âmbito da utilização das metodologias qualitativas, uma vez que os principais dados que se analisam são as respostas dos participantes às questões formuladas e vão refletir as suas convicções e ideais (Tuckman, 2002). Dados que, segundo Bogdan e Biklen (1994:16), são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”. Nesta linha de pensamento, também Ludke e André (1986:18), ressaltam as potencialidades da

metodologia qualitativa que, na sua opinião, “é rica em dados descritivos, é aberta e flexível e foca a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Este estudo incorpora algumas das características básicas da metodologia qualitativa, preconizadas por Bogdan e Biklen (1994), designadamente: a fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador o principal agente na recolha desses dados; é essencialmente descritiva, exprimindo-se em forma de palavras ou imagens, não de números; interessa-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; a análise dos dados tende a ser feita de forma indutiva, ou seja, os dados recolhidos vão sendo inter-relacionados e “ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes” (Bogdan & Biklen, 1994:50). Na opinião dos autores, o processo de análise é comparado a um funil, onde as coisas estão abertas no topo e ficam mais fechadas e específicas no extremo (*Ibidem*). De acordo com Ludke e André (1986), isto significa que no início do estudo existem questões ou focos de interesse mais amplos e que no final se tornam mais específicos; o significado das mensagens dos sujeitos assume uma importância vital. Como salienta Santos (2008: 3), por parte dos investigadores há uma “procura de sentidos nos discursos dos participantes”, o que implica perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973, citado por Bogdan & Biklen, 1994:51).

Tendo em conta que o nosso estudo pretende explorar e compreender as conceções dos alunos, pais e professores sobre as razões do insucesso escolar, a decisão de adotarmos uma metodologia de cariz qualitativo revelou-se uma opção pertinente face aos nossos objetivos. Contudo, temos consciência de que “a qualidade de um estudo qualitativo depende do treino, dos conhecimentos e sobretudo das capacidades do investigador” (Coutinho, 2008:13).

4.5. O Método de Estudo de Casos

O estudo de casos é um dos métodos utilizados pela investigação qualitativa para a análise da realidade e tem tido grande importância no desenvolvimento das Ciências Sociais (Beltrán, Igea & Agustín, 1997), sendo amplamente referido por diferentes autores no âmbito da literatura especializada (Yin, 2005; Bell, 2002; Stake, 2007; Bogdan e Biklen, 1994; Gómez, Flores & Jiménez, 1999; Ludke e André, 1986; Beltrán, Igea & Agustín, 1997).

Consideramos ser o estudo de casos o método mais adequado, por considerarmos que as suas características se adequam ao que pretendemos investigar, ou seja, realizar um estudo com alguma profundidade relativamente à problemática do insucesso escolar num agrupamento TEIP.

Como salienta Bell (2002:23), a vantagem da escolha deste método reside “no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar os diversos processos interativos em curso”.

De acordo com as ideias de Ludke e André (1986), devemos optar pelo estudo de caso quando pretendemos estudar algo singular e que tenha um valor em si mesmo, não esquecendo que este deve ter os “seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo” (*Idem*:17). Por sua vez, Stake (2007), defende que o verdadeiro objetivo desta opção metodológica é a particularização e não a generalização, colocando ênfase “na compreensão do próprio caso” (*Idem*: 24).

O estudo de caso é “uma investigação aprofundada de um indivíduo, de uma família, de um grupo ou de uma organização” (Duhamel & Fortin, 2003:164), tendo como única exigência, para Gómez, Flores e Jiménez (1999: 92), possuir alguma característica física ou social que lhe confira identidade. É realizado com a finalidade de investigar um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto, sobre o qual existe pouco ou nenhum controlo (Yin, 2005).

Como investigadoras na área da Educação, a nossa opção pelo estudo de casos justificou-se pelo facto de se tratar de um estudo que incide na “compreensão mais completa da situação estudada” (Ludke & André, 1986:22), bem como na “constante descoberta de informações, mesmo quando não se pretenda generalizar resultados” (Herdeiro, 2010:44).

Deste modo, este estudo desenvolveu-se através da adoção da metodologia de estudo de casos múltiplos (Bogdan & Biklen, 1994; Yin, 2005; Beltrán, Igea & Agustín, 1997; Gómez, Flores & Jiménez, 1999), ou estudo de casos coletivo (Stake, 2007), uma vez que para analisar e compreender as causas do insucesso escolar quisemos auscultar as perspetivas de diferentes protagonistas (alunos, pais e professores), em diferentes escolas e com contextos diferenciados. Por sua vez, também efetuámos estudos de casos comparativos, segundo designação adotada por Bogdan e Biklen (1994), uma vez que foram realizados quatro estudos de casos que se compararam e contrastaram.

Tal como foi referenciado anteriormente, o principal objetivo do estudo de casos é o aprofundamento e não a generalização das conclusões ou resultados, daí o pretendermos conhecer em profundidade estes casos concretos, que permitiram uma maior compreensão do fenómeno, objetivo do nosso estudo.

4.6. Técnicas e instrumentos de recolha de informação

“No início de qualquer investigação ou de qualquer avaliação, é importante perceber bem o papel da recolha de informações, as precauções a tomar e a utilização que se pode fazer da informação” (De Ketele & Roegiers, 1993: 11-12). Rousseau e Saillant (2003:149) afirmam que a recolha de dados “não pode ser encetada senão quando o investigador aguçou fortemente a sua sensibilidade para o fenómeno a estudar”.

Levando em consideração a afirmação dos autores supracitados, e tendo em conta que o estudo requeria um plano metodológico consistente e rigoroso, decidimo-nos pela pesquisa documental e pela entrevista semiestruturada como principais técnicas de recolha de informação. Assim, neste estudo, a recolha de dados foi feita exclusivamente pelo investigador e no contexto escolar (escolas e Direção do Agrupamento), baseando-se essencialmente nas entrevistas e nos documentos recolhidos.

4.6.1. Pesquisa Documental

A pesquisa documental é uma técnica determinante para conseguir um conhecimento mais profundo acerca do objeto em estudo, permitindo também complementar as informações obtidas por outras técnicas. Para Yin (2005:112), esta técnica é essencial na medida em que permite “corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes”. Já Bell (2002:90), acrescenta que é “particularmente útil quando o acesso aos indivíduos da pesquisa se torne difícil ou mesmo impossível”.

Os documentos constituem assim um potencial que o investigador não poderá ignorar sendo que, na ótica de Guba e Lincoln (1981, citado por Ludke e André: 1986:39), “uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza do contexto nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos”. Todavia, e tendo em conta a “extraordinária diversidade” (Saint-Georges, 1997:29) destas fontes cabe ao investigador selecionar os documentos, controlando a sua credibilidade e as informações que contêm, bem como a sua adequação aos objetivos e às exigências do trabalho de investigação (Quivy & Campenhoudt, 2003).

No nosso caso, a pesquisa documental incidiu apenas em documentos escritos, particularmente o Projeto educativo TEIP do Agrupamento em que incidiu o nosso estudo, o Relatório Intermédio de Avaliação Interna e o Relatório da Avaliação Externa da Inspeção-Geral da

Educação, informações estatísticas, processos dos alunos, legislação e outros documentos oficiais. Contudo, temos consciência de que “em caso algum, o investigador pode estar confiante na exatidão das informações” (Tuckman, 2002:523) dos documentos escritos, tendo em conta a sua falta de objetividade e validade questionável (Ludke & André, 1986:40).

O acesso às fontes documentais foi feito de modo progressivo e contou com a colaboração dos responsáveis do agrupamento, que nos facultaram os documentos por nós solicitados, após garantia nossa de sigilo do conteúdo dos mesmos.

4.6.2. Entrevistas

Uma das técnicas privilegiadas na recolha de informação foi a entrevista, “instrumento de investigação por excelência” (Diogo, 1998:103), nomeadamente a entrevista semiestruturada. Como salientam De Ketele e Roegiers (1993:22) trata-se de

“um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações”.

Na investigação qualitativa, a entrevista tem sido correntemente utilizada, sendo considerada uma técnica muito importante por vários autores (Bogdan & Biklen, 1994; Stake, 2007; Máximo-Esteves, 2008; Gómez, Flores & Jiménez, 1999) no processo de recolha de dados. Segundo Ruquoy (1997:84), o que explica “a sua atração é a compreensão rica e matizada das situações que este método proporciona”. Para Bogdan e Biklen (1994:134), é uma técnica fundamental “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”.

Fortin, Grenier e Nadeau (2003:245) sublinham que a entrevista é “um modo particular de comunicação verbal, que se estabelece entre o investigador e os participantes com o objetivo de colher dados relativos às questões de investigação formuladas”. Nesta linha de pensamento, Tuckman (2002: 517) acrescenta que é “um dos processos mais diretos para encontrar informação sobre um determinado fenómeno” devendo, no entanto, “ser consistente com a finalidade do estudo em causa” (Máximo-Esteves, 2008:93).

Yin (2005) aponta a entrevista como uma das mais importantes fontes de informação para um estudo de caso. Da mesma forma, (Ludke & André, 1986:34), reconhecem as suas vantagens relativamente a outras técnicas, na medida em que:

“ (...) permite a captação imediata e corrente da informação desejada, (...) pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não podiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável”.

Bogdan e Biklen (1994:135) afirmam que “as entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação”, desde as estruturadas até às não estruturadas, o que significa que “o tipo escolhido vai depender do contexto do estudo e da espécie de questões a fazer” (Tuckman, 2002:517).

A nossa opção pelas entrevistas semiestruturadas baseou-se no facto de reconhecermos que esta metodologia possui inegáveis vantagens. De Ketele e Roegiers (1993:193) salientam como principais vantagens: 1) as informações a recolher refletirem melhor as representações do que numa entrevista dirigida, uma vez que a pessoa entrevistada tem mais liberdade na maneira de se exprimir; 2) as informações que se pretendem recolher são-no num tempo muito mais reduzido do que numa entrevista livre.

No entender de Bogdan e Biklen (1994:135), “nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos”, o que justificou também esta escolha, pois era nossa intenção recolher dados para possíveis comparações.

A realização das entrevistas permitiu “abrir o espírito”, ouvir (Quivy & Campenhoudt: 2003:70), criar uma relação de interação e “uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (Ludke & André, 1986:33), possibilitando que os entrevistados (alunos, pais e professores) exprimissem livremente as suas ideias e opiniões. “O sucesso de uma entrevista depende da maneira como funciona a interação entre os dois parceiros” (Quivy & Campenhoudt: 2003:78). A maior parte das entrevistas realizadas iniciou-se com uma “conversa banal”, com o intuito de se “quebrar o gelo inicial” (Bogdan & Biklen, 1994:135), de modo a que os entrevistados se sentissem à vontade para expressarem livremente as suas ideias ou opiniões.

O recurso a esta técnica baseou-se em diversos autores (Quivy & Campenhoudt, 2003; Bogdan e Biklen, 1994; Fortin, Grenier, & Nadeau, 2003; Ludke & André, 1986; Ruquoy, 1997), que sublinham a importância de o entrevistador adotar alguns procedimentos fundamentais,

nomeadamente, deixar o entrevistado à vontade para responder às questões, usar um vocabulário adequado, criar um clima de confiança, não interromper o discurso do entrevistado e estar atento aos seus gestos, expressões, hesitações e atitudes. A captação de toda a comunicação não verbal é muito importante para a compreensão e validação do que foi efetivamente dito (Ludke & André, 1986). Assim, no nosso estudo tivemos em consideração estes procedimentos sentindo também, por vezes, necessidade de reorientar a entrevista em determinados momentos, uma vez que alguns entrevistados produziram um discurso pouco linear (De Ketele & Rogiers, 1993).

Para Bogdan e Biklen (1994), existe uma estratégia-chave para o entrevistador durante a entrevista, que consiste em formular perguntas que exijam alguma exploração de ideias e evitar, sempre que possível, questões que possam ser respondidas com as palavras “sim” e “não”. Para Moreira (1994:145-146), trata-se de um problema simples que deve ser resolvido, acrescentando que há a “tendência de muitos entrevistados para responderem “sim” ou “não” independentemente do conteúdo da questão colocada”. Neste sentido, procurámos ter em conta esse aspeto, assumindo que “os pormenores e detalhes particulares são revelados a partir de perguntas que exigem exploração” (Bogdan & Biklen, 1994:136), embora por vezes não conseguíssemos evitar que tal acontecesse.

As entrevistas realizadas aos alunos exigiram alguns cuidados da nossa parte, na medida em que havia a possibilidade de estes não terem muita experiência de comunicação com adultos que mal conheciam ou de serem orientados familiarmente para atitudes de reserva perante estranhos (Máximo-Esteves, 2008). Esta situação exigiu alguma experiência no diálogo com crianças, o que não foi difícil, dada a nossa profissão. Tivemos, assim, a preocupação em realizar as entrevistas num contexto familiar dos alunos, ou seja, nas respetivas escolas, em utilizar uma linguagem adequada e acessível à sua faixa etária e em manter uma postura atenta e interessada no decurso das mesmas.

A realização destas entrevistas implicou a autorização prévia por parte dos encarregados de educação (cf. Anexo I), uma vez que se tratava de menores. Como dizem Fortin, Brisson, & Coutu-Wakulczyk (2003: 123), “do ponto de vista legal e ético, os sujeitos menores não têm competência requerida para dar o seu consentimento. Habitualmente, é necessário o consentimento esclarecido dos pais ou tutores”. A este respeito, Bogdan e Biklen (1994:135), salientam que “ao negociar a autorização para efetuar um estudo, o investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos do acordo e deve respeitá-lo até à conclusão do estudo”. Este procedimento ético foi cuidadosamente seguido com todos os sujeitos

que participaram neste estudo, pois consideramos que é fundamental e inseparável de todo o processo. Deste modo, foi inevitável termos em conta a proteção da identidade dos sujeitos, a informação sobre os objetivos do estudo e a garantia de confidencialidade das informações.

Para a realização das entrevistas foi elaborado um guião para os professores (cf. Anexo II), para os alunos (cf. Anexo III) e para os encarregados de educação (cf. Anexo IV), instrumento orientador na recolha de dados, que permitiu direcionar os entrevistados para os temas a explorar, evitando que se afastassem dos objetivos delineados para este estudo. A sua aplicação prática permitiu-nos constatar a impossibilidade do seu cumprimento rígido e a necessidade de se fazerem algumas alterações ao longo do estudo. A flexibilidade deste tipo de investigação (qualitativa), permite a exploração de outros temas que não estejam incluídos no guião, mas que se revelem pertinentes para o estudo, possibilitando também ao entrevistador “o imprevisto na pergunta, decorrente do inesperado da resposta” (Máximo-Esteves, 2008:96). Bogdan e Biklen (1994:135) referem, a este propósito, que “ser flexível significa responder à situação imediata, ao entrevistado sentado à sua frente e não a um conjunto de procedimentos ou estereótipos predeterminados”.

As entrevistas realizadas foram gravadas, em sistema áudio, após autorização prévia dos intervenientes, aos quais foi garantida a confidencialidade da sua identificação. Este tipo de equipamentos “permite o registo integral da conversação, de modo que o entrevistador fica com mais liberdade para se concentrar no tópico e na dinâmica da conversa” (Máximo-Esteves, 2008:102). Todavia, embora os dados recolhidos através deste meio sejam preciosos são, de algum modo, incompletos, uma vez que não regista a linguagem não verbal.

A transcrição das entrevistas foi efetuada pela própria investigadora, à medida que estas iam sendo realizadas, o que é positivo, uma vez que permite acrescentar alguns “pormenores complementares retidos na memória, que ajudam a contextualizar determinadas pausas e gestos” (*Ibidem*), relevantes para uma melhor compreensão do discurso dos participantes.

Antes e durante este processo de transcrição surgiram algumas dúvidas sobre se deveríamos ou não transcrever tudo o que foi dito pelos entrevistados e como deveríamos fazer. Por isso, tivemos em consideração a recomendação de Moreira (1994) e optámos pela transcrição integral, porque para além de permitir todos os tipos de análise, tem a vantagem de não se perder dados que posteriormente poderiam ser importantes. Esta decisão justificou-se também pelo número reduzido de entrevistas efetuadas que, segundo o autor (*Idem*:142), “se a amostra for de 30 ou menos impõe-se a transcrição integral”. Neste sentido, registámos a linguagem original dos entrevistados, respeitando aspetos característicos do discurso oral, nomeadamente, “repetições e

algumas incongruências gramaticais e/ou de sentido” (Sanches, 1995:94). As pausas, as hesitações e as frases inacabadas foram assinaladas sob a forma de reticências e os nomes reais dos entrevistados foram substituídos por nomes fictícios.

Posteriormente as entrevistas foram sujeitas a análise de conteúdo.

4.6.3. Procedimentos utilizados na recolha de dados

No âmbito deste estudo, tivemos em conta alguns princípios básicos defendidos por alguns autores (Fortin *et al*, 2003; Stake, 2007; Ludke & André, 1986), relativamente à fase da recolha de dados.

Uma vez que a “maioria das recolhas de dados de casos educacionais envolvem pelo menos uma pequena invasão da privacidade pessoal” (Stake, 2007:74), foram adotados alguns procedimentos, embora como docente neste agrupamento tivesse mais facilidade em aceder ao terreno. Assim, numa primeira fase, contactámos pessoalmente o Diretor do Agrupamento solicitando a necessária autorização para a realização do estudo, tendo-lhe sido entregue uma carta explicativa dos principais objetivos desta investigação (cf. Anexo V), bem como a garantia do total sigilo relativamente a pessoas, dados e instituições (escolas).

Concedida a autorização, contactámos os professores, individualmente, para explicitar a natureza e os objetivos da investigação e solicitar-lhes a participação através da realização de uma entrevista, bem como a ajuda no contacto com os alunos e respetivos encarregados de educação. Todas as pessoas contactadas demonstraram interesse em participar, não se registando qualquer reserva da sua parte, tendo ficado definido o local, a hora e a duração da entrevista, de acordo com a sua disponibilidade. Segundo Albarello (1997:105), saber como estabelecer o contacto com as pessoas que deseja interrogar deverá ser a primeira preocupação do investigador, após ter realizado a fase exploratória e de ter selecionado a amostra.

A realização das entrevistas ocorreu entre os meses de dezembro de 2010 e março de 2011, nas escolas onde os respetivos alunos estudam, por sugestão dos professores e encarregados de educação. Ao agendarmos as entrevistas tivemos em consideração a disponibilidade dos intervenientes, articulando sempre a hora da entrevista com o seu horário. Em cada caso, estas tiveram uma tripla sequência: primeiro os professores, depois os encarregados de educação e por último os alunos.

As entrevistas aos alunos do primeiro ciclo, respetivos encarregados de educação e professores foram realizadas maioritariamente em salas de aula ou na sala dos professores. As

entrevistas aos alunos do segundo e terceiro ciclos, respetivos pais e diretores de turma realizaram-se na sala dos diretores de turma da sede do agrupamento. Nos locais onde decorreram as entrevistas só estiveram presentes o entrevistado e a investigadora. Em momento prévio à realização de cada entrevista, foi solicitada permissão para a sua gravação, tendo todos concordado de imediato. A duração das entrevistas variou de pessoa para pessoa, havendo uma certa discrepância entre eles. Enquanto uns se expressavam com facilidade, outros havia que mostravam algumas dificuldades em expandir o assunto.

A dimensão ética, amplamente destacada na literatura especializada, foi respeitada ao longo deste estudo, nomeadamente na relação com os alunos, professores e encarregados de educação, bem como com a realidade que investigámos. Conforme salientam Fortin, Brisson, & Coutu-Wakulczyk (1999:116), é importante que os investigadores tomem “todas as disposições necessárias para proteger os direitos e liberdades das pessoas que participam nas investigações”.

4.7. Apresentação e caracterização da amostra

A amostra dos sujeitos entrevistados é reduzida e não segue critérios de uma amostra representativa, uma vez que nos estudos qualitativos “a questão da representatividade, no sentido estatístico do termo, não se coloca” Ruquoy (1997:103), dependendo exclusivamente dos critérios do investigador (Gil, 1999).

A nossa amostra é constituída por um total de doze sujeitos (quatro alunos, quatro encarregados de educação e quatro professores). Assim, contempla dois alunos do primeiro Ciclo do Ensino Básico, os respetivos encarregados de educação e professores titulares de turma, um aluno do segundo Ciclo, o respetivo encarregado de educação e a diretora de turma e uma aluna do terceiro Ciclo, o respetivo encarregado de educação e o diretor de turma. Para a seleção da amostra dos alunos, considerámos como aspeto comum o facto de terem pelo menos uma retenção no seu percurso escolar. A seleção da amostra dos professores teve a ver com a disponibilidade demonstrada pelos docentes contactados e que lecionassem a alunos que obedecessem ao critério anteriormente referido.

Os motivos que estão subjacentes à escolha deste agrupamento prendem-se com razões de ordem prática e pessoal, uma vez que é o agrupamento TEIP mais próximo da área de residência da investigadora, de a mesma exercer funções docentes numa das escolas pertencentes ao mesmo, por existir proximidade relativamente aos sujeitos envolvidos no estudo e por este

Agrupamento ter sido selecionado para intervenção prioritária pela DREN, sendo tal seleção fundamentada em fatores de insucesso e abandono escolar.

Apesar de neste agrupamento existirem muitas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico que poderiam ter participado neste estudo, a opção pelas duas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico selecionadas deveu-se ao facto de exercer funções docentes numa delas e a outra pela proximidade geográfica, quer da área de residência, quer da escola. No que concerne à seleção da escola do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, a escolha recaiu sobre a escola sede do agrupamento, uma vez que é a única onde são lecionados esses níveis de ensino.

Apresenta-se, nos pontos seguintes, alguns elementos caracterizadores dos sujeitos entrevistados.

4.7.1. Alunos

No Quadro 4.1 faz-se a caracterização dos alunos que participaram neste estudo atendendo ao género, idade, nível de ensino, ano de escolaridade e número de retenções.

Quadro 4.1– Caracterização dos alunos entrevistados

Alunos (Nomes fictícios)	Género	Idade	Nível de ensino	Ano de escolaridade	Nº de retenções e ano(s) de retenção
Clara	Feminino	12 Anos	1º Ciclo	4º Ano	2 (2º e 3º Anos)
Alice	Feminino	10 Anos	1º Ciclo	4º Ano	1 (2º Ano)
Francisco	Masculino	12 Anos	2º Ciclo	6º Ano	2 (2º e 5º Anos)
Alexandra	Feminino	13 Anos	3º Ciclo	7º Ano	1 (7º Ano)

Da análise do quadro anterior verificámos que a amostra é predominantemente feminina, sendo três dos quatro entrevistados, raparigas e apenas um rapaz, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos. Quanto ao número de retenções, metade dos alunos entrevistados possuem uma retenção e os restantes duas retenções. É de realçar um aspeto comum em três dos alunos, nomeadamente o facto de terem sofrido uma retenção no 1º Ciclo, mais concretamente no 2º ano de escolaridade.

4.7.2. Encarregados de educação

No Quadro 4.2 apresenta-se a caracterização dos encarregados de educação relativamente ao género, idade, habilitação académica e profissão.

Quadro 4.2 – Caracterização dos encarregados de entrevistados

Encarregados de Educação (Nomes fictícios)	Género	Idade	Habilitação Académica	Profissão
Joana (Mãe de Clara)	Feminino	40 Anos	6º Ano	Costureira
Maria (Mãe de Alice)	Feminino	43 Anos	4º Ano	Costureira (Desempregada)
Estela (Mãe de Francisco)	Feminino	46 Anos	6º Ano	Costureira (Desempregada)
Catarina (Mãe de Alexandra)	Feminino	37 Anos	6º Ano	Costureira

Analisando o Quadro 4.2, verificámos que a amostra dos encarregados de educação, relativamente ao género, é exclusivamente feminina. As idades estão compreendidas entre os 37 e os 46 anos. Possuem uma baixa escolaridade e exercem uma profissão que requer poucas habilitações. Salienta-se o facto de duas encarregadas de educação se encontrarem desempregadas.

4.7.3. Professores

No Quadro 4.3 faz-se a caracterização dos professores relativamente ao género, idade, grau académico, ciclo e área que leciona, anos de docência, anos de docência na atual instituição e situação profissional.

Quadro 4.3 – Caracterização dos professores entrevistados.

Professores (Nomes fictícios)	Género	Idade	Grau Académico	Ciclo/Área que leciona	Anos de docência	Anos de docência nesta instituição	Situação Profissional
Marco (Professor da Clara)	Masculino	33 Anos	Licenciatura Mestrado	1º Ciclo Monodocência	9 Anos	4 Anos	Quadro Agrupamento
Andreia (Professora da Alice)	Feminino	41 Anos	Licenciatura	1º Ciclo Monodocência	15 Anos	2 Anos	Quadro Agrupamento
Célia (Diretora de turma do Francisco)	Feminino	34 Anos	Licenciatura	2º Ciclo Matemática e Ciências da Natureza	12 Anos	2 Anos	Quadro Agrupamento
João (Diretor de turma da Alexandra)	Masculino	32 Anos	Licenciatura	3º Ciclo Geografia	6 Anos	1 Ano	Contratado

Conforme se pode observar no Quadro 4.3, a amostra é equilibrada quanto ao género, sendo equivalente o número de elementos do sexo feminino e masculino. No que respeita à idade, podemos constatar que há uma maior representatividade na faixa etária dos trinta anos (entre os 32 e os 34 anos). Já no que diz respeito ao grau académico, todos os professores inquiridos possuem licenciatura e apenas um professor tem mestrado. Quanto aos anos de docência, constatámos que existe uma variação entre os 6 e os 15 anos de exercício de funções, sendo que os anos de docência na instituição onde exercem funções atualmente variam entre um e quatro anos. Em relação à situação profissional, três dos professores pertencem ao Quadro do Agrupamento e um é contratado.

4.8. Procedimentos no tratamento e análise de dados

“Ao trabalho de campo segue-se o de gabinete (Costa, 2005:85).

Os dados recolhidos através das entrevistas foram sujeitos a uma análise de conteúdo que, na perspetiva de Quivy e Campenhoudt (2003), é o método indicado para a análise de informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade. Para Esteves (2006:107), a análise de conteúdo, utilizada frequentemente em trabalhos de investigação educacional, é o termo vulgarmente utilizado para “designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida”. Por sua vez, Bardin (2009:40) define análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza

procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Este processo compreende “o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser apreendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994:205).

No nosso estudo, esta técnica permitiu-nos analisar e interpretar o conteúdo das informações provenientes das entrevistas realizadas, não esquecendo, e parafraseando Landry (2003:351), que “o objetivo último de qualquer análise de conteúdo é conseguir produzir inferências válidas e reprodutíveis a partir dos textos analisados”.

Costa (2005) salienta dois tipos de análise: a concomitante e a posterior. A análise concomitante acontece ao mesmo tempo que o trabalho de campo e a análise posterior tem lugar depois da recolha de informações ter acabado. A este propósito, é oportuno referir que a nossa análise ocorreu após a recolha de dados. Assim, numa primeira fase fizemos uma leitura superficial das entrevistas (Bardin, 2009), no sentido de apreender os aspetos gerais do discurso dos sujeitos entrevistados, para uma primeira seleção e organização dos dados. A finalidade desta fase é descobrir o fio condutor da análise e, ao mesmo tempo, gerar algumas interpretações dos dados (Maroy, 1997). Numa segunda fase, procedemos a uma leitura mais aprofundada, a um constante viajar por cada um dos discursos, que nos abriu o caminho para a análise com o processo de categorização.

A categorização, “operação central da análise de conteúdo” é o processo pelo qual os dados considerados pertinentes são classificados e reduzidos de modo a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos de investigação (Esteves, 2006:109). Para esta autora (*ibidem*), as categorias podem ser criadas segundo dois tipos de procedimentos, procedimentos fechados e procedimentos abertos: os procedimentos fechados representam todos os casos em que existe uma lista prévia de categorias apropriada ao objeto em estudo e a usa para classificar os dados. Maroy (1997:119) designa esses procedimentos como “descrições simples” onde se aplica “uma grelha já elaborada por outro autor, cujas categorias foram predefinidas, tal como as relações entre essas categorias”. Nos procedimentos abertos, os mais frequentes na investigação educacional, as categorias devem emergir do próprio material, ou seja, “o sentido irá sendo explicitado indutivamente a partir dos dados” (*Idem*:129). A autora designa estes procedimentos como “descrição analítica”, onde não existe uma grelha preexistente, mas em que o investigador “tem de descobrir as categorias pertinentes a partir das quais é possível descrever e compreender a realidade observada” (*Idem*: 120).

Dado que neste estudo não existiam hipóteses estruturadas à partida, optámos por não definir categorias previamente à análise. Recorremos a uma abordagem indutiva (Maroy, 1997; Esteves, 2006), em que as categorias emergiram a partir do discurso dos sujeitos. Pareceu-nos, assim, mais apropriado serem os objetivos das entrevistas a traçarem as primeiras categorias que posteriormente, e tendo em conta o material recolhido, se foram reformulando e adequando.

A este propósito, Esteves (2006:110) defende que:

“A categorização, quando se estabelece por um procedimento aberto, mantém-se como provisória ou instável até todo o material pertinente ter sido absorvido. Dito por outras palavras, a categorização é passível de remodelações mais ou menos profundas à medida que novos dados vão sendo considerados, estabelecendo-se um percurso de vaivém do primeiro material à primeira formulação de categorias, à incorporação de mais material, à manutenção, ajustamento ou reformulação das categorias, e, assim, ciclicamente, até a inserção de todo o material estar feita”.

Deste modo, é importante realçar que “os resultados são devidos unicamente à metodologia de análise, estando esta isenta de qualquer referência a um quadro pré-estabelecido” (Ghiglione & Matalon, 1993:232).

A interpretação dos discursos dos sujeitos foi feita tendo como base duas trajetórias: por um lado, mostrar as singularidades de cada um dos discursos, ou seja, centrámo-nos em “cada sujeito separadamente: passam-se em revista os diferentes temas que ele abordou”, (*idem*:245); por outro lado, tratar “cada um dos temas, salientando as diferentes formas sob as quais ele aparece nas pessoas inquiridas” (*ibidem*).

No processo de categorização o critério utilizado foi o semântico (Vala, 1986; Esteves, 2006), que se baseia no recurso a categorias temáticas, ou seja houve a preocupação de unir na mesma categoria todos os elementos com o mesmo significado. Assim, a categorização, enquanto procedimento aberto, permitiu-nos que um mesmo conteúdo extraído de um texto fosse atribuído a uma ou mais categorias da grelha de análise (Maroy, 1997), contrariamente à análise de conteúdo tradicional, onde cada categoria integra apenas “um segmento de texto” (Vala, 1986:111).

A organização dos dados foi realizada em três grelhas distintas, designadamente para os alunos, professores e encarregados de educação). Assim, os alunos foram codificados com a letra A, sendo A1 para a aluna do primeiro caso, A2 para a aluna do segundo caso e assim sucessivamente. Aos professores foi atribuída a letra P e aos encarregados de educação a letra E, seguindo-se o mesmo critério utilizado com os alunos e pela mesma ordem dos respetivos casos.

De seguida, passamos a apresentar as etapas no tratamento e análise das entrevistas:

1º - Transcrição do conteúdo das entrevistas, cuja linguagem dos entrevistados foi integralmente respeitada;

2º - Leitura atenta de todas as entrevistas;

3º - Identificação de categorias e subcategorias;

4º - Construção de grelhas com as áreas de análise, as categorias, as subcategorias e as unidades de contexto;

5º - Elaboração do texto interpretativo (Denzin, 1994, citado por Silva, 2005:98), ou seja, a “desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção de análise” (Vala, 1986:104).

4.9. Limitações do estudo

Tendo em conta que a generalização não foi o objetivo primordial deste estudo, dado que os resultados dizem respeito apenas aos intervenientes no mesmo, uma questão se levanta: face a uma amostra tão reduzida, qual sua viabilidade? A este propósito, Diogo (1998) diz que é problemático saber-se se os resultados obtidos através de estudos de caso são ou não generalizáveis a outras situações, uma vez que representam a mínima parte de uma realidade. Todavia, acrescenta que a possibilidade limitada de generalização é o preço a pagar pela profundidade deste método.

Outra limitação deste estudo foi incompreensão de algumas questões, por parte dos encarregados de educação, durante a entrevista. Alguns termos utilizados pela investigadora, designadamente insucesso escolar, agregado familiar, entre outros, não foram acessíveis a alguns sujeitos, o que implicou uma reformulação de algumas questões.

Apesar do objetivo inicial consistir em diversificar a classe social relativamente à seleção dos alunos, tal não foi possível uma vez que os alunos em situação de insucesso escolar (com pelo menos uma retenção), pertencem a uma classe social média-baixa.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo procedemos à apresentação e análise da informação recolhida através da investigação empírica. Depois de analisadas as entrevistas dos alunos, pais e professores, passamos à apresentação dos resultados sobre as suas perceções do insucesso escolar. Num primeiro momento, apresentamos uma descrição dos resultados obtidos relativamente a cada grupo de atores – alunos, pais e professores. Num segundo momento, procedemos à análise e interpretação dos resultados, considerando o momento anterior, a articulação das perceções dos diferentes atores intervenientes em cada caso e a dimensão teórica que fundamenta o presente estudo.

5.1. A visão dos alunos

Neste ponto, apresentam-se os resultados obtidos através das entrevistas realizadas aos quatro alunos envolvidos no estudo de casos e respetiva análise de conteúdo. A análise de conteúdo permitiu-nos identificar um conjunto de dimensões, categorias e subcategorias que passamos a descrever.

5.1.1. Perceção que os alunos têm da escola

Esta dimensão engloba duas categorias que nos permitem conhecer as atitudes que os alunos têm relativamente à escola. Assim, a primeira categoria denomina-se “Atitudes positivas face à escola” e a segunda “Atitudes negativas face à escola”, sendo cada uma delas apresentada no texto que se segue.

5.1.1.1. Atitudes positivas face à escola

Analisando as perceções que os alunos entrevistados têm da escola, constata-se uma atitude positiva face à mesma. Todos os alunos assumem gostar da escola e reconhecem-lhe importância. No Quadro 5.1. apresentamos a sistematização do conjunto de subcategorias emergentes da análise das entrevistas, relativamente às atitudes dos alunos face à escola.

Quadro 5.1 - Atitudes positivas dos alunos face à escola

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Perceção que os alunos têm da escola	Atitudes positivas face à escola	Gosto pela escola/aulas
		Reconhecimento da importância da escola
		Socialização
		Bons professores
		Recursos/Equipamentos
		Brincar/estudar
		Preferência por disciplinas/atividades específicas

Nenhum aluno entrevistado manifestou qualquer relutância em frequentá-la, embora as palavras da aluna A4 parecem deixar transparecer algum desânimo, referindo que na escola “às vezes é divertido, outras vezes é um bocadinho chato”. A aluna revela gostar da escola porque nela encontra os seus amigos e acrescenta que “aturar os professores” é o que menos gosta. Sobre o que mais gostam de fazer na escola, de um modo geral, os alunos referem gostar de tudo, preferencialmente de estudar, brincar e estar com os amigos. Quando inquiridos sobre se a escola que frequentam é uma boa escola, dois alunos (A1 e A3) afirmam que os professores são bons e outra aluna (A2) destaca que “tem tudo o que uma escola precisa de ter”. O interesse por determinadas áreas de estudo foi referido pelos alunos que frequentam o 2º e 3º ciclos, que manifestam preferência por Francês e História (A4) e por Educação Física (A3).

5.1.1.2. Atitudes negativas face à escola

Embora os alunos tenham discursos positivos sobre a escola, esta apresenta também alguns aspetos negativos na opinião de alguns. No quadro 5.2. sistematizamos os aspetos negativos identificados pelos alunos entrevistados.

Quadro 5.2 - Atitudes negativas dos alunos face à escola

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Perceção que os alunos têm da escola	Atitudes negativas face à escola	Rejeição de aulas/disciplinas
		Conflitos entre pares
		Rejeição aos professores
		Intenção de faltar às aulas

As respostas dos alunos apontam para o desinteresse por algumas aulas ou disciplinas, tal como refere uma aluna. Quando questionada sobre o que mais gosta de fazer na escola, afirmou com convicção: “as aulas, pronto, não é muito”, referindo também o desagrado pelas áreas de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e Matemática (A4). Outra aluna referiu também a área de Matemática como aquela em que revela mais dificuldades, referindo não gostar “de fazer contas” (A2). Quando questionados se alguma vez lhes apeteceu não ir para a escola, apenas dois alunos responderam afirmativamente. Uma aluna (A2) diz ter sido a professora que tivera anteriormente a causa para o sucedido, assumindo que “ela era má (...) e não gostava dela”. Segundo a aluna, os pais tiveram conhecimento dessa situação e foram à escola falar com a professora. O outro aluno (A3) referiu que “muitas vezes” não lhe apeteceu ir para a escola, apresentando como única causa os conflitos com os colegas da turma. Para o aluno, estes conflitos eram frequentes, o que pode significar a existência de *bullying*:

“Porque *ando* sempre a implicar comigo, *ando* sempre a escarrar (...) obrigam-me a fazer coisas que eu não quero e obrigam-me a vir ao cacifo e eu, sem querer, perdi uma chave e eles obrigam-me a dar-lhe outras coisas (...) eles *ameaço-me* se eu fizer alguma coisa, se eu disser à D. T. ou isso. Se eu tentar falar com alguém, eles ... e se a D. T. os puser de castigo, eles *chamo* outras pessoas para me bater”.

Segundo o aluno, os pais têm conhecimento desta situação, embora nem sempre desabafe com eles, e a mãe terá falado com a Diretora de turma, que por sua vez resolveu o problema. Contudo, o aluno lamenta, com algum desapontamento, que “um tempo eles *acalmo* e depois *torno* a começar”.

5.1.2. Interação escola/família

A categoria que integra esta dimensão: “Interesse dos pais pela vida da escola” vai-nos permitir perceber qual o grau de interesse e envolvimento dos pais na vida da escola, na perspetiva dos filhos.

5.1.2.1. Interesse dos pais pela escola

A análise das respostas dos alunos entrevistados veio demonstrar que do ponto de vista destes, a maioria dos pais demonstra interesse pela escolarização dos filhos, apesar de encontrarmos pequenas diferenças nas suas respostas. No quadro seguinte apresentamos a

sistematização do conjunto de subcategorias emergentes da análise das entrevistas, relativamente a este assunto.

Quadro 5.3 - Interesse dos pais pela escola

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Interação escola/família	Interesse dos pais pela escola	Interesse pelas aprendizagens escolares
		Desinteresse pelas aprendizagens escolares
		Participação em eventos/atividades
		Participação em reuniões

Relativamente à questão “Contas aos teus pais o que aprendes na escola?” apenas dois alunos assumem que o fazem, enquanto os restantes reconhecem que não o fazem habitualmente referindo que “não muito” (A4) e “às vezes” (A2). No entanto, três dos alunos entrevistados admitem que os pais conversam com eles sobre a escola, questionando-os essencialmente sobre as suas experiências escolares. As seguintes afirmações: “costumam perguntar se eu tenho aprendido bem, se eu tenho trabalhos de casa para fazer” (A1); “se estou a aprender bem na escola (...) se gosto de andar na escola” (A2); “como é que correu o dia (...) se eu tenho TPC” (A3) confirmam o interesse dos pais pela vida escolar dos filhos. Apenas uma das alunas afirmou que os pais não têm por hábito conversar com ela sobre a escola, referindo somente que fala com eles “sobre as notas dos testes, sim, porque tenho de lhos mostrar, não é?”.

Questionados sobre a participação dos pais em atividades da escola, a maioria referiu que os mesmos já tinham participado, apenas uma aluna manifestou que não, não tendo apresentando qualquer justificação para essa ausência. Relativamente à participação dos pais em reuniões, é de salientar o facto de todos os alunos referirem serem as mães detentoras desse papel, acrescentando que estas os informam posteriormente sobre os assuntos abordados com o professor: “Se o professor disser bem, ela diz bem, se o professor disser que estou assim-assim, ela diz pra eu estudar mais” (A1); “Diz-me o que o professor disse, como é que eu estou e assim” (A4). Um aluno justifica a ausência do pai na escola, particularmente nas reuniões, pela falta de disponibilidade, uma vez que “entra às sete da manhã e (...) só chega a casa lá pelas oito menos dez, não tem tempo” (A3).

5.1.3. Relações Interpessoais

Nesta dimensão apresentamos os resultados obtidos em relação às duas categorias que a integram: “Relação aluno/aluno da turma” e “Relação professor/aluno”, que nos mostram o tipo de relações entre os pares e os respetivos professores/diretores de turma.

5.1.3.1. Relação aluno/aluno da turma

As declarações dos alunos relativamente às suas relações com os pares são reveladoras da existência de interações positivas, à exceção de um aluno que evidencia aspetos menos positivos na relação com os colegas. A sistematização do conjunto das subcategorias emergentes da análise das entrevistas relativamente à relação entre pares, são apresentadas no quadro que se segue.

Quadro 5.4 - Relação aluno/aluno da turma

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Relações Interpessoais	Relação aluno/aluno da turma	Cooperação
		Amizade
		Agressividade

Procurámos saber junto dos alunos se gostam de estar na sua turma e de brincar com os colegas. Todos os alunos partilham uma opinião favorável sobre a turma, realçando as boas relações com os pares, à exceção de um aluno que refere não gostar da turma, admitindo a existência de conflitos. Questionado sobre a razão de não gostar de brincar com os colegas, a resposta dada é esclarecedora do mau relacionamento existente:

“Porque eu, normalmente, jogo à bola ... e eu sou guarda-redes, eu ... pronto, e eles põem-me a guarda-redes, só que ali não, não trouxe roupa pra estragar, trago roupa pra andar na escola, não é pra estragar. E eles, se eu, se eu sofro um golo ou outro, eles vêm logo dar-me biqueiros” (A3).

Segundo o aluno, os colegas também não gostam de brincar com ele porque, justifica, “se gostassem de brincar comigo não faziam o que fazem todos os dias”. Os alunos que mantêm um relacionamento cordial com os pares reconhecem-lhes valor: “Porque acho que eles são bons colegas e ajudam-me naquilo que eu não percebo; eles vêm à minha beira e ajudam-me” (A1); “Porque eles são simpáticos (...) brincam comigo, gosto deles” (A2).

5.1.3.2. Relação professor/aluno

Em relação a esta categoria, as declarações dos alunos expressam, de um modo geral, a existência de uma relação saudável e propícia à aprendizagem entre professores e alunos. Deste modo, no quadro abaixo apresentado salientamos a sistematização das subcategorias emergentes da análise das entrevistas relativamente à relação entre esses atores.

Quadro 5.5 - Relação professor/aluno

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Relações Interpessoais	Relação professor/aluno	Competência
		Confiança
		Afabilidade
		Antipatia

As respostas à questão se gostam do/a professor/a (diretor/a de turma no caso dos alunos do 2º e 3º ciclos) e porquê, são maioritariamente positivas. A competência e a confiança são qualidades que os alunos identificam nas suas relações com os professores/diretores de turma. “(...) é muito atencioso aos alunos e quando os alunos não percebem uma coisa ele explica, tenta explicar da melhor forma (...) eu acho que ele é bom professor em tudo” (A1); “(...) acho que ela explica bem (...) e é uma boa professora” (...) quando ela grita e isso, eu acho que é porque nós merecemos mesmo e não tem nenhum aspeto em que eu vi que ela falhasse” (A2). A afabilidade é outra qualidade salientada por dois alunos relativamente aos respetivos diretores de turma. “É divertido, isso é” (A4); “(...) ela é nossa amiga, se nós tivermos um problema que ela saiba (...) ela ajuda-nos... prontos, gosto dela” (A3). Um aluno deixou transparecer um sentimento de antipatia relativamente a outro professor, justificando que “ela deixa fazer tudo o que a minha turma quer” (A3).

5.1.4. Perceções do Insucesso escolar

Nesta dimensão apresentamos os resultados obtidos em relação às quatro categorias que a compõem: “Autoavaliação das aprendizagens”, “Motivo(s) da retenção, segundo os alunos”, “Causas do Insucesso Escolar” e “Soluções para se ser bom aluno”.

5.1.4.1. Autoavaliação das aprendizagens

Questionados sobre a forma como avaliam o seu desempenho escolar, as respostas dadas revelam alguma dificuldade em falar sobre o próprio desempenho. No quadro abaixo apresentado destacamos a sistematização das subcategorias emergentes da análise das entrevistas relativamente à autoavaliação das suas aprendizagens.

Quadro 5.6 - Autoavaliação das aprendizagens

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Perceções do Insucesso Escolar	Autoavaliação das aprendizagens	Ser bom/mau aluno
		Disciplinas onde revelam mais dificuldades

Da análise à pergunta se eram bons ou maus alunos e porquê, uma aluna afirmou ser uma “mais ou menos (riso)”, justificando que “muitas vezes estou distraída, outras vezes não, às vezes empenho-me, outras vezes não” (A2). Inquirida sobre os motivos dessas atitudes refere o seguinte: “às vezes acordo assim meia aluada e não me apetece fazer nada”. Outro aluno (A3) afirma ser um aluno médio, porque já está mais atento nas aulas e o aproveitamento escolar tem melhorado. Uma aluna dá uma resposta vaga dizendo ser “nem boa, nem má”, acrescentando “não sou boa a todas as disciplinas, mas também ...não sou muito má” (A4). Ser “um bocadinho boa aluna” foi outra das respostas dadas, tendo sido assim justificada: “Porque algumas coisas eu fico nervosa e há outras que eu sei, só que faço-as mal” (A1). A disciplina onde os alunos assumem ter mais dificuldades é, sem dúvida, a Matemática. Na opinião de uma aluna, as suas dificuldades não têm a ver com a compreensão, mas porque é “uma disciplina difícil”, acrescentando que “eu não posso dizer que não compreendo, porque os outros alunos compreendem e eu também tenho de compreender, mas... é mais difícil” (A4).

5.1.4.2. Motivo (s) da retenção, segundo os alunos

A perspetiva dos alunos sobre as causas da retenção foi também solicitada, verificando-se alguma diversidade nas respostas dadas. No quadro seguinte mostramos a sistematização do conjunto de subcategorias emergentes da análise das entrevistas, relativamente aos motivos apresentados pelos alunos para as respetivas retenções.

Quadro 5.7 - Motivo (s) da retenção, segundo os alunos

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Percepções do Insucesso Escolar	Motivo (s) da retenção, segundo os alunos	Ansiedade/nervosismo
		Mau comportamento
		Falta de estudo/desinteresse
		Falecimento de familiar
		Ambiguidade

Ao tentar explicar a causa das suas duas retenções, uma aluna refere que foi por causa da Matemática e apresenta como justificação o nervosismo e a falta de memória: “porque estou nervosa e algumas coisas já não me lembro” (A1). Outro aluno (A3) apresenta como causa das duas retenções o mau comportamento: “Um ano foi... no, no 5º ano foi por mau comportamento (...). Houve uma vez que até rebentei o vídeo dentro da sala, não foi dentro da sala, atirei-o cá para fora”. A falta de estudo e desinteresse justificam também a retenção, na opinião de uma aluna (A4). Esta assume que “não estudava”, não estava atenta nas aulas, nem fazia os trabalhos de casa. Questionada sobre os motivos dessas atitudes expressa-se da seguinte forma:

“Porque no ano passado não estudava”.

“Porque eu não me interessava pela escola, não queria saber daquilo para nada”.

“Não, não houve problema nenhum, mas é ah... como é que eu hei de explicar? Era mesmo eu que não queria”.

O falecimento de um familiar próximo foi uma das causas apresentadas para a retenção: “(...) a minha avó faleceu e eu praticamente ... eu era muito chegado a ela e eu fui assim um bocadinho abaixo e andei num psicólogo e tudo, não tinha assim, vontade” (A3). Apenas uma aluna (A2) foi um pouco vaga na resposta, não tendo apresentado qualquer razão para a sua retenção, proferindo apenas “não tenho bem a certeza”.

5.1.4.3. Causas do Insucesso Escolar

Na opinião dos alunos são vários os motivos que poderão estar na origem do insucesso escolar, tendo os mesmos assumido a responsabilidade do fracasso. Assim, é possível constatar, pelas respostas proferidas, que as principais causas apresentadas são de carácter

intrínseco. No quadro seguinte apresentamos a sistematização das subcategorias emergentes da análise das entrevistas, relativamente às causas do insucesso escolar.

Quadro 5.8 - Causas do insucesso escolar

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Perceções do Insucesso Escolar	Causas do Insucesso Escolar	Nervosismo
		Falta de atenção/ Distração
		Desinteresse
		Dificuldades de compreensão
		Indisciplina

Analisando as respostas dadas, salientamos a opinião de uma aluna que voltou a referir o nervosismo, que tanto a afeta, como uma das causas do insucesso escolar: “Porque fico muito nervosa e então não consigo fazer” (A1). A falta de atenção/distração nas aulas também foi assumida pelos alunos: “muitas vezes estou distraída” (A2); “falo com o colega do lado” (A4); Outra aluna assume que algumas vezes está atenta “ali fixada ao professor”, e “às vezes distraio-me” (A1). Uma aluna deixou visível no seu discurso o desinteresse em determinadas aulas referindo que “às vezes não me apetece estar assim muito na aula, está a ser um bocadinho chata” (A4).

Dois alunos apontaram uma causa extrínseca que pode justificar o insucesso escolar, nomeadamente a indisciplina dos alunos na sala de aula. Para uma aluna, o comportamento indisciplinado dos colegas da turma tem sido prejudicial porque, “são muito barulhentos (...) berram, andam a pé”, o que dificulta a concentração nas aulas porque “eu tento-me concentrar, só que eles não deixam, eles fazem muito barulho. Então, isso não deixa ninguém concentrar, mesmo aqueles que querem trabalhar” (A1). Questionada sobre a forma como o professor atua nessas situações, que segundo ela são frequentes, apenas diz: “o professor dá um berro e eles não se calam, continuam”. Contudo, não é capaz de abordar esse assunto com o professor porque diz: “não quero incomodar o professor”. Para outra aluna, o seu comportamento e dos colegas em contexto de sala de aula nem sempre é o mais apropriado, sobretudo quando estão outras pessoas na sala de aula: “Porque se entra uma pessoa na sala, hum... começamos logo todos a falar e a professora põe-nos logo a passar regras, trinta vezes e isso” (A2). Questionada se o castigo resulta responde que “continuamos a fazer a mesma coisa”, embora reconheça que isso só acontece “quando aparece alguém na sala, que a professora está distraída e tornam logo todos a falar” (A2). Outro aluno queixa-se também do mau comportamento dos colegas, principalmente de “três

rapazes que destabilizam tudo” e só fazem “maldades” (A3). Este aluno afirma que os professores exercem a sua autoridade e “chamam à atenção (...) muitas vezes mandam ao Conselho Executivo, mandam recados” mas, contrariamente ao esperado, a situação não melhora porque, segundo o aluno, “eles não quer saber” (A3). Na sua opinião, estes episódios mantêm-se apesar do conhecimento dos respetivos pais: “eles *traz* o recado, mas eles não assino” (A3), o que denota uma desresponsabilização dos mesmos. Contudo, reconhece que o seu próprio comportamento dentro da sala melhorou relativamente ao “período passado”, remetendo para os colegas a responsabilidade desse seu comportamento impróprio (A3).

5.1.4.4. Soluções para se ser bom aluno

Quisemos saber a opinião dos alunos sobre o que consideram necessário para se ser bom aluno e qual a razão de uns alunos terem boas notas e outros não. É relevante salientar a coincidência das respostas, uma vez que todos os alunos assinalam fatores intrínsecos como a solução para o sucesso escolar. A sistematização do conjunto das subcategorias emergentes da análise das entrevistas relativamente às soluções encontradas pelos alunos para ter sucesso escolar é apresentada no quadro que se segue.

Quadro 5.9 - Soluções para se ser bom aluno

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Perceções do Insucesso Escolar	Soluções para se ser bom aluno	Atenção/Concentração
		Estudo/Empenho
		Bom comportamento

Tal como foi referido anteriormente, todos os alunos apontam essencialmente fatores intrínsecos para ter êxito escolar, designadamente a atenção/concentração, o estudo/empenho e o bom comportamento: “Porque alguns estão atentos à explicação dos professores e outros estão a falar *pó* lado e é por isso que alguns tiram boas notas e outros não” (A1); “ (...) e estudar em casa” (A1). “Porque uns...hum...esforçam-se, outros não” (A2); “Hum... é estudar muito e empenhar-se” (A2); “ (...) os alunos que tiram boas notas são os alunos que se esforçam, que estudam e que *tão* atentos na sala, que se *porto* bem” (A3); “É preciso tirar boas notas, estar atento nas aulas” (A4); “E fazer os trabalhos de casa também” (A4).

5.1.5. O papel do professor no processo ensino-aprendizagem

A esta dimensão corresponde apenas a categoria “Características de um bom professor”. Assim, procuramos conhecer a opinião dos alunos sobre o significado de ser bom professor, ou seja, as características ou qualidades que consideram mais relevantes na figura do professor.

5.1.5.1. Características de um bom professor

Apesar da diversidade das respostas dadas, todos atribuem ao professor determinadas qualidades que, na sua opinião, são essenciais no processo ensino-aprendizagem. No quadro abaixo apresentado sistematizamos as principais características inerentes a um bom professor, identificadas pelos alunos entrevistados.

Quadro 5.10 - Características de um bom professor

Dimensão	Categoria	Subcategorias
O papel do professor no processo ensino-aprendizagem	Características de um bom professor	Competência
		Paciência
		Disciplina
		Exigência/simpatia

Uma aluna valoriza a competência como uma das qualidades, afirmando que “ser um bom professor é ensinar os alunos como deve de ser, ajudar os alunos naquilo que eles precisam” (A1). A paciência é outra qualidade apreciada no professor, especialmente quando os alunos revelam dificuldades. Na opinião de uma aluna “quando os alunos não entendem uma coisa, o professor ir à beira do aluno e estar ali uma hora e explicar ao aluno como é que deve de fazer, até o aluno perceber” (A1). Do mesmo modo, para duas alunas deve ser “um professor que explica as coisas, mesmo que nós não percebemos tenta explicar outra vez” (A4) e “se nós tivermos erros voltar a explicar” (A2). A disciplina é uma qualidade considerada por um aluno como determinante no processo ensino-aprendizagem, afirmando que “um bom professor é que não deixe os alunos fazer asneiras e que nos obrigue a estudar” (A3). Para uma aluna a exigência e a simpatia andam lado a lado, porque um bom professor “também tem que ser assim um bocadinho, não pode ser mesmo exigente, quer dizer, tem que ser exigente, mas não tem de ser...às vezes tem que ter aquele ar divertido também” (A4).

5.1.6. Expectativas para o futuro

Situamos nesta última dimensão a categoria “Prosseguimento dos estudos”, que está relacionada com as expectativas dos pais relativamente ao futuro dos filhos e será apresentada no texto que se segue.

5.1.6.1. Prosseguimento dos estudos

Considerando as expectativas dos pais relativamente ao futuro dos filhos, encontramos um conjunto de respostas de sentido convergente, que nos permitiram constatar a preocupação dos pais relativamente a este assunto e ao seu desejo que os filhos prossigam os estudos. No quadro seguinte apresentamos a sistematização das subcategorias emergentes da análise das entrevistas, relativamente ao prosseguimento dos estudos dos alunos entrevistados.

Quadro 5.11 - Prosseguimento dos estudos

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Expectativas para o futuro	Prosseguimento dos estudos	Médico
		Trolha/jogador de futebol
		Atriz
		Não sabe

Relativamente à questão: “Os teus pais incentivam-te a prosseguir os estudos? Porquê?” todos responderam afirmativamente. Para uma aluna os pais desejam que ela estude até ao 12º ano de escolaridade porque “eles querem que eu tenha uma profissão boa no futuro” (A1). Para outra aluna, a vontade dos pais em que prossiga os estudos está relacionada com o facto de “eles na altura deles não tiveram essa oportunidade de estudar e querem-nos dar a nós (...) essa oportunidade” (A2). Os incentivos dos pais de um aluno têm a ver com a importância da formação porque, afirma: “eles dizem que agora sem estudos não há nada” (A3). Contudo, apesar do encorajamento dos pais o aluno não se sente muito motivado: “(...) mas eu provavelmente também não me dá vontade de andar na escola” (A3). Tirar um curso profissional é o desejo da mãe de uma aluna, que revela algumas dificuldades em justificá-lo: “Ai, não sei explicar. *Pra, pra* ficar, como se diz... *pra* não ser como essas que andam por aí que não sabem nada” (A4).

Os dados relativos à profissão que desejam ter no futuro mostraram que os alunos entrevistados elegem profissões diversificadas e apenas uma aluna mostrou alguma indecisão,

tendo respondido: “Ainda não sei” (A2). A aluna que deseja ser médica justifica a sua escolha dizendo: “Porque gosto de tratar dos doentes e acho que a profissão de médica é boa” (A1). Um aluno opta pela profissão de trolha e, na impossibilidade de isso acontecer, decidirá ser jogador de futebol. A justificação que dá para a escolha da profissão de trolha está diretamente relacionada com o pai: “Porque ...hum... o meu pai é trolha e ele ... manda fazer uma coisa ... as obras lá em casa e eu gostava de andar atrás dele e ajudá-lo a fazer a massa e isso” (A3).

A profissão de atriz é a eleita de uma aluna: “Ai, eu gostava de ser atriz (riso)” (A4).

5.2. A visão dos pais/encarregados de educação

Neste item, os resultados apresentados resultaram de uma seleção do conjunto dos dados obtidos através das entrevistas realizadas às quatro mães envolvidas no estudo de casos e respetiva análise de conteúdo. A análise de conteúdo possibilitou-nos a definição de dimensões, categorias e subcategorias que passamos a apresentar.

5.2.1. O interesse da família pela escola

Nesta dimensão propomo-nos o envolvimento e a participação das famílias ao nível da escola, tentando perceber se estas reconhecem a importância da interação entre pais e professores, bem como ficamos a conhecer as suas perceções sobre a vida escolar dos filhos. A esta dimensão correspondem as categorias “Participação dos pais ao nível da escola”, “Interesse pela vida escolar dos filhos” e “O papel do estudo na aprendizagem”, apresentadas no texto que se segue.

5.2.1.1. Participação dos pais ao nível da escola

Os relatos obtidos através das entrevistas às mães, que são simultaneamente as encarregadas de educação dos alunos, permitiram-nos inferir que, de um modo geral, a participação dos pais na vida da escola é positiva, traduzindo níveis razoáveis de participação. No quadro que se segue apresenta-se uma sistematização das subcategorias que emergiram da análise das entrevistas relativamente a este assunto.

Quadro 5.12 - Participação dos pais ao nível da escola

Dimensão	Categoria	Subcategorias
O interesse da família pela escola	Participação dos pais ao nível da escola	Conhecimento das atividades/eventos da escola
		Participação em atividades/eventos da escola
		Iniciativa para procurar o professor/diretor de turma
		Reconhecimento da importância do contacto com o professor/diretor de turma
		Disponibilidade para ir à escola

As mães entrevistadas são unânimes em reconhecer que é habitual tomarem conhecimento das atividades ou de qualquer outro evento que a escola promova. Porém, quando questionadas se costumam participar nessas atividades, constatamos que não existe uma participação muito ativa de alguns dos pais deste estudo. Entre as razões apontadas para a participação nessas atividades destacam-se o gosto por participar: "Venho porque gosto de ver, gosto de participar também" (E2); o ter oportunidade de apreciar os trabalhos realizados pelos filhos ao longo do ano letivo e a satisfação e orgulho que sentem nesses momentos: "(...) porque gosto de ver os trabalhos que eles fazem e uma pessoa fica sempre (...) contente, não é? Se eles participam em alguma coisa" (E4); "O ano passado, no fim do ano, os professores fizeram aqui um convívio e *amostraram* tudo o que os miúdos fizeram. Por exemplo, o Francisco fez um tapete (...) e no fim levou-o embora" (E3); e também a disponibilidade: "(...) quando há atividades que nós podemos estar presentes, quando eu tenho disponibilidade, sim" (E4). As razões apresentadas para não participarem estão relacionadas quer com a falta de disponibilidade quer com o desinteresse por algumas atividades, tal como refere uma mãe: "Às vezes vale a pena, outras mais vale ficar em casa" (E2). Quando questionadas se é habitual tomarem a iniciativa de contactarem o professor ou diretor de turma do seu educando, de um modo geral, as suas respostas foram coincidentes: "(...) sempre que posso entro em contacto com ele" (E1), ou "costumo, sempre que é preciso. Não sou daquelas mães que estão cá de 15 em 15 dias, de mês a mês" (E2). As perspetivas das entrevistadas sobre a importância desses contactos permitem-nos inferir que estas atribuem-lhe uma elevada importância, uma vez que essa proximidade lhes possibilita recolher o máximo de informações que possam ser relevantes para compreenderem e acompanharem a vida escolar dos filhos. Essa comunhão de pontos de vista é visível nos seguintes excertos:

“Eu acho que sim, *prá* gente saber como é que vão os nossos, os nossos filhos (...). Acho que é importante porque é assim, os miúdos podem chegar a casa e dizer uma coisa (...) e ser outra. E a gente só chegando aqui, falando (...), estes anos tem corrido bem, os primeiros anos correram pessimamente” (E2).

“Sim, sempre (...). A gente *tamém*, prontos, vai ver o desenvolvimento da criança, como é que ela vai na sala de aulas e mesmo cá fora com os meninos” (E1).

“Sim, porque eu gosto de saber como é que o Francisco vai” (E3).

“ (...) gosto, gosto de saber como é que ela anda também, não é?” (E4).

Finalmente, no que diz respeito à sua disponibilidade para irem à escola, verifica-se que apenas duas mães (E1; E3) responderam terem tempo disponível para esse efeito. Porém, uma justificou essa disponibilidade alegando estar desempregada (E3)

5.2.1.2. Interesse pela vida escolar dos filhos

Podemos perceber que a importância do diálogo é mencionada pela maioria das mães entrevistadas, sobressaindo da análise dos dados um interesse elevado pelas atividades académicas dos respetivos filhos. Foi também importante perceber a perceção que estas mães têm sobre os gostos dos filhos pela escola. No quadro seguinte apresenta-se uma sistematização das subcategorias que emergiram da análise das entrevistas relativamente a este assunto.

Quadro 5.13 - Interesse pela vida escolar dos filhos

Dimensão	Categoria	Subcategorias
O interesse da família pela escola	Interesse pela vida escolar dos filhos	Diálogo com os filhos sobre a escola
		Opinião sobre o gosto dos filhos pela escola

No discurso das quatro entrevistadas, todas referem ser frequente o diálogo com os filhos sobre o dia a dia da escola, com exceção de uma mãe que assume fazê-lo ocasionalmente. Esta, centra as suas preocupações nos testes de avaliação: “Sim, de vez em quando converso (...) pergunto como vão os testes, quando ela tem testes (...) se ela está a estudar prós testes. Ela mostra-me sempre os testes *pra* assinar” (E4). As restantes reconhecem a importância do diálogo com os filhos, da discussão de assuntos relacionados com a escolaridade dos mesmos, na medida

em que lhes permite acompanhar de perto o processo educativo: “Do que deu na sala de aulas (...) se se porta bem, se se porta mal ... prontos, é isso” (E1); “A primeira coisa quando ela chega é perguntar como é que correram as coisas” (E2); “Se correu bem, se ... as coisas estão bem, se eles *num se pego* aqui na escola, que é o sistema” (E3).

Foi também nossa intenção verificar as suas percepções sobre os gostos dos filhos pela escola, tendo estas apresentado ideias relativamente claras sobre este assunto, apesar da diversidade das respostas dadas. Duas mães (E1; E2) têm percepções positivas sobre as atitudes dos filhos face à escola: “Penso que ela é um bocadinho brincalhona (...) mas que gosta, no fundo da escola. Mas acho que leva tudo *prá* brincadeira, a escola, não é? Mas gosta muito da escola, a Clara gosta muito da escola” (E1); “Gosta (...), dantes ficava contente por não ir, mas agora não, agora gosta da escola” (E2). Em contrapartida, outra mãe revela algum distanciamento relativamente aos gostos da filha, ao afirmar: “Não sei. Eu sei lá, isso talvez ela possa responder, não é?” (E4). Por fim, ao refletir sobre o gosto do filho pela escola, as palavras de uma mãe (E3) revelam-nos alguns aspetos menos positivos, que são motivo de justificada preocupação:

“(...) o meu filho não gosta da escola (...), ele é forte e os miúdos aqui na escola chamam-lhe gordo, enfim... Ele tem problemas e depois, no primeiro ano, reprovou por *cosa* dos miúdos andarem-lhe sempre a chamar gordo, chamar outros nomes feios que não vale a pena estar a dizer. Chamavam-lhe nomes feios e ele batia-lhes e ele reprovou. E é assim, depois foi para uma turma que tem miúdos que *tem* a mania que são melhores *cós* outros... E o meu era assim, eles chamavam-lhe e ele batia-lhe e eu agora estou sempre a dizer “Não batas”, só que ele chega a pontos que satura. Teve férias, agora nas férias de Natal, estava a faltar um dia e já estava a dizer que lhe doía a barriga. É assim, ele, ele gosta da escola, mas ao mesmo tempo *num* gosta, por *cosa* de se juntar pós miúdos. Ele... pra ele, era mudá-lo de turma, mas eu não lhe queria estar a mudar de turma”.

“(...) ele num tem assim muita agarrá pela escola (...) a professora diz que ele tem capacidades, ela diz mesmo que ele tem capacidade, só que ele, pronto, vai abaixo”.

5.2.1.3.O papel do estudo na aprendizagem

Nesta categoria apresentamos os dados relativos à importância do estudo na percepção das mães entrevistadas. Nos testemunhos recolhidos é unânime a preocupação de todas com as responsabilidades académicas, procurando estimular o interesse dos filhos pelo estudo. No quadro seguinte apresenta-se uma sistematização das subcategorias que emergiram da análise das entrevistas relativamente a este assunto.

Quadro 5.14 - O papel do estudo na aprendizagem

Dimensão	Categoria	Subcategorias
O interesse da família pela escola	O papel do estudo na aprendizagem	Incentivos para estudar
		Opinião sobre os trabalhos de casa
		Apoio ao estudo

Na análise dos discursos é perceptível o empenho e o interesse das mães entrevistadas em incentivar os filhos para o estudo, lembrando a importância das atividades escolares: “Estou sempre a insistir com ela, sempre, sempre” (E1); “Estou sempre a berrar com ela (riso): os trabalhos de casa? Senão, é assim, as novelas estragam tudo (...) às vezes eles dizem assim: “ó mãe, não me apetece ir *prá* escola”, olha, mas tens que ir porque o teu futuro está aí” (E2); “Estou sempre a perguntar se tem trabalhos para fazer” (E3); “Todos os dias é a mesma coisa (...) “já fizeste os trabalhos de casa? Não tens que estudar”, essas coisas assim” (E4). Quanto às suas opiniões sobre os trabalhos de casa, embora de um modo geral lhes atribuam importância, não houve consenso nas respostas. Algumas mães concordam que os professores devem mandar trabalhos de casa: “Acho muito bom” (E1); “(...) se não for muito puxados” (E4), considerando trazer benefícios para os alunos, na medida em que começam a habituar-se “a ter responsabilidades, que sabe que tem que chegar a casa e fazer aquilo, senão a vida *pra* eles é um *vai e vem*” (E2). Por outro lado, há duas mães que criticam o excesso de trabalhos de casa, principalmente pela falta de disponibilidade dos filhos e em dias de testes de avaliação:

“É assim, se *num* for muitos acho que eles devem fazer, *num* é? Agora, se for uma coisa assim *tamém*... Por exemplo, na professora que ele andava no primeiro até ao... à quarta era demais, de deveres, Deus me livre! Agora, por exemplo, ainda ontem ele *teve* a fazer trabalhos... porque ele até agora não se empenhava muito a fazer trabalhos de casa... Agora, neste período, é que ele já está assim mais... está com mais interesse, está” (E3).

“Eles estão todo o dia na escola. É complicado, eles vêm de manhã, têm dias que não vêm, não é? Mas eles vêm de manhã e só, só vão à noite. E é assim, se têm de estudar *pra*, *pra* um teste ou *pra* vários testes, porque eles durante a semana, eles não só têm um, têm vários testes e é um bocado complicado estar a fazer os trabalhos de casa e estar a estudar ao mesmo tempo, não é? Mas prontos (...) se não for muito puxados (...) mas assim nos dias dos testes acho que eles não deviam marcar” (E4).

Por fim, observamos que a presença dos pais ou outros familiares destes alunos nas tarefas escolares não é muito ativa. Embora a maior parte das mães – são essencialmente as mães destes alunos que supervisionam e acompanham os trabalhos de casa – se disponibilize a prestar auxílio nessas tarefas, muitas vezes veem-se impossibilitadas de os ajudar porque não sabem como fazê-lo:

“É assim, às vezes estou a fazer o jantar, mas paro e vou ao pé dela porque ela começa “Ó mãe, anda aqui, ó mãe”, tenho de pousar o que estou a fazer, então vou ao pé dela” (E1) Logo que a gente possa estou sempre a (...) ajudar o que eu posso (...)” (E1)

“ (...) de vez em quando vou lá espreitar e resmungar (...). Há coisas que eu sei fazer e vou e ajudo, há outras que eu já (...) não sei (...) porque agora (...) a escola é muito diferente daquilo que era” (E2)

“Às vezes, se ele precisar ajuda (...) ou o meu marido, ou às vezes a namorada do meu filho (E3)

“ (...) uma pessoa também não entende muito destas coisas modernas agora, porque no nosso tempo acho que era um bocadinho diferente e (...) ela deve tentar resolver por ela” (E4).

5.2.2. Perceções sobre o professor e o processo ensino-aprendizagem

Esta dimensão incorpora as seguintes categorias: “Características de um bom professor”, “Opinião sobre o professor/diretor de turma do filho”, “Comparação entre os professores atuais e os de antigamente”, “Opinião sobre o ensino” e “Motivos para não voltar a estudar”, sendo cada uma destas categorias apresentada no texto que se segue.

5.2.2.1. Características de um bom professor

As declarações das mães entrevistadas estavam em consonância umas com as outras, na medida em que privilegiaram características ou qualidades humanas (afetivas) em detrimento das profissionais. No quadro abaixo apresentado sistematizamos as características inerentes a um bom professor mais apreciadas pelas mães entrevistadas.

Quadro 5.15 - Características de um bom professor

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Perceções sobre o professor e o processo ensino-aprendizagem	Características de um bom professor	Amigo/Simpático
		Atento

Parece-nos pertinente afirmar que a relação afetiva entre professores e alunos é um aspeto muito valorizado pelas mães entrevistadas, que destacam essencialmente características pessoais. Desta forma, ser amigo, simpático, alguém que saiba cativar e dar atenção às crianças são as qualidades mais apreciadas num professor:

“Um professor é assim, há professores e professores. *Pra* mim um professor é ... ao começar a escola um amigo, porque eles *vê* neles, quando eles começam a escola o que é que eles *vê*? Uma pessoa estranha. Se lhe começam a berrar ou a ... exigir deles ali uma coisa que eles ainda estão a começar ... eu acho que *pra* eles no primeiro e segundo ano, pelo menos, eles têm que ser porque um amigo” (E2).

“Deve cativar as crianças, não é? É cativar e quando vir que os outros miúdos são mais rebeldes, chamá-los à atenção” (E3).

“ (...) eles também têm que ser um bocado de (...) pais para eles (...) deve dar um bocadinho de educação (...). Um professor que seja mal-encarado (...) eles também não levam avante (...), nem o professor, nem o aluno” (E4)

“ (...) deve dedicar mais à criança, dar-lhe mais atenção (...)”. (E1)

5.2.2.2. Opinião sobre o professor/diretor de turma

Todas as mães inquiridas têm opiniões francamente positivas sobre o professor ou diretor de turma dos respetivos filhos. No quadro seguinte apresenta-se uma sistematização das subcategorias que emergiram da análise das entrevistas relativamente a este assunto.

Quadro 5.16 - Opinião sobre o professor/diretor de turma

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Perceções sobre o professor e o processo ensino-aprendizagem	Opinião sobre o professor/diretor de turma do filho	Bom professor /competente
		Interessado/Disponível
		Afável
		Exigente

Pretendíamos conhecer a opinião destas mães sobre o professor ou diretor de turma, podendo constatar-se através das suas respostas níveis elevados de satisfação. A competência, o empenho a exigência são qualidades muito apreciadas, como nos mostram alguns excertos:

“ Acho que é bom professor. Acho que se empenha muito, que se esforça muito” (E1).

“Uma excelente professora (...) às vezes, também lhe dá mas dois berros, porque infelizmente as crianças agora não têm, não têm ... não têm ... educação nenhuma e, às vezes, e às vezes, porque uma palmada mas não lhe fazia mal alguns, nenhum. Porque ela às vezes chega a casa e conta coisas que se *faz* e eu digo: “E ela não disse nada?” (silêncio) (E2)

“Para mim é muito boa, é excelente” (E3)

“ (...) conversa muito e põe os problemas que, que realmente ela possa ter ou outros alunos possam ter, *pra* nós tentar resolver, não é? Acho que, prontos, *tá* a fazer um bom papel (...), acho que *tá* a fazer um bom trabalho” (E4)

Para além das qualidades anteriormente evidenciadas, também foram referidas outras qualidades igualmente importantes para estas mães. Assim, algumas destacam o interesse e a disponibilidade: “qualquer coisa que haja, ele convoca *com nós*” (E1); “(...) basta eu mandar um recadinho. Lá nisso, ela está sempre disponível” (E2); “(...) ela ainda hoje me disse, por exemplo,

quando eu às terças-feiras se quiser vir cá, posso vir cá. Mas eu falo *pra* ela muitas vezes pelo telemóvel” (E3); “Ele diz que tem sempre disponibilidade quando uma pessoa *lhe* informa, ele está sempre disponível a falar connosco” (E4). Outras destacam ainda a afabilidade do professor: “É muito boa (...) em pessoa e em cativar os alunos. Já o ano passado foi ela e eu adorei certas coisas que ela fez” (E3); “Gosto muito (...). Porque acho que é uma pessoa muito aberta (...) muito atencioso. Gosto muito de falar com ele” (E1).

Podemos perceber através do discurso das entrevistadas que existe um clima de harmonia, diálogo e interação positiva entre os pais e os professores participantes do nosso estudo.

5.2.2.3. Comparação dos professores atuais com os de antigamente

Quando lhes pedimos para compararem os professores da atualidade com os professores do tempo em que eram estudantes, as respostas dadas foram pouco consensuais. No quadro seguinte apresentamos a sistematização do conjunto de subcategorias emergentes da análise das entrevistas, relativamente à comparação entre os professores da atualidade e os do passado.

Quadro 5.17 - Comparação dos professores atuais com os de antigamente

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Perceções sobre o professor e o processo ensino-aprendizagem	Comparação dos professores atuais com os de antigamente	Diferentes
		Iguais
		Principais mudanças

A análise às respostas dadas mostrou que em três entrevistadas há um consenso de que existem diferenças significativas entre os dois grupos de professores: “(...) são muito diferentes (...) isso nem é discutido” (E1); “ (...) ai meu Deus! No meu percurso escolar não era nada como agora” (E3); Refletindo sobre as respostas dadas, quando questionadas sobre as principais mudanças ocorridas, pudemos constatar que estas traçam um cenário negativo dos docentes de antigamente, referindo-se essencialmente a aspetos relacionados com a relação professor-alunos e aos métodos pedagógicos utilizados:

“Ai, acho que mudou muito, por exemplo (...) no relacionamento com as crianças, nos castigos, hum... prontos, em bater, não concordo nisso, não é? Mas, prontos, no meu tempo foi muito mais hum... difícil, não é? Apanhámos muito, enquanto que hoje não, as crianças é só aquele *castigozinho*, ó “você não vão ao recreio” e não sei o quê e prontos” (E1);

“Diferentes, que eu levei tantas, mas tantas canadas e reguadas (riso)! Passamos do oito (...) *pró* oitenta” (E2).

“(...) antigamente batiam muito ... Agora os professores não podem bater e antigamente batiam. Era *ca* régua, era *ca* cabeça no quadro, era *p’raí*... trinta por uma linha” (E3)

Porém, uma entrevistada apesar de reconhecer como positivas as mudanças, apresenta um argumento que “responsabiliza” os professores da atualidade pela falta de respeito entre professores e alunos:

“Mudou no respeito. Agora ... Dantes, quando nós vissemos, quando nós vissemos um professor, é como vissemos, mas é como vissemos um guarda, a gente respeitava-o. Agora, agora não, a canalha fala *pra* eles como se estivesse a falar *pra* uma criança da idade deles, não há respeito” (E2).

Em contrapartida, há apenas uma entrevistada (E4) que considera não existir qualquer diferença entre os professores atuais e os do passado: “ (...) acho que não mudou”, justificando que os professores do passado “também tinham o papel deles como professores e tentavam ensinar à maneira deles”.

5.2.2.4. Opinião sobre o ensino

Nesta categoria pretendíamos conhecer as suas opiniões sobre o ensino, mais especificamente como gostariam que fosse o ensino. De um modo geral, revelam algum otimismo relativamente ao ensino que é ministrado nas escolas. Contudo, detetamos nas suas palavras algumas dificuldades ao responderem a esta questão. Notamos também que algumas entrevistadas não opinaram exclusivamente sobre o ensino, mas sobre a escola de uma maneira geral. No quadro seguinte apresentamos a sistematização do conjunto de subcategorias emergentes da análise das entrevistas, relativamente a este assunto.

Quadro 5.18 - Opinião sobre o ensino

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Perceções sobre o professor e o processo ensino-aprendizagem	Opinião sobre o ensino	Ensino de qualidade
		Professores competentes
		Escola atrativa
		Redução das férias
		Pouco exigente

Pode depreender-se nas afirmações proferidas, a dificuldade sentida pela generalidade das entrevistadas em responder às questões: “Como gostaria que fosse o ensino? Porquê?”, como

ilustram alguns excertos: “Acho que... não sei” (E1); “Ora bem, o ensino, ensinar (silêncio)” (E2); “Sei lá...” (E3); “(Silêncio) Acho que, não sei...” (E4). Após algumas dúvidas e hesitações, três entrevistadas expressaram as suas opiniões revelando aspetos positivos no ensino, nomeadamente a sua qualidade: “Acho (...) que está bem assim” (E1); “Acho que o ensino pró meu filho, acho que está a ser bom” (E3); “Acho que está bem assim. Os tempos vão mudando, as coisas vão ter que mudar também, não é?” (E4). A existência de uma classe docente competente foi um aspeto referido por uma mãe porque considera que “as professoras que ensinam, acho eu que eles ensinam bem” (E3). Outra mãe abordou o facto de, comparativamente com o passado, haver atualmente menos rigidez nas escolas, dizendo o seguinte: “(...) nós, por exemplo, tínhamos medo de ir *prá* escola, não é? Eles já não, vêm com mais facilidade” (E1). Por outro lado, uma mãe (E2) aponta alguns aspetos menos positivos referindo-se, por um lado, aos dias de férias a que os alunos atualmente têm direito, que na sua opinião não são suficientes: “(...) está mal em agora haver menos férias”, por outro lado, refere-se com algum pessimismo ao ensino pouco exigente que existe nos dias de hoje:

“Olhe, quando eu tinha a idade da minha filha já sabia os rios, já sabia isso tudo e que se não soubesse, meu Deus! E eles agora não sabem nada disso. Na idade deles nós, nós tínhamos, na idade deles nós tínhamos que saber... tudo, os planetas, a tabuada toda e eles, e eles agora não sabem nada disso”;

“Dantes, dantes era, dantes exigia-se ali demais. A gente...eu, eu *lembra-me* de ir *prá* cama e adormecia com os livros ... e agora? *Chego* a casa e faz qualquer coisa...”.

5.2.2.5. Motivos para não voltar a estudar

Quando questionadas sobre se gostariam de voltar a estudar todas foram unânimes em afirmar que não, tendo alegado fatores como não gostar da escola, o cansaço e a falta de vontade. A sistematização do conjunto das subcategorias, emergentes da análise das entrevistas relativamente a este assunto, é apresentada no quadro que se segue.

Quadro 5.19 - Motivos para não voltar a estudar

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Perceções sobre o professor e o processo ensino-aprendizagem	Motivos para não voltar a estudar	Falta de interesse
		Más recordações da escola
		Cansaço

Todas as entrevistadas rejeitam convictamente a possibilidade de voltarem a estudar, tendo apresentado razões similares que justificam essa falta de vontade. Duas mães afirmam nunca terem gostado da escola, tendo uma delas revelado que deixou de estudar por sua iniciativa porque nunca teve “aquela paixão” pela escola (E4) e a outra alude aos métodos pedagógicos utilizados na altura em que estudava: “Lá está, da maneira dos professores lidarem *com nós*, não sei, de bater (...) era muito complicado. Padecia um, a gente apanhava todos e eu não gostava da escola” (E1). Para as restantes entrevistadas voltar a estudar não faz parte dos seus planos porque alegam sentir-se cansadas e sem capacidades para estudar: “Porque sinto-me cansada da cabeça (...). Comecei a tirar a carta de carro e parei porque sentia que não tinha cabeça” (E2); “(...) andei na escola até à 4ª classe. Depois fiz o 6º, a 6ª classe, mas agora não quero mais estudar (riso). Porque (...) eu acho que já não tenho cabeça” (E3).

5.2.3. Sucesso /insucesso escolar

As categorias respeitantes a esta dimensão denominam-se: “Definição de sucesso escolar”, “Definição de insucesso escolar”, “Opinião sobre as notas”, “Causas do insucesso escolar”, “Causas das próprias retenções” e “expectativas sobre o futuro dos filhos” e “Soluções para evitar o insucesso escolar”, sendo cada uma delas apresentada no texto que se segue.

5.2.3.1. Definição de sucesso escolar

Nesta categoria pretendíamos conhecer as apreciações das entrevistadas sobre o significado de sucesso escolar. A sistematização do conjunto das subcategorias emergentes da análise das entrevistas, relativamente à definição deste conceito pelas entrevistadas, é apresentada no quadro que se segue.

Quadro 5.20 - Definição de sucesso escolar

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Sucesso /insucesso escolar	Definição de sucesso escolar	Ser aplicado
		Boa escola/bons professores
		Ser bem sucedido
		Ambiguidade

De um modo geral, as respondentes deram respostas variadas de sucesso escolar. Para uma (E2) são várias as condicionantes para se ter sucesso na escola, nomeadamente aquilo que considera básico para a atividade letiva: a existência de bons professores e uma boa sala de aulas. Na opinião de outra mãe (E3), “sucesso é eles serem alguém”, o que implica, na perspetiva de outra entrevistada (E4), que os alunos se apliquem e estudem. Curiosamente, uma mãe não apresentou qualquer definição do conceito, revelando sérias dificuldades em perceber o que se pretendia.

5.2.3.2. Definição de insucesso escolar

Tal como na categoria anterior, também encontramos diferentes respostas a definição deste conceito. Apresentamos no seguinte quadro a sistematização do conjunto das subcategorias emergentes da análise das entrevistas relativamente à definição deste conceito pelas entrevistadas.

Quadro 5.21 - Definição de insucesso escolar

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Sucesso /insucesso escolar	Definição de insucesso escolar	Maus professores
		Desinteresse
		Ambiguidade

Nos seus discursos associam o conceito de insucesso escolar a maus professores: “basta (...) ter uma professora de mau hábito que já não corre bem” (E2), ao desinteresse dos alunos pelo processo ensino-aprendizagem: “(...) esses que não se aplicam, acho que é assim mais um bocadinho de balda” (E4); “ (...) são crianças que (...) andam na escola *pra* dizer assim “eu ando na escola porque tenho de andar” (E4). Finalmente, uma mãe (E1) tal como na questão anterior, não conseguiu encontrar uma definição do conceito.

5.2.3.3. Opinião sobre as notas

O que transparece nas respostas das diferentes mães entrevistadas, especialmente das que responderam à questão, é que atribuem uma elevada importância às notas. Houve consenso nas respostas dadas relativamente às suas reações sobre as notas boas e menos boas. Deste modo, no quadro abaixo apresentado salientamos a sistematização das subcategorias emergentes da análise das entrevistas relativamente às suas opiniões sobre as notas.

Quadro 5.22 - Opinião sobre as notas

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Sucesso /insucesso escolar	Opinião sobre as notas	A importância das notas
		Reação quando as notas são boas
		Reação quando as notas são más

Segundo a opinião de uma mãe (E4), as notas servem para os alunos mostrarem “aquilo que estão a aprender e aquilo que realmente eles aprendem, não é? (...) se não houvessem notas nós não sabíamos (...) se estás bem, se estás mal, se estás a perceber, se não estás, não é?”. Opinião similar tem outra mãe (E2) que considera que se estas não existissem “era uma festa para eles”. Foi nossa intenção também saber como reagem quando as notas dos respetivos filhos são boas, tendo-se verificado unanimidade nas respostas dadas. Todas as entrevistadas referem sentir satisfação quando isso acontece, pelo contrário, quando as notas não são do seu agrado, ficam desiludidas.

5.2.3.4. Causas do insucesso escolar

Procuramos saber junto das nossas entrevistadas quais as suas perceções sobre o insucesso escolar, mais concretamente as causas que, nas suas opiniões, poderiam explicar desempenhos de insucesso. No próximo quadro é apresentada uma sistematização das subcategorias que emergiram da análise das entrevistas relativamente a este assunto.

Quadro 5.23 - Causas do insucesso escolar

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Sucesso /insucesso escolar	Causas do insucesso escolar	Falta de interesse
		Falta de atenção
		Falta de estudo
		Maus professores
		Desresponsabilização dos pais
		Más companhias

As entrevistadas apresentaram causas muito diversas para justificar este fenómeno, daí que consideramos pertinente agrupar em dois grupos as explicações dadas. Um grupo diz respeito

a causas intrínsecas ao aluno e prendem-se sobretudo com a falta de interesse, a falta de atenção e a falta de estudo. Na opinião de duas mães muitas vezes os alunos “repetem por conta (...) também das brincadeiras, por não terem interesse” (E3); “(...) por brincadeira, por distração” (E1). Outro grupo de explicações tem a ver com causas extrínsecas ao aluno, como a influência das companhias, dos professores e dos pais. Verificamos que as opiniões de duas mães relativamente às causas do insucesso escolar, também revelam um descontentamento em relação aos professores: “(...) *pra* mim mesmo é a *stora* (...). Porque tenho três filhos e só foi esta ... que chumbou estes anos assim... e os outros tiveram todos *storas* boas e correu tudo bem” (E2); “É assim, é como eu digo, às vezes os professores marcam, não é? E começam a deixar aquela criança *pra* trás, não é? Diz assim: “olha, se não queres estudar não estudes, eu também não me vou chatear muito contigo” (E4). Observamos ainda que as más companhias (E4) e a desresponsabilização dos pais (E2) são outras causas que explicam o insucesso escolar. Na opinião de uma mãe (E2) os pais têm grandes responsabilidades no insucesso escolar dos filhos:

“Não é só dos professores, porque é assim, a minha filha chega a casa e eu chego a casa e mando-a estudar. Há muitos pais que eu conheço que *chego* a casa tanto se vale se estudou, se não estudou, se chega a casa com más notas, se não chega. Claro, se eles aqui *aprende* alguma coisa e *chego* a casa não vão ... se não têm ajuda, vão-se marimbando, até que chegue um dia e que não *sabe* e que vão, e que vão encostando”.

5.2.3.5. Causas das próprias retenções

Questionados sobre as causas que estiveram na origem do insucesso escolar dos respetivos filhos, mais concretamente das suas retenções, tal como na categoria anterior, foram apresentadas causas variadas. No próximo quadro destacamos as subcategorias que emergiram da análise das entrevistas relativamente a este assunto.

Quadro 5.24 - Causas das próprias retenções

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Sucesso escolar /insucesso	Causas das próprias retenções	Dificuldades de aprendizagem
		Falta de estudo
		Mau comportamento
		Má professora
		Falecimento de familiar

As entrevistadas mais uma vez referiram causas intrínsecas e extrínsecas aos alunos. Uma mãe (E1) atribui as dificuldades de aprendizagem da filha, sobretudo na área de Matemática, como a principal e única causa das suas duas retenções. Assim, constata que “na Matemática é sempre aquela *guerrazinha*”, embora já tenha tentado resolver o problema, mas sem resultados positivos: “Já andei com ela fora, à psicóloga (...) mas não adianta” (E1). Para outra mãe (E4), a falta de estudo da filha justificou a sua retenção porque “não estudou” acrescentando ainda que esta “baldava-se, pensava que... mas é assim, o 7º ano é um ano complicado e foi mesmo falta de estudo”. O mau comportamento e o falecimento de um familiar foram referidos por uma mãe (E3) como causadores das retenções do filho: “Na 2ª, porque faleceu a minha mãe e ele foi muito abaixo, teve que andar em psicólogo e tudo. (...) no 5º foi por mau comportamento... porque se ele quiser ele consegue”. Tal como anteriormente, uma professora é responsabilizada e criticada por uma entrevistada (E2) pela retenção da sua filha:

“Porque tinha, porque mas uma professora muito boa (ironia), a diretora daqui, a Maria João. Era, mas era tão boa que assustou-a de tal, de tal forma que ela não dava uma, mas uma prá caixa (silêncio). Há... mas há professoras boas, ela agora tem, como teve, como teve mas a professora Irene, também foi boa professora, mas na primeira classe e na segunda até meio, teve um demónio, teve ela e tive eu.

Ele, no primeiro ano, *houvero* pais que *viero* aqui que lhe *querio* bater e isso tudo”.

5.2.3.6. Expectativas sobre o futuro dos filhos

Nesta categoria pretendia-se exclusivamente conhecer as expectativas das entrevistadas sobre o futuro dos respetivos filhos. Embora a maioria não tenha grandes expectativas sobre o seu futuro, todas desejam que prossigam estudos. Destacamos de seguida a subcategoria que emergiu da análise das entrevistas relativamente a este assunto.

Quadro 5.25 - expectativas sobre o futuro dos filhos

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Sucesso /insucesso escolar	Expectativas sobre o futuro dos filhos	Prosseguimento dos estudos

Nas declarações das entrevistadas é evidente a preocupação com o futuro dos filhos. Porém, embora tenham confessado que gostariam que os filhos continuassem a estudar, as expectativas são baixas, como ilustram os seguintes excertos: “Sim, gostava, gostava. Mas ... acho que com as notas dela que não vai *pra* muito longe, mas vamos ver” (E1); “Ora bem, ela, mas ela

com a, com a vontade que ela tem vai é só mesmo o obrigatório” (E2); “Ah, sei lá! Que ele fosse, que fosse uma pessoa ... com qualidades, que num fosse *pra* trolha como o pai dele” (E3); “(...) não a vou obrigar (...) porque ninguém anda obrigado” (E4).

5.2.3.7. Soluções para evitar o insucesso escolar

Questionadas sobre o que podem fazer os alunos, os pais/encarregados de educação, os professores e o Ministério da Educação para evitar o insucesso escolar, as entrevistadas sugerem diversos fatores que serão apresentados de seguida.

Quadro 5.26 - Soluções para evitar o insucesso escolar

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Sucesso escolar /insucesso	Soluções para evitar o insucesso escolar	Alunos
		Pais/Encarregados de educação
		Professores
		Ministério da Educação

Relativamente ao papel do aluno no combate ao insucesso escolar, uma mãe considera fundamental a atenção nas aulas, “principalmente àquelas matérias que têm mais dificuldades” (E1). Já no entender de outras mães (E2; E3; E4), o estudo e o empenho são também fatores que podem evitar o insucesso, porque tal como refere uma mãe (E3) “as notas também dependem dos alunos, porque os professores não é que lhes vão meter as coisas na cabeça. Eles é que têm de estudar”. Outra mãe considera que as más companhias são também um entrave ao sucesso. No que toca aos pais/encarregados de educação, as mães defendem que estes têm o dever de aconselhá-los e responsabilizá-los pelo estudo.

“Os pais é sempre em cima (...) se dedicarem mais, pra fazerem o melhor” (E1);

“É começar logo em casa, porque se eles não têm vontade, se os pais não lhes dão força chegam à escola se calha alguma coisa mal, já basta *pra* eles (...). Não é comprá-los com chocolates, ou comprá-los com prendas, é chamá-los à atenção, conversar com eles” (E2);

“Estar de castigo, sei lá, tem que se chamar à atenção, dar-lhe mais disciplina, porque há muitos miúdos aí que ... se for preciso, ó fazem muitas asneiras e os pais não querem saber. A maior parte deles é assim” (E3);

“É aconselhá-los (...). Eu não digo ensinar porque uma pessoa não sabe (...) o que eles estão a aprender, prontos. Mas, aconselhá-los “olha que, toma mais atenção o que o professor te diz, se não souberes pergunta”(E4)

Quanto aos professores, as soluções apontadas vão no sentido de estes apoiarem mais os alunos, principalmente os que têm mais dificuldades, exigir mais disciplina na sala de aula e manter uma relação próxima com os pais ou encarregados de educação, informando-os dos progressos ou retrocessos dos alunos. Relativamente ao Ministério da Educação, duas mães foram evasivas nas respostas, enquanto as restantes sugerem mais ajudas financeiras. Porém, uma mãe tem uma atitude crítica sobre este assunto: “(...) eles *podio* ajudar muito mais, mas não, eles só olham é prós ricos e os pobres... que tentem andar como eles puder” (E2).

5.3. A visão dos professores

Neste item, apresentamos os dados resultantes da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos quatro professores envolvidas no estudo de casos. A análise de conteúdo possibilitou-nos a definição de dimensões, categorias e subcategorias que passamos a apresentar.

5.3.1. Ser professor

Nesta dimensão integra-se a categoria “Escolha da profissão”, que nos permite conhecer as declarações dos professores relativamente aos motivos dessa escolha.

5.3.1.1. Escolha da profissão

Os motivos apresentados pelos professores para justificar a escolha da profissão foram similares, nomeadamente o gosto pelo ensino e pelas crianças. Expomos, no seguinte quadro, a sistematização do conjunto das subcategorias emergentes da análise das entrevistas relativamente a este tema.

Quadro 5.27 - Motivos dos professores na escolha da profissão

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Ser professor	Escolha da profissão	O gosto pelo ensino
		O gosto pelas crianças

Nos seus depoimentos podemos observar as motivações que influenciaram estes professores na escolha da profissão. Assim, fizeram referência sobretudo a motivações intrínsecas,

ou seja, diretamente relacionadas com a profissão – o gosto pelo ensino e pelas crianças – como expressam as seguintes declarações:

“...estar perto dos alunos, dar conhecimento, evoluir, educar, transmitir esses conhecimentos, moldar as crianças, não é? (...) Pôr-lhes desafios e fazer com que eles desenvolvam” (P1);

“(...) o gosto pela Matemática, o jeito que acho que tenho para as crianças, hum... o meu à vontade e a minha forma de estar com as crianças principalmente” (P3);

“Acho que mesmo o gosto pelo ensinar, pelo... papel, acho a importância social que existe, darmos um pouco de nós aos outros. Podia ser de mil e uma formas, no meu caso concreto inicialmente nunca pensei em ser professor, estudei no seminário, estudei para ser padre e depois houve uma certa altura que disse “Bem, eu se calhar consigo ser mais útil desempenhando uma tarefa nas escolas, na escola”, lá está, ser professor” (P4).

5.3.2. O interesse da família pela escola

Pretendemos nesta dimensão dar a conhecer a forma como os professores veem participação dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos filhos, bem como as suas opiniões sobre os mesmos. As categorias que integram esta dimensão designam-se “Participação dos pais ao nível da escola” e “Perceção sobre os encarregados de educação”.

5.3.2.1. Participação dos pais ao nível da escola

Com base nas respostas dadas, podemos constatar que na perceção dos professores os pais não têm um papel muito interveniente na instituição escolar. Expomos, no seguinte quadro, a sistematização do conjunto das subcategorias emergentes da análise das entrevistas relativamente a este tema.

Quadro 5.28 - Participação dos pais ao nível da escola

Dimensão	Categoria	Subcategorias
O interesse da família pela escola	Participação dos pais ao nível da escola	Participação em eventos/atividades da escola
		Iniciativa para procurar o professor
		Conhecimento do regulamento/normas de funcionamento da escola

Como podemos observar pela análise dos discursos, a participação dos pais em atividades ou eventos da escola não é muita ativa, como ilustram as seguintes declarações:

“Hum... se solicitados (silêncio) podem participar, mas de uma forma...não muito ativa” (P1);

O encarregado de educação nem sempre. Não é uma pessoa que participe em todas as atividades, é capaz de participar naquelas que para ela têm mais interesse” (P3);

“Hum ... não. Hum... estava agora a ver se me lembrava relativamente à feira de outono que foi a atividade, assim, de maior âmbito... mas não, não participaram. Normalmente participam através dos, dos educandos, dos alunos e no caso desta aluna, que muitas vezes são atividades de conjunto, que envolvem a comunidade educativa, hum ... e eu vejo também que haja uma participação quando facultam que o filho ou filha venha a essa atividade, se envolva nela. Agora, o seu envolvimento presencial, não” (P4).

Todos os entrevistados fazem referência ao facto de os encarregados de educação terem uma participação assídua nas reuniões, embora de uma forma que consideram pouco interventiva: “Não são muito interventivos” (P3); “ (...) nem eles nem a maioria dos pais, porque normalmente têm uma atitude passiva” (P4). Três dos professores também referem que estes não têm o hábito de procurarem o professor, apenas se deslocando à escola quando existe convocatória: “(...) sempre que solicitados eles comparecem na escola” (P1); “Sim, só vêm à escola quando convocados, mas vêm...às reuniões” (P3); “ (...) apenas quando são convocados. Não se trata de encarregados de educação, de pais que...estejam regularmente presentes na escola procurando saber da situação, da evolução da aluna” (P4). Um professor admite que essas situações acontecem pela falta de interesse e de disponibilidade:

“Muitas vezes, a atitude de estar ali porque ... são obrigados por força das circunstâncias, mas sempre a olhar para o relógio. Portanto, é algo que o digo com algum pesar, mas é verdade” (P4);

“Não, não encontro nestes pais, nesta, nesta aluna em concreto ou mesmo de outros alunos, portanto, é algo geral, generalizado, não é uma preocupação dos encarregados de educação, embora se justifiquem pela falta de tempo” (P4).

Outro professor justifica essas atitudes dos pais da sua aluna, porque “(...) a principal preocupação deles é saber se a aluna vai passar de ano ou não” (P1). Denotámos também nas palavras dos entrevistados que os pais têm pouco conhecimento da realidade escolar, revelando pouco interesse pelas normas ou funcionamento da instituição escolar.

“Não, não são interessados a esse ponto” (P1);

“Não, mas isso é comum...é o geral. Os pais à partida, não procuram saber esse tipo de informação porque, à partida, já é dada no início das aulas. A partir daí, só se acontecer alguma coisa que...que eles tenham de procurar, senão (silêncio)” (P2);

“Creio que essa preocupação só surge ... havendo uma necessidade prática, ou seja, motivada por alguma situação muitas vezes problemática, aquilo leva a procurar informação. Agora, por iniciativa própria e pelo seu próprio interesse de estar informados, não o fazem” (P4).

Porém, uma professora desconhece se os pais do aluno têm conhecimento ou não das informações relativas ao funcionamento da escola, mas considera que são pessoas que “gostam de exigir (...) que reivindicam os seus direitos, que, que são capazes de, de reclamar se o transporte não estiver bem, ou se alguma coisa não correr de acordo com aquilo que eles acham que é o melhor” (P3).

5.3.2.2. Percepção sobre os encarregados de educação

Foi nossa intenção também perceber quais as suas percepções sobre os encarregados de educação dos respetivos alunos, denotando-se algumas diferenças nas respostas dadas. No quadro 5.29 sistematizamos as subcategorias emergentes da análise das entrevistas relativamente a este assunto.

Quadro 5.29 - Percepção sobre os encarregados de educação

Dimensão	Categoria	Subcategorias
O interesse da família pela escola	Percepção sobre os encarregados de educação	Acessibilidade
		Interesse/Preocupação
		Desinteresse
		Sem opinião

De uma forma geral, os entrevistados referem-se aos encarregados de educação como pessoas abertas, “humildes” e “acessíveis”, não sentindo grandes dificuldades nessa interação. Porém, para um professor, as dificuldades de comunicação são o maior obstáculo nessa relação, referindo que “falar com eles é fácil. Agora, fazê-los entender o que eu lhes quero transmitir, não” (P1). As respostas de duas professoras evidenciaram também o interesse dos encarregados de educação pela vida escolar dos filhos, tendo uma referido que é uma pessoa “preocupada, aberta a sugestões e tenta fazer o máximo que pode. Não tem nem tempo, nem capacidades, segundo ela (...) não são palavras ditas por mim” (P2); para a outra entrevistada a encarregada de educação “é uma mãe que quer o melhor para o seu filho, como a maioria das mães” (P3). Opinião contrária tem um professor (P1) ao afirmar que a encarregada de educação da sua aluna não revela muito interesse “com as aprendizagens e ou as capacidades que a filha tem”, reforçando que a sua principal preocupação é saber se vai transitar de ano: “Se não passa, uma vez que já tem idade

para passar e que é uma vergonha ainda estar na escola”. Por fim, um professor referiu não ter dados suficientes para definir a encarregada de educação da aluna porque tendo “tido apenas um contacto na reunião do primeiro período, é muito difícil definir a pessoa ou o seu interesse” (P4).

5.3.3. Insucesso Escolar

Nesta dimensão pretendemos conhecer as perceções dos entrevistados sobre o insucesso escolar, através das seguintes categorias: “Definição do conceito”, “Causas do insucesso escolar”, “Opinião sobre o (in) sucesso escolar nas respetivas escolas”, “Opinião sobre a retenção” e “Causas das retenções dos próprios alunos”.

5.3.3.1. Definição do conceito de insucesso escolar

Analisando os discursos produzidos, podemos constatar diversas definições do conceito de insucesso escolar. No quadro seguinte sistematizamos as subcategorias emergentes da análise das entrevistas relativamente a este assunto.

Quadro 5.30 - Definição do conceito de insucesso escolar

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Insucesso Escolar	Definição do conceito	Não atingir objetivos/competências propostos
		Falta de assiduidade/pontualidade
		Desinteresse

O insucesso escolar, na opinião de um entrevistado “é os alunos não atingirem os objetivos propostos para o ano que estão inseridos” (P1), Já para outra entrevistada “é a não aquisição de competências delineadas” e também a falta de assiduidade e pontualidade (P2). Na opinião de outra entrevistada “é um aluno não aproveitar as capacidades que tem”, acrescentando que este conceito pode ter “várias vertentes”, nomeadamente a nível académico, a nível de integração e a nível do saber estar e participar (P3). Finalmente, um professor defende que, “se para o sucesso falamos da tripartida responsabilidade aluno-professor-pais, no insucesso acontece igual, há sempre algo que falha”, acrescentando ainda que: “Para ter uma opinião sobre isso nós temos de sempre recorrer à comparação...contextualizá-la com o meio, este meio socioeconómico de classe média, muito ligado à indústria, à indústria têxtil, não é um meio urbano” (P4).

5.3.3.2. Causas do insucesso escolar

A análise dos discursos dos entrevistados evidenciou opiniões divergentes sobre o insucesso escolar. No quadro seguinte apresentamos a sistematização do conjunto de subcategorias emergentes da análise das entrevistas, relativamente a esta problemática.

Quadro 5.31 - Causas do insucesso escolar

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Insucesso Escolar	Causas do insucesso escolar	Desinteresse/desmotivação
		Falta de apoio
		Falta de pré-requisitos
		Falta de empenho/hábitos de estudo
		O meio em que estão inseridos
		Falta de proximidade entre pais e filhos/desinteresse dos pais
		Burocracia
		Facilitismo

As causas do insucesso referidas pelos respondentes podem agrupar-se em torno de dois tipos de fatores: intrínsecos e extrínsecos. Relativamente ao primeiro tipo, três entrevistados (P1; P2; P3) apontam a falta de interesse e motivação dos alunos para a aprendizagem, a falta de empenho e hábitos regulares de estudo. Quanto aos fatores extrínsecos, do ponto de vista de uma professora (P2) a falta de apoio, de pré-requisitos também a falta de apoio. uma professora refere o meio em que estão inseridos e o facilitismo que existe no atual ensino:

“Acho que é mesmo a falta de hábitos de estudo. Acho que é também o meio em que os inserimos e... e que condiciona... a que as pessoas não tenham grandes aspirações académicas e acho que é um bocadinho o facilitismo que o ensino foi trazendo, que as pessoas acham que se vai andando, não têm motivação para dar aquilo que melhor têm” (P3).

Outro professor (P4) refere-se criticamente à burocracia que existe atualmente nas escolas e, conseqüentemente, no trabalho dos professores:

“(...) assistimos a uma sede de números imediatos por parte da tutela da educação que, na última década, inundou a Escola com papelada para justificar tudo, roubando o tempo de pensar nas atividades de ensino-aprendizagem ou nos alunos. Ou seja, má organização ou estruturação do trabalho nas escolas. Contudo, ninguém o pode negar, que continua a haver muito empenho por parte dos profissionais da educação, daqueles que todos os dias estão perante o centro de tudo – os alunos - com os seus problemas e angústias, mas também a par das conquistas e avanços”.

Porém, acrescenta ainda que a demissão dos pais na educação dos filhos é também uma das causas do insucesso escolar:

“Quem educa hoje não é o pai ou a mãe, é o canal de televisão, o telemóvel e as redes sociais *online*. Há uma falta de proximidade entre progenitor e filho, há uma carência na transmissão de valores e regras, que *a posteriori* se reflete na escola. Não temos hoje alunos melhores ou piores que há uns anos atrás, até diria que são em muito semelhantes, mas estimulados pelo meio que os rodeia, mas desligados do que é o mundo ao seu redor”.

5.3.3.3. Opinião sobre o insucesso escolar nas respetivas escolas

São divergentes as opiniões relativamente à existência de insucesso nas escolas onde lecionam, bem como na relação entre o grupo cultural e o insucesso escolar. Apresenta-se no seguinte quadro a sistematização do conjunto de subcategorias emergentes da análise das entrevistas, relativamente a este tema.

Quadro 5.32 - Opinião sobre o insucesso escolar nas respetivas escolas

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Insucesso Escolar	Opinião sobre o insucesso escolar nas respetivas escolas	Existência de insucesso escolar
		Ausência de insucesso escolar
		Relação entre o grupo cultural e o insucesso escolar

Dois entrevistados afirmam existir insucesso nas escolas onde lecionam, apresentando justificações semelhantes:

“Sim, há insucesso. Há alunos que realmente não conseguem atingir os conteúdos programáticos definidos para os anos que estão inseridos e não (silêncio), também demonstram uma enorme falta de motivação” (P1);

“(Suspiro) Sim. Há insucesso porque estes alunos, acho que não têm muita noção daquilo que querem, não é? E não lutam muito, não são muito... não dão o seu melhor em cada um dos momentos em que são avaliados, em que podem mostrar o melhor de si, porque não estudam diariamente, não têm esses hábitos” (P3).

Em contrapartida, os outros dois professores têm uma opinião contrária referindo não haver insucesso nas respetivas escolas:

“Não, não, acho que não, não posso considerar. Quer dizer, há alunos melhores e piores, mas insucesso, insucesso, não” (P2);

“Eu tenho a experiência de uma escola também de Território Educativo de Intervenção Prioritária no ano passado, só que no centro da cidade, e se pegar só nesta comparação simples, creio que nesta escola não há insucesso, há dificuldades como há noutras escolas. Só que o facto de ser uma escola mais pequena ... consegue chegar mais facilmente aos alunos, aos pais, enfim a toda a comunidade, consegue hum... unir... mais facilmente toda a comunidade em torno do objetivo, do sucesso dos alunos” (P4).

Por fim, quisemos conhecer as suas opiniões sobre a existência, ou não, de alguma relação entre o grupo cultural e o insucesso escolar. Três professores consideram que o meio sociocultural em que os alunos estão inseridos, bem como a sua educação familiar condicionam o sucesso ou insucesso escolar.

Portanto, se os pais não educam os filhos para a escola, para as aprendizagens (...) eles também não vão obter o sucesso, daí o grupo (silêncio). Se tiver ... penso que se estivéssemos num grupo de pais (...) com habilitações superiores, que seriam diferentes. Uma vez que estamos num meio em que os pais têm uma baixa habilitação escolar, quase todos não têm sequer a escolaridade mínima obrigatória, hum... isso faz com que os alunos também não tenham (silêncio) grandes ... expectativas no ensino. Há um caso ou outro que se destaca, mas são, são poucos” (P1);

“(...) consoante os meios, pronto. Nós já demos aulas em vários sítios, não é? E há meios em que realmente a gente vê que, que os miúdos são mais desenvolvidos, entre aspas, e outros que não. A nível, a nível de competência e de objetivos, daquilo que a gente trabalha, nota-se. O que tem a ver com comportamento, não... Quer dizer, são tão bons uns como os outros, não há comparação” (P2);

“Acho que existe uma grande relação, até porque aqueles que têm acesso a um nível cultural superior, que viajam, que têm acesso a livros, a Internet, a... têm um (riso), um desempenho normalmente melhor” (P3).

Contrariamente aos depoimentos anteriores, surge o depoimento de um professor (P4) que afirma que o meio sociocultural, “o nível cultural dos encarregados de educação, dos alunos, dos seus pares” é importante mas não explica o insucesso escolar, na sua opinião.

5.3.3.4. Opinião sobre a retenção

Aqui também são divergentes as opiniões relativamente à retenção, tendo os professores apresentado os motivos que justificam as suas opiniões. Apresenta-se no quadro 5.33 a sistematização do conjunto de subcategorias emergentes da análise das entrevistas, relativamente a este assunto.

Quadro 5.33 - Opinião sobre a retenção

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Insucesso Escolar	Opinião sobre a retenção	Ambiguidade
		Favorável
		Desfavorável
		Em caso de dúvida: a progressão ou a retenção?

Para dois professores, a retenção deve ser feita tendo em consideração o “aluno que se retenha”(P3), o que nos obriga a “analisar caso a caso” (P1). Porém, tal como os restantes professores também reconhecem alguns benefícios dessa medida:

Há alunos que é benéfico retê-los porque no ano seguinte sabemos que eles têm capacidades para evoluir” (P1);

“Uma retenção pode ter efeitos positivos se o aluno não tiver demonstrado todas as suas competências, mas elas estiverem lá e ele puder desenvolvê-las, demonstrá-las nesse ano que ficou retido e adquirir competências, ou de final de ciclo” (P3);

“Eu sou a favor da retenção...naqueles casos realmente a gente acha que...com uma retenção o menino vai beneficiar com essa situação” (P2);

Os efeitos positivos é que realmente há meninos que necessitam de rever e *retrabalhar* e consolidar o...o que já foi dado (...) e conseguirem atingir um patamar satisfatório e, às vezes, até mais” (P2);

“ (...) quando um aluno não adquire as competências, os saberes, as aprendizagens básicas...deve ficar retido, na minha opinião” (P4).

Por outro lado, também reconhecem que esta medida pode ter efeitos negativos nos alunos:

“ (...) mesmo sendo retidos, não vão evoluir” (P1);

“Os negativos é que há casos que realmente a retenção não se justificava, porque o menino não tem competências para mais, não, não vai beneficiar com a retenção” (P2);

“ (...) tem que muitas vezes voltar a ouvir, o desinteresse aumenta (...) penso que muitas vezes não é benéfico para o aluno ficar retido mais um ano porque...como um castigo (...) não é a solução, não pode ser a solução” (P3).

Quando lhes perguntamos se, em caso de dúvida, optam pela progressão ou retenção dos alunos, dois professores referiram que devemos analisar caso a caso (P1; P3). Contudo, defendem, como os restantes professores, que em caso de dúvida optam sempre pela progressão:

“Eu acho que analisando caso a caso. Mas, se...se estamos com dúvida é preferível a progressão” (P1);

“Pela progressão, em caso de dúvida. Porque se nós estamos com dúvidas é porque o menino realmente ... nós achamos que ele tem capacidades para. Eu só retenho mesmo se achar que ...não tenho mesmo ... não posso fazer mais nada, tudo o que eu apliquei, todas as estratégias deram em vão” (P2);

“Depende do caso, mas em caso de dúvida, sempre progressão, acho eu” (P3);

“Em caso de dúvida talvez a progressão (...).Porque esta questão de transitar ou ficar retido não se cingirá apenas ao adquirir conhecimentos, é complicado dizer. É importante realmente se o aluno não tem as competências adquiridas, os saberes, os conhecimentos, mas também temos que ver quais os motivos que estão por trás. Temos de ir um bocadinho à parte pessoal, psicológica do aluno, porque muitas vezes o motivo do mau aproveitamento do aluno é um motivo ligado a problemas hum... do foro pessoal dele, porque são aspetos que podem ser corrigidos, que podem passar a ser atenuados com o passar do tempo” (P4).

5.3.3.5. Causas das retenções dos próprios alunos

As respostas às questões: Já fizeste a retenção a algum aluno? Quais foram as razões que te levaram a tomar essa atitude? foram variadas e prendem-se com fatores essencialmente intrínsecos ao aluno. No quadro que se segue apresenta-se a sistematização do conjunto de subcategorias emergentes da análise das entrevistas, relativamente a este assunto.

Quadro 5.34 - Causas das retenções dos próprios alunos

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Insucesso Escolar	Causas das retenções dos próprios alunos	Desinteresse
		Falta de pré-requisitos

Todos os professores revelaram já ter retido alunos, referindo que essa medida foi fundamental e benéfica para a evolução dos mesmos. Para um professor a retenção teve efeitos positivos porque “no ano seguinte atingiram (...) com facilidade os objetivos propostos” (P1). O desinteresse e a falta de pré-requisitos foram as razões que levaram uma professora a reter um aluno porque “ele estava mesmo fraquinho, fraquinho de todo” (P2). Para os restantes professores (P3; P4) essa decisão não depende apenas de um professor, é tomada em Conselho de Turma, onde são analisados e ponderados os seus benefícios e os malefícios.

5.3.3.6. Estratégias para combater o insucesso

A análise das respostas dos entrevistados veio demonstrar que são variadas as estratégias já por eles utilizadas ou que consideram mais adequadas para combater o insucesso escolar. No

quadro seguinte apresenta-se a sistematização do conjunto de subcategorias emergentes da análise das entrevistas, relativamente a este assunto.

Quadro 5.35 - Estratégias para combater o insucesso escolar

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Insucesso Escolar	Estratégias para combater o insucesso escolar	Apoio individualizado
		Motivação
		Diálogo / Chamadas de atenção
		Trabalho de grupo/pares
		Acompanhamento do trabalho/caderno
		Reforço positivo
		Apoio dos pais

Três professores (P1; P2; P3) sugerem que o ensino individualizado na sala de aula é uma das estratégias para evitar o insucesso escolar, sendo na opinião da professora P2 a mais eficaz. Por outro lado, um professor faz referência à motivação, considerando fundamental “motivá-los para aumentar o interesse deles pela escola” (P4). O diálogo ajuda a descobrir onde apresentam mais dificuldades (P2), bem como as chamadas de atenção quando estão distraídos (P1). Também foram sugeridas outras estratégias como o acompanhamento regular do caderno e do trabalho (P3), “o trabalho de grupo, o trabalho de pares, a ajuda entre eles” (P2) e ainda a utilização do reforço positivo para o aumento da autoestima, “mostrar-lhe aquilo que ele fez bem, nos aspetos que ele tem de, de bom e aquilo que ele já conseguiu progredir” (P3). Uma professora (P2) falou também na relação escola-família, referindo o apoio dos pais ou do irmão mais velho, como uma importante estratégia de combate ao insucesso escolar da respetiva aluna.

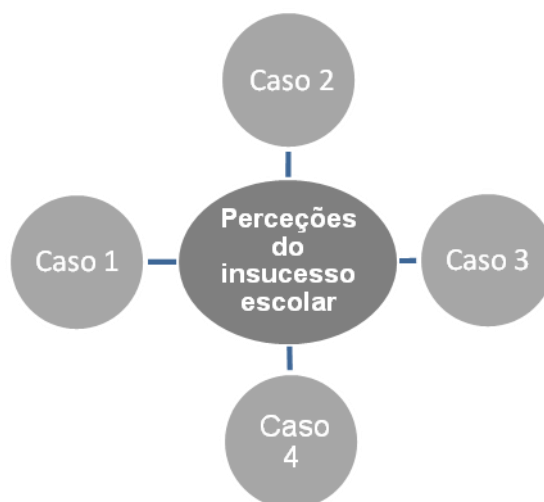
5.4. Análise e interpretação dos resultados

Neste ponto procedemos à análise e interpretação dos resultados, considerando os objetivos do nosso estudo, a descrição dos dados e a revisão da literatura apresentada nos três primeiros capítulos desta dissertação. Assim, serão conjugadas as relações relevantes consideradas na revisão da literatura efetuada, quer em relação às perceções dos diferentes atores, quer em relação a cada caso, tal como pode ver-se nos esquemas que a seguir se apresentam.

Quadro 5.36 - Os diferentes grupos de atores

Percepções do Insucesso escolar		
Alunos	Pais	Professores

Figura 5.1 - Os casos estudados



Esta análise é importante na medida em que nos permite identificar, por um lado, as percepções por grupo de intervenientes - alunos, pais e professores – e, por outro lado, face a cada caso estudado, uma vez que foi um aspeto valorizado na nossa investigação empírica, conforme explicitámos no capítulo IV.

5.4.1. Percepções que os alunos têm da escola

Para o nosso estudo foi importante procurar conhecer as percepções que os alunos têm da escola e pudemos constatar que, de um modo geral, têm uma visão otimista face à mesma. De facto, a maior parte dos alunos “gosta bastante de andar na escola, temos alguns estudos que provam isso claramente” (Sampaio, 2002:126). O que ressalta das suas respostas nas entrevistas que realizámos é essencialmente a relação afetiva que eles próprios criam com os colegas e com os professores, parecendo existir, por parte destes últimos, uma atitude generalizada de agrado e

aceitação. Na realidade, a maior parte dos testemunhos evidencia as relações afetivas estabelecidas entre professores e alunos, sendo através desta relação interpessoal que, segundo Maya (2000:20), “se pode criar um clima positivo na sala de aula, o qual favorece o sucesso em termos académicos, promove a autoestima de cada jovem e possibilita o desenvolvimento de formas de relacionamento saudável entre pares e para com os professores”.

O bom relacionamento com os professores é altamente valorizado pelos alunos, sendo as qualidades dos professores mais apreciadas a competência, a confiança e a simpatia. Como defende Silva (2002a), os professores bem preparados cientificamente e que revelem conhecimento e à-vontade nas matérias que lecionam, são geralmente respeitados e admirados pelos alunos. Por sua vez, Neto (1995) afirma que a simpatia pelos alunos e a disponibilidade afetiva do professor são geralmente qualidades muito apreciadas, referindo também que é a autenticidade humana do professor que vai servir de intermediário entre a matéria ensinada e os alunos. Podemos, então, concluir que, na opinião destes alunos, existe uma boa relação pedagógica com os professores.

Embora a maior parte dos testemunhos saliente atitudes positivas face à escola, são também apontados alguns aspetos negativos, nomeadamente o desinteresse pelas aulas, tal como refere a aluna Alexandra (A4): “as aulas, pronto, não é muito”, referindo também que “aturar os professores” é o que menos gosta na escola. A este propósito, Marques (2001) considera que, por vezes, o desinteresse dos alunos está relacionado com a monotonia dos professores que não conseguem apresentar a matéria de forma interessante ou fazem-no de forma inadequada, seja por falta de entusiasmo, de dedicação ou mesmo de conhecimentos.

A existência de conflitos entre pares surge também como um aspeto negativo na opinião do Francisco (A3), fazendo com que não lhe apeteça ir para a escola. Segundo o aluno, os colegas fazem-lhe muitas “maldades”, para além de terem um comportamento igualmente reprovável na sala de aula. Refere ainda que, nas situações de indisciplina, os professores costumam exercer a sua autoridade enviando esses alunos ao Conselho Executivo. Porém, segundo Sampaio (2002:131), não deve ser um professor fora da turma a exercer essa autoridade, mas sim “o professor dentro da sala que tem de atuar, e que tem de estar munido da autoridade necessária para poder atuar imediatamente”.

Outro aspeto negativo foi referido por Alice (A2), relativamente à escola, mais especificamente em relação a uma professora que tivera anteriormente e que a marcou profundamente porque diz: “ela era má (...) e não gostava dela”. Com efeito, segundo Day (2004), os professores poderão ter uma influência positiva ou negativa nos seus alunos, realçando a

importância dos relacionamentos afetivos existentes para o êxito do ensino e aprendizagem. Como defende o autor, o que os professores “são e o que ensinam poderá fazer a diferença na vida dos seus alunos, tanto no momento de ensino-aprendizagem como depois de alguns dias, semanas, meses ou até anos” (*idem*:37).

5.4.2. Percepções do insucesso escolar

Após esta abordagem centramos a nossa análise nas percepções dos alunos, pais e professores sobre as causas do insucesso escolar, verificando se as diferentes perspetivas se aproximam ou distanciam entre si. Por outro lado, decidimos analisar também as convergências e divergências de cada caso estudado.

Existem diferenças relevantes na atribuição do insucesso escolar na perspetiva dos diferentes atores. Do discurso dos alunos ressalta o facto de estes assumirem a responsabilidade do fracasso escolar, apresentando essencialmente causas de carácter intrínseco. Assim, e reportando-nos à teoria Meritocrática, o insucesso escolar é explicado com base em aspetos meramente individuais, nomeadamente em perturbações genéticas ou psicoafetivas dos alunos (Le Gall, 1978; Martins, 1991; Formosinho, Fernandes & Pires, 2001; Crahay, 1996; Tavares, 1998; Batista, 1999; Marchesi & Pérez, 2003; Rovira, 2003; Bettencourt & Pinto, 2009; Cortesão, 2009), ficando a escola e os professores isentos de qualquer responsabilidade. Neste sentido, o nervosismo, as dificuldades de compreensão, o desinteresse e a falta de atenção foram assumidas pelos alunos como causas que justificam o seu insucesso escolar. A este propósito, Day (2004) afirma que o que os alunos sentem relativamente ao ambiente escolar, aos professores e às experiências de ensino afeta o seu interesse, motivação e conseqüentemente os seus resultados. Por outro lado, Marques (2001) considera que os professores podem conseguir uma boa motivação dos alunos melhorando o relacionamento interpessoal, dialogando com eles, mostrando interesse pelos seus problemas e dando-lhes autoconfiança.

A única causa extrínseca apresentada para justificar o seu insucesso escolar diz respeito à indisciplina dos alunos em contexto de sala de aula que, na opinião de alguns alunos, é prejudicial à aprendizagem, comportamentos que, na opinião de Rodrigues (2010:37), “são muitas vezes o revelador da desmotivação para aprender e da desvalorização genérica do saber e do conhecimento”. No relato da aluna Clara (A1), embora seja evidente o seu desagrado perante o barulho provocado pelo comportamento indisciplinado dos colegas da turma que, segundo ela, perturbam a sua concentração, esta não tem coragem de comentar esse assunto com o professor

para não o incomodar. Neste sentido, consideramos que a autoridade do professor é fundamental para possibilitar um ambiente propício à aprendizagem porque, segundo Maya (2000:68), “saber manter o silêncio e a disciplina faz parte da autoridade do professor”.

Porém, podemos constatar também nos seus testemunhos, a notória dificuldade sentida pelos professores no exercício da sua autoridade e que, segundo Furlani (1991:20), para que esta seja exercida é necessário que ocorra o reconhecimento das características da liderança da pessoa ou grupo, neste caso dos professores, referindo também que o “exercício da autoridade pressupõe (...) a existência de um respeito mútuo à diferença”.

Outro aspeto referido por Alice (A2), nas situações de indisciplina na sala de aula, tem a ver com o facto de a respetiva professora atribuir castigos aos alunos quando essas situações acontecem: “(...) a professora põe-nos logo a passar regras, trinta vezes e isso”, reconhecendo que este não resulta porque, diz: “continuamos a fazer a mesma coisa”. Com efeito, segundo Santomé (2006), a atribuição de sanções, controlos ou prémios, perante determinadas atitudes ou comportamentos, ganham legitimidade quando se discutem, aprovam e se implementam democraticamente.

Dos diferentes relatos ressalta também o facto de os pais de alguns alunos da turma terem conhecimento das situações de indisciplina dos filhos através de “recados” dos professores, mas segundo um dos alunos, o Francisco (A3), “eles não *quer* saber” e também “não *assino*”, o que denota alguma desresponsabilização dos mesmos. A este propósito, Silva (2002b:116) afirma existir a tendência dos pais dos meios populares “para delegarem na instituição escolar – incluído aqui o seu agente de ensino – a escolarização dos filhos”, referindo ainda que, para estes, o “que se passa na escola é da competência de quem lá está”. Porém, opinião contrária têm os professores, que se queixam frequentemente da ausência de alguns pais, que são convocados repetidamente devido a problemas académicos e/ou disciplinares dos alunos, interpretando essa ausência “como sinónimo de desinteresse destes pais pelo processo de escolarização dos filhos” (*idem*:119).

Paralelamente, importa conhecer também as perspetivas destes atores sobre as causas das próprias retenções. Assim, nota-se alguma convergência com as respostas anteriormente apresentadas, ressaltando-se essencialmente causas intrínsecas aos alunos, como o desinteresse, a falta de atenção e de estudo, o nervosismo e o mau comportamento. É pertinente referir que a Alexandra (A4) deixou bem vincado no seu depoimento que foi a principal responsável pela sua retenção, afirmando que não estudava, não estava atenta nas aulas, não fazia os trabalhos de casa,

ou seja, não se interessava pela escola e “não queria saber daquilo para nada”. Por sua vez, o Francisco (A3) assumiu o mau comportamento como a principal causa da sua retenção, referindo, no entanto, que o seu comportamento melhorou relativamente a esse período. A este propósito, e parafraseando Marchesi e Pérez (2003:49), “despertar ou aumentar o interesse dos alunos pela aprendizagem e conseguir que participem na vida da escola e se sintam vinculados a ela é uma garantia para reduzir o insucesso escolar”. Curiosamente, e tal como foi anteriormente referido, estes alunos atribuem a si próprios a responsabilidade do insucesso escolar, desresponsabilizando os pais e os professores pelo problema.

Relativamente à perceção dos Encarregados de Educação destes alunos sobre as causas do insucesso escolar, importa referir, embora tenha já sido focado neste trabalho, que foram apenas as mães, encarregadas de educação dos alunos, que participaram no nosso estudo. Dos relatos destas participantes sobressaem causas muito diversas para justificar o insucesso escolar dos seus filhos, daí que consideramos pertinente agrupar em dois grupos as explicações dadas.

O primeiro grupo está em sintonia com as respostas dadas pelos alunos e diz respeito a fatores intrínsecos aos mesmos, como a falta de interesse, a falta de atenção e de estudo. A propósito das retenções dos próprios filhos, estas mães deixam novamente transparecer fatores intrínsecos aos mesmos, ressaltando a falta de atenção e de estudo, as dificuldades de aprendizagem e o mau comportamento (brincadeiras, distrações). Aos olhos de uma mãe, a falta de estudo da filha justificou a sua retenção porque esta “baldava-se”, o que vem corroborar o depoimento da filha que também atribui a si própria o insucesso escolar. Como defende Rodrigues (2010:37), as “famílias não podem naturalizar e desculpar o insucesso escolar, devem ser exigentes e transmitir aos jovens a convicção de que aprender é tanto um direito como um dever”.

O segundo grupo de explicações do insucesso escolar deve-se a fatores de ordem extrínseca, designadamente as más companhias, os professores e os pais. Com efeito, Roazzi & Almeida (1988) afirmam que habitualmente para os pais e sociedade em geral, a responsabilidade do insucesso incide nos professores. Esta ideia vai de encontro à teoria Sócio-institucional, que procura refletir sobre o papel da escola e dos professores na explicação do insucesso escolar, ou seja, propõe-se analisar, segundo Benavente (1990), os mecanismos que operam no interior da escola.

Assim, duas mães consideram que os professores têm uma quota-parte de responsabilidade no insucesso escolar dos alunos, tendo uma mãe (E2) proferido, e tentando justificar a retenção da própria filha comparando os professores dos restantes filhos, que estes

“tiveram todos *storas* boas” e apenas esta não. Esta mãe faz críticas severas à professora que a filha tivera em anos anteriores, apelidando-a de “demónio”, na medida em que esta assustava a filha de tal forma que “ela não dava uma, mas uma, prá caixa”. O seu relato deixa transparecer, de forma muito emotiva, a revolta e a indignação para com esta docente, revelando também que “*houvero* pais (...) que lhe *querio* bater e isso tudo”. Neste sentido, podemos afirmar que esta relação pedagógica professora-alunos é negativa, uma vez que parece não existirem laços afetivos que, na opinião de Day (2004:57) “são fundamentais para o êxito do ensino e da aprendizagem”. Por outro lado, talvez possamos afirmar que exista algum autoritarismo por parte desta professora, não possuindo esta, qualidades que a façam ser reconhecida pelos alunos.

Apesar de algumas destas mães atribuírem alguma responsabilidade aos professores pelo insucesso escolar dos seus filhos observamos também que todas têm opiniões francamente positivas sobre os professores (no caso dos alunos do 1º Ciclo) e diretores de turma (no caso dos alunos do 2º e 3º Ciclos) dos respetivos filhos. Em todos os testemunhos são reconhecidas qualidades muito positivas destes professores, como a competência, o empenho e a exigência. A este propósito Lima (2002b:165) afirma que os pais confiam muito no trabalho dos professores e reconhecem-lhes competência para ensinar os seus filhos, considerando que eles “sabem o que estão a fazer”. Aliás, nas suas declarações houve convergência de opiniões relativamente às características que deve ter um bom professor, tendo todas referido qualidades essencialmente afetivas, fundamentais na relação professor-alunos.

Relativamente às qualidades dos professores/diretores de turma, foram ainda referidas outras, igualmente importantes, como a afabilidade, o interesse e a disponibilidade, revelando que estes estão sempre disponíveis para qualquer assunto, podendo ser contactados por telemóvel ou enviar qualquer recado para a marcação de uma reunião. Deste modo, podemos assegurar que existe um clima de harmonia, diálogo e interação positiva entre os pais e os professores participantes do nosso estudo. Assim, e parafraseando Day (2004:23), atrevemo-nos a afirmar que estes professores têm paixão pelo ensino porque “se comprometem e (...) demonstram entusiasmo e uma energia intelectual e emocional no seu trabalho, tanto com as crianças como com os jovens e os adultos”. Através dos relatos destas mães constatamos convergência com os relatos dos alunos, uma vez que ambos os atores apresentam elevados níveis de satisfação em relação aos professores/diretores de turma.

Ressalta também dos relatos das participantes uma visão relativamente otimista sobre o ensino, embora transpareça nas suas palavras algumas dificuldades em dar uma opinião concreta

sobre o mesmo. Três destas participantes têm uma opinião consensual sobre o ensino, referindo aspetos essencialmente positivos. Assim, uma mãe (E3) destacou a competência dos professores e outra (E1) referiu o facto de existir menos rigidez nas escolas, comparativamente com o passado, dizendo que: “tinhamos medo de ir *prá* escola”. Por sua vez, uma mãe (E2) refere alguns aspetos menos positivos, nomeadamente o facto de hoje existirem menos férias do que no passado e também a existência de um ensino menos exigente atualmente.

Retomando o assunto relativo às suas perceções sobre as causas do insucesso escolar, pudemos verificar que, na opinião de uma participante (E2), os pais têm também responsabilidades no fracasso escolar dos filhos, referindo-se especificamente à falta de apoio/accompanhamento dos filhos e ao desinteresse pela sua vida escolar. Lima (2002b), ao referir-se ao apoio que os pais devem dar aos filhos, reforça o quanto é importante estes acompanharem e supervisionarem o seu trabalho escolar, em casa, de modo a que estes melhorem as suas hipóteses de sucesso. De facto, segundo Coutinho (s/d:23), a melhoria na educação não acontece “sem o envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos”. Com efeito, e no caso concreto do nosso estudo, é sobretudo às mães que cabe a importante tarefa de acompanhar a escolarização dos filhos, bem como comparecer às reuniões com os professores dos filhos, o que vai de encontro à constatação de Chechia e Andrade (2005:433), quando afirmam que “o papel de educadora, em geral, tem sido desempenhado pela mãe”.

De um modo geral, nos seus depoimentos transparece um elevado interesse e preocupação pela vida escolar dos filhos, referindo a maioria que, habitualmente, dialoga com estes sobre o dia a dia na escola, à exceção de uma mãe que assume fazê-lo ocasionalmente, centrando o seu interesse sobretudo nos resultados dos testes de avaliação: “ (...) Ela mostra-me sempre os testes *pra* assinar”, o que, segundo Paro (2001), é comum na população em geral a importância conferida às notas escolares, aos diplomas e às passagens de ano ou de ciclo.

De facto, sobressai no conjunto dos discursos o comprometimento destas encarregadas de educação no incentivo dos filhos para o estudo e para a realização dos trabalhos de casa. Relativamente aos TPC, constatamos que as respondentes, de um modo geral, reconhecem-lhe importância, embora tenha existido divergência de opiniões, sobretudo por parte de duas mães que criticam os professores que marcam muitos trabalhos de casa, justificando a falta de tempo dos filhos, uma vez que passam o dia todo na escola, e especialmente quando têm de estudar para os testes de avaliação.

Na realidade, embora pareça haver uma opinião maioritariamente favorável à marcação dos trabalhos de casa (Pinto & Almeida, 2003), que “bem escolhidos e pedidos com parcimónia podem ser um importante fator para o sucesso escolar”, a sua quantidade e frequência é um assunto que está sempre presente nas reuniões entre pais e professores ou diretores de turma (Marujo, Neto & Perloiro, 2005:113). Aliás, mesmo “entre professores, o consenso sobre a positiva validade pedagógica dos trabalhos para casa não é tão sólido como parece” (Pinto & Almeida, 2003:216). Relativamente ao auxílio nos TPC, constatamos que são sobretudo as mães que se disponibilizam a acompanhar e a supervisionar os filhos nestas tarefas, acumulando-as com outras tarefas domésticas, nomeadamente o jantar. Embora tentem prestar o melhor auxílio, parecem evidentes as dificuldades sentidas, o que na nossa opinião poderá estar relacionado com o nível escolar que têm, e que é baixo, o que torna difícil essa ajuda. Esta ideia está em sintonia com o que preconiza Pinto e Almeida (2003), ao afirmar que as famílias nem sempre estão em condições de compreender os trabalhos que são marcados, sobretudo no caso das crianças que eventualmente mais precisariam. Chechia e Andrade (2005) acrescentam também que muitas vezes estas sentem falta de orientação, por não serem instruídas para agir e orientar os filhos.

No que concerne à perceção dos professores sobre as causas do insucesso escolar, podemos constatar a existência de opiniões divergentes entre estes atores. Assim, tal como aconteceu anteriormente, agrupamos as causas em torno de dois tipos de fatores: intrínsecos e extrínsecos aos alunos. Em relação ao primeiro grupo, do ponto de vista dos professores foram destacados essencialmente a falta de interesse, empenho e motivação dos alunos para a aprendizagem e a falta de hábitos regulares de estudo, o que vai de encontro à teoria Meritocrática, já anteriormente referida, cujos defensores imputam aos alunos a responsabilidade pelo seu fracasso escolar. A este propósito, Marchesi e Pérez (2003) consideram que quando existe falta de motivação ou interesse de um aluno, não deve atribuir-se a responsabilidade apenas ao próprio, mas também ao contexto social, cultural e familiar, bem como ao funcionamento do sistema educativo, da escola e do trabalho dos professores. Relativamente aos fatores extrínsecos aos alunos, do ponto de vista de uma professora (P3), o meio onde os alunos estão inseridos é um dos fatores responsáveis pelo insucesso escolar, o que vai de encontro à teoria do *handicap* sociocultural, cujo insucesso escolar é explicado por um *deficit* sociocultural, estando na base desses problemas o meio social e culturalmente desfavorecido, bem como a utilização de um código linguístico limitado (Bettencourt e Pinto, 2009). São ainda referidos outros fatores a ter em conta no fracasso escolar dos alunos, como o facilitismo que existe atualmente nas escolas (E3), a

burocracia e a demissão dos pais na vida escolar dos filhos. A este propósito, Roazzi e Almeida (1988) afirmam que habitualmente para os professores o insucesso escolar resulta da falta de bases, de motivação ou capacidades dos alunos ou, ainda, do disfuncionamento das estruturas educativas, familiares e sociais.

No sentido de facilitar a leitura da informação recolhida sobre as causas do insucesso escolar, considerámos oportuno apresentar o seguinte quadro que nos permite sistematizar e simplificar a leitura das causas do insucesso escolar, percecionadas pelos atores anteriormente referenciados.

Quadro 5.37. Perceções do insucesso escolar pelos alunos, pais e professores

	Alunos	Pais (Mães)	Professores
Causas Intrínsecas	Nervosismo; Falta de atenção/distração; Desinteresse; Dificuldades de compreensão;	Falta de interesse; Falta de atenção; Falta de estudo;	Desinteresse; Falta de empenho/motivação; Falta de hábitos de estudo.
Causas Extrínsecas	Indisciplina dos colegas da turma.	Maus professores; Desresponsabilização dos pais; Más companhias.	O meio em que estão inseridos; Desresponsabilização dos pais; Facilitismo do ensino.

Analisando as perceções dos alunos entrevistados sobre as causas do insucesso escolar, podemos constatar pela leitura do quadro o já identificado na revisão da literatura, ou seja, que os alunos tendem a assumir a responsabilidade do insucesso escolar, desresponsabilizando quer os pais, quer os professores pelo mesmo. As perceções dos pais (mães) e dos professores estão em convergência com as perceções dos alunos no que toca às causas intrínsecas do insucesso escolar. A este respeito, Tavares (1998:179) afirma que imputar o insucesso aos alunos “implica conhecer e tentar compreender o porquê desse não sucesso, quais as suas causas próximas e qual a sua interligação com os problemas socioculturais ligados à pobreza material, mas igualmente à cultural”.

Por outro lado, enquanto os alunos apontam a indisciplina dos colegas da turma como única causa extrínseca do fracasso escolar, os pais e os professores têm opiniões diferentes, uma vez que imputam também responsabilidades a outros fatores. Assim, enquanto do ponto de vista destas mães, os professores, as más companhias e os pais partilham responsabilidades no insucesso escolar dos alunos, curiosamente, os professores deste estudo não assumem qualquer

tipo de responsabilidade, atribuindo “culpas” do fracasso escolar aos alunos, aos pais, ao meio e ao sistema educativo, nomeadamente ao facilitismo que dizem existir atualmente no ensino. Como defende Castilho (1999:131), a “escola portuguesa tem de voltar à mística do estudo e do trabalho. Exigência e rigor são divisas dos que lideram, não importa em que área. Não são doces afetos que esperam os nossos filhos. É competição feroz, em que os mais preparados terão vantagens”.

Quadro 5.38- Perceções do insucesso escolar por cada caso estudado

Casos	Atores	Causas intrínsecas aos alunos	Causas extrínsecas aos alunos
Caso 1	A1	Nervosismo; distração.	Indisciplina dos colegas.
	E1	Falta de atenção; distração.	
	P1	Desinteresse; desmotivação	Desinteresse dos pais.
Caso 2	A2	Falta de atenção; distração.	Indisciplina dos colegas
	E2		Maus professores; desresponsabilização dos pais.
	P2	Desinteresse; Falta de empenho; Falta de pré-requisitos.	Falta de apoio, de incentivo.
Caso 3	A3	Mau comportamento.	Indisciplina dos colegas.
	E3	Desinteresse.	
	P3	Falta de hábitos de estudo; Desmotivação	O meio em que estão inseridos; Facilitismo do ensino.
Caso 4	A4	Desinteresse; distração; dificuldades de compreensão; falta de estudo.	
	E4	Falta de estudo.	Maus professores; más companhias.
	P4	Desinteresse; Desmotivação.	Falta de proximidade entre pais e filhos (desinteresse dos pais); Burocracia

Ao efetuar-se uma análise sobre as perceções do insucesso escolar de cada caso estudado, podemos constatar pela leitura do quadro que, de um modo geral, há uma convergência de opiniões relativamente às causas intrínsecas aos alunos, responsáveis pelo insucesso escolar dos mesmos. Por outro lado, relativamente às causas do fracasso escolar extrínsecas aos alunos, existe alguma divergência de opiniões entre os intervenientes dos diferentes casos. Assim, enquanto no caso 1, a aluna refere a indisciplina e o professor o desinteresse dos pais pela vida escolar dos filhos, no caso 2, a aluna refere também a indisciplina dos colegas e a mãe acrescenta a estas os maus professores e a desresponsabilização dos pais; no caso 3, para além da indisciplina, referida por um aluno, a professora aponta ainda o meio onde os alunos vivem como um dos fatores responsáveis pelo insucesso escolar, bem como o facilitismo do atual ensino; por fim, no caso 4, a mãe atribui a responsabilidade do fracasso aos professores e às más companhias e o professor à falta de

proximidade entre pais e filhos (desinteresse dos pais), tal como é referido no caso 2, e também à burocracia que existe atualmente no ensino.

Relativamente às perceções dos professores sobre a existência ou não de insucesso escolar nas respetivas escolas onde lecionam, as respostas mostraram opiniões divergentes. Dos relatos de dois professores ressalta a ideia de que existe insucesso escolar, na medida em que, segundo um professor (P1), alguns alunos “não conseguem atingir os conteúdos programáticos definidos para os anos que estão inseridos e (...) também demonstram uma enorme falta de motivação”; para outra professora (P3) há insucesso escolar sobretudo pelo facto de alguns alunos não terem hábitos de estudo regulares. Em contrapartida, os restantes professores afirmam não haver insucesso nas respetivas escolas, justificando que “há alunos melhores e piores, mas insucesso, insucesso, não” (P2). Outro professor, com experiência anterior numa escola TEIP, afirma que na sua escola não existe insucesso, “há dificuldades como há noutras escolas” (P4), acrescentando ainda que, pelo facto de a atual escola onde exerce funções ser mais pequena, consegue mais facilmente chegar aos alunos, aos pais e a toda a comunidade educativa, em torno do objetivo, o sucesso escolar dos alunos. Curiosamente, os professores que lecionam na escola sede do Agrupamento, ao 2º e ao 3º ciclos, respetivamente, um afirma existir insucesso na respetiva escola, enquanto o outro professor afirma precisamente o contrário, situação que consideramos paradoxal, uma vez que ambos trabalham na mesma escola.

Relativamente às suas perceções sobre a existência ou não de alguma relação entre o grupo cultural e o insucesso escolar, constatámos pouca divergência de opiniões. Deste modo, na opinião de três professores (P1, P2, P3) o meio sociocultural em que os alunos estão inseridos, bem como a sua educação familiar condicionam o sucesso ou insucesso escolar e apenas um professor defende uma opinião contrária, referindo que “o nível cultural dos encarregados de educação, dos alunos, dos seus pares” é importante mas não justifica o insucesso escolar. Neste sentido, Santomé (2006:111) faz alusão a um estudo desenvolvido, em Chicago, por Clark (1983) sobre a importância do contexto familiar no êxito e fracasso escolar dos alunos negros, constatando que “nem sempre as características estruturais das famílias são tão significativas no momento de prognosticar e explicar o rendimento escolar dos alunos”. Com efeito, destaca-se que os indicadores mais importantes do rendimento escolar estão relacionados

“com os hábitos, os apoios e o afeto que estas famílias oferecem às suas filhas e filhos, como por exemplo, ser otimista acerca das suas possibilidades de êxito, interessar-se pelo seu trabalho e pelas suas dificuldades nas tarefas escolares, manter-se em contacto com os professores para reforçar os padrões de educação, estabelecer normas de comportamento e limites bem definidos, etc” (*ibidem*).

5.4.3. Opinião dos professores sobre a retenção

Através dos relatos dos professores procurámos conhecer as suas opiniões sobre a retenção e os motivos apresentados que justificam tal medida. Embora dois professores (P1; P3) sugerissem que se deva analisar caso a caso, constatámos opiniões convergentes sobre os benefícios da aplicação desta medida, mas também foram apontados alguns aspetos negativos da mesma. Deste modo, todos os respondentes exprimem uma posição bem definida, considerando que a retenção pode ser benéfica para os alunos, quando estes não adquirem “as competências, os saberes, as aprendizagens básicas” (P4) e que “necessitam de rever e *retraballar* e consolidar” (P3) as matérias dadas. Por outro lado, constatámos também alguma coerência na maioria destes sujeitos, ao reconhecerem que esta medida pode ter efeitos negativos nos alunos, principalmente quando estes não vão evoluir (P1), não têm competências para mais (P2) e vão ter ainda de repetir tudo, o que faz aumentar o desinteresse (P3).

Ao refletirmos sobre as suas declarações, ressaltam as ideias de Crahay (1996:131), quando este afirma que “no momento de decidir uma retenção, os professores trocam o seu papel de ativador das aprendizagens com o de psicólogo”, ou seja, “a decisão de promoção ou de retenção não se fundamenta sobre um balanço das aquisições realizadas durante o ano que passou. Os professores esforçam-se por prognosticar em que medida cada aluno estará apto a seguir os ensinamentos do ano seguinte”.

Todos os professores assumem, nos seus depoimentos, que em caso de dúvida optam sempre pela progressão e não pela retenção dos alunos, embora dois professores (P1; P3) considerem, tal como anteriormente referiram, que se deva analisar caso a caso. Num dos testemunhos sobressai uma explicação mais pormenorizada sobre este assunto:

Porque esta questão de transitar ou ficar retido não se cingirá apenas ao adquirir conhecimentos, é complicado dizer. É importante realmente se o aluno não tem as competências adquiridas, os saberes, os conhecimentos, mas também temos que ver quais os motivos que estão por trás. Temos de ir um bocadinho à parte pessoal, psicológica do aluno, porque muitas vezes o motivo do mau aproveitamento do aluno é um motivo ligado a problemas hum... do foro pessoal dele, porque são aspetos que podem ser corrigidos, que podem passar a ser atenuados com o passar do tempo” (P4).

Embora a retenção continue “a ser um traço dominante nas práticas pedagógicas” (Bettencourt & Pinto, 2009:28), segundo Costa (2005), esta medida pode suscitar sentimentos negativos nos alunos, nomeadamente sentimentos de culpa, de inferioridade e autoestima.

5.4.4. Participação dos pais na vida escolar

Da análise dos relatos das encarregadas de educação ressalta a ideia de que a maior parte destas contacta habitualmente o professor ou diretor de turma, atribuindo a esses contactos uma elevada importância, na medida em que lhes permite recolher o máximo de informações que possam porventura ser relevantes para um melhor acompanhamento da escolarização dos filhos. Como referem Stanley e Wyness (2005:61), alguns pais já começam a exigir alguma responsabilização e a manter-se informados sobre a vida escolar dos filhos, procurando “saber como é que os seus filhos estão a progredir e como é que os podem ajudar”.

Porém, parece existir algum desencontro com o ponto de vista dos professores, na medida em que estes consideram que, de um modo geral, os encarregados de educação apenas contactam o professor quando existe convocatória, não existindo o hábito de tomarem a iniciativa de os procurarem. A justificação dada para que estas situações aconteçam resulta, do ponto de vista de um professor (P4), da falta de interesse e também da disponibilidade dos pais, reforçando que “(...) são obrigados por força das circunstâncias, mas sempre a olhar para o relógio”. A este respeito, Teixeira (2003:206) afirma que vários estudos têm demonstrado “a dificuldade sentida pelos pais no contacto com a escola decorrente da incompatibilidade de horários”. Na realidade, segundo Santomé (2006), os horários de atendimento às famílias que algumas escolas determinam, são impossíveis de cumprir pela generalidade dos encarregados de educação, uma vez que coincidem com os seus horários de trabalho. No entanto, Teixeira (2003:206) acrescenta que existe na legislação laboral “a consignação do direito dos pais trabalhadores a uma falta justificada por trimestre para contactar a escola dos filhos”.

Outro professor (P1), e referindo-se aos pais da sua aluna, justifica a ausência de iniciativa dos pais para o contactar afirmando que estes têm como principal preocupação “saber se a aluna vai passar ou não”, o que vai de encontro à opinião de Paro (2001:78) quando afirma que “a preocupação do adulto é quase sempre com a nota e com a promoção”. Também Santomé (2006:62) considera que a “meta, quer para os alunos, quer para muitas mães e pais, é a aprovação e não o querer saber e entender mais e mais”. Todavia, todos os professores referiram o facto de os encarregados de educação serem assíduos às reuniões para as quais são convocados, embora constatem que estes assumam uma postura pouco interventiva, como refletem as palavras de dois docentes: “Não são muito interventivos (P3)”; “(...) nem eles nem a maioria dos pais, porque normalmente têm uma atitude passiva” (P4).

Denotámos ainda nos relatos destes entrevistados que a maioria dos encarregados de educação não tem uma participação muito ativa ao nível das atividades ou eventos que a escola promove, revelando também pouco interesse pelas normas ou funcionamento da instituição escolar. Aliás, do ponto de vista de uma professora (P2), “ (...) isso é comum ... é o geral”, depreendendo-se das suas palavras que estas atitudes de desinteresse podem generalizar-se à maior parte dos encarregados de educação. Podemos então afirmar, como defende Silva (2002b:119-120), que:

“Esta interpretação consistente dos docentes em encararem a ausência dos pais na escola como desinteresse pela escolarização dos filhos pode levar a um perigoso efeito de pigmaleão assente na ausência ou presença de determinados grupos de pais na escola e respetivas inferências cognitivas que muitos docentes fazem a partir daí sobre os seus alunos”.

Com efeito, parece existir divergência de opiniões entre os encarregados de educação e os professores, porque do ponto de vista dos encarregados de educação, estes são unânimes em reconhecer que têm conhecimento das atividades ou qualquer evento promovido pela escola, nos quais habitualmente costumam participar. Porém, os motivos apresentados para, por vezes, não participarem estão relacionados com a falta de disponibilidade, ou mesmo desinteresse por algumas atividades, que na opinião de uma encarregada de educação (E2), “Às vezes vale a pena, outras mais vale ficar em casa”.

5.4.5. Soluções para evitar o insucesso escolar

Para o nosso estudo foi igualmente importante conhecer as perceções dos alunos sobre o que consideram necessário para se ser bom aluno e qual a razão de uns terem boas notas e outros não. Nos seus relatos é evidente a convergência nas respostas dadas, na medida em que todos são unânimes em assinalar fatores intrínsecos, tal como anteriormente nas causas do insucesso escolar. Assim, apontam soluções para o sucesso escolar a atenção/concentração nas aulas, o estudo/o empenho e o bom comportamento. Ou seja, nos seus testemunhos deixam transparecer a ideia de que se estiverem atentos nas aulas, se se esforçarem e estudarem em casa poderão ter boas notas, caso contrário, terão menos probabilidades de isso acontecer. Neste contexto, podemos afirmar que, mais uma vez, assumem sozinhos essa responsabilidade, deixando de lado quer os pais, quer os professores, ou como refere Santomé (2006:58), “nem a Administração, nem as escolas, nem os professores aparecem com responsabilidades dos problemas e das dificuldades que as alunas e os alunos possam estar a ter”.

As encarregadas de educação ao serem inquiridas sobre o modo como os alunos, os pais, os professores e o Ministério da Educação podem evitar o insucesso escolar, sugerem as seguintes soluções, apresentadas no quadro que se segue.

Quadro 5.39 - Soluções para evitar o insucesso escolar, na perceção das encarregadas de educação

Atores	Soluções
Alunos	Atenção/concentração nas aulas; Estudo/Empenho; Evitar as más companhias.
Encarregados de Educação	Aconselhar os filhos; Responsabilizá-los para o estudo; Discipliná-los/Castigá-los.
Professores	Apoio aos alunos, sobretudo os que têm mais dificuldades; Exigir mais disciplina na sala de aula; Manter uma relação mais próxima com os pais.
Ministério da Educação	Ajuda financeira

Podemos verificar que as soluções apresentadas para evitar o insucesso escolar dos alunos são diversificadas, embora ao compararmos as soluções anteriormente apresentadas pelos alunos constatámos convergência de opiniões com as das encarregadas de educação, na medida em que ambos os atores (alunos e encarregados de educação) focam aspetos idênticos como a atenção/concentração nas aulas e o estudo/ empenho dos alunos, como importantes fatores a ter em conta no combate ao insucesso escolar. Por outro lado, parece importante realçar que, do ponto de vista dos encarregados de educação, estes e os professores têm um papel preponderante, essencialmente ao nível do apoio aos alunos, na disciplina e responsabilização para o estudo. A este propósito, Rodrigues (2010:37) considera que os alunos, “sobretudo os mais desmotivados, necessitam da confiança dos pais e dos professores para acreditarem em si próprios e ultrapassarem os bloqueios que os impedem de estudar”.

Por fim, as expectativas de duas mães, em relação ao Ministério da Educação, estão diretamente relacionadas com apoio financeiro, tendo referido uma mãe (E2), em tom crítico, que “eles *podio* ajudar muito mais, mas não, eles só olham é prós ricos e os pobres... que tentem andar como eles puder”.

Procurámos conhecer também as perceções dos professores relativamente às estratégias por eles utilizadas ou que considerem mais adequadas para combater ou evitar o insucesso escolar. Dos seus relatos podemos constatar a diversidade de estratégias utilizadas, designadamente o apoio individualizado, que na opinião de uma professora (P2) é a mais eficaz, o que corrobora a

opinião de Brito (2002:167) quando refere que “tratá-los como iguais é criar diferenças, daí a necessidade de pedagogia(s) diferenciada(s)”; a motivação dos alunos para a aprendizagem foi outra das estratégias referidas e considerada fundamental na opinião de um professor (P4), que considera importante “motivá-los para aumentar o interesse deles pela escola”. Como esclarece Santomé (2006:61), deve insistir-se na “cultura da motivação” e que todos, quer a Administração, quer os professores e as famílias, nos esforcemos por motivar os alunos (...). Aos alunos, primeiro é preciso motivá-los para posteriormente termos legitimidade para lhes pedirmos também que se esforcem”.

Paralelamente, nos seus relatos, foi também apontada a importância do diálogo (P2) e as chamadas de atenção quando estão distraídos (P1), bem como a utilização do reforço positivo para o aumento da autoestima (P3). Como defende Castilho (1999:130), é importante “conceder um caráter positivo ao discurso pedagógico, que favoreça a autoestima dos alunos”. A este propósito, Santomé (2006) refere que os bons professores nunca esquecem que através da seleção de propostas significativas de aprendizagem se favorece a motivação e o esforço dos alunos. Por sua vez, os alunos “entendem a razão de ser do seu esforço, dado que a sua finalidade é assumida e positivamente valorizada por eles. A base deste tipo de aprendizagens é uma das melhores formas de se favorecer a autoestima dos alunos e das alunas e de se melhorar o autoconceito sobre as próprias capacidades e as reais possibilidades de aprender e de saber” (*idem*:63).

Um outro aspeto pertinente a ressaltar nos relatos dos professores foi a referência à relação escola-família como uma importante estratégia de combate ao insucesso escolar (P2), o que vem corroborar as ideias de Santomé (*idem*:110), que afirma que “não podemos ignorar a forte influência que a família desempenha no êxito escolar, e conseqüentemente, também no fracasso”.

5.4.6. Expectativas futuras

Neste ponto, procurámos analisar as aspirações profissionais dos alunos, bem como as expectativas profissionais dos respetivos encarregados de educação relativamente ao futuro dos filhos. Quando questionados se os pais os incentivam a prosseguir os estudos, todos responderam afirmativamente, o que vai de encontro à opinião dos encarregados de educação, cuja preocupação com o futuro profissional dos seus filhos/as é evidente nos seus depoimentos. Embora estes valorizem o ensino como um meio de ascensão social (Duarte, 2000) e aspirem que os filhos continuem a estudar, as expectativas são baixas, pelo facto de as notas dos filhos serem baixas (E1) e também pela falta de interesse ou empenho (E2).

Relativamente à profissão que os alunos entrevistados aspiram ter no futuro, as respostas dadas foram diversificadas e quase todos os alunos foram perentórios e já têm certezas sobre a profissão que desejam ter. Apenas uma aluna mostrou ainda alguma indecisão na resposta.

Nota-se no relato de uma aluna (A4), e no modo como expressou o desejo de ser atriz, que parece tratar-se da concretização de um sonho: “Ai, eu gostava de ser atriz (riso)”. Outra aluna tem altas aspirações profissionais, sendo a profissão eleita a de médica, porque diz gostar de tratar dos doentes e por ser uma profissão boa. Por sua vez, o Francisco (A3) deixa transparecer nas suas palavras que tem os “pés bem assentes na terra” porque, na impossibilidade de não poder ser jogador de futebol, deseja ser trolha como o pai. A justificação dada para a escolha da profissão de trolha está diretamente relacionada com o pai, o que vai de encontro à opinião de Marujo, Neto e Perloiro (2005:135) quando afirmam que é comum os pais exercerem “uma grande influência na escolha vocacional dos filhos e, por vezes, é natural que os filhos tendam a escolher a mesma profissão ou profissões semelhantes às dos pais”.

Em síntese, podemos afirmar que a maioria dos alunos não revela um elevado nível de expectativas, embora aspirem desempenhar uma profissão que associam à realização dos seus desejos pessoais. Por sua vez, os encarregados de educação, embora desejem um bom futuro profissional para os filhos, as suas expectativas também não são altas, principalmente pelas notas baixas que os filhos apresentam e também pela falta de interesse e empenho.

Tendo em conta os resultados deste estudo podemos concluir que, de um modo geral, os alunos têm uma atitude positiva face à escola e aos respetivos professores/diretores de turma; as causas do insucesso escolar são imputadas fundamentalmente aos alunos, quer pelos próprios, pelos encarregados de educação e professores; dos fatores de insucesso identificados pelos diferentes atores destacam-se fatores intrínsecos (falta de atenção, de interesse e hábitos de estudo, ...) e extrínsecos aos alunos (indisciplina dos colegas, demissão dos pais da vida escolar, maus professores, o meio, ...).

Por fim, como se pode ler dos principais resultados apresentados da investigação que realizámos, estes corroboram, em grande medida, outros estudos conforme fizemos referência na revisão da literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, na articulação estabelecida entre a revisão da literatura e a análise de conteúdo dos dados recolhidos, surgiram alguns dados conclusivos sobre a problemática em estudo – insucesso escolar – sobre os quais iremos refletir. Todavia, e parafraseando Tavares (1998:331) atrevemo-nos a afirmar que a “conclusão do trabalho encontra-se implícita ao longo dos capítulos”.

Pudemos constatar que o conceito de insucesso escolar reveste-se de alguma complexidade, existindo diferentes definições de diversos autores, daí a dificuldade sentida em encontrar uma definição que reunisse consenso. Neste contexto, consideramos que esta dificuldade de definição está relacionada com o facto “de que a questão do insucesso escolar pressupõe a coexistência de inúmeros fatores que incluem as políticas educativas, as questões de aprendizagem, os conteúdos e ainda a relação pedagógica que se estabelece” (Mendonça, 2006:549). Ou seja, o fracasso escolar dos alunos pode apresentar-se como o resultado de variáveis institucionais, sociais e individuais, daí considerarmos impossível atribuir a sua responsabilidade a um único fator, pois é na confluência de vários fatores que pode ser explicado: económicos, sociais, culturais, familiares, o sistema educativo, a escola, entre outros. Como defendem Almeida *et al* (2005:3629) existe uma “constelação de variáveis e circunstâncias que, de uma forma mais ou menos direta e interrelacionada, influenciam a aprendizagem e o rendimento escolar dos alunos”.

Embora habitualmente o termo insucesso escolar seja utilizado por professores, educadores, políticos para caracterizar as altas taxas de retenções escolares, consideramos que estas são insuficientes para justificar o insucesso escolar, na medida em que nos indica apenas o insucesso em relação à instrução, não nos permitindo concluir se este insucesso também se verifica em outras dimensões educativas. Esta afirmação está em sintonia com o que preconizam Formosinho, Fernandes e Pires (2001:188), quando afirmam que “na escola é valorizada a instrução em detrimento de uma conceção mais ampla de educação”. Deste modo, dimensões essenciais como a “formação de uma personalidade equilibrada, estimulação das potencialidades individuais” (personalista) e “criação de hábitos de cooperação, espírito crítico, participação em decisões comuns” (socializadora) não são tidas em consideração “num juízo global sobre sucesso

ou insucesso escolar”). Todavia, como defendem Fernandes e Silva (s/d: 2793), “para além de ensinar conhecimentos, a escola deve assumir o papel de educar”.

Este estudo desenvolveu-se com o objetivo central de analisar e compreender as perceções dos alunos, dos pais e dos professores participantes no nosso estudo sobre a problemática do insucesso escolar. Para isso, e definida a questão central da investigação: Quais os fatores que explicam ou influenciam o insucesso escolar na perspetiva dos alunos, pais e professores?, procuramos retomar os objetivos que nortearam o nosso estudo: a) conhecer as perceções que os alunos têm da escola; b) conhecer como percecionam as causas do insucesso escolar os alunos, pais e professores; c) verificar se as diferentes perspetivas se aproximam ou distanciam entre si; d) identificar fatores de insucesso; e e) relacionar as conclusões do estudo com as medidas previstas implementadas pelo projeto TEIP no combate ao insucesso escolar; de modo a apresentarmos uma síntese das principais conclusões.

Relativamente às perceções que os alunos têm da escola, os resultados permitem constatar que, de um modo geral, a maior parte destes tem uma atitude positiva face à escola, reconhecendo-lhe importância. Tal como afirma Fonseca (2004:526), “as crianças, quando chegam à escola, encontram-se altamente recetivas à aprendizagem, venham de envolvimento favorecidos ou desfavorecidos”. Acrescenta ainda que “a escola é um mundo de primeira importância” para muitas crianças, sobretudo para “as mais desfavorecidas económica e familiarmente” (*ibidem*). Na perspetiva destes alunos, a competência dos professores é relevante, mas a boa relação pedagógica existente entre estes e os professores/diretores de turma é essencial e transparece na maior parte dos seus discursos. A este propósito, Pinto e Teixeira (2003:13) esclarecem que “se a escola acontece porque existem alunos não podemos ignorar as socializações múltiplas a que estes alunos estão sujeitos”.

Embora na maior parte dos testemunhos sejam salientados sobretudo atitudes positivas face à escola, foram revelados também alguns aspetos que, na opinião de alguns alunos, são menos positivos, destacando-se fundamentalmente o desinteresse por algumas aulas e disciplinas, a existência de conflitos entre pares e a rejeição aos professores. Este último aspeto refere-se sobretudo a uma professora que marcou negativamente uma aluna, daí podermos constatar que os professores têm um papel fundamental a desempenhar no processo ensino-aprendizagem, “devendo planificar estratégias diversas de ensino e aprendizagem” de modo a que os alunos “possam sentir-se reconhecidos e tratados com respeito e justiça” (Santomé, 2006:102).

No que se relaciona com as percepções dos diferentes atores – alunos, pais e professores – sobre as causas do insucesso escolar, pudemos verificar que existe alguma convergência e, simultaneamente, divergência de opiniões sobre esta temática. Assim, na percepção dos alunos, as causas do insucesso escolar são essencialmente de carácter intrínseco, nomeadamente o nervosismo, a falta de atenção/concentração e as dificuldades de compreensão, o que denota que estes assumem a responsabilidade do seu fracasso escolar, desresponsabilizando os pais e os professores. A única causa extrínseca referida foi apresentada por duas respondentes e relaciona-se com a indisciplina dos alunos em contexto de sala de aula. Constatámos nos seus relatos que estas situações de indisciplina são frequentes e perturbadoras do normal ambiente de uma sala de aula. Daí, podemos concluir que a autoridade do professor não é questionada, permanecendo um ambiente pouco propício à aprendizagem e ao sucesso educativo. Relativamente às próprias retenções, os alunos apresentaram causas similares às anteriormente referidas, tendo sido realçadas, uma vez mais, causas essencialmente intrínsecas aos mesmos, designadamente o desinteresse, a falta de estudo e de atenção, o nervosismo/ansiedade e o mau comportamento.

Os nossos dados revelam também que os encarregados de educação (mães dos alunos) assinalam quer causas intrínsecas, quer extrínsecas aos alunos para explicar o insucesso escolar. Quanto às primeiras, assinalam prioritariamente a falta de atenção, de interesse e de estudo, imputando deste modo a responsabilidade do insucesso escolar aos próprios alunos, tal como estes o fizeram. Importa salientar também que, relativamente às retenções dos respetivos filhos, existem semelhanças com as respostas dadas anteriormente, na medida em que atribuem prioritariamente os motivos das retenções a fatores intrínsecos, como a falta de atenção e de estudo, as dificuldades de aprendizagem e o mau comportamento (brincadeiras, distrações). Em relação às causas extrínsecas aos alunos, atribuem o fracasso às más companhias, aos professores e aos pais.

Relativamente às percepções dos professores do nosso estudo sobre as causas do insucesso escolar, estes apresentam causas muito diversas para o explicar recorrendo, tal como os encarregados de educação, a fatores intrínsecos e extrínsecos aos alunos. Deste modo, foram considerados fatores intrínsecos a falta de interesse, empenho e motivação dos alunos para a aprendizagem e a falta de hábitos regulares de estudo; e fatores extrínsecos o facilitismo que existe atualmente nas escolas, a burocracia e a demissão dos pais na vida escolar dos filhos.

Em síntese, podemos constatar que, enquanto os alunos atribuem essencialmente a si próprios a responsabilidade do insucesso escolar, os encarregados de educação atribuem essa responsabilidade aos alunos, mas também aos professores, aos pais e às más companhias. Por

sua vez, os professores desresponsabilizam-se totalmente do insucesso escolar e responsabilizam os alunos, o meio em que estão inseridos, os pais e o facilitismo do ensino pelo insucesso escolar. Face ao exposto, podemos afirmar que existem diferenças nas perspetivas dos três atores sobre o insucesso escolar, embora as perspetivas dos encarregados de educação e dos professores sejam as que mais se aproximam, apesar de algumas divergências.

Por outro lado, sintetizando as perceções do insucesso escolar de cada caso estudado, podemos concluir que, relativamente às causas intrínsecas aos alunos, as perspetivas são similares, tendo sido apontados fatores como o desinteresse, falta de atenção, falta de hábitos de estudo, entre outros. Quanto às causas extrínsecas, há diferenças nas perspetivas dos quatro casos estudados, embora existam fatores comuns, salientando-se a indisciplina dos colegas e a demissão dos pais na vida escolar dos filhos. Porém, em grande parte, os motivos do insucesso escolar são atribuídos aos alunos, o que nos faz recordar novamente a teoria Meritocrática, muito criticada e ainda pouco reconhecida em termos científicos (Eurydice, 1995; Vieira & Cristóvão, 2007), mas que continua presente em algumas mentalidades. Uma vez que estes alunos fazem parte de um Agrupamento TEIP, consideramos oportuno citar Canário (2005), quando afirma existir uma convergência no conjunto de fontes empíricas a que recorreu, de que os alunos são encarados, no quadro da política TEIP, como o problema número um com que se defrontam decisores e professores pelo que, poderemos pensar que os alunos interiorizam as expectativas que sobre eles existem, assumindo-se como os principais responsáveis pelo seu insucesso.

Tendo em conta que este estudo foi realizado num Agrupamento TEIP, importa esclarecer que, de um modo geral, as medidas potenciadoras de sucesso educativo têm sido positivas e os resultados escolares têm melhorado, tal como é referido no Relatório de Avaliação Externa de 2010, da Inspeção Geral de Educação, embora as metas a alcançar estejam previstas até final do ano letivo 2011/2012. Desta forma, parece-nos importante destacar essencialmente os pontos fortes na avaliação efetuada, tais como: a taxa global de transição/conclusão do Ensino Básico Regular, que foi superior à média nacional em 2009-2010, bem como a tendência de progressos nos resultados das provas de aferição de Língua Portuguesa e dos exames nacionais do 9º Ano de Matemática, no último triénio; o aumento da oferta educativa com impactos positivos na redução do abandono escolar; a aposta na diversificação e valorização das aprendizagens dos alunos, com efeitos positivos quer na motivação, quer no envolvimento na vida escolar; disponibilização de apoios diferenciados para os alunos com necessidades educativas especiais, dificuldades de aprendizagem e/ou problemas sociais ou emocionais; promoção do envolvimento dos pais na vida escolar dos

filhos; a diversificação de parcerias com entidades da comunidade; a motivação e o empenho dos profissionais na prossecução das metas previstas no Projeto Educativo. É ainda importante referir que, pese embora os casos de insucesso escolar que foram alvo do nosso estudo, neste Agrupamento não existem em tão elevado número, o que dificultou inclusive a seleção dos casos a estudar, pelo que somos levadas a concluir que as medidas a implementar poderão e deverão ter um carácter predominantemente preventivo.

Importa salientar também que não foi propósito deste estudo generalizar os resultados, uma vez que estes dizem apenas respeito à sua população-alvo. Porém, não significa que não se possam encontrar interpretações idênticas em estudos similares, conforme fomos salientando ao longo da dissertação.

Finalizando, seria interessante, em futuros estudos, analisar estes dados, tendo em consideração meios urbanos e meios rurais, bem como alunos de diferentes classes sociais e investigar se essas condições teriam influência nos resultados. Por outro lado, seria igualmente pertinente fazer uma análise quantitativa sobre esta temática, uma vez que nos daria uma diferente perspetiva sobre o fenómeno estudado.

Acreditamos, também, que o presente estudo e os seus resultados, possam contribuir para explorar um pouco mais a temática do insucesso escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, P. (2003). *Os sentidos da escola: Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta Editora.

Albarello, L. (1997). Recolha e tratamentos quantitativos dos dados de inquérito. In L. Albarellho, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, Ch. Maroy, D. Ruquoy e P. Saint- George, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, pp. 48 -53.

Almeida, A. R. (1999). *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papirus Editora

Almeida, L. (2002). Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar. In *Psicologia Escolar e Educacional*, 2002, Vol. 6, nº 2, pp. 155-165

Almeida, L., Gomes, C., Ribeiro, I. S., Dantas, J., Sampaio, M., Alves, M., Rocha, A., Paulo, E., Pereira, T., Nogueira, E., Gomes, F., Marques, L., Sá, C. & Santos, F. (2005). Sucesso e insucesso no Ensino Básico: Relevância de variáveis sócio-familiares e escolares em alunos do 5º ano. In *Atas do VIII Congresso Galego Português de PsicoPedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 14-16 setembro 2005, ISBN: 972-8746-36-9, pp.3629-3642, Consultado em julho de 2011 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4206/1/433.pdf>

Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e xito escolar no ensino superior. In *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, vol. 15, 2, 2007 ISSN: 1138-1663, pp. 203-215. Consultado em 1 de agosto de 2011, em http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/7078/1/RGP_15-14_Cong.pdf

Alves, N. & Canário, R. (2004). Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. In *Análise Social*, vol. XXXVIII (169), pp. 981-1010. Consultado em julho de 2011, em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218650678S9rNN2a11Cx82TV2.pdf>

Alves, J. M. & Leite, M. J. (2005). *Sucesso na Escola: Um Guia para os Pais*. Porto: Asa Editores, SA

Araújo, H. (1987). Algumas teorias explicativas. In O insucesso escolar em questão. *Cadernos de Análise Social da Educação*, pp.77-80, Braga: Universidade do Minho.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bartolomé, L. (2007). *Pedagogia da Subordinação*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Barroso, J. (s/d). *Para o Desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Cadernos de Organização e Gestão Curricular, 972-9380-77-5, Instituto de Inovação Educacional, pp.1-31.

Consultado em setembro de 2011, em

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/cultura_part_esc.pdf

Batista, J. A. (1999). *Aprender por Medida*. Porto: Porto Editora

Bell, J. (2002). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva

Beltrán, A. L., Igea, D. R. & Agustín, J. A. (1997). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.

Benavente, A. (1990). *Insucesso escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas*. In *Análise Social*, vol. XXV (108-109), pp. 715-733. Consultado em julho de 2011 em

<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223034893G8cGD1nd2Zt45QL6.pdf>

Benavente, A. (2001). Portugal, 1995/2001: Reflexões sobre democratização e Qualidade na educação Básica. In *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 27, pp. 99-123. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Consultado em agosto de 2011, em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/800/80002706/80002706.html>

Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T. & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à escola. O abandono escolar no Ensino Básico*. Lisboa. Fim de Século

Bernstein, B. (1982). Aspectos das relações entre a educação e a produção. In S. Grácio, S. Miranda. & S. Stoer. *Sociologia da Educação – I, Antologia. Funções da escola e reprodução social*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 275-302.

Bettencourt, A. M. & Pinto, J. (2009). A ação da escola na promoção das aprendizagens de todos os alunos. In *Em busca do sucesso escolar, Revista Noesis*, nº 78, julho/setembro 2009, pp. 26-31. Consultado em julho de 2011, em [http://www.min-edu.pt/data/Noesis/noesis_78\(bx\).pdf](http://www.min-edu.pt/data/Noesis/noesis_78(bx).pdf)

Bettencourt, A. M. & Sousa M. V. (2000). O conceito de Ensino Básico e as práticas de integração educativa. In *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Construção “ecológica” de ação educativa*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 13-44.

Bhering, E. & Siraj-Blatchford, I. (1999). A relação escola-pais: Um modelo de trocas e colaboração. In *Cadernos de Pesquisa*, nº 106, março de 1999, pp. 191-216. Consultado em setembro de 2011, em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n106/n106a09.pdf>

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bossa, N. (s/d). *Fracasso escolar: Um sintoma social da contemporaneidade*, pp. 17-27. Consultado em agosto de 2011 em http://downloads.artmed.com.br/public/B/BOSSA_Nadia_A/Fracasso_Escolar/Liberado/Cap_01.pdf

Bourdieu, P. (1982). Reprodução cultural e reprodução social. In S. Grácio, S. Miranda & S. Stoer, *Sociologia da Educação – I, Antologia. Funções da escola e reprodução social*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 327-359.

Brites, R., Calado, A., Estêvão, P., Carvalho, J. M. & Conceição, H. (2011). *Estudo de Avaliação e Acompanhamento dos Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa. Consultado em agosto de 2010, em

<http://www.poph.qren.pt/upload/docs/noticias/Informacoes/2011/Sum%C3%A1rioExecutivoEAAEBS.pdf>

Brito, A. P. (2002). São todos diferentes, mas de igual valia. In J. B. Duarte (Org.). *Igualdade e diferença numa escola para todos*. Contextos, controvérsias, perspetivas. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp. 161-171

Canário, R. (1998). Territórios Educativos e Políticas de Intervenção Prioritária: uma análise crítica. *Perspetiva*, Florianópolis, v.22, n. 01, pp. 47-78, Jan/Jun. 2004. Consultado em setembro de 2010 em <http://www.perspetiva.ufs.br>

Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.

Canário, R., Alves, N. & Rolo, C. (2001). *Escola e Exclusão Social. Para uma análise crítica da política TEIP*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Educa

Capucha, L., Albuquerque, J. L., Rodrigues, N. & Estêvão, P. (2009). *Mais escolaridade - realidade e ambição. Estudo preparatório do alargamento da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação. Consultado em agosto de 2011 em <http://pt.scribd.com/doc/28710668/estudos-alargamento-escolaridade-obrigatoria2009>

Carvalho, A. & Araújo, M. J. (2009). Geração TEIP: One size fits all. In *Atas do Encontro: Contextos Educativos na Sociedade*. 2ª Ed, Vol II. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIIE- FPCE). ISCTE. Consultado em agosto de 2011, em <http://www.aps.pt/cms/imagens/ficheiros/FCH4b11c4088da30.pdf>

Carvalho, M. E. (2004). Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. In *Revista Brasileira de Educação*, v. 34, nº 121, Jan/Abr.2004, pp. 94-104, Consultado em setembro de 2011, em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a08.pdf>

Casa-Nova, M. J., Martins, M. F. & Seabra, T. (2002). A (in) disciplina na escola – A perspetiva dos alunos. In *Revista O Professor*, janeiro/junho 2002- III Série, nº 76, pp. 7-13.

Castilho, S. (1999). *Manifesto para a Educação em Portugal – Os equívocos e as soluções. As tendências do terceiro milénio*. Lisboa: Texto Editora.

César, M. (2000). Interagir para aprender: A escola inclusiva e as práticas pedagógicas em matemática. In E. Fernandes & J. F. Matos (Eds), *Atas do ProfMat2000*, pp. 145-158. Universidade da Madeira: Associação de professores de Matemática, consultado em setembro de 2011, em <http://cie.fc.ul.pt/membrosCIE/mcesar/textos%202000/Interagirparaaprender.pdf>

Cechia, V. A. & Andrade, A. S. (2005) O desempenho escolar dos filhos na perceção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar, In *Estudos de Psicologia*, 10 (3), pp. 431-440. Consultado em setembro de 2011, em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/261/26110312.pdf>

Cortesão, L. (1998). *O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas; Reflexões críticas*. Lisboa: Instituto de Educação Educacional.

Cortesão, L. (2009). Cidadania (s) em sociedades multiculturais: (Im) possibilidades para a Educação? In M. F. C. Sanches *et al* (org). *A escola como espaço social. Leituras e olhares de professores e alunos*, Porto: Porto Editora, 2009, pp. 9-22.

Costa, A. L. (2005). *Entre a Sociedade e os Alunos. Análise Etno-Histórica da Escola Industrial e Comercial de Emídio Navarro, em Almada (1955-1974)*. Câmara Municipal de Almada

Coutinho, M. S. (s/d). *O Papel do Diretor de Turma na Escola Atual*. Dossier Rumos. Porto: Porto Editora

Coutinho, C. (2008). *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade*. Educação Unisinos, 12 (1): 5-15, janeiro/abril. Consultado em janeiro de 2011 em : <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/>

Crahay, M. (1996). *Podemos lutar contra o insucesso escolar?* Lisboa: Horizontes pedagógicos

Crato, N. (2010). Algumas ideias dominantes na educação em Portugal. In F. Savater, F., R. M. Castillo, N. Crato & H. Damião. *O valor de educar, o valor de instruir*. Lisboa: Questões-chave da educação, pp. 61-75

Davies, D. (2003). A Colaboração escola-família-comunidade: uma perspetiva americana. In C. A. Pinto & M. Teixeira (Orgs.). *Pais e Escola: Parceria para o sucesso*. Porto: Edições ISET, pp. 71-94.

Davies, D. (2005). Além da parceria. A necessidade de ativismo cívico independente para promover a reforma da escola urbana nos Estados Unidos da América. In S. R. Stoer & P. Silva (orgs.), *Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora, pp. 29-48

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.

Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, B., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M-A, Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W. & Nanzhao, Z. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO. Porto: Edições Asa. Consultado em setembro de 2011, em <http://pt.scribd.com/doc/7321970/Educacao-Um-Tesouro-a-Descobrir>

De ketele, J. & Rogiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa. Instituto Piaget.

Dicionário Enciclopédico Português (2006). Matosinhos: Editorial Verbo.

Diogo, A. M. (2002). Envolvimento parental no 1º Ciclo: representações e práticas. In J. A. Lima (Org.). *Pais e professores: um desafio à participação*. Porto: Edições ASA, pp. 251-281.

Diogo, J. M. (1998). *Parceria Escola-Família. A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.

Duarte, M. I. R. (2000). *Alunos e insucesso escolar. Um mundo a descobrir*. Lisboa: Instituto de Educação Educacional.

Dubet, F. (2001). As desigualdades multiplicadas. In *Revista Brasileira de Educação*, Mai/Jun/Jul/Ago, nº 17, pp. 5-19. Consultado em Agosto de 2011, em http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE17/RBDE17_03_FRANCOIS_DUBET.pdf

Duhamel, F. & Fortin, M, -F. (2003). Os estudos de tipo descritivo. In M.-F. Fortin, *O Processo de Investigação: Da Conceção à Realização*. Loures: Lusociência, pp. 161-172

Esteban, M. T. (2002). *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A Editora

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (orgs). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 105-126.

Estrela. A & Ferreira. J. (2001). *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*. Educa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da educação: Universidade de Lisboa.

Eurydice (1995). *A luta contra o insucesso escolar. Um desafio para a construção europeia*. PEPT, 2000, Lisboa: Ministério da Educação

Faria, L. (2002). Teorias implícitas da inteligência: Estudos no contexto escolar português. *Paidéia*, 12 (23), pp. 93-103. Consultado em agosto de 2011, em <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n23/07.pdf>

Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. In *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, pp. 581-600, setembro/dezembro de 2007, Consultado em agosto de 2011, em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a13v33n3.pdf>

Fernandes, F. (2009). Prefácio. In M. D. Pocinho & J. M. Canavarro, *Sucesso escolar e estratégias de compreensão e expressão verbal: Como compreender melhor as matérias e as aulas?*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp.9-10.

Fernandes, J. A. & Silva, R. M. (s/d). *O insucesso escolar em Matemática na perspetiva de professores do 2º Ciclo*, pp. 2793-2812. Consultado em agosto de 2011, em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/VIIIcongreso/pdfs/336.pdf>

Ferreira, M. S. & Santos, M. R. (1994). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento

Ferreira, I. & Teixeira, A. R. (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: breve balanço e novas questões. In *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX, pp. 331-350. Consultado em agosto de 2011, em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8804.pdf>

Flores, M. A. & Veiga Simão, A. M. (2009). Nota de apresentação. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspetivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 7-15.

Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de aprendizagem – Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Lisboa: Âncora Editora.

Formosinho, J. (1987a). A educação informal da família. In *O insucesso escolar em questão. Cadernos de Análise Social da Educação*, pp.17-22, Braga: Universidade do Minho.

Formosinho, J. (1987b). O currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único. In *O insucesso escolar em questão. Cadernos de Análise Social da Educação*, pp.41-50, Braga: Universidade do Minho.

Formosinho, J. (2001). Prefácio. In C. Loureiro, *A docência como profissão. Culturas dos professores e a (in) diferenciação profissional*. Coleção Perspetivas Atuais/Educação. Edições ASA.

Formosinho, J. & Fernandes, A. (1987). A influência dos fatores escolares. In *O insucesso escolar em questão. Cadernos de Análise Social da Educação*, Braga: Universidade do Minho, pp. 29-34.

Formosinho, J., Fernandes, A. S. & Pires, E. L. (2001). Efeitos Socioeducacionais. In E. L. Pires, A. S. Fernandes & J. Formosinho, *A Construção Social da Educação escolar*. Porto: Edições ASA, pp. 167-229

Fortin, M-F, Brisson, D. P. & Coutu-Wakulczyk, G. (2003). Noções de ética em investigação. In M-F Fortin. *O Processo de Investigação: Da Conceção à Realização*. Loures: Lusociência, pp. 113-130.

Fortin, M-F, Grenier, R. & Nadeau, M. (2003). Métodos de Colheita de dados. In M-F Fortin. *O Processo de Investigação: Da Conceção à Realização*. Loures: Lusociência, pp. 239-265

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Furlani, L. M. T. (1991). *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?* São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora

Gómez, G. R., Flores, J. G. & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas.

Gomes, C. (1987a). A interação seletiva na escola de massas. In *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 3, pp. 35-49.

Gomes, C. (1987b). Políticas de combate ao insucesso escolar. In *O insucesso escolar em questão. Cadernos de Análise Social da Educação*, pp.71-76, Braga: Universidade do Minho.

Gottardo, E. C. (2006). *Fracasso escolar: Família x Escola*. In Revista Eletrónica Ágora, Ano 1, nº2, junho de 2006 - ISSN 18094589, pp. 52-57. Consultado em agosto de 2011 em <http://www.ceedo.com.br/agora/agora2/edelarfracassoescolar.pdf>

Grácio, R. (1980). *Os professores e a reforma do ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.

Grisay, A. (2003). Repetir curso o adecuar el currículum. In A. Marchesi & C. H. Gil (coords.). *El fracaso escolar: Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 101-128.

Guerra, M. A. S. (2005). Descobrir o bom aluno que cada um esconde. In Revista *Página da Educação*, ano XIV, nº 144, abril, pp. 11-13. Consultado em agosto de 2011, em <http://issuu.com/apagina/docs/apagina144abr2005>

Herdeiro, R. (2010). *Trabalho docente e desenvolvimento profissional. Narrativas de professores*. Lisboa: Chiado Editora

Kovacs, K. (2003). El informe de la OCDE sobre el fracaso escolar. In A. Marchesi & C. H. Gil (coords.). *El fracaso escolar: Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 51-57.

Landry, R. (2003). A análise de conteúdo. In B. Gauthier. *Investigação Social*. Loures: Lusociência, pp. 345-371.

Le Gall, A. (1978). *O insucesso escolar*. Lisboa: Editorial Estampa.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.

Leite, C. (2009). Caminhos para o sucesso. In Revista *Noesis*, nº 78, pp. 36-41, Consultado em setembro de 2011, em http://sitio.dgicd.min-edu.pt/revista_noesis/Documents/Revista%20Noesis/Noesis%20n%2078/dossier%2078.pdf

Lemos, G., Almeida, L., Guisande, M. A. & Primi, R. (2008). Inteligência e rendimento escolar: Análise da sua relação ao longo da escolaridade. In *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 21, nº 1, pp. 83-99. Braga: Universidade do Minho. Consultado em julho de 2011, em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37421105.pdf>

Lima, J. A. (2002a). *As Culturas Colaborativas nas Escolas*. Estruturas, processos e conteúdos. Porto: Porto Editora.

Lima, J. A. (2002b). A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica? In J. A. Lima. *Pais e Professores: um desafio à cooperação*. Porto: Edições ASA, pp. 133-173.

Lobo, A. S. (1998). A. A. A. (*Aprendizagem Assistida pela Investigação*). *Um sorriso difícil para o novo sistema de avaliação*. Porto: Porto Editora.

Lucke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Brasil: Editora Pedagógica e Universitária.

Machado, J. (2010). Escola, Igualdade e Diferenças, In *Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano*, nº 1, outubro de 2010, pp. 39-44, consultado em agosto de 2011 em http://www.ridh.fmleao.pt/paginacao/Escola_igualdade_e_diferencas.pdf

Marchesi, A. & Pérez, E. M. (2003). La comprensión del fracaso escolar. In A. Marchesi & C. H. Gil (coords), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 23-50.

Maroy, C. (1997). A análise qualitativa das entrevistas. In L. Albarellho, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, Ch. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-George, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, p. 117-155.

Marques, R. (2001). *Saber Educar – Guia do Professor*. Lisboa: Editorial Presença.

Marques, R. (2003). *Motivar os Professores – Um Guia para o Desenvolvimento Profissional*. Lisboa: Editorial Presença.

Martins, A. M. (1991). Insucesso escolar e apoio sócio-educativo. In A. M. Martins & I. Cabrita, *A problemática do Insucesso escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 6-24.

Marujo, H., Neto, L. & Perloiro, M. (2000). *Educar para o otimismo*. Lisboa: Editorial Presença

Marujo, H, Neto, L. & Perloiro, M. (2005). *A Família e o Sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.

Marzano, R. J. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo – Da investigação às práticas*. Porto: Edições ASA

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-ação*. Porto: Porto Editora.

Maya, M. J. (2000). *A autoridade do professor. O que pensam alunos, pais e professores*. Lisboa: Texto Editora.

Mendonça, A. (2006). *A problemática do insucesso escolar. A escolaridade obrigatória no arquipélago da Madeira em finais do século XX (1994-2000)*. Madeira: Universidade da Madeira

Mendonça, A. (2009). *O insucesso escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais. Um estudo de caso sobre o Arquipélago da Madeira*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.

Montadon, C. (2001). O Desenvolvimento das relações família-escola. Problemas e perspetivas. In C. Montadon & P. Perrenoud. *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a Família e a Escola*. Oeiras: Celta Editora, PP. 13-28

Montadon, C. & Perrenoud, P. (2001). *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a Família e a Escola*. Oeiras: Celta Editora

Moreira, C. D. (1994). *Planeamento e estratégias da investigação social*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Morgado, J. (1997). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença

Morgado, J. C. (2007). Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Desafios contemporâneos. In J. C. Morgado & M. I. Reis. *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspetivas Europeias*, Cadernos CIED, Universidade do Minho, pp. 41-57.

Muñiz, B. M. (1993). *A família e o insucesso escolar*. Porto: Porto Editora.

Musitu, G. (2003). A Bidireccionalidade das Relações Família/Escola. In C. A. Pinto & M. Teixeira (Org.). *Pais e Escola: Parceria para o sucesso*. Porto: Edições ISET, pp. 141-174.

Neto, B. (1995) Educação e Comunicação, In *Inquietações Pedagógicas – Em Busca de uma Escola Nova*. Santo Tirso: Produção Editorial.

Neves, M. C. & Carvalho, C. (2006). A importância da afetividade na aprendizagem da matemática em contexto escolar: Um estudo de caso com alunos do 8º ano. In *Análise Psicológica*, 2006, 2 (XXIV), pp. 201-215, consultado em setembro de 2011, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v24n2/v24n2a07.pdf>

Nogueira, M. A. (2006). Família e Escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. In *Educação e Realidade*, 31 (2), julho/dezembro de 2006, pp.155-170. Consultado em setembro de 2011, em <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/viewFile/6850/4121>

Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas, pp. 1-15. Consultado em setembro de 2011, em <http://hdl.handle.net/10451/690>

Nunes, T. P. (2004). Colaboração Escola-Família. Para uma escola culturalmente heterogénea. Porto: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (Acime), pp.1-90, Consultado em agosto de 2011, em http://www.entreculturas.pt/media/publicacoes/caderno_formacao1.pdf

Oliveira, A. L. (2010). Um olhar de dentro. Perspetivas de professores acerca de necessidades de mudança na escola. *Sísifo*. Revista de Ciências da Educação, 11, pp. 127-138. Consultado em julho de 2010 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Pacheco, J. A. (1995a). A avaliação dos alunos na perspetiva da reforma. Porto: Porto Editora

Pacheco, J. A. (1995b). *O pensamento e a Ação do Professor*. Porto: Porto Editora.

Palácios, J. (2003). Relaciones familia-Escuela. Diferencias de estatus Y fracaso escolar. In A. Marchesi & C. H. Gil (coords), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 73-97.

Palha, J. (2007). Potencialidades e constrangimentos da profissão docente: Um testemunho. In M. A. Flores & I. C. Viana (Orgs.). *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos professores em tempos de Mudança*. *Cadernos CIED*, Universidade do Minho, pp. 143-146

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores

Paro, V. (2001). *A reprovação escolar. Renúncia à educação*. São Paulo, Brasil: Xamã VM Editora e Gráfica Ltda.

Perrenoud, P. (2001). O que a escola faz às famílias. In C. Montadon & P. Perrenoud. *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a Família e a Escola*. Oeiras: Celta Editora, pp. 57-112.

Pinto, C. A. & Almeida, V. (2003). Os Trabalhos Para Casa: da difícil fronteira entre escola e família. In C. A. Pinto & M. Teixeira (Org.). *Pais e Escola: Parceria para o sucesso*. Porto: Edições ISET, pp. 209-259.

Pinto, C. A. & Teixeira, M. (2003). *Pais e Escola: Parceria para o sucesso*. Porto: Edições ISET.

Pires, E. L. (1987). Não há um, mas vários insucessos. In *O Insucesso escolar em questão*. Cadernos de Análise Social da Educação, pp. 11-15. Braga: Universidade do Minho.

Pires, E. L. (2002). *Da inquietude à quietude. O caso PIPSE*. Lisboa: Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional.

Polonia, A. C. & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e a escola. Relações Família - Escola, In *Psicologia escolar e Educacional*, volume 9, nº 2, pp. 303-312. Consultado em setembro de 2011, em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a12.pdf>

Quiivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ribas, M. H. (2002). *Construindo a competência – Processo de formação de professores*. São Paulo: Editora Olho d' Água.

Roazzi, A. & Almeida, L. (1988). Insucesso escolar: Insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? In *Revista Portuguesa de Educação*, I (2), pp. 53-60, CEEDC, Braga: Universidade do Minho. Consultado em julho de 2011, em [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3326/1/Prof.%2520Leandro%2520RPE%25201%20\(2\)%25201988.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3326/1/Prof.%2520Leandro%2520RPE%25201%20(2)%25201988.pdf)

Rocha, C. (2005). Relação escola-família. Da inevitabilidade implícita à inevitabilidade da sua explicação. In S. R. Stoer & P. Silva (orgs.). *Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora, pp. 138-143

Rodrigues, M. L. (2010). *A escola pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Almedina

Rousseau. N. & Saillant. F. (2003). Abordagens de Investigação Qualitativa. In M-F., Fortin. *O Processo de Investigação: Da Conceção à Realização*. Loures: Lusociência, pp. 147-160

Rovira, J. M. P. (2003). Educación en valores y fracaso escolar. In A. Marchesi & C. H. Gil (coords.). *El fracaso escolar: Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 83-97.

Ruivo *et al.* (2008). Ser professor – Satisfação Profissional e Papel das Organizações de Docentes (Um Estudo Nacional). Instituto Politécnico de Castelo Branco, Associação Nacional de Professores. Consultado em setembro de 2011, em http://www.anprofessores.pt/portal/user/documentos/Ser_professor-mail.pdf

Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarellho, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, Ch. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-George, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva p. 84-116.

Saint-Georges (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político., In L. Albarellho, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, Ch. Maroy, D. Ruquoy e P. Saint-George, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva pp. 15-47.

Sampaio, D. (2002). A intimidade relacional na escola de hoje. In J. B. Duarte (Org.). *Igualdade e diferença numa escola para todos. Contextos, controvérsias, perspectivas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp. 125-142

Sanches, I. R. (1995). *Professores de Educação Especial. Da formação às práticas educativas*. Porto: Porto Editora.

Santos, J. (2008). Valores e deontologia docente. Um estudo empírico. In *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN: 1681- 5653. N° 47/2 de 10 de outubro de 2008. Consultado em agosto de 2010, em <http://www.rieoei.org/deloslectores/2349Santosv2.pdf>.

Santos, M. E. (2009). Em busca do sucesso escolar. In Em busca do sucesso escolar, *Revista Noesis*, n° 78, julho/setembro 2009, pp. 5. Consultado em julho de 2011, em [http://www.min-edu.pt/data/Noesis/noesis_78\(bx\).pdf](http://www.min-edu.pt/data/Noesis/noesis_78(bx).pdf)

Santomé, J. T. (2006). *A desmotivação dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Savater, F. (2010). O valor de educar. In F. Savater, F., R. M. Castillo, N. Crato & H. Damião. *O valor de educar, o valor de instruir*. Lisboa: Questões-chave da Educação, pp.7-43

Seabra, T. (2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 59, pp. 75-106. Consultado em agosto de 2011, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n59/n59a05.pdf>

Sendas, S., Maia, A. C. & Fernandes, E. (2007). Quem desenterra as histórias sepultadas no cemitério da memória talvez não as termine e quem as escuta talvez não as consiga escrever... Análise dos aspetos autobiográficos das histórias de vida dos ex-combatentes pela Grounded Theory. In *Comunicação e Cidadania – Atas do Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação*, 6-8 setembro de 2007, Braga: Centro de Estudos e Sociedade da Universidade do Minho, pp. 1292-1298, Consultado em setembro de 2011, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11224>

Sil, V. & Lopes, J. A. (s. d.). *Os professores face à problemática do insucesso escolar – suas atitudes, perceções e opiniões*. Consultado em abril de 2011, em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/VIIIcongreso/pdfs/357.pdf>

Silva, A. M. (2005). *Formação e construção de Identidade (s). Um Estudo de Caso centrado numa equipa multidisciplinar*. Universidade do Minho.

Silva, A. S. S. (2002a). *Por uma política de ideias em educação*. Lisboa: Edições ASA

Silva, J. N. (2003). A formação contínua de professores. Contradições de um modelo. In M. C. Morais, J. A. Pacheco & M. O. Evangelista. (2003). *Formação de Professores. Perspetivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, pp. 105-125.

Silva, P. (2002b). Escola-Família: tensões e potencialidades de uma relação. In J. A. Lima (org.). *Pais e Professores: um desafio à cooperação*. Porto: Edições ASA, pp. 97-132.

Sousa, L. (1998). *Crianças (con) fundidas entre a escola e a família. Uma perspetiva sistémica para alunos com dificuldades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.

Sousa, J. M. (2002). O papel do Professor face à tensão entre globalização e diversidade. In F. Patricio (Org.). *Globalização e Diversidade. A Escola Cultural, uma resposta*, pp. 307-310. Porto: Porto Editora, consultado em setembro de 2011, em <http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/280papeldoprofessorfaceatensaoentreaglobalizacaoeadiversidade.PDF>

Stanley, J. & Wyness, M. G. (2005). Vivendo com a participação dos pais. Estudo de caso em duas “escola abertas”. In S. R. Stoer, & P. Silva (orgs.). *Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora, pp. 51-74.

Stake, R. E. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stoer, S. R. & Silva, P. (2005). Do pai colaborador ao pai parceiro. A reconfiguração de uma relação. In S. R. Stoer & P. Silva (orgs.). *Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora, pp. 13-28

Tavares, M. V. (1998). *O Insucesso escolar e as minorias étnicas em Portugal. Uma abordagem antropológica da educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Teixeira, M. (2003). A Participação dos Pais na Escola. Perspetivas de Pais e Professores. In C. A. Pinto & M. Teixeira (Org.). *Pais e Escola: Parceria para o sucesso*, pp. 175-208. Porto: Edições ISET

Teodoro, A. (1990). *Os professores – situação profissional e carreira docente*. Lisboa: Texto Editora.

Thurler, M. G. (1994). Levar os professores a uma construção ativa da mudança. Para uma nova conceção da gestão em inovação. In M. G. Thurler & P. Perrenoud (1994). *A escola e a mudança. Cadernos de Inovação Educacional*. Lisboa: Escolar Editora, pp. 33- 59.

Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (org). *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.

Vieira, C. (2003). Relação Escola-Família: Uma Educação Participada. In C. A. Pinto & M. Teixeira (Org.). *Pais e Escola: Parceria para o sucesso*. Porto: Edições ISET, pp. 291-315.

Vieira, C. & Cristóvão, D. (2007). Insucesso escolar na Universidade de Évora. Instrumentos de recolha de opinião: contributos para um diagnóstico. In *Cadernos PRPQI*, nº 7, Pró-Reitoria para a Política da Qualidade e Inovação, Universidade de Évora, setembro de 2007, pp. 1-20. Consultado em julho de 2011, em <http://pt.scribd.com/doc/4872364/insucesso>

Vieira, C. & Cristóvão, D. (2009). Contributos para um diagnóstico do insucesso escolar no Ensino Superior. A experiência da Universidade de Évora. In *Cadernos PRPQI*, nº 10, *Pró-Reitoria para a Política da Qualidade e Inovação*, Universidade de Évora, março de 2009, pp4-39. Consultado em julho de 2011, em http://www.qi.uevora.pt/comunicacao_ins_escolar_UnivEvora.pdf

Vieira, R. (2005). Professores e pais. Diálogo de surdos e relações de poder na comunicação. In S. R. Stoer & P. Silva (orgs.). *Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora, pp. 144-148.

Villas-Boas, M. A. (s/d). *A relação escola-família-comunidade inserida na problemática da formação de professores*, Lisboa: Universidade de Lisboa (FPCE), consultado em setembro de 2011, em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/adelinavillasboas.pdf>

Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman (3ª Edição), tradução do original de 1994, *Case study research: Design and Method*, Sage Publications.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS

Lei nº 46/86 de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Despacho normativo nº 147/ME/96, de 1 de agosto

Despacho normativo nº 50/2005, de 9 de novembro

Despacho normativo nº 55/2008, de 23 de outubro

DOCUMENTOS CONSULTADOS

Projeto Educativo TEIP.

Relatório Intermédio de Avaliação Interna (2010).

Relatório de Avaliação Externa das Escolas (2010), da Inspeção Geral da Educação.

Relatório PISA 2009.

ANEXOS

Anexo I – Pedido de autorização para entrevistar os alunos



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

Braga, 25 de novembro de 2010

Exmo. Senhor

Encarregado de Educação

Encontrando-me a frequentar o Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho, proponho-me realizar um estudo subordinado ao tema “Insucesso escolar: perceções de alunos, pais e professores. Um estudo de casos num Agrupamento TEIP”. Este estudo tem como principal objetivo conhecer as perceções dos alunos, pais e professores sobre o do insucesso escolar.

Solicito, por isso, a V. Ex.^a autorização para realizar uma entrevista ao seu educando, numa data e hora a combinar. A investigação desenvolver-se-á ao longo deste ano letivo e, desde já, cumpre-me garantir o total anonimato na apresentação dos resultados da investigação, tanto do agrupamento, como dos alunos, pais e professores que participam na investigação.

Antecipadamente grata, disponibilizo-me para prestar mais informações que V. Ex.^a considere pertinentes.

Com os melhores cumprimentos

A professora

(Palmira Maria Abreu Rafael)

Eu, _____ encarregado(a) de
educação do(a) aluno(a) _____, nº
_____ da turma _____ do ano _____

Autorizo **Não autorizo** **(fazer um X na situação escolhida)** que o meu educando participe no estudo sobre insucesso escolar, a realizar pela professora Palmira Maria Abreu Rafael, para a Universidade do Minho.

Data: _____ / _____ / _____

Assinatura do Encarregado de Educação

Anexo II – Guião de entrevista aos professores

Guião de Entrevista aos Professores

1. Gosta da sua profissão? O que o levou a tirar este curso?
2. Há quanto tempo trabalha? E nesta escola?
3. Quantos alunos tem? Qual é a idade média dos seus alunos?
4. De uma forma geral, os seus alunos são assíduos e pontuais? E esta aluna?
5. Há quanto anos é professor desta aluna?
6. Os pais/encarregados de educação da sua aluna são assíduos às reuniões que convoca?
Costumam intervir nas reuniões de pais?
7. Têm a iniciativa de o procurar para obterem informações sobre o seu educando?
8. Considera que procuram estar informados sobre o regulamento e as normas de funcionamento da escola?
9. Participam nas atividades promovidas pela escola e/ou turma?
10. Sente dificuldades em conversar com os pais desta aluna? Porquê?
11. Como definiria a mãe desta aluna como encarregada de educação?
12. O que é para si o insucesso escolar?
13. Considera que existe insucesso nesta escola? Pode dizer-me a sua opinião.
14. Do seu ponto de vista, quais são as causas do insucesso escolar?
15. Acha que existe alguma relação entre o grupo cultural e o insucesso escolar dos alunos?
Pode explicar porquê?
16. Qual é a sua opinião sobre a retenção? Quais são os efeitos positivos e negativos da retenção?
17. Já reteve algum aluno? Quais foram as razões que o levaram a tomar essa decisão?
18. Qual foi a evolução desse (s) aluno (s)?
19. Em caso de dúvida, acha que é preferível decidir pela retenção ou pela progressão? Porquê?
20. Que estratégias já utilizou ou que considera mais adequadas para combater o insucesso desta aluna?

Guião de Entrevista aos Alunos

1. Gostas de andar na escola? Porquê?
2. Achas que a escola que frequentas é uma boa escola? Porquê?
3. O que é que gostas mais de fazer na escola? E o que gostas menos de fazer?
4. Já alguma vez não te apeteceu ir para a escola? Falaste sobre esse assunto com os teus pais? O que te disseram eles?
5. Tens aprendido muito na escola? Contas aos teus pais o que aprendes na escola?
6. Os teus pais costumam ir à escola falar com o teu professor?
7. Os teus pais conversam contigo sobre a escola? O que costumam perguntar-te?
8. E tu, costumavas conversar com os teus pais sobre a escola? De que falam?
9. Os teus pais já participaram em alguma festa da escola?
10. Quem costuma ir às reuniões? Falam contigo sobre o que costumavas fazer na escola?
11. Como vens para a escola?
12. Tomas o pequeno-almoço antes de saíres de casa?
13. Passaste sempre de ano? Por que é que achas que não passaste de ano?
14. Gostas de estar na tua turma? Porquê?
15. Gostas de brincar com os teus colegas? E eles gostam de brincar contigo?
16. Gostas do teu professor? Porquê?
17. Gostarias que ele mudasse algum aspeto? Qual e porquê?
18. Para ti o que é um bom professor?
19. Pensas que és boa ou má aluna? Porquê?
20. Na tua opinião, o que é preciso para ser bom aluno?
21. Achas que tens bom comportamento? Porquê?
22. No geral, a tua turma tem bom comportamento? Porquê?
23. Na tua opinião, por que é que uns alunos tiram boas notas e outros não?
24. Que profissão gostarias de ter no futuro?
25. Os teus pais incentivam-te a prosseguir os estudos? Porquê?

Anexo IV – Guião de entrevista aos encarregados de educação

Guião de Entrevista aos Encarregados de Educação

1. Como é formado o agregado familiar?
2. Com que idade entrou a sua filha para a escola?
3. Tem conhecimento das atividades que a sua filha desenvolve na escola? Costuma participar nas atividades que a escola promove? Porquê?
4. Costuma entrar em contacto com o professor da sua filha? Acha importante falar com ele? Pode dizer-me porquê?
5. O professor convoca-a regularmente para falar sobre a sua filha ou apenas para as reuniões de avaliação?
6. Gosta de falar com o professor da sua filha? Se não costuma falar com ele, pode dizer-me porquê?
7. Quando deseja falar com ele consegue fazê-lo com facilidade?
8. Costuma conversar com a sua filha sobre a escola? De que falam?
9. O que pensa da sua filha na escola? Acha que ela gosta de frequentar a escola? Porquê?
10. Repetiu algum ano? Qual? Porquê?
11. Costuma dizer à sua filha para estudar em casa?
12. Qual a sua opinião sobre os trabalhos de casa?
13. O que faz enquanto a sua filha realiza os trabalhos de casa? Costuma apoiá-la na realização desses trabalhos?
14. Qual a importância que atribui às notas? Como reage quando as notas são boas? E quando são más?
15. Na sua opinião, qual deve ser o papel do professor?
16. Como caracteriza o professor da sua filha?
17. Considera que os professores de hoje são iguais aos que teve no seu percurso escolar? O que é que mudou?
18. Como gostaria que fosse o ensino? Porquê?
19. Gostaria de voltar a estudar? Porquê?
20. Que expectativas tem sobre o futuro da sua filha? Gostaria que tirasse um curso superior ou que concluísse a escolaridade obrigatória?
21. Acha que essa decisão cabe à sua filha?
22. Do seu ponto de vista, o que é ter sucesso/insucesso na escola?
23. Quais são para si as causas do insucesso escolar?
24. Na sua opinião, o que podem fazer para evitar/remediar o insucesso escolar, os alunos, os pais, os professores e o Ministério da Educação?

Anexo V – Pedido de autorização para a realização da investigação



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Exmo. Senhor
Diretor do Agrupamento de Escolas
de

Assunto: Pedido de autorização para desenvolvimento de Projeto de Investigação

Encontrando-me a frequentar o Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho, proponho-me realizar um estudo subordinado ao tema “Insucesso escolar: perceções de alunos, pais e professores. Um estudo de casos num Agrupamento TEIP”. Este estudo tem como principal objetivo conhecer as perceções dos alunos, pais e professores sobre o insucesso escolar.

Solicito, por isso, a V. Ex.^a autorização para consultar documentação e realizar entrevistas a alguns alunos, pais e professores do agrupamento que dirige, a fim de colher informações cruciais para o objeto de estudo.

A investigação desenvolver-se-á ao longo deste ano letivo e, desde já, cumpre-me garantir o total anonimato na apresentação dos resultados da investigação, tanto do agrupamento, como dos alunos, pais e professores que participam na investigação.

Antecipadamente grata, disponibilizo-me para prestar mais informações que V. Ex.^a considere pertinentes.

Com os melhores cumprimentos

Universidade do Minho, 15 de novembro de 2010

A professora

(Palmira Maria Abreu Rafael)