



CATÓLICA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
E PSICOLOGIA

---

PORTO

# TURMA EM CONTEXTO TEIP AÇÕES PROMOTORAS DO SUCESSO ESCOLAR?

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar-

*Fátima Alexandra Gonçalves Correia*

Porto, fevereiro de 2018



CATÓLICA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
E PSICOLOGIA

---

PORTO

# TURMA EM CONTEXTO TEIP AÇÕES PROMOTORAS DO SUCESSO ESCOLAR?

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar -

*Fátima Alexandra Gonçalves Correia*

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professor Doutor Joaquim Machado de Araújo

Porto, fevereiro de 2018

## **Agradecimentos**

Manifesto a minha profunda gratidão ao Professor Doutor Joaquim Machado de Araújo pela sua orientação através de conselhos e sugestões, pela sua incansável disponibilidade e pelas suas palavras de incentivo em todos os momentos.

O meu agradecimento ao diretor do agrupamento por ter autorizado o presente projeto de investigação e o plano de recolha de dados acreditando que este projeto poderia ser uma janela de oportunidades à melhoria das aprendizagens e ao sucesso dos alunos.

Aos alunos que se disponibilizaram, desde o primeiro momento, com entusiasmo a colaborar na recolha de dados, o meu profundo agradecimento.

Às professoras que se disponibilizaram com amabilidade e interesse no processo de recolha de dados e que acreditam que é possível melhorar o atual sistema escolar, o meu profundo agradecimento.

À Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto, instituição onde muito aprendi desde o primeiro momento, nomeadamente, através do Professor Doutor José Matias Alves, sempre disponível e empenhado.

Aos meus pais e irmã, pelo seu incondicional apoio emocional e incentivo.

Aos meus familiares e amigos por todo o seu apoio emocional.

## RESUMO

Muitos professores trabalham com alunos que apresentam níveis de motivação muito baixos e para os quais, aparentemente, a frequência da escola é desprovida de significado. Esta dificuldade acrescida no quotidiano de muitos professores e alunos foi a nossa maior motivação para o estudo sobre *Como se organiza uma escola TEIP para acolher todos os alunos* e para a escolha da área de investigação em que ele se insere.

A investigação assume características de estudo de caso e o seu objetivo é perceber como é que alunos e professores percecionam o processo de escolarização num contexto socioeconómico desfavorecido e compreender como se encontra organizada a própria escola para que todos os alunos se sintam nela acolhidos, compreendidos e tenham efetivo desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Para darmos resposta à principal questão de investigação foi inicialmente aplicado um inquérito por questionário aos alunos que permitiu uma primeira perceção dos alunos da escola, das práticas docentes e do seu futuro ocupacional gerando dados quantitativos. No entanto, para analisarmos as perceções e experiências dos alunos e dos professores sobre a escola e o processo de escolarização, focamos a nossa investigação na análise de testemunhos orais dos alunos, dados recolhidos através da aplicação de uma entrevista coletiva pela técnica de *focus group* e de testemunhos orais de professores, dados recolhidos pela aplicação de entrevistas semiestruturadas. Trata-se, portanto, de um estudo descritivo e interpretativo maioritariamente dentro do paradigma qualitativo.

Dos dados recolhidos e analisados podemos concluir que a “gramática” escolar manteve-se praticamente inalterada e que continua a predominar a pedagogia transmissiva na escola. No entanto, os professores da turma em estudo introduziram atividades mais atrativas nas aulas, como a utilização frequente de vídeos, apresentações em PowerPoint e pequenas pesquisas.

**Palavras-chave:** Intervenção prioritária; Pedagogia transmissiva; Métodos ativos; Sucesso escolar.

## **ABSTRACT**

Many teachers work with students who present very low levels of motivation and for whom, apparently, school attendance is meaningless. This additional difficulty in the daily lives of many teachers and students was our greatest motivation for the study on *How an ETPI school can be organized to welcome all the students* and for the choice of the research area in which it is inserted.

The research assumes case study characteristics and its objective is to understand how students and teachers perceive the schooling process in a disadvantaged socioeconomic context and understand how the school itself is organized so that all students feel welcomed, understood and have effective development on both cognitive, emotional and social levels.

In order to answer the main research question, a survey was initially applied to the students. This survey allowed us to have an initial perception of the way students view school, the teaching practices and their occupational future, from which quantitative data was generated. However, in order to analyze students' and teachers' perceptions and experiences about school and the schooling process, we focused our research on the analysis of oral testimonies of the students, data was collected through the application of a group interview by using the *focus group* technique, and on the analysis of oral testimonies of teachers, data was collected through the application of semi-structured interviews. It is, therefore, a descriptive and interpretative study mainly within the qualitative paradigm.

From the data collected and analyzed we can conclude that school "grammar" has remained practically unchanged and that transmissive pedagogy in school continues to predominate. However, the teachers of the class under study introduced more engaging activities in class, such as frequent use of videos, PowerPoint presentations and small surveys.

**Keywords:** Priority intervention; Transmissive pedagogy; Active methods; School success.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO - Universalização da escola e promoção do sucesso escolar 5	
1. O controlo do ensino pelo Estado e a compulsividade da escola .....	5
2. A generalização do ensino básico e secundário .....	7
3. Das promessas ao desencanto com a escola .....	9
4. Explicações causais do insucesso escolar .....	12
4.1. Contexto familiar do aluno .....	13
4.2. Fatores individuais do aluno .....	18
4.3. Fatores escolares .....	29
5. Políticas e programas de promoção do sucesso escolar .....	40
5.1. Primeiros programas de promoção do sucesso escolar .....	42
5.2. O programa de intervenção prioritária .....	44
5.3. Programas de prevenção do abandono e promoção da qualidade das aprendizagens	48
5.4. Em busca de modelos alternativos .....	53
II. METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO .....	56
1. Fundamentação do estudo .....	56
2. Questões e objetivos da investigação .....	57
3. Natureza da investigação .....	58
4. Contextualização do estudo .....	62
5. Participantes no estudo .....	66
6. Técnicas de recolha de dados .....	67
6.1. Observação .....	68
6.2. Pesquisa documental .....	68
6.3. Inquérito .....	69
6.4. Entrevista .....	70
7. Tratamento e Análise da informação .....	77
7.1. Tratamento estatístico .....	77
7.2. Análise de conteúdo .....	77
III. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	82
1. A perspetiva dos alunos .....	82
1.1. Dados do inquérito por questionário aplicado aos alunos. ....	82
1.1.1. Caracterização da turma .....	83
1.1.2. Escola e a Vida .....	83
1.1.3. Plano de estudos .....	84
1.1.4. Práticas docentes/Ambiente de sala de aula .....	86

1.2. Resultados da entrevista coletiva aos alunos pela técnica de <i>focus group</i> .....	91
1.2.1. Razões de preferência por certas disciplinas.....	91
1.2.2. Fatores que podem fazer interessante uma disciplina .....	92
1.2.3. Fatores potenciadores da aprendizagem .....	93
2. Perspetiva dos professores .....	95
2.1. Motivação para a docência .....	96
2.2. Características dos alunos .....	97
2.3. Motivação dos alunos.....	98
2.4. Processos de ensino-aprendizagem .....	101
2.5. Alterações pedagógicas .....	103
2.6. Regras de aula.....	105
2.7. Gestão de conflitos .....	106
2.8. Autoestima dos alunos .....	107
2.9. Interação humana.....	108
2.10. Influência do trabalho dos pares.....	109
2.11. Expetativas dos professores em relação aos alunos .....	111
3. Triangulação dos dados .....	112
3.1. Escola e a Vida .....	112
3.2. Plano de Estudos e Relação Pedagógica .....	112
3.3. Organização da aula e Ambiente Positivo de Aprendizagem .....	114
CONCLUSÃO .....	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	132

## ANEXOS

## INTRODUÇÃO

O insucesso escolar passa a constituir um problema com maior expressão com a decisão de generalizar o acesso ao ensino e tornar a escola obrigatória para todos. Sendo a escola obrigatória, esta deveria ser obrigatoriamente “bem-sucedida”, pelo que o seu “insucesso constitui uma *violência*, tanto maior quanto maior for a consciência de que esse insucesso existe e o modo como ele ocorre e é produzido” (Pires, 1987, p. 55). Na atualidade, o sistema educativo português continua a debater-se com elevadas taxas de insucesso e abandono escolar.

A criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária surge como resposta política à democratização do acesso à escola, à massificação do ensino, que agudizou o insucesso escolar, e fundamentalmente à integração de populações socialmente “fragilizadas”. A política de “intervenção prioritária” tem como princípio que na base do insucesso educativo e do abandono escolar estão fatores económicos, sociais, culturais, familiares e psicológicos externos à escola e, por outro lado, reconhece que há fatores internos à escola que não os previnem e até os acabam por justificar (Mota & Machado, 2015).

Foi, na sequência da colocação resultante do concurso nacional de professores, por um período de dois anos letivos, num Agrupamento de Escolas integrado na rede TEIP, que me deparei com uma complexa e distinta realidade no meu instável percurso profissional. De facto, o trabalho dos professores com alunos que se encontram em posições não vantajosas no sistema educativo requer maiores esforços e doses de imaginação visto que a indisciplina, o insucesso escolar, o absentismo e abandono escolar são ainda frequentes.

Para refletir, mudar e poder melhorar os sistemas escolares atuais, parece-nos necessário compreender a complexa realidade escolar das nossas escolas e, em particular, das escolas localizadas em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária para então, sobre ela podermos agir.

Considerando que os alunos podem ser agentes ativos na melhoria do sistema escolar pretendemos conhecer a visão que estes alunos têm da escola, dos professores e do seu futuro ocupacional. Por outro lado, pretendemos também conhecer que

práticas pedagógicas são desenvolvidas pelos professores na sala de aula e quais as expectativas que têm acerca das capacidades e do futuro dos seus alunos.

Muitos professores trabalham com alunos que apresentam níveis de motivação muito baixos e para os quais, aparentemente, a frequência da escola é desprovida de significado. Esta dificuldade acrescida no quotidiano de muitos professores e alunos foi a nossa maior motivação e a área de investigação escolhida. Com esta investigação, pretendemos dar resposta à seguinte questão de partida: *Como se organiza uma escola TEIP para acolher todos os alunos?*

O objetivo deste estudo é perceber como é que alunos e professores percecionam o processo de escolarização num contexto socioeconómico desfavorecido e compreender como se encontra organizada a própria escola para que todos os alunos se sintam nela acolhidos e compreendidos e tenham efetivo desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Neste sentido, a investigação aqui apresentada assume características de estudo de caso numa turma de 7º ano de um Agrupamento de Escolas abrangido pelo programa TEIP e localizado no concelho do Porto, cujos alunos apresentam problemas de indisciplina, insucesso escolar e assiduidade.

Para darmos resposta à principal questão de investigação foi inicialmente aplicado um inquérito por questionário aos alunos que permitiu uma primeira perceção dos alunos da escola, das práticas docentes e do seu futuro ocupacional gerando dados quantitativos. No entanto, para analisarmos as perceções e experiências dos alunos e dos professores sobre a escola e o processo de escolarização, focamos a nossa investigação na análise de testemunhos orais dos alunos, dados recolhidos através da aplicação de uma entrevista coletiva pela técnica de *focus group* e de testemunhos orais de professores, dados recolhidos pela aplicação de entrevistas semiestruturadas. Trata-se, portanto, de um estudo descritivo e interpretativo maioritariamente dentro do paradigma qualitativo.

O estudo de caso em desenvolvimento apresenta características de um estudo etnográfico quando estuda em profundidade uma única turma, através da observação participante, apoiada pela entrevista, e preocupa-se com as interpretações e significados que alunos e professores atribuem ao contexto escola em que estão inseridos, e apresenta também características de estudo educacional, visto que estamos

preocupados, não com a teoria social nem com o juízo avaliativo, mas com a compreensão da ação educativa.

Como a presente investigação assume características de estudo de caso privilegiamos processos flexíveis de recolha de dados tais como a observação participante, aplicação de um inquérito por questionário aos alunos, a realização de entrevistas em *focus group* aos alunos e entrevistas semiestruturadas a professoras da turma em estudo. Procedemos também a análise de documentos produzidos pela escola como o Projeto Educativo do Agrupamento, atas e pautas de avaliação.

Com o recurso a múltiplas fontes e a várias técnicas de recolha de dados pretendemos captar os diferentes olhares que traduzem a mesma complexidade, o processo de escolarização de uma turma, à partida, em posição desvantajosa no sistema de ensino.

O trabalho de dissertação está organizado em três partes distintas que se complementam. Assim, na primeira, são apresentados alguns fundamentos teóricos que ajudam a sustentar a presente problemática da investigação; na segunda, é apresentada a metodologia e contextualização do estudo e na terceira parte, procedemos à apresentação e discussão dos resultados.

A primeira parte – enquadramento teórico - é constituída por cinco capítulos onde é descrito o enquadramento histórico, social e político que conduziu à universalização da escola e posteriormente às elevadas taxas de insucesso e abandono escolares e, finalmente, as medidas de promoção do sucesso escolar. O enquadramento que levou à universalização da escola e às suas consequências é abordado ao longo dos três primeiros capítulos: 1. O controlo do ensino pelo Estado e a compulsividade da escola 2. A generalização do ensino básico e secundário e 3. Das promessas ao desencanto com a escola. No capítulo 4. Explicações causais do insucesso escolar são explorados alguns dos fatores que dificultam o sucesso escolar, tais como, contexto familiar do aluno, fatores individuais do aluno e fatores escolares. Finalmente, no capítulo 5. são abordadas as principais políticas e programas de promoção do sucesso escolar em Portugal e a necessidade da busca permanente de modelos de organização alternativos à “gramática escolar” instituída e mais eficazes.

Na segunda parte - metodologia e contextualização do estudo - é apresentada a fundamentação do estudo e as questões, objetivos e natureza da investigação, é

contextualizado o estudo, são caracterizados os participantes no estudo assim como as técnicas de recolha de dados utilizadas e o posterior tratamento e análise da informação.

A terceira parte – apresentação e discussão dos resultados – apresenta três capítulos: a perspetiva dos alunos obtida a partir dos dados do inquérito por questionário aplicado aos alunos e da entrevista coletiva aos alunos pela técnica de *focus group*; a perspetiva dos professores recorrendo a entrevistas semiestruturadas e, por fim, a triangulação dos dados identificando as consonâncias e dissonâncias nas duas perspetivas distribuídas por três categorias distintas: escola e a vida; plano de estudos e relação pedagógica; e organização da aula e ambiente positivo de aprendizagem.

Finalmente, apresentamos em conclusão, uma síntese dos aspetos mais significativos, retomando as questões que nortearam a nossa investigação. São, ainda abordadas as ideias nucleares que emergiram a partir dos dados recolhidos, apresentados e analisados, numa tentativa de as compreender mobilizando, simultaneamente, o quadro teórico vigente na primeira parte.

## **I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO - Universalização da escola e promoção do sucesso escolar**

O insucesso escolar passa a constituir um problema com maior expressão quando foi tomada a decisão de generalizar o acesso ao ensino e tornar a escola obrigatória para todos. Sendo a escola obrigatória esta deveria ser obrigatoriamente “bem sucedida”, pelo que o seu “insucesso constitui uma *violência*, tanto maior quanto maior for a consciência de que esse insucesso existe e o modo como ele ocorre e é produzido” (Pires, 1987, p. 55). Na atualidade, o sistema educativo português continua a debater-se com elevadas taxas de insucesso e abandono escolar. É portanto, pertinente abordar os fatores relacionados com o contexto histórico e fatores inerentes ao aluno, à organização do sistema educativo e dos professores que conduzem ao insucesso e abandono escolares.

### **1. O controlo do ensino pelo Estado e a compulsividade da escola**

Desde dos tempos primordiais da existência do homem que a educação existe como processo de interação social e socialização. A função de educar as crianças e jovens era assumida pela família, pela tribo, pelas igrejas ou pelo meio social envolvente. Contudo, é possível encontrar na história mundial mais antiga exemplos de escolas concebidas para preparar os jovens para o desempenho de funções específicas (Fernandes, 1991).

É, porém, no século XVI com os Colégios Menores e, mais tarde, com os Colégios dos Jesuítas que surge a primeira estrutura de ensino secundário em Portugal. E é a partir do terceiro quarteto do século XVIII que o Estado começa a assumir um papel predominante na educação escolar (Pires, Fernandes & Formosinho, 1991).

No século XIX passam a existir os três graus de ensino em Portugal e surge pela primeira vez a intenção de escolarização de toda a população.

A Revolução Francesa (1789-1799), muito influenciada pelas ideias Iluministas, contribuiu de forma decisiva para a disseminação da educação escolar. A partir daí e das revoluções liberais que iam acontecendo em vários países europeus, foi-se propagando a ideia de que a razão deve iluminar as mentes e nada melhor que a instrução para criar um espírito racional e apto para colaborar na construção de uma sociedade moderna.

Segundo os ideais liberais, a educação constituía uma base sólida para a harmonia social que era perturbada não só pela ignorância, obscurantismo das superstições e crenças religiosas, como também, pela opressão de regimes absolutistas e tiranos (reis, aristocratas e clero) que bloqueavam o desenvolvimento das capacidades individuais. A educação deixou de ser encarada como um privilégio e passou a ser proclamada como um direito aberto a todos. As ideias liberais traduziram-se em duas medidas políticas: criação de uma rede de escolas públicas e o controlo do Estado sobre a educação escolar (Pires, Fernandes & Formosinho, 1991).

No final do século XIX, as populações dos países europeus mais desenvolvidos (França, Inglaterra e Alemanha) estão praticamente todas escolarizadas ao nível do ensino primário. Em Portugal, tal como noutros países, isso só acontece na segunda metade do século XX, embora a ideia da universalidade do ensino não incluía ainda a sua obrigatoriedade (escola compulsiva) nem a extensão a todos os graus de ensino.

É a partir desta altura que o Estado passa a ser promotor da expansão da rede escolar e controlador de toda a vida escolar: é ele que nomeia os professores e diretores das escolas, que define os programas das disciplinas e dos cursos, aprova os manuais escolares, constrói as escolas, estabelece processos de avaliação e regulamenta toda a dinâmica escolar.

Foi na passagem do século XIX para o século XX que a educação escolar passou de direito universal a obrigatória por onde todos devem passar originando a “escola compulsiva”. A Prússia foi o primeiro Estado onde, desde do século XVIII, a frequência da escola primária era obrigatória. Na Inglaterra, o ensino primário tornou-se obrigatório em 1876 e na França em 1882.

A obrigatoriedade da frequência da escola foi acompanhada de medidas que reforçaram a importância da educação escolar tais como: a exigência de um diploma escolar para o exercício de profissões ou cargos de maior peso inicialmente, e depois praticamente para todas as ocupações profissionais; a escolaridade obrigatória foi-se alargando sucessivamente, na generalidade dos países europeus, até atingir hoje os 12 anos (escolaridade secundária é praticamente obrigatória) e ao lado da escolaridade primária e secundária, surgiu a escola pré-primária, destinada às crianças de idade inferior à escolaridade obrigatória.

Em suma: “Durante um período de 200 anos a escola passou de um meio excepcional de educação de alguns, para a situação de instituição educativa universal por onde todos devem passar. O Estado abandonou a sua posição de desinteresse ou alheamento em relação à educação escolar para se tornar o seu principal promotor e responsável” (Pires, Fernandes & Formosinho, 1991, p. 78).

## **2. A generalização do ensino básico e secundário**

A conjugação das medidas gratuidade e obrigatoriedade não foram suficientes para tornar universal o ensino básico primário. Na década de quarenta do século XX, 50% da população adulta portuguesa continuava analfabeta.

Depois de terminada a Segunda Guerra Mundial, houve propagação das ideias desenvolvimentistas e as políticas económicas e sociais ganharam novos rumos no mundo inteiro. Apesar de Portugal se encontrar relativamente isolado, estas ideias e políticas também aqui chegaram, devido essencialmente à influência da organização internacional OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économique) à qual Portugal pertencia. De acordo com os ideais desta organização, os processos de desenvolvimento só eram possíveis com as contribuições do setor da educação e, de forma particular, da educação escolar. Foi neste contexto e nomeadamente nas décadas de sessenta e setenta que ocorreu uma notável expansão, qualitativa e quantitativa, dos sistemas de ensino. O *Plano Regional Mediterrâneo* (PRM), orientado pela OCDE, exigia, tendo em vista o desenvolvimento económico e social de cada país membro, mão-de-obra qualificada (operários especializados, quadros técnicos médios, técnicos superiores e cientistas). Para atingir o desenvolvimento desejado era, necessário, portanto, que toda a população estivesse suficientemente escolarizada. Surge, então, não só a necessidade política de reforçar a obrigatoriedade da escolarização básica, de modo a torná-la cada vez mais universal, como também a intenção do prolongamento da escolaridade obrigatória, com vista a elevar o nível educacional do país (Pires, Fernandes & Formosinho, 1991).

A escolaridade primária obrigatória passa de três para quatro anos: em 1956, apenas para as crianças do sexo masculino, e, em 1960, estende-se também para as crianças do sexo feminino. Logo a seguir, o Decreto-Lei nº 45, de 9 de Julho de 1964,

promulga o prolongamento da escolaridade obrigatória para seis anos e justifica esta medida afirmando que a escolaridade de quatro anos *“mostra-se exígua, tendo em conta as exigências e anseios do mundo moderno”*. Pela primeira vez, o conceito de ensino primário é substituído por ensino básico. O ensino básico compreendia o primeiro ciclo elementar de quatro anos e o ciclo complementar de dois.

O Decreto-Lei de 1964 acrescenta também que a escolaridade obrigatória de seis anos *“compreende o ensino básico gratuito nas escolas públicas”*. A família deixa de ser a estrutura oficial na qual se realiza a educação, tal como foi preconizado pela Constituição de 1933. Como a educação é considerada um bem individual era necessário que ela estivesse acessível a todos. Logo, era fundamental a intervenção do Estado no sentido de assegurar a educação a todos, como forma de garantir uma certa justiça social.

Na revisão da Constituição de 1933, realizada em 1971, o artigo 43.º é alterado: *“O Estado procurará assegurar a todos os cidadãos o acesso aos vários graus de ensino e aos bens da cultura, sem outra distinção que não seja o resultado da capacidade e dos méritos, e manterá oficialmente estabelecimentos de ensino, de investigação e de cultura”*. Seguindo a mesma linha, surge a Lei 5/73, de 25 de julho, mais conhecida por Reforma Educativa de Veiga Simão, que na sua Base II, alínea b), diz ser responsabilidade do Estado *“tornar efetiva a obrigatoriedade de uma educação básica generalizada como pressuposto indispensável da observância do princípio fundamental da igualdade de oportunidades para todos”*. Na Base VI, nº1, explica a forma de realizar este objetivo, determinando que o ensino básico é obrigatório (Pires, Fernandes & Formosinho, 1991, p. 89).

A Lei de Bases do Sistema Educativo, de 14 de outubro de 1986, no artigo 2.º reforça a responsabilidade do Estado determinando: *“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 sucesso escolares”*. No artigo 6.º acrescenta que *“O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos”*.

Recentemente, *“a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, veio estabelecer o alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até aos dezoito anos e consagrar a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade”* e justifica que *“o cumprimento da escolaridade de 12 anos é relevante*

para o progresso social, económico e cultural de todos os portugueses” (Decreto–Lei n.º 176/2012).

Em suma: Analisando, ainda que de forma breve, a história do sistema educativo português, podemos concluir que aplicação dos conceitos de ensino básico universal obrigatório e gratuito foram sendo estabelecidos de forma progressiva e foram socialmente construídos. O caminho a seguir será igualmente determinado pelas circunstâncias históricas e pelo contexto social que as caracterizarem (Pires, Fernandes & Formosinho, 1991).

### **3. Das promessas ao desencanto com a escola**

Sucedendo a um modelo artesanal de ensino, a escola, tal como a concebemos, segue os mesmos princípios de funcionamento de uma unidade fabril. O sistema monitorial de Joseph Lancaster aplicado, no início do século XIX, na Inglaterra procurou adaptar a organização do trabalho na oficina fabril à sala de aula. O professor era coadjuvado por um conjunto de monitores (alunos mais adiantados) que eram responsáveis por supervisionar o trabalho de um grupo de alunos. Seguindo este sistema, um professor podia ensinar classes de mais de 100 alunos. A semelhança com o funcionamento de uma fábrica é evidente; existe um chefe encarregado da supervisão geral e subchefes responsáveis por um grupo de operários (Pires, Fernandes & Formosinho, 1991).

A escola moderna permitiu escolarizar a população segundo um padrão *fabril* de standardização de tempos, espaços, sequências de trabalhos, cumprimentos de horários próprios de cadeias de montagem (Cabral, 2014). O sistema escolar português segue este modelo, no entanto, até à segunda metade do século XX, só uma fração reduzida da sociedade tinha acesso à escolarização. O analfabetismo constituía norma em muitas zonas rurais e nos bairros mais desfavorecidos das grandes cidades. Com as exigências do desenvolvimento económico decorrentes do pós-guerra ocorreu um estreitamento da relação entre a educação e a economia e surge a necessidade de formar mão-de-obra qualificada e diversificada. É, neste contexto, que se dá o alargamento do ensino obrigatório para seis anos de escolaridade, com a reforma introduzida pelo ministro Galvão Teles, em 1964.

Na década de 70, impulsionou-se expansão da escolarização, desde o pré-escolar até ao ensino superior, e a democratização do acesso ao ensino. A expansão do sistema educativo deveu-se não só à vontade política de promover a educação, mas também a um progressivo aumento da procura social da educação nos níveis mais elevados de ensino. Um título académico era sinónimo de estatuto social e melhores retribuições económicas aliadas ao grande crescimento económico decorrido entre a década de 50 e a década de 70. Com o abrandamento do crescimento económico e, da consequente diminuição das oportunidades de trabalho, os títulos académicos por si só não conferem garantia suficiente.

A desvalorização dos diplomas escolares veio alterar o modo como os jovens percecionam a escola:

O desencanto com a escola amplificou-se durante o último quartel do século XX, em resultado das mudanças que afetaram os setores económico, político e social. Este conjunto de mudanças profundas afetou a juventude de forma muito particular, nomeadamente no que diz respeito à natureza da sua relação, quer com a escola, quer com o mercado de trabalho: passou-se de uma relação marcada pela previsibilidade para uma relação em que predomina a incerteza (Heilbroner, 1986, p.162 *cit. In* Canário, 2005 p. 81).

A este desencanto acresce o facto de “a democratização do ensino”, após o 25 de abril que incrementou políticas de promoção de igualdade de oportunidades de acesso não ter sido tão bem sucedida em termos de igualdade de oportunidades de sucesso e muito menos igualdade do usufruto dos bens educacionais (Pires, Fernandes & Formosinho, 1991).

O aumento da procura social da educação levou à expansão da rede escolar pelo Estado, sobretudo através da via liceal, passando-se de um ensino de elites (característico da escola das “certezas”) para um ensino de massas.

Importa salientar que o antigo ensino em que foram educados a maior parte dos adultos do presente era um sistema educativo baseado na exclusão, em que funcionavam os mecanismos seletivos. Em primeiro, a aplicação fulminante, que expulsava da escola os alunos que apresentavam problemas de comportamento graves; e o segundo, mais lento e subtil, mas igualmente implacável, expulsava os alunos que apresentavam dificuldades na compreensão ou na velocidade de aprendizagem. Esta pedagogia da exclusão baseava-se na ideia que estudar era um privilégio (Esteve, 2010).

Num quadro de “igualdade de oportunidades”, a seleção deixou de ser predominantemente social para passar a ser predominantemente escolar. De uma seleção dos “melhores”, que caracterizou a escola (elitista) das “certezas”, passou-se para um processo seletivo orientado para a “exclusão” dos piores, por exclusão relativa. As crescentes manifestações de “recusa” de aprender por parte de muitos alunos exprimem-se na violência escolar, na indisciplina, no absentismo, no abandono e nos baixos níveis de literacia após muitos anos de escola (Canário, 2005). Por outro lado, são também, igualmente, conhecidas as manifestações e as consequências do “mal-estar docente” traduzido em sentimentos de solidão e sofrimento. O défice de sentido é algo de comum a professores e a alunos, prisioneiros, ambos e em conjunto, dos mesmos problemas e dos mesmos constrangimentos. Isto significa que a construção de uma outra profissionalidade para os professores é concomitante com a construção de uma outra relação com os alunos e que estes, na sua qualidade de crianças e jovens, deverão passar à categoria de aliados, deixando de ser encarados como “o problema” (Canário, 2005).

A alteração quantitativa, decorrente da extensão da educação a praticamente toda a população portuguesa, não foi acompanhada por mudanças qualitativas ao nível do sistema de ensino, capazes de dar resposta aos novos desafios emergentes (Cabral, 2014).

A “gramática” escolar manteve-se praticamente inalterada, isto é, o conhecimento continuou compartimentado por disciplinas, a distribuição dos alunos por classes ou turmas fixas, organização do horário escolar por salas e tempos letivos não alteráveis ao longo do ano letivo. Importa também referir que a ação educativa escolar é exercida segundo programas pré-estabelecidos e, por vezes, rígidos.

O acesso massificado à educação foi acompanhado pelo aumento das taxas de insucesso e abandono escolar, precisamente porque a Escola não mudou e “continua a servir o mesmo *menu* curricular, utilizando os mesmos utensílios metodológicos e a mesma linguagem de ação pedagógica que a tinha estruturado como instituição destinada a uma classe de público tendencialmente homogéneo e socialmente pré-selecionado” (Roldão, 2000, p. 125).

O modelo pedagógico da escola pública de massas baseia-se nos pressupostos e métodos pedagógicos do ensino individual e da relação mestre-discípulo. A organização

dos alunos em turmas relativamente homogéneas e a uniformização do currículo e métodos de ensino permite que um professor ensine “muitos alunos como se fossem um só” (Barroso, 1995, cit. in Canário, 2005), o que tornou possível a escolarização em grande escala, mas, ao mesmo tempo, está na origem da indiferença da escola às diferenças dos alunos. Podemos afirmar que:

A instituição escolar está muito melhor preparada para selecionar e hierarquizar, obrigar os sujeitos, impor a homogeneidade, *taylorizar* os tratamentos educativos, estandardizar os tempos, métodos e exigências académicas, etc., do que para individualizar e acolher as pessoas singulares com necessidades distintas e pontos de partida desiguais (Sacristán: 2003, p.236).

Importa, por isso, identificar os processos inerentes à escola que conduzem ao insucesso.

#### **4. Explicações causais do insucesso escolar**

A adoção dos ideais democráticos pela sociedade portuguesa, na década de 70 do século XX, implicou a chegada às instituições escolares do nosso país de muitos alunos. Consequentemente, aumentou o número de estabelecimentos escolares e o número de professores mas, ainda assim, verificou-se um aumento do número de alunos por turma e as escolas e as salas de aula passaram a estar ocupadas de forma intensiva.

No entanto, o modelo de organização pedagógica baseado na estrutura organizacional dos liceus manteve-se, de acordo com a conceção de que a democratização do ensino se concretiza através da garantia de igualdade de acesso ao ensino que antes era apenas usufruído pelas elites. “A lógica do *liceu para todos* foi, pois, a resposta pedagógica à *massificação escolar*, o que acabou por redundar em elevados níveis de reprovação e abandono escolar” (Formosinho & Machado, 2009, p. 35).

Tal como adverte Pires (1987), “não existe um, mas vários insucessos escolares”. Embora grande parte da investigação esteja centrada no insucesso do aluno, é pertinente reconhecer o insucesso da escola enquanto agente especializado da ordem e do controlo social, mostrando-se incapaz de promover a socialização adequada das crianças e jovens.

Como fatores que contribuem para os “insucessos escolares” salienta-se não só a influência dos fatores externos à escola (económicos, regionais, culturais, familiares e psicológicos), mas também a influência dos fatores escolares, nomeadamente o regime de aprovação/reprovação anual e a estrutura do currículo escolar (Formosinho & Fernandes, 1987), a descontinuidade existente nas transições de ciclos e níveis de aprendizagem (Silva, 1987), a estrutura sequencial regressiva do ensino (Pires, 1987) e ainda a “interação seletiva” no interior da sala de aula (Gomes, 1987).

#### **4.1. Contexto familiar do aluno**

Segundo Formosinho (1987), a posição social dos alunos influencia o seu sucesso escolar. É principalmente através da educação informal recebida na família (que pode favorecer ou dificultar a atividade de instrução da escola) que essa influência é exercida.

O nível económico da família condiciona não só as condições básicas (como alimentação e higiene) como também a possibilidade de acesso a bens culturais (como livros, jornais e museus) que, por sua vez, influencia vivências favoráveis ao sucesso escolar. Do nível económico da família depende ainda a criação em casa de um clima propício ao estudo (como, por exemplo, quarto próprio onde o aluno se possa concentrar).

É também na família que se aprende a falar. 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. É evidente que as crianças que possuem um código linguístico vasto e capaz de lidar com o abstrato estão mais preparadas para compreender e utilizar a linguagem escolar. Salienta-se também a atitude da família perante o conhecimento em geral. A família tanto pode incentivar como bloquear a curiosidade intelectual da criança, respondendo adequadamente ou ignorando as suas perguntas. Quem faz perguntas em casa e obtém respostas tem mais probabilidade de também fazer perguntas na escola e pedir respostas adequadas.

A valorização familiar da educação escolar é também muito importante, pois ela arrasta a valorização do sucesso escolar. A valorização da educação reflete-se claramente no acompanhamento das atividades escolares dos filhos. Esse acompanhamento traduz-se, por exemplo, no controlo sobre o progresso escolar das crianças e na ajuda na resolução das dificuldades surgidas nas tarefas escolares. Há que

distinguir entre o interesse no acompanhamento e a possibilidade real de ajuda. Esta está, sem dúvida, dependente do nível de escolaridade dos pais.

Segundo dados recentes da investigação, o nível socioeconómico das famílias, em particular o nível sociocultural da mãe é a variável de contexto que mais marca o percurso escolar dos alunos (Marchesi *et al*, 2003; Murillo & Román, 2011 citado por Azevedo, 2013) refletindo-se em percursos escolares mais ou menos regulares. Os alunos oriundos de universos socioculturais mais desfavorecidos são os que mais reprovam e os que mais tempo demoram a concluir os vários níveis de ensino (CNE, 2011; Público, 2012; Romão, 2012 citado por Azevedo, 2013) e este percurso escolar irregular torna-se mesmo numa “espiral negativa” ao longo de todo o percurso escolar.

Segundo Azevedo (2013) e tendo como base os resultados de provas aplicadas pelo Programa Aves, da Fundação Manuel Leão, verificou-se que o melhor preditor do sucesso dos alunos nas provas académicas de várias disciplinas é constituído pelos resultados nas provas relativas às capacidades de raciocínio, o que evidencia não só o ambiente estimulador da família como também o clima da escola onde se estuda (Romão, 2012 citado por Azevedo, 2013).

O chamado “efeito escola” (muito estudado desde Coleman), é igualmente crucial principalmente no caso da promoção do sucesso junto de alunos oriundos de meios socioculturais mais desfavorecidos. De facto, como lembra Heyneman (1986) citado por Azevedo (2013), as escolas tanto podem fragilizar os alunos mais desfavorecidos como, pelo contrário, podem promover o seu sucesso escolar.

Quando comparadas escolas e os níveis de aprendizagem e de conclusão de estudos dos alunos, verifica-se que, para os alunos mais desfavorecidos, a escola que frequentam constitui um fator de impacto relevante na conclusão de estudos e no rendimento escolar em geral. Heyneman (1986), citado por Azevedo (2013), sublinha que a qualidade da escola e dos seus professores é o fator mais decisivo para a aprendizagem e não é menor do que a influência da família. Crahay (2000), citado por Azevedo (2013), vai mais longe e afirma mesmo que não só a escola pode favorecer o sucesso escolar dos alunos como pode também tecer ou aprofundar o seu insucesso. Segundo o mesmo autor, a responsabilidade da escola na produção de fracassos escolares é largamente reconhecida. E salienta o caso da unificação curricular como um potencial fator de insucesso, na medida em que pode constituir, ao oferecer o mesmo

currículo a todos, com “tratamento escolar” idêntico para todos, um modo de legitimar as desiguais capacidades e competências construídas anteriormente no meio familiar e social de origem.

Azevedo (2013) refere também, com base numa meta-análise de cinquenta anos de investigação em educação realizada por Wang, Heartel e Walberg em 1994 e publicada em “What helps students learn?”, que o professor constitui o fator com mais influência na aprendizagem dos alunos. Como salientam os autores referidos, é o professor que mais ajuda (ou não) o aluno a aprender, podendo falar-se também do “efeito professor” além do efeito escola. Edmonds (1979), referência o essencial do conhecido “movimento das escolas eficazes”, realça que a generalização da crença de que a família é o principal fator determinante do desempenho escolar de uma criança tem por consequência “absolver os educadores da responsabilidade profissional de ensinarem eficazmente” (citado por Lima, 2008, pp. 62). Todavia, os resultados da pesquisa de Edmonds sobre a eficácia da escola nunca contrariaram plenamente que a origem sociofamiliar é, efetivamente, o principal fator explicativo do desempenho escolar dos alunos (Lima, 2008).

White (1982) citado por Marzano (2005) efetuou uma meta-análise a 101 relatórios que produziram 636 correlações. Constatou que, dependendo do modo como se definia estatuto socioeconómico (ESE), a correlação obtida com os níveis de realização escolar variava muito. No entanto, esta análise documenta a força da relação entre quatro elementos geralmente associados com o ESE e os níveis de realização escolar: o rendimento dos adultos (*e.g.*, pais), os níveis de escolaridade dos adultos, a profissão dos adultos e o ambiente familiar, sendo este a variável que apresenta a relação mais forte com o aproveitamento escolar dos alunos. Descoberta importante, tal como é explicado por White:

O mais surpreendente, no entanto, é o facto de o ambiente familiar ser a variável mais fortemente correlacionada com os níveis de realização escolar dos alunos, acima de qualquer outro indicador tradicional, singular ou coletivo, de ESE (...) Não é de todo impossível que, alguns pais com um baixo ESE (definido em termos de rendimento, nível de escolaridade e/ou tipo de profissão) sejam muito bons a criar um ambiente familiar favorável à aprendizagem (*e.g.*, lêem aos filhos, ajudam-nos com os trabalhos de casa, encorajam-nos a ir para a universidade e levam-nos à biblioteca ou a eventos culturais), enquanto outros, na mesma categoria, não são (White, 1982, p. 471 citado por Marzano, 2005).

Não sendo a escola capaz de mudar os rendimentos, nível de escolaridade ou profissão dos adultos em casa, ela pode ter impacto no ambiente familiar. Assim, um ambiente em casa, estruturado de modos específicos, pode influenciar positivamente os níveis de realização escolar.

O ambiente familiar compõe-se em função de três elementos básicos: (1) comunicação sobre a escola, (2) supervisão e (3) expectativas e estilos educativos (Marzano, 2005). São vários os aspetos relativos à comunicação sobre a escola mas os geralmente mencionados incluem: pais que, frequente e sistematicamente, conversam com os filhos sobre o trabalho escolar, pais que encorajam os filhos no que se refere ao trabalho escolar e pais que oferecem aos filhos os recursos necessários à realização dos trabalhos escolares. A supervisão, frequentemente, diz respeito ao grau em que os pais monitorizam e controlam o comportamento dos seus filhos, tendo em vista a optimização do seu aproveitamento escolar. Numa revisão de 12 estudos abarcando 69137 famílias, Chen e Fan (2001 citado por Marzano, 2005) encontraram a mais baixa correlação obtida para um dos três fatores relativos ao ambiente familiar. A aparentemente baixa correlação pode, apenas, significar que uma supervisão intensa é mais realizada por famílias em que os alunos não têm um desempenho tão bom quanto o esperado:

Os resultados acima referidos, contudo, não devem ser interpretados de forma simplista, como se a supervisão em casa pouco tivesse para oferecer em termos da melhoria da educação das crianças. Uma explicação possível, para a fraca relação entre a supervisão familiar e a realização académica, pode ter a ver com o facto de, em casa, ser implementada uma supervisão parental mais vigilante porque, antes de mais, na escola, os alunos não apresentam bons níveis de aproveitamento. Se for essa a situação, então, a supervisão parental, em muitos casos, pode advir em resultado de um baixo desempenho académico dos alunos. Por conseguinte, a supervisão parental pode ter uma fraca ou até, mesmo, uma relação negativa com os níveis de realização dos alunos (Chen & Fan, 2001, p. 13-14 citado por Marzano, 2005).

Comportamentos específicos normalmente associados com uma supervisão familiar eficaz, incluem monitorizar o tempo despendido no cumprimento dos trabalhos de casa, o momento em que os alunos regressam a casa da escola, o que então fazem, assim como controlar o tempo que perdem a ver televisão (Marzano, 2005) ou a navegarem na internet e que deve ser moderado.

Expectativas e estilos educativos parentais são o terceiro e mais importante elemento do ambiente familiar. Fan e Chen centram-se na maneira e grau em que os pais comunicam as suas aspirações académicas aos filhos. A relação entre essa dinâmica e os níveis de realização escolar é bastante clara: a comunicação, aos alunos, de expectativas elevadas encontra-se associada a um melhor aproveitamento. As percepções dos alunos, relativamente às expectativas parentais, também estão correlacionadas com os níveis de realização escolar. De facto, as percepções do aluno sobre as expectativas dos pais podem, inclusive, ser mais importantes que as expectativas dos últimos (Marzano, 2005).

Os estilos educativos parentais, utilizados para comunicar expectativas, emergem como elemento fundamental. Em geral, os estilos educativos parentais encontram-se organizados em três categorias: autoritário, permissivo e democrático. Os dois primeiros pouca ou nenhuma relação mantêm com os níveis de realização escolar, o terceiro é descrito como tendo uma relação positiva e forte com essa dimensão (Christensen *et al.*, 1992 citado por Marzano, 2005).

Um estilo autoritário é aquele em que os pais estabelecem e fazem cumprir todas as regras da casa, quase sem participação ou opinião dos filhos. As regras são absolutas e a sua transgressão, com frequência, origina a aplicação de um castigo, acompanhado por emoções negativas dos pais. Os pais tomam a maior parte das decisões pelos filhos, nomeadamente, as relativas ao desporto que praticam, aos amigos que lhes é permitido ter e ao entretenimento a que têm acesso.

O estilo permissivo é a antítese do autoritário. Os pais estabelecem poucas regras em casa e raramente castigam os comportamentos menos adequados. Os filhos têm toda a liberdade para criarem as suas próprias regras de conduta e, na maior parte dos casos, fica ao seu critério a decisão sobre acontecimentos do quotidiano. Embora possa parecer que este estilo favoreça a independência e a autonomia que, em contrapartida, aumenta os níveis de realização escolar, não há nenhuma evidência nesse sentido. Christensen e colaboradores citado por Marzano (2005) referem: “são mais benéficos os erros devidos a um controlo parental excessivo do que a concessão de autonomia muito cedo, dado que a última parece apresentar uma correlação negativa com os resultados escolares”.

O estilo democrático apresenta-se como o mais benéfico. Jennifer Rosenau (1998) caracteriza-o, associando-lhe “calor parental, disciplina indutiva, práticas não punitivas e consistência na educação...”. A definição das regras da família implica uma participação ativa dos filhos. As transgressões são encaradas com consequências, mas não são punitivas, por natureza, ou executadas com qualquer tipo de emoção negativa. Os pais com um estilo educativo democrático interessam-se pelas vidas quotidianas dos seus filhos.

#### **4.2. Fatores individuais do aluno**

A ideia de que a inteligência e o aproveitamento escolar se encontram fortemente relacionados tem, de um ponto de vista intuitivo, um toque de validade. Quanto mais inteligente é um aluno, mais fácil é a aprendizagem e, na escola, trata-se seguramente de aprender. São numerosos os estudos que documentam a força dessa relação (Marzano, 2005). Arthur Jensen (1980), Richard Heurnstein e Charles Murray (1994) afirmam que a inteligência é uma característica fixa e imutável (Marzano, 2005), no entanto, uma avaliação da natureza da aptidão proporciona uma visão bem diferente diferenciando dois tipos de inteligência.

Raymond Cattell (1971/1987) foi quem, pela primeira vez, propôs uma distinção elementar, que Phillip Ackerman (1996), posteriormente veio a aprofundar. Segundo essa teoria, é possível distinguir dois tipos de inteligência: a inteligência como conhecimento (inteligência cristalizada) e a inteligência como processos cognitivos (inteligência fluida). A inteligência cristalizada relaciona-se com o conhecimento de factos, generalizações e princípios. A inteligência fluida diz respeito a procedimentos e faculdades mentais, como, por exemplo, o raciocínio abstrato, a memória operante e a eficiência da memória operante (Marzano, 2005). Se, por um lado, se assume que a inteligência fluida é inata e não se encontra sujeita a alterações devidas a fatores ambientais, por outro, percebe-se a inteligência cristalizada como aprendida.

Eric Rolfhus e Philip Ackerman (1999) administraram medidas de avaliação da inteligência a 141 adultos, juntamente com medidas de aferição de conhecimentos em 20 áreas temáticas diferentes. Seguidamente, examinaram a relação entre as pontuações nas medidas das disciplinas e da inteligência fluida versus cristalizada. Identificaram uma relação pequena entre o conhecimento académico e a inteligência

fluida, mas o mesmo não sucedeu entre o conhecimento académico e a inteligência cristalizada, que se mostraram fortemente relacionados entre si (Marzano, 2005).

A forte correlação, existente entre inteligência cristalizada e aproveitamento académico, ajuda a explicar também a forte relação encontrada entre o conhecimento de base (ou conhecimento anterior, em alguns estudos) e os níveis de realização.

Filip Dochy, Mien Segers e Michelle Buehl (1999) efetuaram uma das investigações mais extensas no domínio da relação entre o conhecimento de base e os níveis de realização escolar. Na sua análise de 183 estudos, verificaram que em 91,5 por cento foram relatados efeitos positivos do conhecimento de base na aprendizagem; todos aqueles em que isso não acontecia, tinham medido o conhecimento de base de um modo indireto, questionável ou, mesmo, inválido (Marzano, 2005).

É possível proceder a algumas generalizações evidentes. Primeiro, a investigação apoia a ideia de que a inteligência cristalizada, ao contrário da inteligência fluida ou inata, tem correlação mais forte com o aproveitamento académico. Segundo, a inteligência cristalizada e o conhecimento de base, para todos os efeitos, podem ser considerados idênticos, pelo menos, no que se refere aos níveis de realização escolar. A inteligência cristalizada consiste no conhecimento aprendido sobre o mundo; o conhecimento de base resulta do conhecimento aprendido sobre um domínio específico. Aumentar o conhecimento de base de um aluno é o mesmo que ampliar a sua inteligência cristalizada, um dos mais fortes determinantes do aproveitamento académico (Marzano, 2005).

São várias as situações que ajudam a explicar uma baixa inteligência cristalizada. É, sem dúvida, verdade que os alunos com uma inteligência fluida elevada e acesso a uma variedade de experiências adquirirão uma inteligência cristalizada substancial. Um aluno com baixa inteligência fluida, no mesmo ambiente rico em experiências, terá uma inteligência cristalizada mais baixa. No entanto, não se pode afirmar que uma mais baixa inteligência cristalizada se deve a uma baixa inteligência fluida. De facto, uma pessoa com uma inteligência fluida elevada, sem acesso a experiências múltiplas, também terá uma inteligência cristalizada baixa, simplesmente devido à falta de oportunidade para a adquirir. Uma pessoa com baixa inteligência fluida e acesso limitado a uma grande amplitude de experiências está de mãos atadas, arcando, não apenas como uma reduzida capacidade em adquirir inteligência cristalizada como também com a falta de

acesso à multiplicidade de vivências sobre a qual ela se constrói. Somente, a confluência de uma elevada inteligência fluida com um suporte experiencial rico, conduz a uma elevada inteligência cristalizada. Usufruir de atividades (como visitas de estudo, viagens ou programas de intercâmbio) com a finalidade de aumentar o conhecimento de base poderá veicular benefícios para um leque extenso de alunos (Marzano, 2005).

O depósito de tudo o que jamais aprendemos intitula-se memória permanente, isto é, todos os conhecimentos e competências. Pode-se, inclusive, considera-la a residência oficial da inteligência cristalizada. O conhecimento de vocabulário exibido por cada aluno constitui um bom indicador da sua inteligência cristalizada. Sem grande surpresa, a relação entre o conhecimento de vocabulário e os níveis de realização escolar encontra-se bem documentada na literatura (Marzano, 2005). Há, ainda, dados que apontam para a existência de uma relação entre o desenvolvimento de vocabulário e o acesso a uma variedade grande de experiências. Embora diferentes investigadores utilizem estimativas ligeiramente diferentes, todos parecem concordar que existem enormes variações na quantidade de vocabulário manifestado por alunos pertencentes a diferentes grupos sociais. Aqueles que têm um amplo acesso a experiências variadas, geralmente, possuem um vocabulário extenso, sendo o inverso igualmente verdade, isto é, os que não têm o mesmo acesso a esse tipo de oportunidades, normalmente, apresentam um vocabulário mais reduzido.

A motivação académica tem, também, um papel determinante nos processos de ensino-aprendizagem. Tendo uma função ativadora e catalisadora do comportamento, a motivação académica mobiliza recursos internos e permite que o aluno se envolva de forma mais profunda e empenhada na aprendizagem. Assim sendo, é fundamental compreender os mecanismos motivacionais, e conseqüentemente implementar estratégias pedagógicas que potenciem a motivação académica dos alunos (Veríssimo, 2013).

As teorias explicativas da motivação têm como objetivo compreender a energização e direção do comportamento, isto é, o que faz com que os indivíduos se movimentem, e em relação a que atividade ou tarefas (Pintrich, 2003 citado por Veríssimo, 2013). Ao relacionar a motivação com o processo de aprendizagem escolar, constata-se que é fundamental que os alunos estejam motivados para regularem a sua aprendizagem, ativarem estratégias eficazes e desencadearem esforço (Boekaerts,

1995; Lemos, 1999 citado por Veríssimo, 2013). A motivação assume um papel central no processo de aprendizagem, visto que funciona como impulsionadora para agir, para persistir, para orientar e planificar, e para ser bem-sucedido (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998 citado por Veríssimo, 2013).

Muito do conhecimento atual no domínio da motivação em sala de aula radica no trabalho de John Atkinson. Uma das premissas de Atkinson residia na crença de que a dinâmica da motivação podia ser descrita em termos de duas forças concorrentes ou impulsos – a luta pelo sucesso e o medo do fracasso. Os dois impulsos operam em simultâneo. Com o passar do tempo, as pessoas desenvolvem uma tendência clara em termos da sua orientação para o sucesso ou para o evitamento do fracasso. Quando essas tendências se transformam em hábitos, geralmente, assumem a forma de um fundo emocional subjacente a qualquer nova tarefa (Marzano, 2005).

Alunos motivados são alunos que tomam iniciativas, enfrentam desafios, utilizam estratégias de resolução de problemas mais eficazes, manifestam entusiasmo, curiosidade e interesse, sentem-se autoconfiantes, utilizam mais estratégias cognitivas e metacognitivas, e conseqüentemente, são alunos que aprendem mais, de forma mais profunda, fazendo um percurso escolar mais longo (Veríssimo, 2013). Em contrapartida, os alunos desmotivados são passivos, não se esforçam, evitam desafios, desistem facilmente, usam quase sempre as mesmas estratégias ineficazes, mostram-se aborrecidos, deprimidos, ansiosos ou irritados, e por isso não aproveitam as oportunidades de aprendizagem. Sistematizando, a motivação tem impacto ao nível da intensidade, da persistência e direção do esforço (Lemos, 2005 citado por Veríssimo, 2013). Desta forma, a motivação é um fator crucial, promotor da aprendizagem, do rendimento escolar e do sucesso educativo.

Os alunos podem sentir-se motivados para uma determinada atividade porque estão verdadeiramente interessados, valorizam a atividade e daí retiram satisfação, ou porque estão a ser impelidos por algum tipo de motivo que não está diretamente relacionado com a tarefa, mas que conduz ao envolvimento na tarefa. Neste sentido, vários autores propuseram a distinção entre motivação intrínseca e motivação extrínseca. A motivação intrínseca diz respeito à realização de uma tarefa pela satisfação relacionada com as características inerentes à própria tarefa. Está associada ao prazer de aprender, à curiosidade, à persistência e preferência por atividades desafiantes

(Gottfried, Fleming & Gottfried, 2001 citado por Veríssimo, 2013). A motivação extrínseca refere-se à realização de uma tarefa para obter algo exterior à própria tarefa, por exemplo, obter boas notas, sentir-se socialmente valorizado ou obter uma recompensa material. A motivação extrínseca está geralmente associada à desistência, à dependência de reforços e ao evitamento de desafios (Gottfried, 1990 citado por Veríssimo, 2013).

A investigação no âmbito da motivação tem vindo a relacionar estes dois tipos de motivação com diferentes padrões de aprendizagem em contexto escolar. A motivação intrínseca é considerada como facilitadora da aprendizagem porque conduz a maior atenção, esforço e a um processamento mais profundo. Contrariamente, a motivação extrínseca tem sido, geralmente, associada a desistência fácil perante dificuldades, desmotivação na ausência de recompensas, e por isso, relacionada com o desinvestimento face à aprendizagem (Deci & Ryan, 1985 citado por Veríssimo, 2013). A motivação intrínseca suporta, sem dúvida, a aprendizagem baseada no interesse e na aprendizagem significativa, o que maximiza a exploração, a persistência e a satisfação. No entanto, a atividade escolar não é, por vezes, intrinsecamente interessante. A investigação tem procurado identificar as condições em que a motivação extrínseca também pode ser usada de forma a potenciar o envolvimento positivo dos alunos (Deci & Ryan, 1991 citado por Veríssimo, 2013). Para as atividades académicas que não são agradáveis nem atraentes, a motivação extrínseca, mais do que prejudicial, pode representar um processo estratégico de apoiar a aprendizagem, que funciona independentemente da motivação intrínseca. Desta forma, tal como refere Veríssimo (2012) “é possível que a motivação extrínseca possa ser útil e construtiva para a realização académica, suportando atividades de aprendizagem menos interessantes e apelativas”.

A Teoria da Autodeterminação (TAD) propõe um modelo concetual de motivação que contempla diversos tipos de motivação extrínseca, alguns dos quais representam formas de regulação do comportamento que serão promotoras da aprendizagem e do desenvolvimento. Para além da motivação intrínseca, foram identificados quatro tipos de estilos motivacionais extrínsecos que refletem um contínuo desde o polo externamente controlado até ao polo internamente controlado ou autodeterminado (Figura 1).

Desmotivação	Motivação Extrínseca				Motivação Intrínseca
Não-regulação	Regulação Externa	Regulação Introjetada	Regulação Identificada	Regulação Integrada	Regulação Intrínseca
Ausência de motivação	<i>Motivação Controlada</i>		<i>Motivação Autônoma</i>		
<i>Nível mais baixo de Autonomia</i>					<i>Nível mais elevado de Autonomia</i>

**Figura 1** – Contínuo de Motivação de acordo com a TAD (Fonte: Veríssimo, 2013, adapt. De Ryan & Deci, 2009).

No pólo internamente controlado e com maior nível de autonomia, situa-se a motivação intrínseca que, tal como foi referido, envolve empenho, satisfação, interesse e identificação com a atividade permitindo aprendizagens mais profundas e significativas.

No pólo oposto do contínuo de motivação encontra-se a desmotivação. De acordo com a TAD, os alunos podem considerar-se desmotivados quando percebem que não há relação entre o seu comportamento e os resultados. Não estão presentes reforços nem intrínsecos nem extrínsecos. Trata-se de situações de percepção de incompetência e falta de controlo, que podem ser semelhantes à noção de desânimo aprendido (Peterson, Maier & Seligman, 1993 citado por Veríssimo, 2013). Nesta situação os alunos deixam de tentar, deixam de se esforçar e acabam por desistir.

Relativamente aos quatro estilos motivacionais extrínsecos podem descrever-se, resumidamente, da seguinte forma:

- Externo – traduz-se num comportamento externamente regulado, controlado pelos outros ou determinado por reforços, não apresenta qualquer relação com a tarefa em si mesma. É considerada uma forma menos adaptativa de motivação, uma vez que só é ativada para evitar consequências negativas ou conseguir recompensas (por exemplo, a realização de uma tarefa para evitar a repreensão do professor ou para a obtenção de um presente dos pais). Este tipo de motivação poderá ser útil, numa fase inicial, para deslocar os alunos duma situação de desmotivação.

- Introjetado- reflete o início de uma internalização de valor, que se concretiza em comportamentos cujo controlo é interno mas ainda não é autodeterminado. Há um envolvimento voluntário nas tarefas académicas mas com imposição de reforços ou punições pelo próprio aluno (por exemplo, o aluno estuda à noite porque, se não o fizer, sentirá culpa).
- Identificado – nestas situações, o aluno procura atingir objetivos. Há uma valorização da tarefa que é escolhida por ele. Mas trata-se ainda de motivação extrínseca uma vez que a tarefa é realizada para poder atingir um fim (por exemplo, o aluno faz exercícios extra de matemática, não porque tenha satisfação em fazê-los mas para poder melhorar os seus resultados). Nestas situações, o aluno consegue automotivar-se, reconhecendo a relação entre o esforço e os resultados.
- Integrado – trata-se de um tipo de motivação extrínseca que revela autodeterminação e autoregulação por parte do aluno. O aluno com este estilo motivacional reconhece o valor da atividade em si mesmo. É o estilo de motivação extrínseca mais próxima da motivação intrínseca (Ryan & Deci, 2009 citado por Veríssimo, 2013).

Reconhecendo a importância da motivação nos processos de aprendizagem, serão, seguidamente, referenciados alguns pressupostos que permitem a eficácia da implementação de estratégias para promover a motivação dos alunos. Primeiro, é necessário tomar consciência que a motivação não é necessariamente estável, e que algum decréscimo e variações na motivação dos alunos são previsíveis e normativas. Os alunos não se envolvem e não se interessam por todos os conteúdos programáticos e todos os dias. A motivação é multideterminada, logo o professor não é capaz de mobilizar a motivação de todos os alunos. No entanto, a investigação enfatiza o papel do professor na ativação e manutenção da motivação dos alunos considerando-o como o agente educativo com mais poder e impacto na promoção da motivação dos alunos. De acordo com a teoria da aprendizagem social (Bandura, 1977), a observação de modelos é determinante na aprendizagem e no desenvolvimento. Também a nível motivacional os professores são modelos. Idealmente, ao longo da escolaridade os alunos vão conseguindo gerir cada vez melhor a sua própria motivação, desenvolvendo

estratégias para se automotivarem. No entanto, o professor exerce sempre um impacto decisivo na motivação dos alunos a partir do seu próprio comportamento motivado.

A estimulação da motivação operacionaliza-se a partir de uma relação pedagógica estruturada na definição de regras claras e firmes de comportamento e de trabalho e tradutora de uma relação de interesse genuíno por cada aluno. Finalmente, o professor deverá identificar as causas da desmotivação do aluno e estimular a motivação desse aluno a partir dessas causas. Nesse sentido, importa compreender em primeiro lugar porque é que os alunos estão desmotivados.

De acordo com a abordagem cognitivista da motivação, a motivação dos alunos depende e varia em função das suas cognições motivacionais. Pode-se considerar que a motivação do aluno depende do que o aluno pensa sobre si, sobre as suas capacidades e sobre as tarefas académicas. As cognições motivacionais podem agrupar-se em dois grupos de cognições, que a literatura tem designado de expectativa e valor (Lemos, 2005 citado por Veríssimo, 2013). A expectativa corresponde ao conjunto de crenças e antecipações relacionadas com a possibilidade de obter resultados desejáveis e positivos. Por exemplo, o aluno questiona-se se será capaz de aprender um determinado conteúdo programático, ou se controla a situação, isto é, se tem conhecimentos prévios que lhe permitam realizar novas aprendizagens. Estas crenças de expectativa podem ser positivas ou negativas, o aluno pode acreditar que conseguirá obter resultados desejáveis ou pode acreditar que não conseguirá obter esses resultados, e em função disso variará a sua motivação. Assim, a promoção da motivação passará por alterar as crenças negativas (Veríssimo, 2013). Albert Bandura (1988) que fez a maior parte dos seus estudos sobre autoeficácia, resume bem a situação: “Aquilo que as pessoas pensam das suas capacidades tem um efeito profundo nessas mesmas capacidades. A capacidade não é um bem fixo: há uma variabilidade enorme na maneira de utilizá-lo” (Goleman, 1995, p. 111).

Por outro lado, o valor corresponde à importância, à aplicabilidade das atividades e dos resultados da aprendizagem para o aluno (Lemos, 2005 citado por Veríssimo, 2013). Resumidamente, este conjunto de cognições motivacionais corresponde aos interesses pessoais dos alunos e à sua orientação para os objetivos académicos. Basicamente o aluno responde às questões: “Isto tem interesse para mim?

Isto é importante?” Se as respostas a estas questões forem negativas, então é mais provável que os alunos diminuam os seus níveis de motivação.

A abordagem sobre a influência dos fatores individuais dos alunos no (in)sucesso escolar ficaria incompleta se não fosse tido em conta o papel fulcral das emoções em toda a vida do indivíduo.

A própria raiz da palavra *emoção* é *motere*, o verbo latino “mover”, mais o prefixo “e-” para dar “mover para”, sugerindo que a tendência para agir está implícita em todas as emoções. Goleman (1995) interpreta emoção como uma referência “a um sentimento e aos raciocínios daí derivados, estados psicológicos e biológicos, e o leque de propensões para a ação”. Há centenas de emoções, incluindo respetivas combinações, variações, mutações e tonalidades. Os investigadores continuam a debater que emoções podemos considerar primárias ou mesmo se há efetivamente emoções primárias. Alguns teóricos propõem famílias básicas, mas nem todos estão de acordo quanto a elas. As principais candidatas a emoções primárias são: *Ira* (fúria, cólera ... e talvez no extremo ódio); *tristeza* (dor, desânimo, melancolia ... e, quando patológica, depressão profunda); *medo* (ansiedade, nervosismo ... como psicopatologia fobia e pânico); *prazer* (felicidade, alegria ... e no extremo, mania); *amor* (confiança, bondade, devoção ...); *surpresa* (choque, espanto ...); *aversão* (desprezo, repulsa ...) e *vergonha* (culpa, desgosto, humilhação ...). Claro que esta lista não resolve todos os problemas de como categorizar a emoção. Por exemplo, o que dizer das virtudes, como a esperança e a fé, a coragem e o perdão? Não há respostas claras; o debate científico sobre como classificar as emoções continua (Goleman, 1995).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Com os novos métodos de que a ciência dispõe para espreitar para o interior do corpo e do cérebro, os investigadores estão a descobrir mais pormenores fisiológicos de como cada emoção prepara o corpo para um tipo de resposta muito diferente:

- Com a *ira*, o sangue flui para as mãos, tornando mais fácil pegar numa arma ou bater num inimigo; o ritmo cardíaco aumenta e uma descarga de hormonas como a adrenalina gera uma onda de energia suficientemente forte para permitir uma ação vigorosa.

- Com o *medo*, o sangue corre para os grandes músculos esqueléticos, como os das pernas, facilitando a fuga e empalecendo a face, devido à perda de fluxo sanguíneo. Circuitos dos centros emocionais desencadeiam um fluxo de hormonas que colocam o corpo em estado de alerta geral, mantendo-o tenso e preparando-o para a ação.

- O *amor*, os sentimentos de ternura e a satisfação sexual provocam uma excitação parassimpática – o oposto fisiológico da mobilização “luta ou fuga” compartilhada pela ira e pelo medo. O padrão parassimpático, chamado “resposta de relaxamento”, é um conjunto de reações ao nível de todo o corpo que geram um estado geral de calma, contentamento, facilitando a cooperação.

- Entre as principais modificações biológicas provocadas pelo *bem-estar* conta-se uma atividade acrescida de um centro do cérebro que inibe os sentimentos negativos e favorece um aumento da energia

Que as perturbações emocionais podem interferir com a vida mental é algo que todos os professores sabem. Os alunos que se sentem ansiosos, irritados ou deprimidos não aprendem. As pessoas que são apanhadas nestes estados não recebem a informação de uma maneira eficaz e não sabem lidar com ela.

Um dos segredos abertos da psicologia é a relativa incapacidade das notas escolares, do quociente de inteligência (QI) ou das pontuações SAT (Teste de Aptidão Escolar), a despeito da sua mística popular, para predizer infalivelmente quem será bem-sucedido na vida. Há evidentemente, uma relação entre o QI e as circunstâncias da vida para os grandes grupos como um todo: muitas pessoas com um QI baixo acabam por desempenhar funções subalternas, e as que têm um QI elevado tendem a ser bem pagas, mas nem sempre. Há numerosíssimas exceções à regra de que QI prediz o êxito; na realidade são mais as exceções do que a regra. Até Richard Herrnstein e Charles Murray, cujo livro “The Bell Curve” atribui uma importância primária ao QI, admitem que “a relação entre as pontuações dos testes e o êxito é mínima em comparação com a totalidade das outras características que a pessoa traz para a vida” (Goleman, 1995, p. 54).

O interesse de Goleman (1995) relaciona-se com as “outras características” da pessoa, a *inteligência emocional*, isto é, “a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjuga a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança” (Goleman, 1995, p. 54).

Os dados existentes sugerem que a inteligência emocional pode ser uma influência tão poderosa e por vezes ainda mais poderosa que o QI. E ao passo que há quem afirme que o QI não pode ser substancialmente alterado pela experiência ou pela educação, as competências emocionais cruciais podem sem dúvida ser aprendidas e aperfeiçoadas pelas crianças, se forem ensinadas nesse sentido.

As competências emocionais incluem a autoconsciência: identificar, expressar e gerir sentimentos; controlar o impulso e adiar a recompensa, e lidar com o stresse e a

---

disponível, bem como um acalmar das emoções que geram pensamentos de preocupação. Esta configuração oferece ao corpo tranquilidade, disponibilidade e entusiasmo para desempenhar tarefas e perseguir uma grande variedade de objetivos (Goleman, 1995).

ansiedade. Uma capacidade essencial no que respeita ao controlo de impulsos é saber a diferença entre sentimentos e ações e aprender a tomar melhores decisões emocionais, controlando primeiro o impulso para agir, identificando em seguida as ações alternativas e as respetivas consequências antes de finalmente passar à ação. Muitas competências são interpessoais: ler indicações sociais e emocionais, escutar, ser capaz de resistir a influências negativas, ver as situações da perspetiva dos outros e compreender que comportamento é aceitável em cada situação (Goleman, 1995).

A empatia (competência social-chave) nasce da autoconsciência; quanto mais abertos formos às nossas próprias emoções, mais capazes seremos de ler os sentimentos dos outros. Esta capacidade – a habilidade de saber como os outros se sentem – tem um papel importante numa vasta gama de áreas da vida, desde as diversas áreas profissionais, às relações amorosas e à atividade parental. A chave para intuir os sentimentos dos outros reside na habilidade de ler os canais não verbais: o tom da voz, o gesto, a expressão facial, etc. A verdade emocional do que se comunica reside no *modo como* se diz qualquer coisa e não *naquilo* que se diz. Vários estudos parecem sugerir que as raízes da empatia remontam à primeira infância. Praticamente a partir do dia do seu nascimento, os bebés ficam perturbados se ouvem um outro chorar – uma resposta em que há quem veja os primeiros sinais precursores de empatia (Goleman, 1995).

Há, sem a mínima dúvida, excelentes razões para destacar a importância de incluir mais sistematicamente o ensino das competências sociais nos programas pré-primários. A recetividade da criança à aprendizagem depende em larga medida de ter ou não adquirido algumas das capacidades emocionais básicas. Os anos pré-escolares são cruciais para a aquisição destas capacidades, e há provas de que alguns destes programas, quando bem dirigidos, podem ter efeitos sociais e emocionais que chegam a prolongar-se até ao início da idade adulta – menos problemas com drogas, melhores casamentos e mais capacidades para ganhar melhores salários (Goleman, 1995).

David Hamburg, psiquiatra e presidente da Carnegie Corporation, que avaliou alguns programas pioneiros de educação emocional, vê os anos de transição para a escola primária, e novamente para a do 2º e 3º ciclo e secundária, como pontos cruciais do ajustamento da criança. Entre os seis e os onze anos, diz Hamburg

a escola é um cadinho e uma experiência definidora que influencia poderosamente a adolescência da criança, e chega mesmo mais adiante. A noção que a criança tem do seu próprio valor depende substancialmente do êxito que teve na escola. O insucesso escolar desencadeia toda uma série de atitudes autoderrotistas que pode reduzir as perspetivas de uma vida inteira (Hamburg, 1992, citado por Goleman, 1995, p. 296).

Entre as condições essenciais para tirar partido da escola, conta-se a capacidade “de adiar a recompensa, de ser socialmente responsável da maneira adequada, de manter o controlo sobre as próprias emoções e de ter uma perspetiva optimista” – por outras palavras, inteligência emocional (Goleman, 1995, p. 296).

### **4.3. Fatores escolares**

Machado e Formosinho referem que “a modernidade caracteriza-se pela construção de sistemas educativos baseados numa interpretação uniformista da igualdade que se concretiza através de um currículo uniforme, numa pedagogia transmissiva e numa organização pedagógica que promove o ensino de todos como se fossem um só” (2012, p. 30).

O Estado assume o modo burocrático para o desempenho da sua “missão educadora” e como forma de assegurar a universalidade da educação define o currículo escolar, que é uniforme para todo o território nacional, assim como define o que todos os alunos devem aprender. “Essa definição é completamente independente das diferentes aptidões, interesses, necessidades e das diferentes personalidades dos educandos e das diferentes educações informais transmitidas pelos diversos meios sociais” (Formosinho, 1987, p. 34). Apesar de existirem algumas variações relativamente às áreas curriculares, o pilar da estrutura curricular mantém-se inalterável. O modelo centralizado e burocrático de formular o currículo gira em torno de um abstrato aluno médio, não se prevendo respostas adequadas, na maioria dos casos, para aqueles que não se enquadram nesta *categoria*. Superiormente define-se o papel da disciplina no currículo, a sua carga horária semanal, os conteúdos programáticos e formulam-se orientações metodológicas. Por sua vez, a didática encarrega-se de ensinar os melhores métodos e técnicas de transmissão dos conteúdos predefinidos e aos professores cabe a sua implementação nas escolas (Machado & Formosinho, 2012, p. 33). Além disso, tal como refere Pires (1987) o currículo organiza-se numa lógica de sequencialidade

regressiva feita a partir do ensino superior para os níveis de ensino inferiores. Isto é, o ensino superior determina o currículo em vigor no ensino secundário, por sua vez, o ensino secundário, com a sua organização marcadamente disciplinar e seletiva, determina o ensino básico, e este acaba por se impor à educação de infância (Ribeiro, 2002 citado por Cabral, 2014). Por outro lado, o ensino superior valoriza a cultura erudita em detrimento dos saberes não académicos ligados ao quotidiano, ao saber fazer, à cultura dita popular. A influência, exercida desta maneira e por um longo período de tempo, vai produzir uma socialização com predominância do saber académico sobre os outros saberes (Pires, 1987).

A estrutura curricular organiza-se tomando o ano letivo como referência: o programa das disciplinas assenta no ano letivo, o calendário escolar é determinado anualmente, a planificação nas escolas é feita ano a ano, o recrutamento dos professores é feito ano a ano, a distribuição do serviço docente é feita para todo o ano, o projeto curricular de escola é anual e, por fim, a avaliação que determina a progressão ou retenção do ano é também anual (Machado & Formosinho, 2012, p. 33).

No final de cada ano letivo, com a legal exceção do 1º ano de escolaridade, os professores em conselho decidem quanto à progressão dos alunos, podendo decidir pela sua progressão ou pela retenção. Esta possibilidade gera percursos curriculares mais homogêneos, fazendo repetir os alunos que não atingiram os objetivos mínimos fixados para esse ano. Segundo a análise efetuada por Formosinho (1987), quanto mais um aluno reprova, maior é a probabilidade de continuar a reprovar – atraso atrai atraso. Este regime provoca mais insucesso que um regime que só fizesse o controlo da aprendizagem no fim de cada ciclo de estudos (Formosinho, 1987, p. 31). O atraso escolar tem consequências nefastas para o aluno reprovado. Ele tem um estatuto diferente sendo mais velho que os restantes alunos da turma. Por outro lado, mais facilmente se desmotiva e desinteressa das tarefas escolares. O aluno repetente pode seguir, consciente ou inconscientemente, a estratégia de não estudar para poder atribuir o seu fracasso à falta de estudo e, se se esforça e reprova, só pode atribuir o seu insucesso à sua menor capacidade intelectual (Formosinho, 1987). Há estudos que confirmam os efeitos pedagógicos negativos da retenção anual através de evidências empíricas que mostram que os seus efeitos negativos ultrapassam largamente os positivos (Jackson, 1975; Holmes & Matthews, 1984; Holmes, 1989; Jimerson, 2001;

Crahay, 2003, 2007; Bless, Bonvin & Schupbach, 2005; Troncin, 2005 citado por Cabral, 2014). Os alunos que não conseguem atingir os conhecimentos e competências básicas previamente estipuladas vêm-se, no ano letivo seguinte, novamente confrontados com as condições que o levaram ao insucesso ao invés de ser a escola a organizar-se para promover as aprendizagens de todos e de cada um. Por sua vez, “o progresso rápido é compensado com atividades de enriquecimento em sentido horizontal de modo a não antecipar o grau que se segue” (Machado & Formosinho, 2012, p. 34).

A anuidade escolar e as suas frações temporais (período escolar, horário semanal, jornada escolar e tempo letivo) formatam todo o trabalho docente: “há um tempo para cada coisa, e cada atividade escolar deve realizar-se nuns limites de tempo máximo-mínimo” (Rico Vercher, 1989 citado por Machado & Formosinho, 2012, p. 34). Acresce ainda que “a programação anual e a ‘cronogramação’ do ano escolar, ao mesmo tempo que requerem do professor capacidade para gerir o tempo escolar, naturalizam a descontinuidade das aprendizagens e a descontinuidade do ensino” (Machado & Formosinho, 2012, p. 34).

A educação escolar apresenta-se “descontínua porque se organiza com base no ensino compartimentado ao longo do dia, atribuindo a cada professor um grupo de alunos – a turma – que, por sua vez, se encontra alocada a um determinado espaço escolar – a sala de aula”. A escola é, portanto, “associada a uma ou mais salas de aula, onde o professor dá a sua lição a uma turma com o objetivo de transmitir conhecimentos previamente definidos nos programas” (Machado & Formosinho, 2012, p. 34).

Segundo Verdasca (2007) citado por Cabral (2014) as turmas são “unidades sócio-organizacionais escolares” que revelam a opção por “uma determinada solução organizacional pedagógica”. A organização de alunos em turmas permite o aumento do número de “aprendizes” e visa ensinar ao um maior número com o menor dispêndio de meios e materializa-se no princípio de *ensinar a muitos como se fosse um só*. Citando Barroso (2001), Machado e Formosinho (2012) declaram que o caráter geométrico e homogeneizador do “ensino de classe” impede o ensino individualizado e diferenciado:

Visto pelo lado da pessoa do aluno, este modo de ensinar significa a perda da sua individualidade e ao alheamento das suas necessidades individuais a um ritmo cadenciado pela lição do mestre e pela realização de exercícios de consolidação das matérias ensinadas e a impossibilidade de serem os seus conhecimentos e as suas aptidões a determinar o ritmo do processo de ensino. Visto do lado do professor, a sua atenção dirige-se à classe como

um todo tornando-se um simples executor de programas pré-estabelecidos (Machado & Formosinho, 2012, p. 35).

A pedagogia por transmissão permitiu a instituição do modo coletivo de ensinar que se coaduna com o modo organizacional baseado na burocracia, tanto assim que a simplicidade, a previsibilidade e a segurança da concretização da *pedagogia da transmissão* explicam a sua persistência e resistência. Este modo de pedagogia centra-se nos conteúdos curriculares e requer a divisão de cada tópico em disciplinas, de cada disciplina em lições, de cada lição em factos e fórmulas para a criança seguir, passo a passo e depois de dominar cada uma dessas partes chegar ao todo.

Como a pedagogia da transmissão se baseia na lógica dos conteúdos, na erudição do professor e no treino do aluno, a disposição das carteiras por filas verticais torna-se o dispositivo favorável porque coloca cada aluno isolado e diretamente virado para o professor donde emana o saber e para o quadro onde esse saber é registado, para além disso, facilita a circulação do professor para apoio e controlo dos exercícios de aplicação dos conhecimentos transmitidos (Machado & Formosinho, 2012, p. 36).

A “escola tradicional” é sustentada pela pedagogia da transmissão e “concebe o educando como um ser passivo, cera a fundir, barro a modelar, folha branca para escrever e pintar, copo a encher, e faz da educação um ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos para essa *caixa* que seria o educando” (Machado & Formosinho, 2012, p. 36). Inspira-se, pois, naquilo que Paulo Freire denomina a conceção *bancária* da educação, segundo a qual o educador é quem educa, sabe e pensa, é o sujeito do processo e o educando é, por sua vez, aquele que é educado e quem não sabe, recebe os depósitos, arquiva-os, memoriza-os para depois os repetir, é, portanto o objeto do processo (Machado & Formosinho, 2012, p. 36). Em contraposição, uma conceção *humanista* de educação promove o encontro das pessoas do educando-educador e do educador-educando, na convicção de que “os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo” e o mais importante é desafiar os educandos através de situações existenciais concretas (Machado & Formosinho, 2012, p. 36).

A escola tradicional está marcada por uma pedagogia burocrática cujas características principais são a impessoalidade, a uniformidade e a formalidade, quando a relação pedagógica é uma relação de pessoas concretas e não pode ser sujeita a sistemas que se baseiam na *impessoalidade*. Tal como Formosinho (1999) refere

“qualquer relação pedagógica para ser bem-sucedida, deve ter em conta as especificidades dos intervenientes e do contexto”. A concretização do princípio da igualdade através da uniformidade administrativa representa uma perversão do sistema que quer dar direitos e deveres iguais a todos independentemente da classe social, raça ou religião (Machado & Formosinho, 2012, p. 39).

Um dos aspetos que importa problematizar na organização escolar é o modo de organização dos alunos por turma, aprendendo no mesmo espaço e no mesmo tempo. Sendo a turma “um complexo de elementos em interação e em intercâmbio contínuo com o ambiente” (Chiavenato, 1983, citado por Cabral, 2014, p. 47), as características dos elementos que a compõem influenciam essas interações. Podemos considerar que existe um “efeito sinérgico” que faz com que o todo que é a turma não corresponda à *soma das partes* que o constituem. A turma é mais do que a soma dos alunos que a constituem e por outro lado, o todo é “menor do que a soma das partes” porque a turma, não permite explicar plenamente as características de cada um dos seus elementos. Essas características podem ser inibidas ou potenciadas (Cabral, 2014).

Têm sido realizados muitos estudos sobre o efeito que o grupo turma pode ter nas aprendizagens de todos e de cada um principalmente ao nível da sua dimensão e da sua composição mais homogénea ou heterogénea. Vários estudos pretendem compreender os efeitos de constituição de turmas de nível, como sendo as práticas de “tracking/streaming” – os alunos assistem às aulas apenas com colegas cujo desempenho académico é semelhante ao seu - e de “ability grouping” – em turmas cuja constituição é heterogénea, criam-se grupos de alunos com capacidades semelhantes podendo estes passar de um grupo para o outro de acordo com o seu desempenho (Cabral, 2014). Segundo alguns autores, a criação de grupos de nível melhora o desempenho dos alunos visto que minimiza as diferenças de competência existentes. Neste caso, os professores podem exercer um tipo de instrução que não seja nem demasiado fácil, nem demasiado difícil para a maioria dos alunos. Segundo esta perspectiva os grupos de nível permitem ao professor aumentar o ritmo e o nível de instrução para os alunos mais avançados e prestar uma atenção mais individualizada, insistindo na repetição e revisão, aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem (Cabral, 2014).

Outros autores argumentam que a criação de grupos de nível comporta a criação de turmas ou grupos de alunos mais fracos que são privados do exemplo e estímulo dos alunos com melhor desempenho escolar, assim como a rotulagem dos alunos de acordo com as suas capacidades e a sua colocação em turmas de baixo rendimento pode criar nos alunos baixas expectativas acerca de si mesmos. Por outro lado, os grupos onde são colocados os alunos com baixo desempenho escolar podem mesmo receber um tipo de instrução de qualidade inferior à dos grupos compostos por alunos com bons resultados escolares (Cabral, 2014, p. 48).

Um dos estudos com mais impacto ao nível da investigação sobre turmas de nível foi realizado por Slavin (1987), cujas conclusões apontam no sentido de poder haver benefícios para os alunos em serem agrupados de forma mais homogénea em alguns casos, como seja a leitura e a matemática, desde que esta não seja uma prática generalizada em todas as disciplinas e conjugando-a com uma correta adequação do nível e ritmo de instrução às necessidades apresentadas por esses grupos. No mesmo sentido, Meirieu (2004) também alerta para os perigos de uma homogeneização permanente das turmas e considera os benefícios que a articulação de grupos homogéneos com grupos heterogéneos pode trazer aos alunos.

Revendo a literatura sobre diversos estudos, as conclusões de Crahay (2002) referem novamente a importância da heterogeneidade na promoção das aprendizagens dos alunos, não descurando a importância do reagrupamento flexível de alunos por nível, para fomentar aprendizagens específicas suportadas por estratégias pedagógicas adequadas (Cabral, 2014, p. 52).

A questão dos efeitos do tamanho das turmas no desempenho escolar dos alunos também tem sido alvo de inúmeras investigações. Glass e Smith (1979) realizaram uma extensa meta-análise de 77 estudos experimentais decorridos nos Estados Unidos e concluíram que o nível de desempenho escolar aumenta à medida que diminui o tamanho da turma e que os benefícios começam a fazer-se notar principalmente abaixo dos quinze alunos por turma. A partir deste número as reduções no tamanho das turmas pareciam trazer ganhos significativos no sucesso escolar dos alunos (Cabral, 2014, p. 53).

No mesmo sentido, o projeto “Student Teacher Achievement Ratio” (STAR) implementado no estado do Tennessee entre 1985 e 1989 e o programa “Student

Achievement Guarantee in Education” (SAGE) decorrido no estado do Wisconsin em 1996 permitiram concluir que os alunos das turmas mais pequenas obtiveram melhores resultados académicos do que os alunos que estudaram em turmas de maior dimensão. No caso do projeto STAR foi ainda possível concluir que quanto mais anos os alunos passam em turmas de tamanho reduzido, mais duradouros são os benefícios encontrados. Por seu lado, o programa SAGE permitiu ainda concluir que estes resultados foram ainda mais expressivos no que respeita às minorias étnicas (alunos afro-americanos) visto que as turmas com menos alunos apresentaram menos problemas disciplinares e permitiram aumentar o tempo de instrução efetiva (Cabral, 2014).

O projeto “Class Size & Pupil Adult Ratio Project” (CSPAR) realizado no Reino Unido estudou os percursos académicos de mais de dez mil alunos desde a sua entrada na escola (4/5 anos) até ao final da escola primária (11 anos de idade) permitiu a Blatchford *et al.* (2003 citado por Cabral, 2014) um conjunto de conclusões relativamente à influência do tamanho da turma nas estratégias usadas em sala de aula e no desempenho escolar dos alunos:

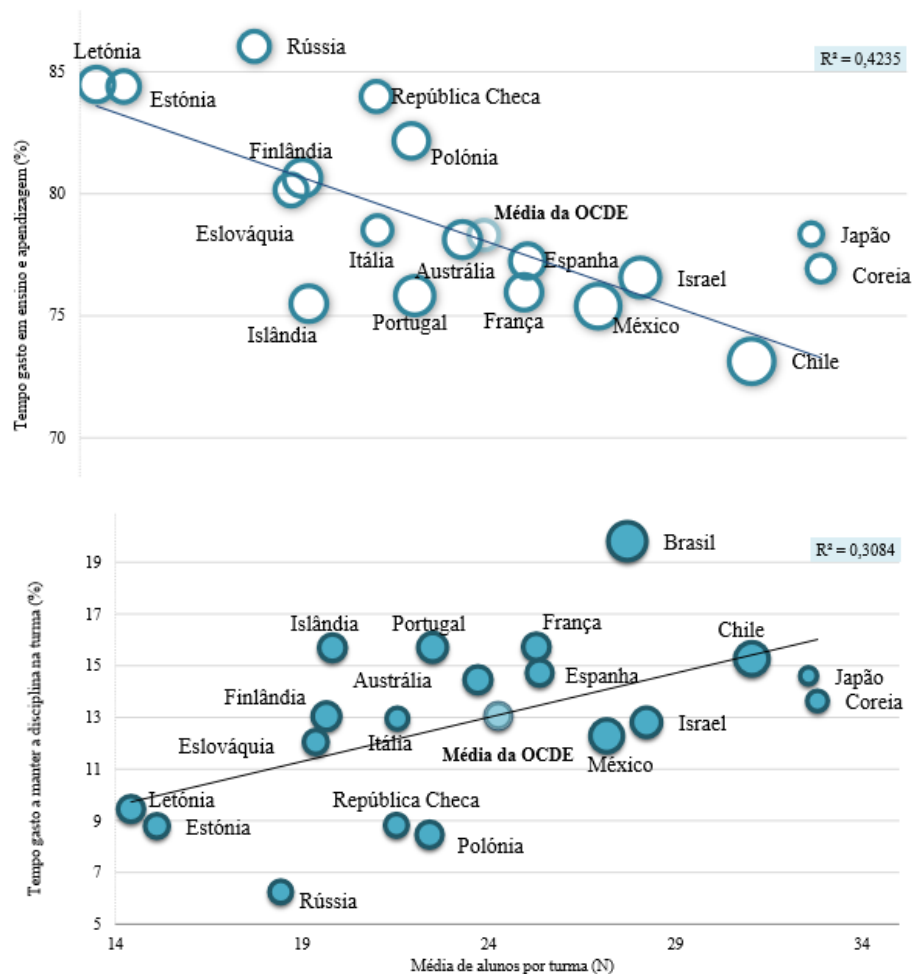
- o tamanho da turma está diretamente relacionado com o tamanho dos grupos de trabalho que os professores formam, isto é, nas turmas maiores os grupos de trabalho formados são também maiores (em vez de se aumentar o número de grupos formados) e os grupos de trabalho maiores revelam-se menos eficazes educativamente.
- quanto mais pequenas são as turmas, mais tempo efetivo de instrução se verifica e maior é o número de interações existentes entre professor e alunos.
- nas turmas mais pequenas os alunos têm um papel mais ativo, participando mais vezes nas aulas.
- as crianças em turmas grandes apresentam mais probabilidades de se distraírem e reduzirem o empenho nas atividades escolares.
- verificam-se mais interações entre pares nas turmas de maior dimensão, apesar de estas interações nem sempre estarem relacionadas com os conteúdos de aprendizagem. No entanto, registou-se uma ligeira tendência para ocorrer mais situações de agressão e de rejeição pelos pares em turmas mais pequenas, o que aponta para o facto de as turmas mais pequenas poderem ser melhores em

termos de resultados escolares mas não necessariamente em termos de clima de aula (Cabral, 2014, p.55).

Os estudos sobre os efeitos das características da turma no desempenho escolar dos alunos fazem sobressair a importância da turma enquanto “unidade organizativa nuclear e onde o impacto da aplicação de determinados critérios e soluções organizacionais pedagógicos tendem a afigurar-se determinantes na qualidade dos resultados escolares e, conseqüentemente, como mecanismo a incluir no combate ao insucesso e abandono escolares” (Verdasca, 2007, p.43).

O TALIS 2013, inquérito da OCDE sobre ensino e aprendizagem (onde participaram 24 países da OCDE e 9 outros países) refere que os professores gastam, em média, 79% do seu tempo no processo de ensino e aprendizagem (Education at a Glance, 2015 citado por CNE, 2016, p.25). No entanto, essa proporção varia muito de país para país – de 87% na Bulgária a 67% no Brasil e a dimensão da turma apenas pode explicar parte dessa diferença.

A figura 2 mostra que as turmas com maior número de alunos estão correlacionadas com o menor tempo efetivo gasto no processo de ensino e na aprendizagem e com o maior tempo gasto em manter a ordem na sala de aula, mas, segundo Education at Glance, 2015 (citado por CNE, 2016), não está demonstrado que as turmas de maior dimensão também estão correlacionadas com o maior tempo de aula despendido em tarefas administrativas. Por cada aluno adicionado à média da dimensão de uma turma está associado uma diminuição de 0,5 pontos percentuais no tempo gasto em atividades de ensino e aprendizagem.



Nota: O tamanho de cada bolha representa a proporção dos professores da CITE 2 que relataram ter, nas suas turmas, mais de 10% de alunos com problemas de comportamento.

**Figura 2** – Relação entre a dimensão média das turmas e o tempo efetivo de ensino/aprendizagem e o tempo gasto a manter a ordem na sala de aula, na CITE 2, 2013 retirado do CNE, 2016.

A dimensão de cada bolha esquematizada na figura 2 representa a proporção de professores da CITE 2 que revelaram ter, nas suas turmas, mais de 10% de alunos com problemas de comportamento. Existe uma correlação positiva entre a dimensão média da turma e a proporção enunciada de alunos com problemas de comportamento. É importante referir essa correlação visto que os professores que dão aulas a turmas em que mais de 10 % dos alunos têm problemas de comportamento gastam quase o dobro do tempo a manter a ordem na sala de aula, comparando com os professores que têm menos de 10% de alunos perturbadores na sua turma (OECD, 2015 citado por CNE, 2016). As turmas de maior dimensão estão associadas a uma maior proporção de alunos

com problemas comportamentais, conduzindo a menor tempo gasto em atividades de ensino e aprendizagem (CNE, 2016, p. 26).

Vários autores concordam que a redução da dimensão das turmas proporciona menos tempo gasto no combate à indisciplina e na gestão de aula libertando mais tempo para o processo de ensino-aprendizagem, não só porque permite ao professor a identificação rápida de um comportamento desadequado por parte dos alunos como também uma resposta imediata devido a uma maior proximidade entre professor e aluno (CNE, 2016).

Rodrigues (2016 citado por CNE, 2016, p. 54) alerta para o facto do número de alunos por turma se tornar um obstáculo ao desenvolvimento de práticas inclusivas que para este autor não são possíveis em turmas com 25 ou mais alunos. Por outro lado, Barraca (2010 citado por CNE, 2016, p. 54) menciona que, no Programa Mais Sucesso Escolar, especialmente na tipologia Fénix, se não houver consonância de vontades ou modelos didáticos adequados à aquisição e construção de saberes, reduzir o número de alunos por turma torna-se irrelevante. Já Alves (2010, citado por CNE, 2016, p. 54) salienta a melhoria na qualidade das relações interpessoais do projeto Fénix, quando ocorre a redução do número de alunos por turma e estes apresentam níveis de dificuldades semelhantes. Schleicher (2015, citado por CNE, 2016, p. 54) refere que os sistemas de educação com melhor desempenho no PISA destacam a qualidade dos professores sobre a dimensão das turmas.

Depois de uma extensa revisão da literatura nacional e internacional sobre as problemáticas investigativas relativamente à questão da dimensão das turmas o CNE (2016) conclui:

Se, por um lado, se reconhece a evidente melhoria das condições de gestão de comportamentos na sala de aula em turmas de dimensão reduzida, por haver uma resposta mais atempada, mais recurso ao *feedback*, maior apoio e acompanhamento individualizado, por outro são vários os autores que destacam o papel primordial que o professor tem na organização e gestão da sala de aula, na qualidade do ensino. De relevar o impacto da sua qualificação, formação e capacitação na escolha de estratégias e de práticas pedagógicas que lhes permitam adaptar as suas aulas a cada contexto específico, aos interesses e às necessidades dos seus alunos (2016, p. 56).

O CNE (2016) propõe também medidas alternativas à redução do número de alunos por turma, tais como: maior investimento na formação de professores, um sistema de colocação de professores com menor rotatividade, combate à retenção escolar, implementação de um currículo mais eficaz, sistemas de monitorização frequentes, maior investimento em tecnologia educacional e maior autonomia dos diretores para a gestão das turmas (p. 57).

Em Portugal, a turma é, frequentemente, constituída no início do ano letivo e mantida inalterável ao longo de todo o ano e, por vezes, até ao longo de vários anos letivos. Se o objetivo é agrupar os alunos de modo a favorecer o desenvolvimento pessoal, académico e social de cada um, é necessário avançar para sistemas que sejam suficientemente flexíveis para responder às suas necessidades que se alteram com o decorrer do tempo (Ireson & Hallam, 2001, citado por Cabral, 2014).

Peretti (1986) defende uma organização flexível dos alunos em grupos diferenciados, tanto dentro de uma mesma turma, como através da reorganização de várias turmas, estruturando-se subconjuntos de turmas que tornem possíveis projetos diferenciados e adaptados às necessidades específicas de cada escola (Cabral, 2014).

Num estudo que realizaram, em sete escolas, sobre os critérios de atribuição de turmas aos professores, Antunes e Sá (2010) verificaram que os principais critérios usados nesta atribuição são a “continuidade pedagógica” e as “preferências dos professores”. Constataram também que aos profissionais mais experientes e/ou competentes ou em condições de maior estabilidade são atribuídas turmas do ensino secundário, principalmente em cursos ou disciplinas mais valorizados e competitivos no acesso ao ensino superior. Os alunos em desvantagem são os do ensino básico principalmente os dos anos curriculares não sujeitos a exame e os alunos do ensino secundário a frequentar cursos/disciplinas menos decisivas para o acesso ao ensino superior. Os resultados deste estudo são ainda mais preocupantes se pensarmos que havendo turmas fixas e rígidas, há uma alocação definitiva dos professores a essas turmas apoiada pelo princípio teórico da *continuidade pedagógica* (Cabral, 2014).

A propósito da rigidez e uniformidade na vida escolar, João Formosinho (1988) denuncia a não preparação dos gestores pedagógicos (diretor de turma, coordenador de departamento, supervisor ou mesmo diretor) para a função de organizar

pedagogicamente uma escola e alega que tal facto contribui para o insucesso a nível organizacional.

Tal como afirma Pires (2000) a escola encontra-se ainda tendencialmente organizada para vários insucessos que comprometem a realização pessoal, social e académica dos alunos. “A impessoalidade que se vive nas escolas é ainda maximizada pela rígida compartimentação monodisciplinar, que faz com que o ensino não seja organizado por grandes áreas transdisciplinares, interdisciplinares ou pluridisciplinares, mas sim numa lógica meramente disciplinar” (Cabral, 2014, p. 65).

As elevadas taxas de insucesso e abandono escolares, em Portugal, devem-se essencialmente ao insucesso educativo institucional que acaba por ser responsável por uma parte significativa do fracasso escolar dos alunos (Azevedo, 2011). Provavelmente, neste momento, o desafio consista em rever a própria ideia de aprendizagem, pilar do trabalho escolar, e transitar de um modelo uniforme, com grupos, espaços e tempos rígidos para um sistema mais flexível que se abre a grupos diferenciados, espaços diversos e tempos diferentes (Terrén, 2001 citado por Cabral, 2014).

Os modelos de organização alternativos à turma baseiam-se em trabalho por projetos transdisciplinares atendendo às necessidades e aos interesses dos alunos, pelo reagrupamento por condições de aprendizagem e pela maior aposta no trabalho colaborativo de equipas educativas.

## **5. Políticas e programas de promoção do sucesso escolar**

Maria Álvares e Alexandre Calado (2014) identificaram três grandes períodos nas políticas públicas de promoção do sucesso educativo desde a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo até 2014:

- Entre 1987 e 2002 a prioridade foi a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo no ensino básico. Este período é subdividido em duas fases: a primeira, até 1996, caracterizada pela criação de programas que conduziram ao alargamento da escolaridade obrigatória até os 9 anos; a segunda fase, que se prolonga até 2002, em que a intervenção se centra em estratégias de ensino e aprendizagem e é defendida a diversificação curricular como instrumento de promoção do sucesso.

- No período entre 2003 e 2010 torna-se prioritário o Ensino Secundário, marcado pelo insucesso e abandono. Nesta fase ocorre um grande investimento na diversificação das ofertas formativas no ensino secundário, com o objetivo de, por um lado, diminuir o abandono e o insucesso e, por outro lado, criar as condições para estender a escolaridade obrigatória para os 12 anos, o que se concretizou em 2009. No entanto, o investimento nas medidas para a melhoria e recuperação de aprendizagens no ensino básico manteve-se e verificou-se uma evolução positiva no sistema educativo português.

- O período 2010-2014 foi marcado por fortes restrições orçamentais que tiveram o seu reflexo nas políticas públicas de educação. As medidas de promoção do sucesso concretizaram-se no reforço horário das disciplinas consideradas fundamentais e, ao mesmo tempo, foram extintas as áreas curriculares não disciplinares e descurado o trabalho de prevenção do insucesso, de que é exemplo a extinção dos Planos de Recuperação e Acompanhamento.

As políticas educativas são sempre condicionadas por um determinado contexto socioeconómico que veiculam uma visão específica da educação escolar. Neste sentido, são geradas ações e programas que têm como objetivo responder aos requisitos sociais impostos à instituição escolar. Até ao início dos anos 80 do século XX, a missão da escola era a de selecionar os melhores alunos, ensinando os que queriam ou podiam aprender e garantindo a sua progressão académica. Nesta altura, a escola e os professores não eram responsabilizados pelos resultados escolares e conseqüentemente, conceitos como insucesso e abandono escolar não eram valorizados pelas políticas educativas. A missão da escola foi alterada a partir da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) em 1986, que estabelece, no artigo 1.º, que “O Sistema Educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (nº2) e enfatiza que “O Sistema Educativo desenvolve-se segundo um conjunto organizado de estruturas e de ações diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades” (nº3). No artigo 2.º, declara que “Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura” (nº1) e que “É da

responsabilidade do estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (nº 2).

A aprovação da Lei de Bases dá início a um período relativamente longo de políticas educativas em dois aspetos essenciais: por um lado, na orientação estratégica global com fundamentação científica e técnica e na auscultação de vários agentes para a tomada de decisão política e, por outro, pelo desenvolvimento das medidas políticas (Álvares e Calado, 2014). Quando cria a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) pela Resolução do Conselho de Ministros nº 8/86, o Governo reconhece a importância fulcral da educação como fator condicionante e determinante do desenvolvimento social, cultural e económico do país. Esta reforma pretendia preparar o sistema educativo português para responder eficazmente aos novos desafios decorrentes da adesão à CEE (Comunidade Económica Europeia) ou da emergência de uma nova sociedade de inteligência, de criatividade, de formação permanente e justiça social. Como tal a Comissão procedeu a um diagnóstico do sistema educativo no qual foram identificadas as principais lacunas ao nível das estruturas, métodos e conteúdos do sistema. As soluções propostas pela Comissão passavam pela promoção de atividades que conduzissem à melhoria da qualidade do ensino, à modernização da gestão do sistema educativo, ao fomento da criatividade e da inovação e à adequação do sistema educativo ao desenvolvimento regional e ao mundo do trabalho (Cabral, 2014).

### **5.1. Primeiros programas de promoção do sucesso escolar**

No Programa do XI Governo Constitucional é referida uma “atuação prioritária no combate ao insucesso escolar, com especial relevo para os ciclos iniciais da escolaridade básica, particularmente nos meios socioculturais desfavorecidos, zonas rurais, escolas unidocentes e periferias urbanas, onde os fenómenos de repetência e de abandono atingem níveis alarmantes” e o fortalecimento dos meios da ação social escolar (Programa do XI Governo Constitucional, p. 66 e 68).

Na década de 80 os valores do insucesso escolar mantinham-se em níveis muito elevados (aproximadamente 25%) quando comparados com os existentes noutros países da Europa (cerca de 5%), fazendo-se sentir alguma pressão internacional para a adoção de medidas. Assim, em dezembro de 1987 (D.R. II Série, nº 17, 21 de janeiro

1988) é aprovado o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE), respondendo aos compromissos estabelecidos no Programa de Governo.

O objetivo do PIPSE era “melhorar a qualidade da educação e a eficiência do ensino, promovendo, de modo generalizado, o sucesso educativo de crianças e jovens no ensino básico, dando prioridade ao 1º ciclo deste ensino. Pretende-se, assim, reforçar a ação e os meios educativos em zonas onde as taxas de insucesso escolar são elevadas” (Ribeiro *et al.*, 1993. p.17). Desenvolveu-se em três etapas e a última atingiu a totalidade do território continental.

As medidas propostas eram de dois tipos: (1) de configuração e expansão do sistema escolar, nomeadamente, generalização da educação pré-escolar e (2) medidas de compensação, concretizando-se, por um lado, no alargamento do âmbito de atuação das escolas e no estímulo do desempenho de funções para além da simples transmissão de conhecimentos (como por exemplo, na prestação de cuidados de saúde, prevenção e diagnóstico, organização de atividades de tempos livres e de desporto escolar) e, por outro, colmatar dificuldades económicas e sociais das famílias que condicionam o sucesso escolar (por exemplo, doação de materiais escolares, subsídios, leite e transporte escolar) (Álvares & Calado, 2014).

Em termos de resultados, no final do Programa foi possível registar melhorias nas taxas de sucesso dos alunos. Contudo, houve um distanciamento entre as metas fixadas e as obtidas, não se tendo conseguido atingir, em nenhum concelho, a meta estipulada. Pires (1994) salienta as virtualidades do PIPSE, apesar deste Programa não ter conseguido cumprir as metas a que se propôs:

Valeu o programa, sobretudo, pela tomada de consciência da extensão e gravidade do problema e pela procura sistemática, racionalizada e operativa das medidas de ação política, administrativa, pedagógica e social que se tornaria necessário desenvolvendo a uma escola generalizável e sob formas enquadradas na organização escolar normal (p. 86).

O autor afirma ainda que pela primeira vez a *preocupação com o sucesso educativo* veio substituir a expressão anteriormente utilizada de *combate ao insucesso educativo*.

O PIPSE acabou por ter continuação no Programa Educação Para Todos, que acolhe as recomendações da conferência Mundial sobre Educação para Todos,

realizada em Jomtien sob a direção da UNESCO e de outras organizações mundiais e da Conferência de Ministros da Educação da OCDE. O seu principal objetivo é:

mobilizar vontades e rendibilizar recursos para o efetivo cumprimento da escolaridade de 9 e 12 anos, criando uma cultura de escolarização prolongada e qualificante, propiciadora, nas décadas vindouras, da formação de cidadãos melhor dotados para enfrentar, com competência, responsabilidade e civismo, os desafios postos pelas sociedades modernas (Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91)

Desta forma, a resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91 aprovou o Programa Educação para Todos (PEPT) em que a opinião pública é alertada para a importância da escolarização total e os custos sociais, económicos e políticos (democracia) da não escolarização.

Este Programa planeou a sua execução em duas etapas: a primeira centrada no cumprimento da escolaridade obrigatória de 9 anos, até ao ano letivo de 1994/1995; a segunda, orientada para o acesso e frequência do ensino ou formação de nível secundário ou equivalentes até ao ano letivo de 1999/2000.

A estratégia do PEPT consistiu essencialmente em favorecer e fortalecer a capacidade das escolas na promoção do sucesso e na prevenção do abandono escolar, através do apoio técnico e financeiro a projetos na construção de uma “Escola para Todos” atrativa com percursos de educação e formação diversificados e flexíveis (Trigo, 1993 citado por Cabral, 2014).

Apesar dos dois programas de promoção do sucesso escolar referidos terem constituído as primeiras abordagens as questões do sucesso educativo, o seu impacto foi limitado. Tal como refere Benavente (1991) a mudança legislativa não despoleta por si só a mudança das práticas dos professores e das próprias instituições educativas. Além disso, não propuseram alterações significativas na *gramática escolar* (Cabral, 2014). Esta primeira geração de políticas educativas organizou-se numa lógica burocrática que “tem por base a filosofia de que no topo se inova e na base apenas se executa” (Formosinho & Machado, 2007, p. 113).

## **5.2. O programa de intervenção prioritária**

Na década de 90 surge também o paradigma da “territorialização” como política de proximidade. Trata-se de contextualizar e localizar intervenções, a partir de uma

análise específica, recusando o pressuposto de que a homogeneidade de processos origina igualdade de resultados. A ideia é que são os atores locais que melhor podem encontrar respostas adequadas aos problemas patentes na sua área.

A criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária surge como resposta política à democratização do acesso à escola, à massificação do ensino, que agudizou o insucesso escolar, e fundamentalmente à integração de populações socialmente “fragilizadas”. A política de “intervenção prioritária” tem como princípio que na base do insucesso educativo e do abandono escolar estão fatores económicos, sociais, culturais, familiares e psicológicos externos à escola e, por outro lado, reconhece que há fatores internos à escola que não os previnem e até os acabam por justificar (Mota & Machado, 2015).

As políticas de intervenção prioritárias surgem pela primeira vez na Inglaterra com a criação das *Educational Priority Areas* (EPA) na sequência do Relatório Plowden (1967) e depois em França em 1981 com a criação das *Zones d'Education Prioritaire* (ZEP) e o seu principal objetivo era combater as desigualdades sociais perante a educação das crianças que viviam em zonas carenciadas a vários níveis. Estas políticas têm como princípio a discriminação positiva na atribuição de recursos às escolas localizadas nessas áreas.

Em Portugal, a ideia de “escola de intervenção prioritária” surge, pela primeira vez, nos finais dos anos 80. O despacho n.º 119/ME/88, de 15 de julho, considera “escolas de intervenção prioritária”: (a) as situadas em zonas degradadas ou em localidades cujo isolamento dificulta a fixação de professores; (b) as frequentadas por um número significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem, inadaptadas ou portadoras de deficiência; (c) aquelas em se verifica um insucesso escolar sistemático; (d) as abrangidas pelo programa de promoção escolar. Este Despacho prevê o rácio de até vinte alunos por professor e o apoio direto e continuado a casos de alunos com dificuldades de aprendizagem ou portadores de deficiência (Mota & Machado, 2015).

Em 1996, são criados os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), através do Despacho n.º 147- B/ME/ 1996, de 1 de agosto, sugerindo o funcionamento em “rede” dos estabelecimentos escolares e a constituição de um “território educativo” onde “se ajustam as condições espaciais da oferta educativa aos projetos das comunidades integrando os três ciclos do ensino básico e outras vertentes e

intervenções educativas, designadamente a educação pré-escolar, bem como os serviços de psicologia e orientação, de ação social e de saúde”. O programa TEIP responde, por um lado, à necessidade de serem criadas as condições de promoção do sucesso escolar dos alunos integrados em comunidades educativas com problemas sociais e económicos e, por outro, ao desafio de tornar mais adequada a avaliação das aprendizagens, principalmente quando se encontram associadas a fatores de estigmatização e exclusão social (Guimarães & Pacheco, 2012).

O Programa TEIP valoriza o papel dos atores locais e o estabelecimento de parcerias, incentiva o diálogo entre a escola e as famílias, reforça os meios de promoção do acesso e sucesso escolares e promove a integração dos estabelecimentos de ensino e a sua interação com a comunidade envolvente. O sistema propõe-se compensar a desigualdade através de recursos, criação de infraestruturas e integração de ciclos de ensino. Os TEIP surgem “como um elemento identificador de uma renovada preocupação social, específica de uma nova orientação política resultante de uma mudança de um governo conservador para um programa que enfatiza as políticas sociais” (Sarmiento *et al.*, 2000, p. 106 citado por Mota & Machado, 2015).

Os projetos TEIP são suportados por propostas de diferenciação curricular que mantendo a estrutura orgânica do currículo nacional, acrescentam medidas concretas de diversificação, ao nível de cursos, e de diferenciação, no plano das práticas pedagógicas. A escola adota medidas de apoio educativo que relacionam a aprendizagem com fatores sociais, económicos e culturais (Guimarães & Pacheco, 2012).

O Programa TEIP2 é criado na continuidade da medida que implementa os TEIP1 em 1996 e elege o combate à exclusão social e a promoção do sucesso educativo como objetivos centrais. Isto é, estimula “a apropriação, por parte das comunidades educativas mais atingidas pelos referidos problemas escolares, de instrumentos e recursos que lhes possibilitem congregar esforços tendentes à criação nas escolas e nos territórios envolventes de condições geradoras de sucesso escolar e educativo dos alunos” (Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro). Prevê agora o envolvimento de um conjunto de atores locais, escolares e não escolares, e o estabelecimento de parcerias, assumindo a escola como lugar central de gestão responsável pela promoção do sucesso educativo, mas também afirmando a

comunidade local como parceiro essencial na tomada de decisão e fazendo da escola uma instituição central de desenvolvimento comunitário onde têm lugar as relações de parceria com as entidades locais (Mota & Machado, 2015). Assim, as normas orientadoras para a constituição dos TEIP de segunda geração envolvem um conjunto diversificado de medidas e ações de intervenção na escola e na comunidade que visavam a melhoria da qualidade educativa, a promoção do sucesso escolar dos alunos, bem como da sua transição para a vida ativa e a sua plena integração comunitária (Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro, art.º 1º).

A importância dos TEIP advém da perspectiva da intervenção local, orientada para a resolução de problemas locais e para a conceção de soluções tendo em conta os vários recursos disponíveis. Assim, foi pedido às escolas que, a partir de um diagnóstico, executassem um projeto de intervenção que incluísse ações e atividades necessárias para resolver os problemas diagnosticados e conceptualizando soluções exequíveis nesse contexto. Foram também incluídas no Projeto TEIP2 diversos programas, tais como o Plano de Ação da Matemática e o Programa Escolhas, para os quais a administração central concede crédito horário acrescido e atribui recursos técnicos adicionais (Mota & Machado, 2015).

O acompanhamento e avaliação dos projetos aprovados é apontado como “um elemento fundamental do modelo de intervenção do Programa TEIP2”, a realizar quer pela Comissão de Coordenação Permanente, quer pelas escolas. Esta função de acompanhamento e avaliação do Projeto TEIP traduz-se numa avaliação técnica que contempla: a autoavaliação, segundo o modelo de avaliação definido pelas equipas TEIP2 e a avaliação interna de acordo com os objetivos e metas do Projeto. É neste reforço da necessidade avaliativa dos processos e resultados que os TEIP são acompanhados por um perito externo também designado consultor externo (Rodrigues, 2012).

Na sequência da implementação do Programa TEIP2 é criado em 2012 o terceiro programa TEIP que pretende alargar a medida a outras escolas e reforçar a sua autonomia que, estando integradas em contextos particulares, devem ter possibilidades acrescidas para implementar projetos próprios alicerçados no conhecimento das realidades locais (Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro). O programa TEIP3 centra-se sobretudo na escola e num plano de melhoria “concentrado em torno das

ações que as escolas identificaram como promotoras da aprendizagem e do sucesso educativo, de modo a assegurar maior eficiência na gestão dos recursos disponíveis e maior eficácia nos resultados escolares”.

A política TEIP valoriza a rede de escolas do território em interação com as instituições da comunidade local e a necessidade de elas se constituírem como “organização social com uma cultura e identidade próprias” (Canário, 1994 citado por Mota & Machado, 2015). No entanto, o Programa TEIP é muitas vezes entendido como recurso utilizado em territórios sociais e economicamente fragilizados, onde os resultados escolares são geralmente mais baixos do que a média nacional e a violência, a indisciplina e o insucesso escolar são frequentes. Deste modo, as escolas TEIP são, muitas vezes, preteridas por professores, pais e alunos (Mota & Machado, 2015).

### **5.3. Programas de prevenção do abandono e promoção da qualidade das aprendizagens**

A primeira década do século XXI é um momento de forte investimento ao nível das políticas de promoção do sucesso escolar, representando uma clara aposta na melhoria da qualidade das aprendizagens. Neste período as políticas educativas centraram-se no ensino secundário e na sua constituição como escolaridade mínima dos portugueses, o seu principal objetivo. Esta opção apresentou implicações no modo como passaram a ser perspectivados os percursos de escolaridade de todos os alunos, as funções e objetivos do sistema educativo e formativo e as políticas e medidas de promoção do sucesso escolar. A preocupação com a melhoria de desempenho do sistema educativo decorre de uma crescente pressão internacional, em função dos objetivos e metas acordados na Estratégia de Lisboa. Um relatório da Comissão Europeia de 2003 indicava Portugal como o país da União Europeia com a mais elevada taxa de abandono escolar precoce, situando-se em mais do dobro da média europeia (Álvares e Calado, 2014).

Foi neste contexto de pressão internacional que surgiu um estudo coordenado por José Manuel Canavarro intitulado “Eu Não Desisto” que dá origem ao Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (PNAPAE), apresentado em 2004. O PNAPAE tem como objetivo reduzir substancialmente as taxas de abandono escolar e de saída precoce até 2010. O documento indica áreas de intervenção potenciais contudo não

apresenta estratégias, recursos e parceiros para a execução dos planos de melhoria. Este programa acabou por ser abandonado na sequência da queda do Governo liderado por Durão Barroso em 2004 (Álvares & Calado, 2014).

A reforma curricular homologada como Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março sobre o ensino secundário “retoma o conceito de currículo nacional, mas desta vez entendido como currículo mínimo a partir do qual as escolas poderão definir as estratégias próprias a consagrar no seu projeto curricular de escola” (Justino *et al*, 2006 citado por Álvares & Calado, 2014). Esta abertura a uma maior flexibilidade da estrutura curricular permitiria às escolas definir estratégias diferenciadas para combater o insucesso, através da gestão das cargas horárias ao longo dos três anos do ensino secundário e da gestão das disciplinas. Outro objetivo estratégico presente nesta reforma consistiu na diversificação de ofertas educativas e formativas reforçando as vias profissionalmente qualificantes. Estas iniciativas pretendiam a construção de um ensino secundário capaz de responder a uma maior diversidade de perfis de alunos e conseqüentemente ao aumento do número de alunos que concluíam o ensino secundário. De 2005 até 2007 ocorre a maior descida da taxa de retenção e desistência principalmente no ensino secundário (Álvares & Calado, 2014).

O Ministério da Educação lançou, no início de 2009, o Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE) como uma das estratégias possíveis para diminuir o insucesso escolar no ensino básico (Despacho n.º 100/2010 de 5 de Janeiro). Na origem do PMSE encontram-se como pontos fulcrais a inovação e reorganização pedagógica dos grupos de alunos em ambiente escolar e das equipas docentes, a autonomia das escolas e da sua organização, a melhoria das condições organizacionais escolares de ensino e aprendizagem, o ciclo de estudos como unidade de análise, o desenvolvimento de mecanismos de coordenação e regulação intra e interescolas e, por fim, a melhoria de resultados escolares sem, no entanto, se perder a exigência (DGIDC, 2010; Verdasca, 2010 citado por Barata *et al*, 2012). Este programa é aplicado através de uma de três tipologias de intervenção – o Projeto Turma Mais, o Projeto Fénix e uma Tipologia Híbrida – que requerem alterações na organização e na autonomia da escola em relação ao Ministério da Educação, em conformidade com as recomendações da OCDE para a autonomia das escolas portuguesas como resposta ao insucesso escolar (OECD, 2007 citado por Barata *et al*, 2012).

O Projeto Fénix é um projeto que nasce de uma cultura de escola aberta à mudança, no reconhecimento da dificuldade do método de ensino tradicional, para responder à diversidade e heterogeneidade de alunos e respetivos ritmos de aprendizagem no contexto de sala de aula. Através do planeamento de novas formas de organização escolar e pedagógica, desenvolveu-se uma resposta educativa diferenciada tendo em conta os vários ritmos de aprendizagem dos alunos. Privilegiando os vários perfis de desempenho: alunos de excelência; alunos de nível de proficiência média; e alunos com dificuldades de aprendizagem (Moreira, 2013).

O Projeto nasceu no Agrupamento de Escolas de Campo Aberto – Beiriz, no ano letivo de 2008/2009, no 1º ciclo. No ano letivo 2009/2010 foi integrado no Programa Mais Sucesso Escolar como modelo a aplicar noutras escolas.

A nível operacional, o Projeto compreende um conjunto de características que o diferenciam ao adotar um modelo organizacional de escola que permite um apoio mais personalizado aos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática ou outra disciplina identificada como prioritária pela escola.

O Modelo Fénix baseia-se na criação de “Turmas Fénix” e “ninhos”. O “ninho” representa uma solução flexível no qual são, temporariamente, integrados noutra espaço-sala os alunos oriundos da(s) Turma(s) Fénix, o que permite constituir grupos de trabalho mais pequenos e diferenciados, com a intenção de respeitar diferentes ritmos de aprendizagem. Os “ninhos” funcionam no mesmo tempo letivo que as turmas Fénix, nas disciplinas prioritárias, tendo em vista não sobrecarregar os alunos com outros tempos de apoio educativo. Logo que o nível de desempenho esperado é atingido, os alunos regressam à turma Fénix de origem e, se a melhoria for significativa, podem mesmo transitar para uma turma não Fénix. Este processo é dinâmico, flexível e rotativo ao longo do ano escolar, exigindo, por isso, a articulação sistemática dos professores titulares de turma Fénix e dos professores do ninho (Moreira, 2013). Se a avaliação dos perfis dos alunos permitir, o ninho poderá também passar a ser um “ninho de desenvolvimento”.

O aumento das taxas de insucesso escolar no 7º ano, nos anos letivos de 2000/2001 e 2001/2002, na Escola Secundária/3 da Rainha Santa Isabel de Estremoz está na base da criação da proposta de uma nova organização das turmas, denominada

“TurmaMais” que foi autorizada pela Direção Regional de Educação do Alentejo, pela primeira vez, no ano letivo de 2002/2003 (Magro, 2013).

Na proposta de organização da “TurmaMais” por cada 2, 3 ou 4 turmas de origem é criada uma turma a mais. Os docentes da “TurmaMais” são, preferencialmente, os mesmos das turmas de origem para acompanharem os alunos nas diferentes fases do seu progresso e mais facilmente acompanharem os conteúdos programáticos em todas as turmas. A “TurmaMais” é recriada temporariamente com diferentes grupos de alunos em trânsito e com o objetivo de manter ou até aumentar os níveis de expectativas de todos os alunos. No caso de ser impossível que o docente das turmas de origem seja o mesmo da “TurmaMais”, os dois docentes lecionam em par pedagógico na “TurmaMais”. Os grupos de alunos algo homogéneos são constituídos com base nas avaliações obtidas nos anos letivos ou períodos anteriores e na opinião dos docentes em cujas disciplinas o aluno tenha revelado mais dificuldades. No tempo de desenvolvimento do Projeto “TurmaMais” os alunos frequentam as disciplinas intervencionadas num horário diferente do da sua turma de origem e as restantes disciplinas são frequentadas no horário normal da turma de origem. É importante reforçar que os conteúdos a lecionar na “TurmaMais” são os mesmos lecionados nas turmas de origem no mesmo espaço de tempo, cabendo aos professores a escolha das estratégias e métodos de trabalho mais adequados tendo em conta a especificidade de cada grupo (Magro, 2013).

Na tipologia híbrida estão incluídas escolas que apoiam grupos de alunos com ritmos de aprendizagem diferentes, alterando as práticas letivas conforme as necessidades dos diferentes grupos. Em muitas situações é promovido um ensino mais individualizado, permitindo a recuperação de aprendizagens. Esta tipologia promove, também, práticas de trabalho colaborativo entre professores, nomeadamente, nas disciplinas prioritárias em cada escola e dos conselhos de docentes/turma (Machado, 2013).

O PMSE integra, assim, diversos projetos apoiados pelo Ministério da Educação, acompanhados por académicos de três instituições de ensino superior (Projeto Turma Mais - Universidade de Évora, Projeto Fénix - Universidade Católica Portuguesa e tipologia híbrida – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa) e que tem sido objeto de divulgação pública através de diversas ações. Existe também uma comissão

de acompanhamento do Programa que assegura o acompanhamento técnico e pedagógico das escolas envolvidas e garante o cumprimento dos contratos celebrados entre as escolas e a respetiva Direção Regional de Educação. No entanto, estas três tipologias devem ser reformuladas consoante as necessidades de cada momento ou de cada escola estando abertas a novas práticas de diversificação curricular e diferenciação pedagógica (Machado, 2013).

Uma avaliação do PMSE relativa ao seu primeiro ano de implementação indicou uma redução substancial das taxas de retenção nas turmas intervencionadas em comparação com um perfil histórico da retenção (DGIDC, 2010 citado por Barata *et al*, 2012). A avaliação do PMSE realizada pelo Centro de Investigação e Intervenção Social do Instituto Universitário de Lisboa em 2012 relativamente aos seus dois primeiros anos de implementação refere

Apesar de este projeto de investigação envolver apenas uma avaliação intercalar do PMSE e de haver um número reduzido de dados disponíveis para os indicadores relativos ao final de ciclo (exames nacionais do 9º ano, aferições do 6º ano, idade ajustada de conclusão de ciclo e taxa de sobrevivência da coorte), os nossos resultados mostram que o programa está a atingir claramente as metas a que se propôs e que tem resultados positivos em dimensões não contratualizadas (Barata *et al.*, 2012, p. 252).

A pressão acrescida para a redução drástica das despesas do Estado em Educação, entre 2010 e 2014, gerou retração do investimento no sistema de educação e formação. Este corte na despesa tem sido realizado principalmente através da redução do número de professores, de recursos humanos nas escolas e da diminuição do tempo de trabalho dos professores com alunos em situação de insucesso escolar, assim bem como, a suspensão do Plano de Ação da Matemática e o Plano Nacional de Leitura. No entanto, os programas TEIP e Mais Sucesso Escolar apresentam continuidade (Alvares & Calado, 2014).

Em 2016 com a Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 24 de março, o Ministério da Educação cria o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar. Este programa apresenta como princípio de que são as comunidades educativas que melhor conhecem os seus contextos, as suas dificuldades e potencialidades, sendo, por isso, quem está melhor preparado para elaborar planos de ação estratégica para a sua escola e, desta forma, melhorar as aprendizagens de todos os alunos. Este programa

pressupõe novamente a autonomia organizacional e pedagógica das escolas que a ele aderirem. O plano de ação elaborado incide sobre os anos letivos 2016/2017 e 2017/2018, privilegia os anos de início de ciclo e fundamenta-se em medidas que promovam o trabalho colaborativo de todo o conselho de docentes/turma.

#### **5.4. Em busca de modelos alternativos**

Segundo Alvares e Calado (2014), é possível retirar duas ideias fundamentais da breve análise da história das políticas educativas de promoção do sucesso educativo. Em primeiro lugar, que o sucesso destas políticas implica um estudo exaustivo das causas – exógenas e endógenas – do insucesso e abandono escolar e uma intervenção articulada que responda às necessidades e vontades da procura escolar e, em segundo lugar, que a investigação científica informa e consegue orientar a política educativa para uma maior eficácia, promovendo debates informados que permitem criar consensos e responsabilizar todos pelos resultados.

Por outro lado, todos os projetos que integravam o Programa Mais Sucesso Escolar e integram atualmente o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar “comungam da ideia de que é inadequada a solução do agrupamento dos alunos na turma como unidade rígida e de que é necessário um paradigma de organização pedagógica baseada numa complexa teia de relações colegiais entre os professores” (Machado, 2013, p. 25).

Assim, Formosinho e Machado (2009) propõem o modelo de Equipas Educativas como alternativa ao modelo de organização tradicional da escola portuguesa. Este modelo abrange três dimensões: o agrupamento dos alunos em grupos flexíveis em função dos objetivos a atingir, das atividades a desenvolver e dos espaços disponíveis; a gestão integrada do currículo e a interação dos professores para a programação, gestão e avaliação do processo de ensino-aprendizagem (Formosinho & Machado, 2009); e a reestruturação da gestão intermédia da escola em torno de equipas multidisciplinares (Formosinho, 1988 citado por Formosinho & Machado, 2009).

A procura de modelos alternativos à “gramática escolar” instituída explica o esforço de síntese e a listagem apresentada pelo Conselho Nacional de Educação (2016) – Ver Quadro 1.

**Quadro 1 – Modelos de organização alternativos**

<p><b>Modelo pedagógico da Escola da Ponte</b> (Pacheco, 2004)</p>	<p>A escola da Ponte, pertence à rede pública, desenvolveu a partir de 1976, um projeto pedagógico comum diferenciado de todos os restantes estabelecimentos de ensino. A 14 de fevereiro de 2005 assinou o contrato de autonomia com o Ministério da Educação (o primeiro do país com uma escola pública de ensino não-superior). Enquadra-se num projeto educativo específico que extravasa o domínio do desenvolvimento curricular e vai ao encontro das áreas de interesse dos alunos. Nesse sentido, desenvolvem-se projetos de pesquisa, tanto em grupo como individualmente. Não há salas de aula, há espaços educativos designados por áreas. O regime de professor por turma ou disciplina foi substituído pelo trabalho em equipa de projeto.</p>
<p><b>Modelo de equipas educativas</b> (Formosinho &amp; Machado, 2009; 2012)</p>	<p>Proposto em 1988 num trabalho elaborado para a Comissão de Reforma do Sistema Educativo, considerando ainda o modelo híbrido de organização do ensino por turmas contíguas. Os professores colaboram em torno de projetos numa perspetiva de “profissionalismo interativo” incentivando práticas e “ensino em equipa”. Carece de um suporte organizacional que potencie o agrupamento flexível dos alunos, o desenvolvimento de projetos de gestão integrada do currículo e a formação de equipas multidisciplinares de professores.</p>
<p><b>Modelo pedagógico “Project based learning”</b> Aplicado inicialmente pelo <i>Buck Institute of Education</i> nos anos 90</p>	<p>Considerada como metodologia inovadora, a aprendizagem baseada em projetos é uma abordagem dinâmica em sala de aula em que os alunos exploram ativamente os problemas e desafios do mundo real e adquirem um conhecimento mais profundo sobre os mesmos. Adequado às dificuldades sentidas com a avaliação de turmas de grande dimensão (“Turmas XL”) e ao desenvolvimento de aptidões e conteúdos. Estimula o desenvolvimento de destrezas para: a comunicação e apresentação; a organização e gestão do tempo; a investigação e questionamento; a autoavaliação e capacidade reflexiva crítica; e a participação em grupo e liderança (Rocha, 2013).</p>
<p><b>Modelos pedagógicos TurmaMais e Fénix</b> Pertencentes ao PMSE- DGE</p>	<p>Os projetos TurmaMais e Fénix potenciam a turma como objetivo de reconfigurações sucessivas, geometrias variáveis e perfis de agrupamento de alunos em grupos diferenciados e flexíveis com perfis similares de aprendizagem. Procura-se intervir na construção e definição de critérios interligados com atitudes e valores, na monitorização dos processos e resultados das aprendizagens, na promoção sistemática do trabalho reflexivo, na contratualização dos resultados da aprendizagem e no reforço do trabalho de carácter formativo (Formosinho, Alves &amp; Verdasca, 2016).</p>
<p><b>Modelo escolar jesuíta</b></p>	<p>Esta transformação, na dinâmica pedagógica de alguns colégios pertencentes à Fundación Jesuitas Educación na Catalunha, demorou 15 anos a ser preparada com reflexão e reestruturação de espaços e recursos envolvidos. Este modelo foi inspirado na pedagogia inaciana, nos recentes contributos da neurociências e na pedagogia da aprendizagem. Os alunos aprendem mediante a ação e são agrupados de modo flexível (tanto em grandes grupos de 2 ou 3 turmas, como em pequenos grupos, mais ou menos heterogéneos) consoante a atividade e a intencionalidade pedagógica da mesma. Valoriza-se a aprendizagem por descoberta, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e o trabalho cooperativo, integrado e colaborativo de uma equipa de professores que planificam, trabalham e avaliam em conjunto (2 a 3 professores ao mesmo tempo na aula) (Azevedo, 2015).</p>

<p><b>Modelo escolar finlandês</b></p>	<p>Na Finlândia, o trabalho escolar consiste num modelo organizativo, no qual o ensino está centrado no aluno e no desenvolvimento de projetos, estes organizados por “tópicos” ou “fenómenos”, áreas ou temas. No início do ano letivo, a equipa de docentes organiza-se e estrutura parte do currículo em torno de temas agregadores de múltiplas aprendizagens a serem apreendidas pelos alunos. O currículo é, assim, estruturado tendo em conta os interesses, a faixa etária dos alunos e as suas experiências prévias com os professores. O aluno deve ter um papel ativo na escolha do seu plano de estudos e na conceção das suas atividades de aprendizagem. Os alunos devem desenvolver trabalho colaborativo (em grupo), por projetos. Cada aluno progride mediante o seu ritmo dentro da estrutura por módulos de aprendizagem multidisciplinares (deixou de ser estratificada pela forma tradicional) (Eurydice, 2015).</p>
<p><b>Modelo escolar norueguês</b></p>	<p><i>The Knowledge Promotion</i> foi a última reforma no sistema educativo norueguês e um dos seus principais objetivos foi o de remover a divisão formal e a potenciar a continuidade entre os CITE e um maior trabalho colaborativo entre os professores. A escolaridade obrigatória na Noruega é de natureza abrangente mas mista, tendo como principal objetivo o de oferecer a todas as crianças uma educação que seja adaptada às suas capacidades individuais. Como tem uma população dispersa e diversos padrões demográficos locais, algumas escolas podem ter muito poucos alunos, tornando-se inadequado dividi-los em turmas de acordo com a sua idade. O ensino nestas escolas adapta-se, assim, ao nível de aquisição dos conhecimentos por parte dos alunos. A organização das atividades de aprendizagem tornou-se flexível a nível local desde o ano letivo de 2004/2005. O conceito de turma deixou de existir formalmente, passando a haver grupos com alunos de diferentes níveis. Não há regulação para a dimensão da turma, mas tem de ser pedagogicamente bem fundamentado. Dois ou mais professores podem desenvolver trabalho colaborativo (em equipa) no ensino de um grupo de alunos. Cada elemento no processo de ensino – currículos, métodos de trabalho, organização e meios auxiliares de ensino – deve ser concebido de acordo com as diferentes capacidades dos alunos (Eurydice, 2015).</p>

Fonte: CNE, 2016, pp. 72 e 73.

## II. METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Neste capítulo, definimos o enquadramento metodológico que serviu de base ao processo de investigação. Começamos por expor a problemática da investigação, salientando o objeto de estudo e enunciando os objetivos que nortearam a investigação. Apresentamos, de seguida, o estudo exploratório de natureza qualitativa, fundamentando as opções metodológicas realizadas, explicitando os procedimentos utilizados para a recolha e análise de dados.

Caracterizamos ainda o Agrupamento e Escola selecionada como campo de investigação e os participantes no estudo, assim como apresentamos as técnicas de investigação utilizadas e explicitamos a análise e tratamento da informação.

### 1. Fundamentação do estudo

A investigação didática procura estudar quais as melhores estratégias programáticas de uma dada disciplina, lidando com alunos e professores na sala de aula, enquanto que a investigação pedagógica se estende num âmbito muito mais lato, visando a Educação no seu todo, contribuindo para o aumento dos conhecimentos científicos sobre a melhoria dos processos educacionais (Sousa, 2009, pg. 29).

O Programa TEIP é uma iniciativa governamental implementada atualmente em 137 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos marcados pela pobreza e exclusão social, onde a indisciplina, o insucesso escolar, a violência e o abandono escolar mais se manifestam. Constituem objetivos centrais do programa a prevenção e a redução da indisciplina, a promoção do sucesso educativo de todos os alunos, a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo.

Assim sendo, o trabalho dos professores com alunos que se encontram em posições não vantajosas no sistema educativo requer maiores esforços e doses de imaginação. Neste sentido, a investigação aqui apresentada assume características de estudo de caso numa turma de 7º ano de um Agrupamento de escolas abrangido pelo programa TEIP e localizado no concelho do Porto, cujos alunos apresentam problemas de indisciplina, insucesso escolar e assiduidade.

Considerando que os alunos podem ser agentes ativos na melhoria do sistema escolar pretendemos conhecer a visão que estes alunos têm da escola, dos professores e do seu futuro ocupacional. Por outro lado, pretendemos também conhecer que práticas pedagógicas são desenvolvidas pelos professores da turma na sala de aula e quais as expectativas que têm acerca das capacidades e do futuro dos alunos.

## **2. Questões e objetivos da investigação**

Como já foi referido, o estudo realizado incide sobre as perceções e as experiências dos alunos e professores de uma turma do ensino básico.

Muitos professores trabalham com alunos que apresentam níveis de motivação muito baixos e para os quais, aparentemente, a frequência da escola é desprovida de significado. Esta dificuldade acrescida no quotidiano de muitos professores e alunos foi a nossa maior motivação e a área de investigação escolhida. Com a investigação realizada, pretendemos dar resposta à seguinte questão de partida: *Como se organiza uma escola TEIP para acolher todos os alunos?*

O objetivo deste estudo é perceber como é que alunos e professores percecionam o processo de escolarização num contexto socioeconómico desfavorecido e compreender como se encontra organizada a própria escola para que todos os alunos se sintam nela acolhidos e compreendidos e tenham efetivo desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Para melhor entendermos a perceção dos alunos sobre a escola e sobre o processo de escolarização formulamos os seguintes objetivos de investigação:

- Conhecer as razões dos alunos para a frequência da escola.
- Caracterizar a perceção que os alunos têm do funcionamento da sala de aula em termos de práticas pedagógicas e de aprendizagem realizadas.
- Identificar o sentido da melhoria das práticas de ensino desejadas pelos alunos.

Por outro lado, interessa conhecer a relação estabelecida pelos professores com estes alunos e com o processo de escolarização. Por isso, também constituem objetivos de investigação:

- Identificar o que motivou os professores a escolherem a docência.
- Compreender a relação estabelecida entre os professores e os alunos.

- Conhecer os modelos de ensino-aprendizagem desenvolvidos pelos docentes para promoverem o sucesso escolar dos alunos.

- Compreender se existem alterações de processos de trabalho pelo facto de lecionarem numa escola TEIP.

- Conhecer as expectativas dos professores em relação aos seus alunos.

### **3. Natureza da investigação**

Será importante distinguir metodologia qualitativa e metodologia quantitativa. A metodologia quantitativa orienta-se por uma abordagem positivista sendo o método utilizado experimental (hipotético-dedutivo) e o conhecimento extraído da realidade natural ou social é quantificável e estável. Podemos dizer que existe distanciamento entre o investigador e a realidade estudada. Por sua vez, a metodologia qualitativa norteia-se por uma perspetiva mais interpretativa e construtivista. Bodgan e Bilken (1994) utilizam a expressão investigação qualitativa quando “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (1994, p. 16). Segundo estes autores, a investigação qualitativa caracteriza-se por: 1) A fonte direta dos dados ser o ambiente natural, constituindo o investigador (com o seu pensar e a sua objetividade) o instrumento principal; 2) Interessar mais a descrição e a compreensão dos fenómenos do que a sua natureza; 3) O seu significado e o seu sentido são mais relevantes do que os resultados em si.

Stake (1999), citado por Meirinhos & Osório (2010), assinala três importantes diferenças entre a perspetiva qualitativa e quantitativa da investigação: 1) a distinção entre explicação e compreensão 2) a distinção entre função pessoal e impessoal do investigador 3) a distinção entre conhecimento descoberto e construído. Em relação ao primeiro aspeto, na investigação quantitativa destaca-se a explicação e o controlo e pode-se estabelecer generalizações aplicáveis a diversas situações, enquanto na investigação qualitativa procura-se a compreensão das complexas relações que acontecem na vida real. Relativamente ao segundo ponto, nos modelos quantitativos habituais o investigador limita a sua função de interpretação pessoal, desde o início da investigação até a análise estatística dos dados e rege-se pela isenção e objetividade, enquanto os modelos qualitativos sugerem que o investigador faça trabalho de campo,

faça observação, emita juízos de valor e que analise. A investigação qualitativa direciona a investigação para casos em que as condições contextuais não se conhecem ou não se controlam. Relativamente à terceira distinção, ela é de carácter epistemológica, na medida em que, para Stake (1999) a realidade não pode ser descoberta, como é pretensão da investigação quantitativa, mas sim interpretada ou construída. Desta forma, a investigação quantitativa procura a lógica da descoberta e a investigação qualitativa a lógica da construção do conhecimento. O mesmo autor refere que a distinção de métodos qualitativos e quantitativos é uma questão de ênfase, já que a realidade é uma mistura de ambos (Meirinhos & Osório, 2010).

Para darmos resposta à principal questão de investigação “Como se organiza uma escola TEIP para acolher todos os alunos?” foi inicialmente aplicado um inquérito por questionário aos alunos que permitiu ter uma primeira perceção dos alunos da escola, das práticas docentes e do seu futuro ocupacional gerando **dados quantitativos** suscetíveis de serem tratados estatisticamente.

No entanto, para analisarmos as perceções e experiências dos alunos e dos professores sobre a escola e o processo de escolarização, focamos a nossa investigação na análise de testemunhos orais dos alunos, dados recolhidos através da técnica de *focus group* e de testemunhos orais de professoras, dados recolhidos pela aplicação de entrevistas semiestruturadas. Desenvolvemos, assim, um estudo descritivo e interpretativo maioritariamente dentro do **paradigma qualitativo**. Tal como Amado (2014) refere

A investigação qualitativa assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto “natural” (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua “compreensão” através de processos inferenciais e indutivos (...) Pode dizer-se que este é o aspeto central e nuclear da investigação qualitativa, que aqui encontra a sua unidade, para além da diversidade de objetos e de objetivos (investigação das experiências de vida, dinâmicas subjetivas da sociedade e da cultura, linguagem e comunicação), estratégias e métodos usados (p. 41).

Autores, como Yin (1993, 2005) e Flick (2004), salientam a importância de utilizar, em alguns métodos de investigação, simultaneamente dados qualitativos e quantitativos. Neste caso as duas metodologias são vistas como complementares e não como opostas (Meirinhos & Osório, 2010).

Dentro do paradigma da investigação qualitativa é, pois, possível enquadrar a metodologia de investigação de estudo de caso, segundo autores como Yin (1989, 1993) e Merriam (1988) citados por Matos & Pedro (2011). Salienta-se que Matos & Pedro (2011) defendem que o estudo de caso deve ser encarado como forma de organização da investigação.

O estudo aqui desenvolvido assume características de **estudo de caso** numa turma de 7º ano de um Agrupamento de escolas abrangido pelo programa TEIP cujos alunos apresentam problemas de indisciplina, insucesso escolar e assiduidade. Adotámos esta abordagem metodológica tendo em conta a definição de estudo de caso, proposta por Yin (1989) citado por Amado & Freire (2014):

O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes e no qual são utilizadas múltiplas fontes de evidência (p. 23).

A unidade do estudo de caso na sua origem e evolução mostra uma certa estabilidade interna (Marcelo & Parrilla, 1991, citado por Amado & Freire, 2014) e deve ser reconhecida como tal pelos membros que a constituem (uma turma, uma escola, um programa, um projeto, uma comunidade, etc.).

A grande orientação do estudo de caso, segundo Yin (1989) citado por Amado & Freire (2014), não é saber o *quê* e o *quanto*, mas o *como* e o *porquê*, o que vai ao encontro da questão central da nossa investigação *“Como se organiza uma escola TEIP para acolher todos os alunos?”*

Na literatura que se debruça sobre os estudos de caso, como Yin (1989, 1993) e Merriam (1988), é possível encontrar referências a várias vantagens na escolha desta metodologia tais como: os resultados do estudo de caso podem ser mais facilmente compreendidos; o estudo de caso capta características únicas do fenómeno; o estudo de caso é potente em termos de retratar a realidade; o estudo de caso ajuda a perceber outros casos e o estudo de caso pode ser articulado e construir-se sobre acontecimentos não previstos (Matos & Pedro, 2011).

Bogdan e Biklen (1994), tal como Yin (1993), distinguem estudos de caso únicos e estudos de caso múltiplos. O estudo que desenvolvemos é **um estudo de caso único** visto que incide apenas numa única turma.

Stake (2007) citado por Amado & Freire (2014) distingue os estudos de caso em função das finalidades, do tipo e da modalidade de estudo que se pretende realizar os estudos:

- No estudo intrínseco, o investigador é chamado a realizar um estudo sobre o caso solicitado por determinada organização ou entidade. Muitos autores quando se referem ao estudo de caso referem-se apenas a estudos intrínsecos, em que o caso é estudado pelo valor que tem em si, sem existir um interesse por uma compreensão global de uma problemática. Este tipo de estudo está geralmente ligado a estudos de caso avaliativos, quando é solicitada a avaliação de programas ou projetos, por exemplo.
- No estudo instrumental, estamos perante “um problema de investigação, uma perplexidade, uma necessidade de compreensão global e sentimos que poderemos alcançar um caso mais profundo se estudarmos um caso particular” (Stake, 2007, citado por Amado & Freire 2014, p. 127).

O estudo de caso que estamos a desenvolver enquadra-se num **estudo de caso instrumental** visto que pretendemos que este caso nos permita compreender uma problemática mais ampla, *como se organiza uma escola TEIP para acolher todos os alunos?*, através da compreensão de um caso particular, neste caso, a dinâmica de uma turma com problemas de indisciplina, insucesso escolar e assiduidade. Neste sentido, o caso funciona como instrumento ou suporte para facilitar a compreensão de algo que vai para além do caso em si (Meirinhos & Osório, 2010, pg. 58).

Tendo em conta os seus objetivos Merriam (2002), citado por Amado & Freire (2014) caracteriza os estudos de caso em descritivos, interpretativos e avaliativos. Segundo esta classificação o estudo de caso que estamos a desenvolver apresenta características de descritivo, uma vez que procura dar informação pormenorizada da turma, e de interpretativo, na medida em que visa compreender o fenómeno do insucesso escolar e os modos de resposta organizacional postos em ação com um grupo determinado de alunos, eles mesmos suportados em hipóteses ou teorias estabelecidas.

Stenhouse (1994) (citado por Amado & Freire 2014, p. 127) estabelece quatro diferentes tipos de estudo de caso: estudo de caso etnográfico, de avaliação, educacional e de investigação-ação. O estudo de caso em desenvolvimento apresenta características de um **estudo etnográfico** quando estuda em profundidade uma única turma, através da observação participante, apoiada pela entrevista, e preocupa-se com

as interpretações e significados que alunos e professores atribuem ao contexto escola em que estão inseridos, e apresenta características de **estudo educacional**, visto que estamos preocupados, não com a teoria social nem com o juízo avaliativo, mas com a compreensão da ação educativa.

#### **4. Contextualização do estudo**

A turma que participa nesta investigação pertence a um agrupamento de escolas de ensino público do pré-escolar ao 9º ano de escolaridade, localizado no concelho do Porto. As escolas do Agrupamento distribuem-se por três freguesias distintas. Cada uma destas freguesias apresenta um contexto residencial e social muito heterogéneo o que origina grupos populacionais com níveis académicos e culturais muito diferenciados.

Duas escolas de 1º ciclo são frequentadas por crianças oriundas da classe média e média-alta. As crianças das outras duas escolas do 1º ciclo com jardim-de-infância do agrupamento pertencem a grupos sociais das classes mais desfavorecidas. A Escola Básica com 2º e 3º ciclo é frequentada maioritariamente por alunos provenientes das duas últimas EB1/JI referidas. A união de freguesias na qual a E.B 2,3 está inserida apresenta um número significativo de indivíduos desempregados dos quais mais de metade não são subsidiados e um número relevante de crianças são acompanhadas pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e pela Equipa Multidisciplinar de Assessoria aos tribunais (EMAT).

As habilitações literárias dos pais e das mães refletem, de algum modo, o contexto social onde se localizam as escolas. Relativamente às respostas obtidas nos questionários aos encarregados de educação, verifica-se que em 2015/2016:

- as habilitações literárias dos pais das crianças, das duas escolas de 1º ciclo predominantemente oriundas da classe média e média-alta, são, numa percentagem superior a 50%, no ensino superior, seguida de uma percentagem de cerca de 25% no ensino secundário.
- as habilitações literárias dos pais das crianças, das duas escolas de 1º ciclo com jardim-de-infância, pertencentes a classes sociais mais desfavorecidas, são numa escola maioritariamente o 1º ciclo (cerca de 40%) e na outra o 2º Ciclo (cerca de 30%).

- na E.B 2,3 as habilitações dos pais e mães são o 1º e 2º Ciclos (mais de 50%), seguido do 3º ciclo (cerca de 20%), do ensino secundário (cerca de 10%) e do ensino superior (cerca de 3%). De referir que 5% dos pais não apresentam qualquer habilitação.

Assim, na E.B. 2,3 um número expressivo de alunos pertence a famílias com rendimentos baixos e nalgumas verificam-se situações problemáticas de integração social, onde falta o ambiente propício ao estudo e o envolvimento dos pais e encarregados de educação no processo educativo dos alunos, verificando-se, muitas vezes, a transferência de responsabilidades parentais para a escola. Dentro dos problemas que têm vindo a ser diagnosticados identificam-se três que se encontram relacionados: insucesso escolar, absentismo e indisciplina. O Projeto Educativo do Agrupamento para o triénio 2015/2018 refere um conjunto de fatores explicativos destes problemas:

Relativamente ao insucesso escolar, uma das principais causas deve-se ao insuficiente envolvimento dos encarregados de educação no processo educativo dos seus educandos, que muitas das vezes está associado ao baixo nível médio de qualificação; à falta de empenho aliada às baixas expectativas escolares/profissionais que levam a uma desvalorização e desinteresse pela escola e tem consequências no absentismo (...) Todas estas causas contribuem para uma instabilidade emocional e comportamental que dificultam o cumprimento das regras estabelecidas, conduzindo à indisciplina e à falta de reconhecimento da autoridade em geral.

Tendo em conta o contexto socioeconómico referido este Agrupamento integrou o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária no decurso do ano letivo 2009/2010. Os principais objetivos do Projeto Educativo TEIP do Agrupamento assentam em quatro eixos:

- Melhoria do Ensino e da Aprendizagem cujo objetivo geral é prevenir o insucesso escolar e promover a qualidade do sucesso.
- Prevenção do Abandono, Absentismo e Indisciplina.
- Gestão e Organização cujo objetivo é melhorar os procedimentos de monitorização e autoavaliação.
- Relação Escola – Famílias - Comunidade promovendo uma cultura de envolvimento de toda a comunidade educativa.

No eixo **Melhoria do Ensino e da Aprendizagem** estão a ser desenvolvidas diversas ações no âmbito do Português e da Matemática: no 1º ciclo trata-se de apoio pedagógico regular/individualizado e em pequeno grupo ministrado em tempo letivo em regime de assessoria, sendo prioritário o apoio ao 1º e 2º ano em articulação com a Educação Pré-escolar; no 2º ciclo trata-se de apoio regular, ministrado em tempo letivo, às turmas do 5º e 6º anos de escolaridade. Após a realização de um diagnóstico os professores sinalizam e procuram implicar os alunos no processo de autoavaliação para melhoria das suas aprendizagens. Os alunos são temporariamente apoiados em pequeno grupo, dentro ou fora da sala de aula de acordo com as dificuldades diagnosticadas e os seus ritmos de aprendizagem. O apoio é monitorizado de forma contínua havendo uma adequação das estratégias às necessidades dos alunos identificadas pelo par pedagógico de professores (titular da turma e assessor).

Também se desenvolve uma ação de cooperação pedagógica entre pares do mesmo grupo disciplinar com observação de aulas e uma ação de promoção de atividades práticas em Ciências com a realização de atividades práticas/laboratoriais/experimentais de acordo com as Metas Curriculares/Programa Curricular de cada ano de escolaridade do 1º ciclo (Estudo do Meio), 2º ciclo (Ciências Naturais) e 3º ciclo (Ciências Naturais e Físico-Química).

Desenvolve-se ainda uma ação de Promoção da Sala de Estudo: acompanhamento pedagógico orientado para os alunos da EB 2/3, nas várias disciplinas incluindo apoio tutorial em situações identificadas como de maior complexidade.

Para a **Prevenção do Abandono, Absentismo e Indisciplina** o agrupamento disponibiliza apoio psicossocial desenvolvendo atividades que visam a integração escolar dos alunos com problemas de comportamento e assiduidade, a diminuição do número de situações de indisciplina e de alunos que se encontram em risco psicossocial envolvendo ativamente os encarregados de educação neste processo. Desta forma, no Gabinete de Apoio Psicossocial (GAPS) para garantir uma intervenção consistente e integrada são utilizadas várias estratégias: atendimento individual, atendimento em grupo, visitas domiciliárias e sessões de articulação com docentes, assistentes operacionais e técnicos de outras instituições envolvidos no percurso escolar e familiar dos alunos. Na Sala de Gestão Comportamental (SGC) o objetivo é fazer o acompanhamento de alunos que revelam problemas de comportamento

correspondentes a infrações graves e muito graves. Neste espaço o aluno, acompanhado pelo professor que o acolhe, reflete acerca da ocorrência de forma a tomar consciência da sua responsabilidade no problema e ele próprio sugerir um modo mais adequado de reparar o dano, promovendo a sua mudança de conduta.

No eixo de melhoria relativo à **Gestão e Organização** o Agrupamento dá especial relevo ao registo/monitorização do insucesso escolar, indisciplina e assiduidade. Ao longo do ano letivo são promovidos momentos de análise e reflexão nas reuniões dos órgãos de gestão, direção e supervisão pedagógica com o objetivo de analisar os resultados e os procedimentos de monitorização e da autoavaliação existentes nas diferentes vertentes do Agrupamento de modo a ajustar/melhorar as estratégias de atuação.

No eixo **Relação Escola-Família-Comunidade** destaca-se a Ação sociocultural. O Agrupamento pretende com esta ação o envolvimento dos alunos em atividades socioculturais e desportivas que promovam o desenvolvimento psicossocial e emocional, contribuindo assim para uma integração mais positiva no contexto escolar. Neste eixo é também promovido o Grupo de Pais. Pretende-se desenvolver, numa lógica de prevenção, sessões de sensibilização e informação dirigidas às famílias/comunidade em articulação com instituições parceiras. Com o objetivo de desenvolver competências parentais na abordagem de problemáticas relacionadas com a infância/adolescência, foi delineada uma estratégia de intervenção com os encarregados de educação que permitisse a reflexão e a apropriação de algumas ferramentas úteis para lidar com os vários problemas que vão surgindo no processo educativo. Numa última ação do Projeto Educativo pretende-se divulgar atividades/eventos do Agrupamento e da comunidade educativa através do seu website, do blogue e do jornal digital com a participação de alunos, docentes e outros elementos da comunidade educativa.

O Agrupamento apresenta parceiras com inúmeras entidades nomeadamente Câmara Municipal do Porto, as três juntas de freguesias com escolas do agrupamento na sua área geográfica, Centro de Saúde, CPCJ, grupo de teatro local, Associação de Ludotecas do Porto, um grupo económico, Escola Superior de Educação do Porto, Universidade Católica entre outras.

Em termos de recursos humanos o Agrupamento conta com cerca de 100 professores, encontrando-se aproximadamente 50 alocados à E.B. 2/3. A grande maioria

pertence ao quadro do Agrupamento. Tem também uma psicóloga, uma técnica de Serviço Social e cerca de trinta assistentes operacionais em que vinte exercem funções na E.B. 2/3.

### **5. Participantes no estudo**

A turma em estudo é uma turma do 7º ano de escolaridade do ano letivo 2014/2015. Inicialmente era constituída por vinte alunos, no entanto, uma aluna foi transferida no início do ano letivo para outro estabelecimento de ensino. Assim sendo, a turma passou a ser constituída por dezanove alunos oito rapazes e onze raparigas com idades compreendidas entre os doze e os dezasseis anos. Situando-se a média de idades nos catorze anos. Doze alunos beneficiam da Ação Social Escolar. Catorze alunos apresentam como encarregados de educação as mães, dois alunos os pais, uma aluna a avó, uma aluna a madrastra e um aluno uma tia.

Em termos de habilitações literárias dos pais, a maioria das mães têm o 1º ciclo de escolaridade (42%) seguido do 2º ciclo (32%). De referir que duas mães não concluíram o 1º ciclo e uma mãe não sabe ler nem escrever. Relativamente aos pais a maioria têm o 2º ciclo (42%) como habilitação seguido do 1º ciclo (26%).

Apenas cinco alunos se encontram a frequentar pela primeira vez o 7º ano. Doze alunos são repetentes do 7º ano e duas alunas, frequentaram, no ano letivo anterior, um curso vocacional mas não obtiveram sucesso.

Evidenciam-se apenas dois alunos que nunca tiveram retenções ao longo dos seus percursos escolares e transitaram para o 7º ano sem níveis inferiores a três. Com uma retenção salientam-se três alunos. Com duas retenções existem sete alunos. Com três ou mais retenções durante o seu percurso escolar são sete alunos.

Três alunos são acompanhados pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens.

Pelas informações veiculadas no Conselho de Turma, pode-se concluir que na globalidade esta turma apresenta muitas dificuldades de aprendizagem, falta de pré-requisitos, falta de atenção/concentração, ausência de regras/hábitos e métodos de trabalho. Os alunos revelam falta de empenho na realização das atividades propostas e raramente realizam trabalhos de casa. Demonstram também falta de motivação para o estudo e apresentam interesses completamente divergentes dos escolares.

O conselho de turma foi unanime em considerar que as dificuldades que os alunos apresentam ao nível do domínio cognitivo e das aprendizagens estão diretamente relacionadas com problemas disciplinares, com inúmeros comportamentos inadequados e incorretos em sala de aula e das imensas dificuldades apresentadas no cumprimento das regras instituídas e que constam no Estatuto do Aluno e no Regulamento Interno. Estes alunos revelam igualmente muitos problemas de pontualidade e assiduidade.

A escolha desta turma foi feita por conveniência por lecionarmos nela o que facilitou o contacto e a negociação.

## **6. Técnicas de recolha de dados**

Como a presente investigação assume características de estudo de caso, privilegamos processos flexíveis de recolha de dados tais como a observação participante e a realização de entrevistas, em *focus group* aos alunos e entrevistas semiestruturadas a professoras da turma em estudo. Procedemos também à aplicação de um inquérito aos alunos e à análise de documentos produzidos pela escola como o Projeto Educativo do Agrupamento, atas e pautas de avaliação. O recurso a várias fontes de dados vai ao encontro das indicações de Yin (1993), citado por Meirinhos & Osório (2010):

A orientação inicial do estudo de caso aponta para múltiplas fontes de evidência. A avaliação do estudo de caso pode, assim, incluir o uso de análise de documentos, de entrevistas abertas e fechadas, análise quantitativa de dados registados, e observações de campo diretas (p. 67).

Com o recurso a múltiplas fontes e a várias técnicas de recolha de dados pretendemos captar os diferentes olhares que traduzem a mesma complexidade, o processo de escolarização de uma turma, à partida, em posição desvantajosa no sistema de ensino.

Será importante referir que, no início da nossa investigação, contactamos individualmente o diretor da escola, ao qual solicitamos formalmente a autorização para aí efetuar a recolha de dados e apresentamos a nossa temática, metodologia e finalidades. A escola aceitou a solicitação para a recolha de dados. O investigador

apresentou a todos os alunos da turma, após autorização do diretor de turma e diretor da escola, o projeto e os seus objetivos.

### **6.1. Observação**

Como já referimos, ao longo do ano letivo 2014/2015, lecionámos na turma em estudo o que nos permitiu um contacto privilegiado com os participantes no estudo. Estivemos presentes em todos os conselhos de turma e contactámos com os alunos não só em contexto de sala de aula, como em corredores ou até na sala de gestão comportamental.

Como mantivemos sempre interação com os participantes no estudo, afetando-os e sendo afetados por eles e tomamos registos, podemos dizer que recorremos à observação participante.

Durante aproximadamente sete meses adotamos uma atitude de quem procura *ver* (observar o contexto e descrever), *escutar* (registar “os pontos de vista” de alunos e professores sobre as ocorrências) e *interpretar* (à luz dos nossos próprios “saberes”) (Amado, 2001 citado por Amado & Silva, 2014). Dada a vulnerabilidade da nossa memória recorremos a um caderno de campo onde registamos as experiências do quotidiano.

### **6.2. Pesquisa documental**

Ao longo da nossa investigação procedemos à análise das atas dos conselhos de turma, pautas de avaliação e Projeto Curricular de Turma, assim como documentos produzidos pelo Agrupamento tais como Projeto Educativo do Agrupamento e Regulamento Interno. Estes últimos documentos são importantes pois neles os investigadores podem ter acesso à “perspetiva oficial”, bem como às várias maneiras como a comunidade educativa comunica (Bodgan & Biklen, 1994, p. 180).

Com a pesquisa e análise documental pretendíamos encontrar, nos documentos analisados, dados acerca da forma como o Agrupamento desenvolve os objetivos do seu projeto TEIP.

Pretendíamos também compreender como é que a escola se estrutura para responder à heterogeneidade discente, que medidas de flexibilização curricular e

diferenciação pedagógica foram desenvolvidas e se possibilitam a igualdade de acesso e de sucesso na educação escolar.

### **6.3. Inquérito**

Não se pode dizer que a técnica do inquérito por questionário, segundo Rodríguez *et al.* (1999) citado por Meirinhos & Osório (2010), seja uma das técnicas mais representativas na investigação qualitativa, pois a sua utilização está mais associada a técnicas de investigação quantitativa. Contudo, o inquérito pode prestar um importante contributo à investigação qualitativa. Esta técnica baseia-se na criação de um formulário, previamente elaborado e normalizado.

Em termos substantivos, o inquérito permite cobrir três áreas da recolha da informação. Pode permitir a recolha de dados sobre: o que o respondente sabe (conhecimento ou informação); o que o respondente quer ou prefere (valores ou preferências) e o que o respondente pensa ou crê (atitudes e convicções) (Tuckman, 1978, citado por Afonso, 2014).

Neste sentido, previamente à aplicação da entrevista pela técnica de *focus group* aos alunos, procedemos à aplicação de um inquérito por questionário (cf. Anexo 1). O inquérito constituiu uma primeira orientação para a elaboração do guião da entrevista aos alunos.

Os objetivos da aplicação do inquérito por questionário aos alunos participantes no estudo encontram-se enquadrados em três categorias: Escola e a Vida; Plano de Estudos (preferências, interesse e dificuldades) e Práticas docentes/Ambiente de sala de aula.

Assim, na categoria Escola e a Vida, pretendíamos:

- Conhecer as razões dos alunos para a frequência da escola.
- Identificar perspetivas de futuro ocupacional.

Com a categoria Planos de Estudos pretendíamos:

- Identificar as disciplinas que os alunos preferem.
- Identificar as disciplinas que os alunos consideram mais interessantes.
- Identificar as disciplinas em que os alunos dizem revelar mais dificuldades.

Na categoria práticas docentes/Ambiente de sala de aula os objetivos são:

- Identificar as percepções dos alunos sobre como aprendem em contextos de sala de aula.

- Assinalar as situações mais invocadas por estes alunos como inibidoras para aprender.

Todos os alunos da turma mostraram interesse em realizar o inquérito.

#### **6.4. Entrevista**

Fontana e Frey (1994) afirmam que “entrevistar é uma das formas mais comuns e poderosas de tentar compreender outros seres humanos” (cit. *in* Meirinhos & Osório, 2010, p. 62). Ela permite captar as descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade e, por isso, o investigador qualitativo encontra, na entrevista, um instrumento adequado para captar essas realidades múltiplas (Stake, 1999, citado por Meirinhos & Osório, 2010).

Também Quivy e Campenhoudt (1998) referem que a entrevista é o método adequado para

a análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências (cit. *in* Amado, 2014, p. 207).

A entrevista é uma interação verbal entre, pelo menos, duas pessoas: o entrevistado, que fornece respostas, e o entrevistador, que solicita informação para, a partir de uma sistematização e interpretação adequada, poder extrair conclusões sobre o estudo em causa (Meirinhos & Osório, 2010).

A classificação das entrevistas, quanto à sua estrutura, varia desde uma estruturação rígida até à ausência total de estrutura. Assim temos:

- A *entrevista estruturada ou diretiva* centra-se, geralmente, num tema determinado e restrito. Cada entrevistado responde a uma série de perguntas pré-estabelecidas dentro de um conjunto limitado de categorias de respostas. As respostas são registadas de acordo com um esquema de codificação também pré-estabelecido. O guião da entrevista deve ser seguido de forma padronizada e sem desvios, não havendo, portanto, grande flexibilidade no processo. Em geral, as entrevistas estruturadas utilizam-se em investigações onde se pretende obter informação quantificável de um

número elevado de entrevistados, com o objetivo de estabelecer frequências que permitam um tratamento estatístico posterior (Afonso, 2014).

- Na *entrevista semiestruturada ou semidiretiva*, o guião é construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação, mas o entrevistador concede uma grande liberdade de resposta ao entrevistado. A bibliografia de referência aponta a entrevista semiestruturada como um dos principais instrumentos da pesquisa de natureza qualitativa pois não existe uma sequência rígida de questões, permitindo ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto, salientando o que para ele for mais importante, com as palavras e a ordem que achar mais conveniente (Amado & Ferreira, 2014).

- Na *entrevista não estruturada ou não-diretiva*, a interação verbal entre entrevistador e entrevistado desenvolve-se à volta de temas ou grandes questões organizadoras do discurso, não existem perguntas específicas nem respostas codificadas. O objetivo consiste em compreender a complexidade do comportamento humano e os significados construídos pelos sujeitos, sem impor uma categorização exterior que limite excessivamente o campo da investigação (Afonso, 2014). Este tipo de entrevista exige muita competência e sensibilidade por parte do investigador.

- Na *entrevista informal* não há um plano prévio, tratando-se em muitos casos, de verdadeiras “conversas” ou “trocas de ideias” acerca do *vivido*, ou por exemplo, da educação e do papel do professor. Tem um papel relevante na investigação etnográfica (Amado & Ferreira, 2014).

Como a investigação aqui desenvolvida assume características de estudo de caso numa turma de 7<sup>o</sup> ano achamos fundamental recorrer à entrevista, tanto a alunos como a professores, como técnica de recolha de dados indo ao encontro da opinião de Yin (2005 citado por Meirinhos & Osório, 2010) que a considera uma das fontes de informação mais importantes e essenciais, nos estudos de caso. Baker (1997) citado por Amado e Ferreira (2014, p. 223) considera, mesmo, que a entrevista, mais do que um método para recolher dados é um método para os produzir, tendo em conta que a entrevista é uma situação de interação determinada por diversos fatores, tais como a mútua confiança, a distância social e o controlo dos entrevistados.

No caso das entrevistas aos alunos optámos pela técnica de *entrevista de grupo* ou *auscultação do grupo*, porquanto nesta situação, os alunos sentem-se mais à

vontade, uma vez que não estão isolados nem se sentem objeto de avaliação (Meirinhos & Osório, 2010). Este tipo de entrevistas coletivas pode ser realizado no âmbito da técnica de *focus group*. Na investigação em ciências sociais de tradição anglo-saxónica, esta técnica desenvolveu-se a partir dos estudos pioneiros de Paul Lazarsfeld e Robert Merton, realizados com o objetivo de recolher informação sobre experiências e vivências partilhadas em contextos sociais específicos (Afonso, 2014).

O *focus group* implica a constituição de pequenos grupos de uma determinada população que se reúnem para discutir um tema previamente fixado, sob o controlo de um moderador que estimula a interação e assegura que a discussão se centre no tópico “foco” apresentado. É no contexto da interação que se espera que surjam as informações pretendidas (Amado & Ferreira, 2014). O tópico da discussão deve estar relacionado com a vida quotidiana das pessoas e produz dados expressos na própria linguagem dos respondentes e do seu contexto. Procura-se, na auscultação ao grupo, conhecer os sentimentos, as crenças e as atitudes dos participantes acerca do tema em discussão tendo em conta a interação e as reações que se geram no interior do grupo. O que distingue o *focus group* de outras estratégias de investigação, inclusivamente da simples entrevista de grupo, é precisamente a interação que se gera no interior do grupo e que surge como o principal meio e fonte de produção de dados e a sua principal característica (Amado & Ferreira, 2014). Tal como Merton *et al* (1956), citados por Amado & Ferreira (2014), referem parte-se do princípio de que “a interação será produtiva ao alargar o leque de respostas possíveis, ao reativar detalhes esquecidos da experiência, ao liberar os participantes de inibições relativamente à divulgação da informação” (p. 226).

A opção pela técnica do *focus group* de alunos deveu-se ao facto de, por um lado, haver necessidade de orientação para a questão da investigação e, por outro, permitir aos alunos que seguissem livremente a sua linha de raciocínio sobre os tópicos apresentados, num processo de construção do pensamento, a partir das intervenções dos colegas, gerando-se, assim, uma discussão.

A realização do *focus group* seguiu uma abordagem estruturada, tendo-se elaborado um conjunto de questões pré-determinadas (cf. Anexo 2) distribuídas por três categorias distintas: razões para a preferência por certas disciplinas; fatores que podem fazer interessante uma disciplina e fatores potenciadores da aprendizagem.

Estas questões visam os seguintes objetivos de investigação:

- Caracterizar a perceção que os alunos têm do funcionamento da sala de aula em termos de práticas pedagógicas e de aprendizagem realizadas.
- Conhecer o ponto de vista dos alunos sobre as práticas pedagógicas mais ou menos eficazes.
- Identificar o sentido da melhoria das práticas de ensino desejada pelos alunos.

O *focus group* decorreu no dia 12 de junho de 2015 numa sala de aula. Como treze alunos mostraram interesse em participar o investigador decidiu dividir os alunos em dois grupos.

O primeiro grupo é constituído por seis alunos, duas raparigas e quatro rapazes. Estes alunos são geralmente mais desatentos e perturbadores nas aulas. Foi o primeiro grupo a ser entrevistado pelo facto de mostrarem impaciência numa eventual espera pela discussão. É de assinalar que uma aluna abandonou a discussão e durante o tempo que esteve presente esteve sempre atenta ao telemóvel.

O segundo grupo é constituído por sete alunos, cinco raparigas e dois rapazes. Este grupo é constituído maioritariamente por alunos mais interessados e empenhados nas aulas. É de assinalar, no entanto que também um aluno abandonou a discussão. Ambos os *focus group* tiveram a duração média de 30 minutos.

Dado o nível etário e as características dos alunos envolvidos, o investigador achou melhor evitar situações perturbadoras como a existência de equipamentos de gravação. As respostas às questões foram registadas em suporte escrito no decorrer da entrevista.

No decorrer da moderação dos *focus group* o investigador esforçou-se por criar um ambiente empático, proporcionando liberdade de expressão por parte dos alunos. A sala foi previamente organizada pelo investigador com as mesas dispostas em forma de *mesa redonda*, com o intuito de que todos os participantes se pudessem ver e de forma que não houvesse lugares de destaque.

É de referir que foram poucos os momentos em que ocorreu “sobreposição das vozes dos entrevistados, resultantes da dinâmica gerada pela entrevista” (Afonso, 2004, p. 108) e conseqüente incompreensão e registo das respostas, mas, quando isso aconteceu, o investigador teve o cuidado de ajudar a reformular as ideias apontadas pelos alunos.

Uma outra dificuldade apontada por Afonso (2014) que poderá fragilizar a validade dos dados está relacionada com a “influência do coletivo sobre o indivíduo” (p. 107). No entanto, quando os alunos apresentavam opiniões opostas relativamente a um mesmo tópico de discussão, o investigador valorizou ambas as argumentações. Não obstante sabermos que, eventualmente, os alunos, em entrevista individual, poderiam apresentar outras perspetivas, foi para nós evidente que os alunos puderam contrapor livremente ideias dos colegas e desenvolver os seus raciocínios com vários exemplos que iam corroborando as suas opiniões. Concordamos com Bogdan & Bilken (1994) quando referem que esta técnica de recolha de dados permite que “ao refletir sobre um tópico, os sujeitos possam estimular-se uns aos outros” (p. 138).

Flick (2004), citado por Meirinhos e Osório (2010), refere que “é mais provável que os sujeitos entrevistados expressem os seus pontos de vista numa situação de entrevista desenhada de forma relativamente aberta do que numa entrevista estandardizada ou num questionário” (pg. 63), pelo que optámos pela aplicação de entrevistas semiestruturadas individuais às professoras da turma.

Segundo Amado e Ferreira (2014), a entrevista semiestruturada ou semidiretiva serve três propósitos: a recolha de informação, a verificação de hipóteses, a complementaridade de outros métodos. Em primeiro lugar, ela *deve ser usada como principal meio de recolha de informação que tem o seu mais direto apoio nos objetivos da investigação*. Esta técnica de investigação permite o acesso às opiniões, atitudes, recordações, afetos, intenções, ideais e valores da pessoa entrevistada. No entanto, é necessário ter em conta que a entrevista como oportunidade de revisitação de acontecimentos ou comportamentos passados, não obtém senão representações atuais acerca desses acontecimentos, o que implica sempre uma alteração. Em segundo lugar, a entrevista *pode ser usada para testar ou sugerir hipóteses, podendo ainda, servir para explorar ou identificar variáveis e relações*. Ela pode ainda *ser usada em conjugação com outros métodos*. A conjugação de métodos de investigação permite ajuizar da coerência ou incoerência dos resultados e validar os dados obtidos pela entrevista (pp. 211- 212).

Com base na questão de partida e nos objetivos da nossa investigação construímos o guião aplicado nas entrevistas semiestruturadas às professoras da turma (cf. Anexo 3). Do guião da entrevista constam diversas categorias com as quais pretendemos alcançar diferentes objetivos:

- *Motivação para a docência*: identificar o que motivou os professores a escolherem a docência.
- *Características dos alunos*: compreender como caracterizam os alunos da turma em estudo.
- *Motivação dos alunos*: identificar técnicas de motivação dos alunos.
- *Processos de ensino-aprendizagem*: conhecer os modelos de ensino-aprendizagem desenvolvidos pelos docentes para promoverem o sucesso escolar dos alunos.
- *Alterações pedagógicas*: compreender se alteraram os seus processos de trabalho pelo facto de lecionarem numa escola TEIP, em que sentido e com que objetivos.
- *Regras de aula*: conhecer como negociam as regras de funcionamento da aula.
- *Gestão de conflitos*: compreender como são geridas as situações de conflito que surgem na sala de aula.
- *Autoestima dos alunos*: compreender a relevância atribuída pelos professores à autoestima dos alunos e como a estimulam.
- *Interação humana*: compreender o clima relacional na sala de aula.
- *Influência do trabalho dos pares*: compreender a influência do trabalho desenvolvido pelos outros professores da turma, diretor e outros profissionais na sua ação.
- *Expetativas dos professores em relação aos alunos*: conhecer as expetativas dos professores em relação aos seus alunos.

Foram entrevistadas as professoras que mostraram maior interesse no projeto e disponibilidade para serem entrevistadas. As entrevistas decorreram tanto na escola como em espaços públicos ou privados conforme a sugestão das participantes, durante o mês de julho de 2015. Todas as entrevistadas são do sexo feminino visto que em treze professores que constituíam o conselho de turma apenas um era do sexo masculino e este lecionava uma disciplina semestral.

**Quadro 2 – Caracterização dos participantes nas entrevistas semiestruturadas.**

<b>Professora Participante</b>	<b>Área disciplinar</b>	<b>Tempo de serviço (anos)</b>	<b>Duração (minutos)</b>
<b>P1</b>	Educação Física	23 (15 no ensino superior)	50
<b>P2</b>	Espanhol	6	32
<b>P3</b>	Matemática	27	38
<b>P4</b>	História	35	42
<b>P5</b>	Educação Visual	18	52

As entrevistas foram gravadas em suporte áudio, com o devido consentimento das professoras. Tal como refere Sousa (2009), “a utilização de um gravador de som evita as interrupções da entrevista para se tomar nota das respostas por escrito, permitindo ainda a possibilidade de mais tarde se poder voltar a ouvir a gravação as vezes que forem necessárias a uma cuidadosa análise de conteúdo” (p. 253).

Durante as entrevistas, o investigador manteve uma atitude neutra, procurando não indicar aos participantes eventuais respostas esperadas.

Para que as entrevistas decorressem com a maior eficácia, o investigador-entrevistador seguiu algumas técnicas apontadas por Ghiglione e Matalon (1997):

- Técnica das “*expressões curtas*”, do tipo “*compreendo*”, “*sim*”, “*estou a ver*”, “*hum-hum*”, acompanhadas pela correspondente expressão facial e gestual, sempre de modo delicado e denotando a atenção e o interesse do entrevistador.
- Técnica do “*espelho*” ou do “*eco*”, em que o entrevistador repete a palavra ou palavras finais da frase com que o entrevistado termina a sua resposta, com uma expressão que constitua um encitamento para que este continue o seu encadeamento de ideias.
- Técnica da “*reformulação*” de uma parte da conversa, de tal modo que se volte a ela para a aprofundar.
- Técnica das “*perguntas adicionais*”, o mais neutras possível, solicitando informação adicional através do desenvolvimento da resposta dada. São perguntas como “*porquê?*”, “*poderia dizer-me mais sobre essa questão?*”, etc. (cit. in Sousa, 2009, p. 254).

No decorrer das entrevistas procurámos sempre manter uma relação de escuta ativa. A este propósito Bourdieu (1993) refere

Ela associa a disponibilidade total em relação à pessoa entrevistada, a submissão à singularidade da sua história particular, que pode conduzir,

por uma espécie de mimetismo mais ou menos dominado, a adotar a sua linguagem e a entrar nos seus modos de ver, nos seus sentimentos, nos seus pensamentos, com a construção metódica, indispensável do conhecimento das condições objetivas, comuns a todas as categorias (citado por Amado & Ferreira, 2014, p. 213).

## **7. Tratamento e Análise da informação**

A efetiva concretização da pesquisa, isto é, a produção do conhecimento científico, decorre com o tratamento e análise da informação recolhida.

No presente estudo recolhemos informação quantitativa, proveniente maioritariamente dos inquéritos por questionário aplicados aos alunos, expressa em valores numéricos e informação qualitativa, resultante das entrevistas pela técnica do *focus group* aos alunos e das entrevistas semiestruturadas às professoras, constituída por textos transcritos.

Recorremos ao *software* Microsoft Excel para efetuar o tratamento estatístico dos dados obtidos nos inquéritos. E por outro lado, procedemos à análise de conteúdo para permitir identificar ideias comuns e distintas no que respeita ao discurso dos entrevistados, de modo a conferir-lhe um significado.

### **7.1. Tratamento estatístico**

O processamento dos dados quantitativos realizou-se através da organização do material estatístico descritivo resultante da aplicação dos inquéritos por questionário aos alunos da turma em estudo e posteriormente tratados no *software* Microsoft Excel. Podemos dizer que o dispositivo de análise e interpretação dos dados quantitativos é formatado e desenvolve-se numa sequência linear, a partir da recolha efetuada.

### **7.2. Análise de conteúdo**

O tratamento da informação qualitativa é um processo “ambíguo, moroso e reflexivo que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento” (Afonso, 2014, p. 126). O dispositivo do tratamento dos dados vai sendo construído e consolida-se à medida que os dados qualitativos vão sendo organizados e trabalhados.

Os dados audiogravados, no caso das entrevistas aplicadas às professoras, foram posteriormente transcritos.

A transcrição das entrevistas foi por nós realizada pois corroboramos da opinião de Queiroz (1991) citado por Amado e Ferreira (2014):

Transcrever significa, assim, uma nova experiência da pesquisa, um novo passo em que todo o processamento dela é retomado, com seus envolvimento e emoções, o que leva a aprofundar o significado de certos termos utilizados pelo informante, de certas passagens, de certas histórias que em determinado momento foram contadas, de certas mudanças na entoação da voz (p. 220).

Sempre que as professoras e alunos mencionaram nomes de alunos, colegas, assistentes operacionais ou outros agentes educativos, eliminámos essas referências.

Sobre a transcrição o maior cuidado prende-se com a exigência de fidelidade ao discurso dos entrevistados. Para isso, dedicámos muito cuidado não só na captação das palavras usadas como também na pontuação da fala (as pausas e o tom de voz). Esta tarefa minuciosa careceu de várias escutas, a que alguns investigadores (Crusoé *et al.*, 2008; Crusoé, 2009; Silva, 2006 citado por Amado & Ferreira, 2014) chamam “escuta sensível” que nos permite aproximar “não do acontecimento de falar, mas do que foi dito” (Geertz, 1989, pg. 14 citado por Amado & Ferreira, 2014, pg. 219). Caso não haja esse cuidado corre-se o risco de não interpretar corretamente o discurso registrado.

Terminada a transcrição das entrevistas iniciámos o tratamento dos dados qualitativos recorrendo à técnica da análise de conteúdo. Privilegiámos a técnica de análise de conteúdo por ser uma técnica flexível e adaptada às estratégias e técnicas de recolha de dados adotadas na presente investigação e por ser uma técnica que aposta na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos depois de organizados em “categorias”, tendo em conta o contexto de produção desses mesmos conteúdos, com vista à explicação e compreensão dos mesmos (Amado, 2014).

Inicialmente Berelson (1952) citado por Vala (1986) definiu a análise de conteúdo como uma técnica de investigação que permite “a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (p. 103). Osgood (1959) citado por Vala (1986), defende que o recurso a esta técnica não apresenta apenas função descritiva dos conteúdos, mas é sobretudo um processo inferencial que apresenta como objetivo a busca de significado que está para além do imediato. Mais tarde, Krippendorf (1980), citado por Vala (1986), definiu análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu

contexto”. Nesta definição a replicabilidade é fundamental e as inferências decorrem do estabelecimento de uma relação entre os dados, os “quadros de referência” da fonte de comunicação (Hogenraad, 1984, citado por Amado, Costa & Crusoé, 2014) e as condições de produção das comunicações em análise (circunstâncias sociais em que o texto foi produzido, características biográficas, traços de personalidade do autor, etc). Pires (2008) realça o papel dos “quadros de referência” ao afirmar que “desconhecer a realidade vivencial e funcional do locutor é perder parte da dimensão do significado daquilo que se fala” (Pires, 2008, citado por Amado, Costa & Crusoé, 2014, p. 303).

A definição de Robert e Bouillaguet (1997) engloba as diferentes perspectivas por nós referidas:

A análise de conteúdo *stricto sensu* define-se como uma técnica que possibilita o exame metódico, sistemático, objetivo e, em determinadas ocasiões, quantitativo, do conteúdo de certos textos, com vista a classificar e a interpretar os seus elementos constitutivos e que não são totalmente acessíveis à leitura imediata” (Robert e Bouillaguet, 1997 citado por Amado, Costa e Crusoé, 2014, p. 303).

Ainda segundo Amado, Costa e Crusoé (2014), a importância da análise de conteúdo prende-se com “o facto de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (...) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (...) no sentido da captação do seu sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadros de referência teóricos do investigador) por zonas menos evidentes constituídas pelo referido ‘contexto’ ou ‘condições’ de produção” (pp. 304-305).

Os documentos da nossa investigação quer por nós criados como os protocolos das entrevistas às professoras e alunos quer os documentos já existentes como, por exemplo, o Projeto Educativo do Agrupamento e Projeto Curricular de Turma respeitam os princípios da *exaustividade*, da *representatividade*, da *homogeneidade* e da *pertinência* (Esteves, 2006).

Num primeiro momento, fizemos uma *leitura flutuante* dos documentos por nós recolhidos, a que se seguiu uma *leitura atenta e ativa*, o que nos permitiu começar a esboçar o sistema de categorias a usar para a análise de conteúdo, fazendo sempre

relação com os objetivos de investigação inicialmente definidos (Esteves, 2006). Entende-se por categorias as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise.

Seguidamente, procedemos ao processo de *categorização* (também designada por *codificação* por alguns autores) do material, em que os dados brutos foram “sistematicamente transformados em unidades que se agrupam em categorias possuidoras de características pertinentes de conteúdo” (Sousa, 2009, p. 272). Todo o processo de análise de conteúdo oscilou simultaneamente entre o empírico e o teórico. Tal como afirma Afonso (2014), “uma grelha de categorização é um instrumento que se vai construindo, que cresce a partir de uma fase embrionária até ser dado por terminado, não se elaborando rapidamente e de uma só vez” (p. 130).

Para a análise dos resultados do inquérito por questionário aplicado aos alunos seguimos as seguintes categorias e subcategorias criadas: Escola e vida; Plano de estudos (preferência, interesse e dificuldades) e Práticas docentes/Ambiente de sala de aula (cf. Anexo 1). Por sua vez, as categorias criadas para a análise de conteúdo das entrevistas pela técnica de *focus group* aplicada aos alunos são: razões para a preferência por certas disciplinas; fatores que podem fazer interessante uma disciplina e fatores potenciadores da aprendizagem (cf. Anexo 2).

Relativamente às entrevistas semiestruturadas aplicadas às professoras definimos as seguintes categorias: motivação para a docência; características dos alunos; motivação dos alunos; processos de ensino-aprendizagem; alterações pedagógicas; regras de aula; gestão de conflitos; autoestima dos alunos; interação humana; influência do trabalho dos pares e expectativas dos professores em relação aos alunos (cf. Anexo 3).

Codificamos cada um dos alunos da turma pela letra A seguida de um número. Isto é, A corresponde a aluno e o número foi atribuído aleatoriamente não coincidindo com o número de ordem da lista oficial da turma. Desta forma, os códigos atribuídos aos alunos variam entre [A1] e [A19]. Relativamente às professoras, como referimos no Quadro 2, encontram-se codificadas pela letra P seguida de um algarismo. Os códigos atribuídos às professoras variam entre [P1] e [P5].

No estudo aqui apresentado recorreremos a diferentes fontes de evidência (perspetiva dos alunos, perspetiva dos professores e documentos da instituição) tendo em vista o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, enquanto processo

de triangulação de dados tal como preconiza Yin (2005). Corroborando Stake (1999) citado por Meirinhos e Osório (2010), a triangulação de dados permitiu-nos clarificar significados, na medida em que observações adicionais são úteis na revisão da nossa interpretação.

De seguida, foi necessário passar à construção interpretativa dos dados qualitativos tratados. A construção do enunciado interpretativo, na opinião de Vala (1986) “trata-se da 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 da análise” (p. 104).

É importante referir que o texto interpretativo é uma, de entre outras, possível leitura, isto é, “ uma construção interpretativa singular, resultante do contacto, entre aquele contexto empírico particular e o olhar, também específico, daquele investigador concreto” (Afonso, 2014, p. 126).

### III. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No decorrer deste capítulo, fazemos a apresentação e a discussão dos resultados obtidos através da análise dos dados recolhidos. Os resultados serão apresentados tendo em conta a perspetiva dos alunos e a perspetiva dos professores seguindo categorias e subcategorias de análise. O inquérito por questionário aplicado aos alunos e os guiões usados nas entrevistas pela técnica de *focus group* aplicadas aos alunos e semiestruturadas aplicadas às professoras têm em conta os objetivos desta investigação. Para simplificar a leitura dos dados, apresentamos a perspetiva dos alunos e a perspetiva dos professores seguindo as categorias e subcategorias correspondentes criadas para a leitura da realidade e, por fim, procedemos à triangulação dos dados recolhidos e apresentados.

#### 1. A perspetiva dos alunos

As perspetivas dos alunos foram obtidas pela aplicação do inquérito por questionário e posteriormente, com base nos resultados obtidos nos inquéritos, pela aplicação da entrevista coletiva pela técnica de *focus group*.

##### 1.1. Dados do inquérito por questionário aplicado aos alunos.

Com base nos dados do inquérito por questionário aplicado aos alunos – Ver Anexo 1 –, procedemos a uma breve caracterização da turma e recolhemos as razões dos alunos para a frequência da escola e as suas perspetivas de futuro ocupacional incluídas na categoria escola e vida. A aplicação do questionário permitiu-nos também obter informações sobre o plano de estudos (preferência, interesse e dificuldades) e recolher as perceções e representações dos alunos relativamente às práticas docentes e ao ambiente de sala de aula.

### 1.1.1. Caracterização da turma

A turma é constituída por onze alunas e oito alunos – Ver Gráfico 1. No final do ano letivo, as idades dos alunos da turma em estudo varia entre os 12 e os 17 anos – Ver Gráfico 2. A média de idades é 14,6 anos e a moda situa-se nos 15 anos.

Gráfico 1 – Distribuição dos géneros na turma.

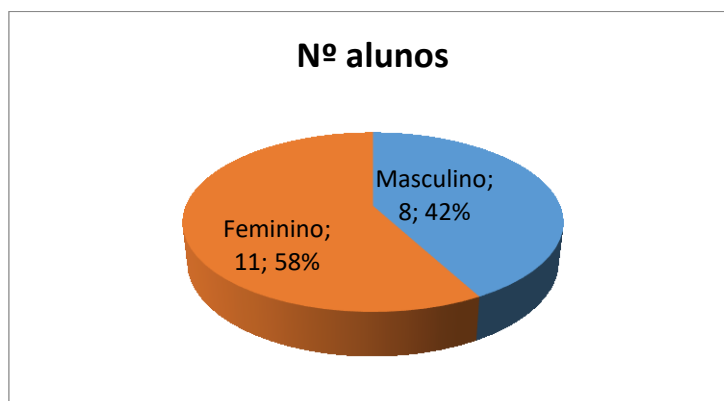
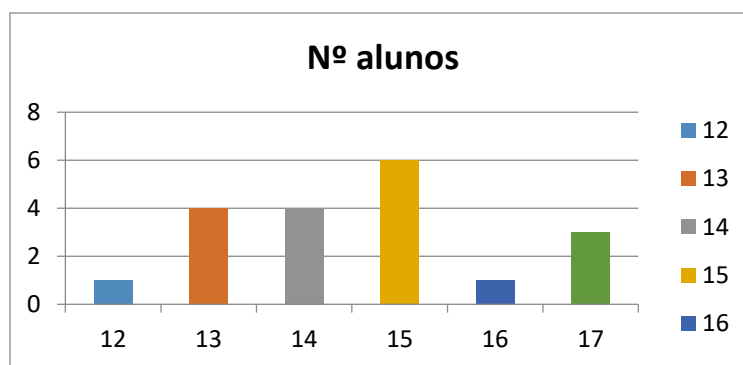


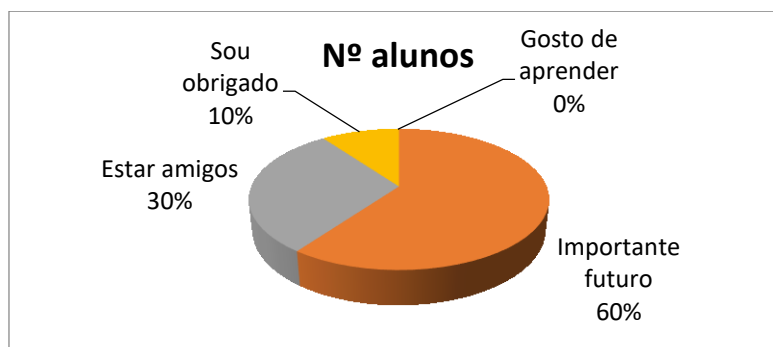
Gráfico 2 - Idade dos alunos da turma.



### 1.1.2. Escola e a Vida

A principal razão escolhida pelos alunos para a frequência da escola é a sua importância para o futuro (60%), seguida por a escola permitir estar com os amigos (30%) e 10% dos alunos referiram frequentar a escola porque são obrigados – Ver Gráfico 3. De notar que nenhum aluno escolheu a opção “gosto de aprender”.

**Gráfico 3 – Razões dos alunos para a frequência da escola.**



Relativamente à identificação de perspectivas de futuro ocupacional, as profissões mais escolhidas, cada uma por três alunos, são: cozinheiro, jogador de futsal/futebol e educadora de infância/professora de 1º ciclo. Dois alunos indicaram veterinário e outros dois cabeleireiro. Foram ainda referidas por um aluno as profissões de maquilhadora, estilista, engenheiro mecânico, logista, eletricista, empresário, piloto de automóveis, assistente de bordo e feirante. Podemos constatar que os alunos escolheram profissões maioritariamente práticas.

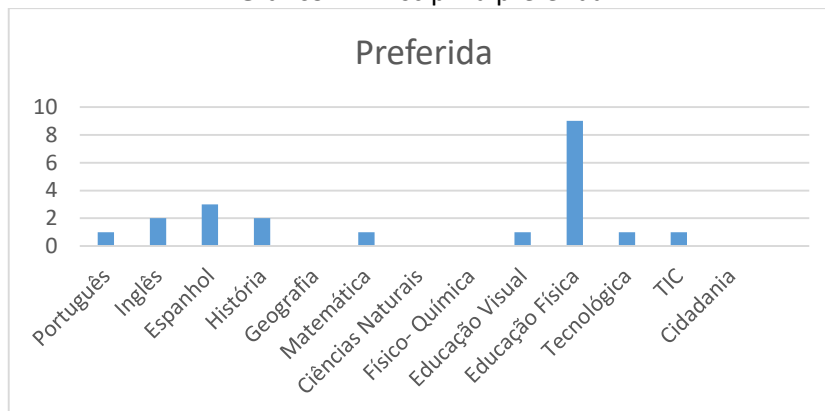
### **1.1.3. Plano de estudos**

Embora no inquérito seja solicitado aos alunos para indicarem a sua disciplina preferida, a disciplina que consideram mais interessante e a disciplina em que apresentam mais dificuldades, alguns alunos indicaram mais do que uma opção. Desta forma, um aluno indicou três disciplinas preferidas, três disciplinas mais interessantes e três disciplinas onde apresenta mais dificuldades. Outro aluno assinalou cinco disciplinas na categoria mais interessante. Ainda, duas alunas indicaram duas disciplinas onde apresentam mais dificuldades. Consideramos todas as opções assinaladas pelos alunos. Relembramos que a turma em estudo é constituída por dezanove alunos.

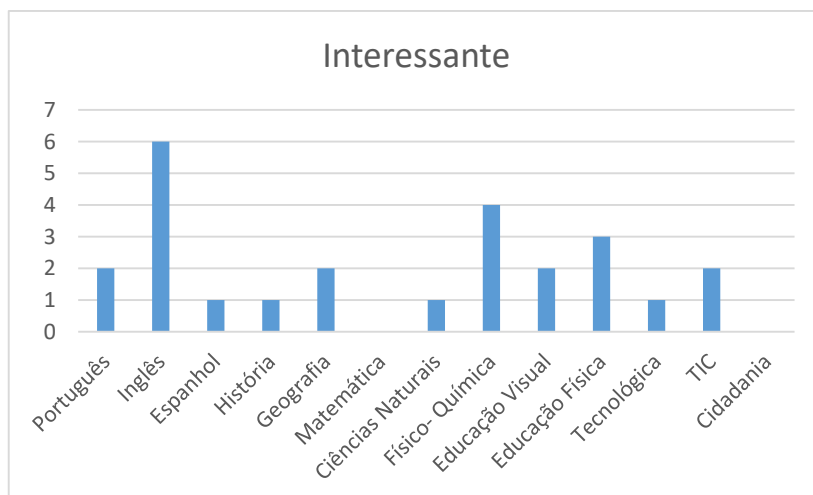
A disciplina de Educação Física foi a disciplina que mais vezes foi assinalada como a preferida pelos alunos (9), seguida pela disciplina de Espanhol (3) e de Inglês e de História (2) – ver Gráfico 4. A disciplina que mais vezes foi assinalada como a mais interessante foi a disciplina de Inglês (6), seguida de Físico-química (4) e de Educação Física (3) – ver Gráfico 5. Finalmente, a disciplina de Matemática foi apontada pela maioria dos alunos como sendo a disciplina onde os alunos sentem mais dificuldades,

seguindo-se as disciplinas de Inglês (6) e de Ciências Naturais (3) – ver Gráfico 6. Esta situação coaduna-se com o panorama nacional em que as disciplinas de Matemática e Inglês aparecem como as disciplinas onde os alunos apresentam mais dificuldades talvez devido à maior exigência de pré-requisitos.

**Gráfico 4 – Disciplina preferida.**



**Gráfico 5 – Disciplina interessante.**



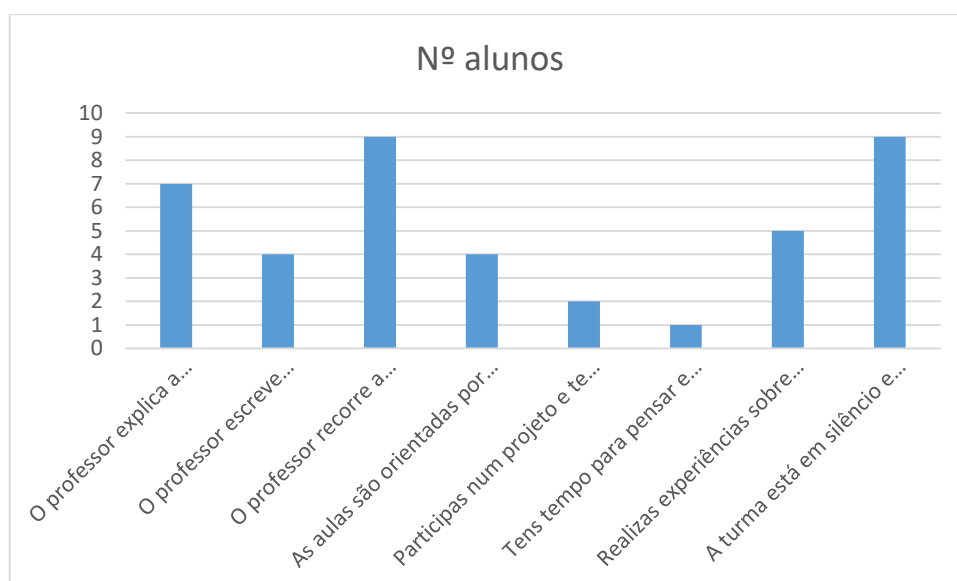
**Gráfico 6** – Disciplina onde os alunos sentem mais dificuldades.



#### **1.1.4. Práticas docentes/Ambiente de sala de aula**

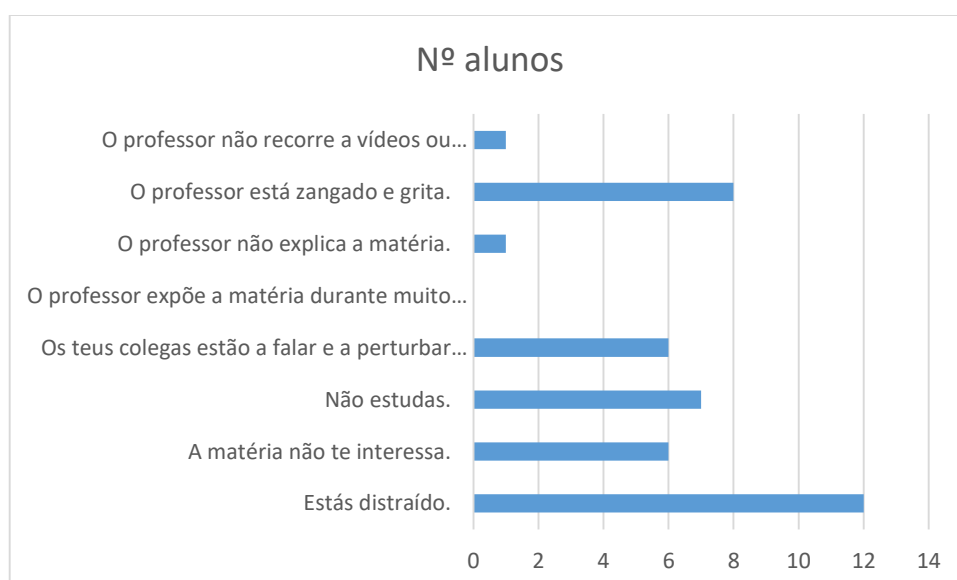
Os alunos referiram aprender melhor em contexto de sala de aula quando o professor recorre a vídeos ou apresentações em PowerPoint e a turma está em silêncio e atenta (9). Relativamente às situações mais benéficas para a aprendizagem foram selecionadas: uma estratégia de ensino (com recurso às tecnologias da informação e comunicação) e o ambiente em sala de aula. Seguidamente, foi selecionada a opção o professor explica a matéria (7) e os alunos realizam experiências relacionadas com a matéria lecionada (5). Opções referentes ao trabalho autónomo do aluno foram as menos selecionadas, tais como: as aulas são orientadas por fichas de trabalho (4), o aluno participa num projeto e depois faz uma apresentação à turma sobre o tema estudado (2) e o aluno tem tempo para pensar e discute os assuntos com os seus colegas, chegando às suas próprias conclusões (1), situações estas conducentes a uma aprendizagem significativa mais consistente – ver Gráfico 7. Podemos referir que a turma está orientada para uma pedagogia maioritariamente transmissiva.

**Gráfico 7** – Situações mais benéficas para a aprendizagem segundo os alunos.



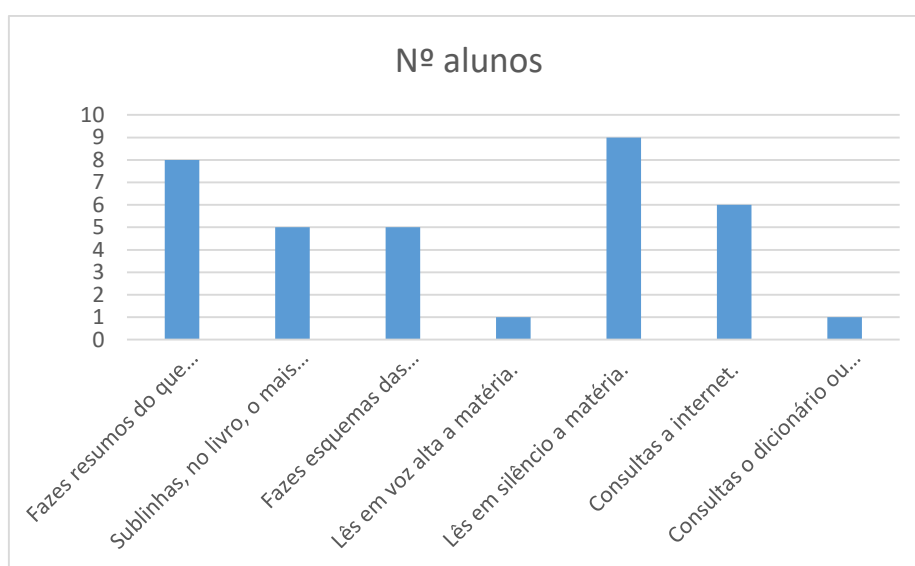
A maioria dos alunos referiram aprender menos na sala de aula quando se encontram distraídos (12). Seguem-se as situações: o professor está zangado e grita (8) e quando não estudam (ver Gráfico 8).

**Gráfico 8** – Situações invocadas pelos alunos como inibidoras da aprendizagem.



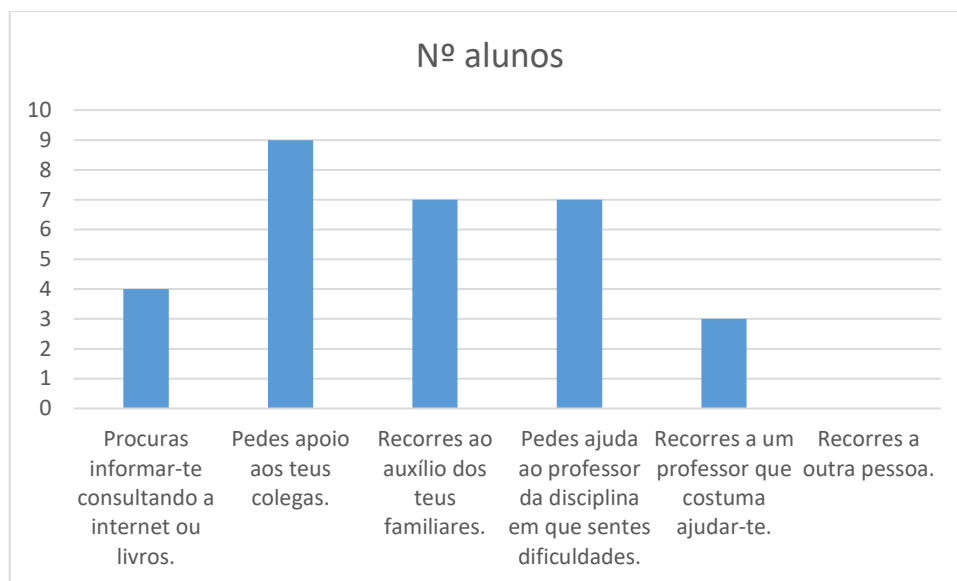
Relativamente às estratégias ou técnicas de estudo mais utilizadas pelos alunos, são: ler em silêncio a matéria (9), fazer resumos da matéria estudada (8) e consultar a internet (6) – ver Gráfico 9. Segundo a Pirâmide de aprendizagem de William Glasser ler é o método de aprendizagem menos eficiente na pirâmide porque é um método passivo. Fazer resumos da matéria estudada encontra-se num nível mais elevado na pirâmide de aprendizagem. De referir que apenas um aluno referiu recorrer a um dicionário ou enciclopédia quando estuda.

**Gráfico 9** – Estratégias ou técnicas de estudo usadas pelos alunos.



Quando surgem dificuldades na compreensão de um assunto ou na execução de um trabalho os alunos referiram, em maior número, pedir apoio aos colegas (9) seguidamente pedir auxílio aos familiares e ao professor da disciplina em que sentem dificuldades - ver Gráfico 10. A opção procurar a informação consultando a internet ou livros foi referida um número reduzido de vezes (4) o que indicia pouco estudo autónomo.

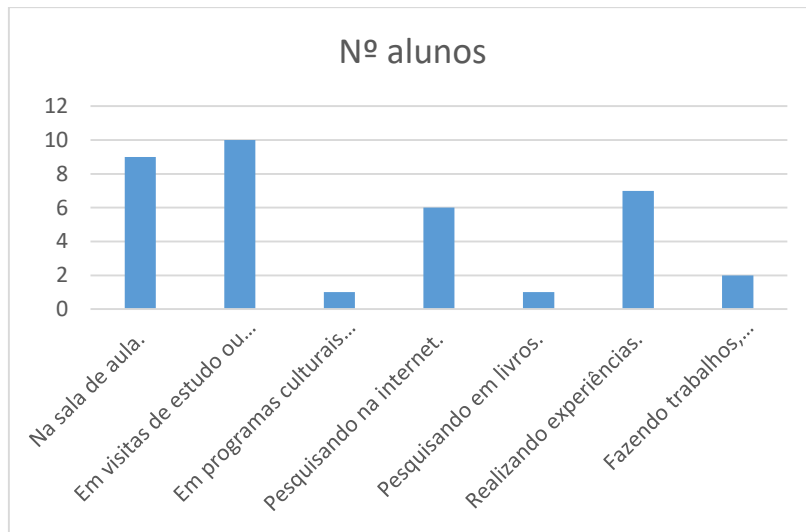
**Gráfico 10** – Estratégias a que recorrem os alunos em caso de dificuldades.



A maioria dos alunos referiram consolidar melhor as suas aprendizagens em visitas de estudo ou saídas de campo (10), seguida da opção na sala de aula (9) e realizando experiências (7) - ver Gráfico 11. Para esta turma, devido ao comportamento instável e perturbador dos alunos e às condições impostas pela direção da escola, nomeadamente, a necessidade de repor aulas nas turmas para as quais a visita não se encontrava prevista, pelo professor dinamizador da visita, apenas foi proposta uma saída de campo. Tal como se encontra referido na ata de reunião de avaliação de 3º período, devido às inúmeras participações disciplinares dos alunos da turma, apenas cinco alunas obtiveram autorização da diretora de turma para participarem na saída de campo. No entanto, como a saída de campo se realizou durante uma manhã livre nenhuma aluna compareceu na escola no horário previsto.

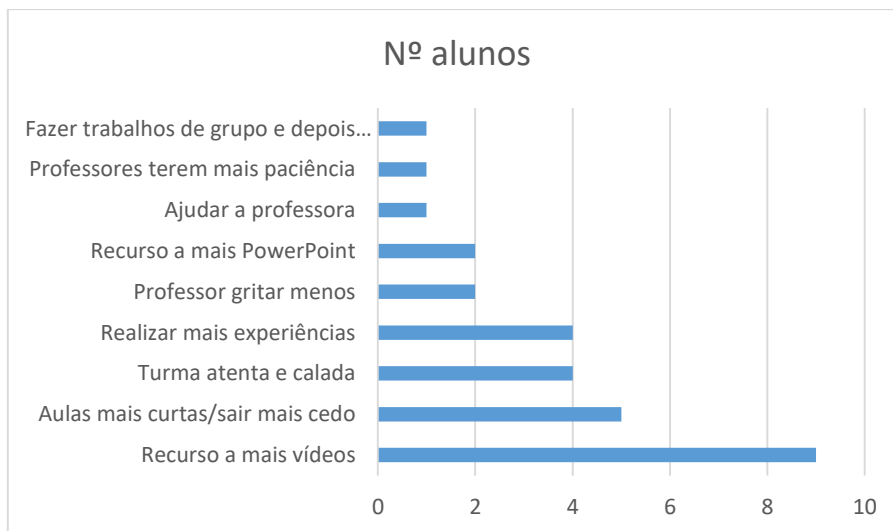
Esta turma, tal como todas as turmas do Agrupamento, beneficiou de uma ação de promoção de atividades práticas em Ciências com a realização de atividades práticas/experimentais/laboratoriais de acordo com as Metas Curriculares/Programa Curricular das disciplinas de Ciências Naturais e Físico-Química no âmbito das medidas de melhoria do ensino e da aprendizagem do Projeto Educativo TEIP.

**Gráfico 11-** Situações apontadas pelos alunos para consolidar a aprendizagem.



Quando foram solicitadas aos alunos, em resposta aberta, sugestões para melhorar as aulas a estratégia mais sugerida foi o recurso a mais vídeos (9), as aulas serem mais curtas ou a possibilidade de saírem mais cedo (5) e a turma estar atenta e calada e realizar mais experiências (4) - ver Gráfico 12. Um aluno sugeriu a realização de trabalhos de grupo seguidos da sua apresentação à turma. Segundo a pirâmide da aprendizagem de William Glasser esta será a situação mais propícia à aprendizagem (aprendemos melhor quando ensinamos os outros implicando a necessidade de explicar, resumir, estruturar e ilustrar).

**Gráfico 12 –** Estratégias sugeridas pelos alunos para melhorar as aulas.



Pela análise dos resultados do inquérito por questionário podemos inferir que predomina na escola a pedagogia transmissiva, fundamentalmente baseada na exposição e explicação do professor.

## **1.2. Resultados da entrevista coletiva aos alunos pela técnica de *focus group***

Com a entrevista coletiva aos alunos pela técnica de *focus group* recolhemos as razões da sua preferência por certas disciplinas e as suas perceções sobre os fatores que podem fazer interessante uma disciplina assim como os fatores potenciadores da aprendizagem. Os resultados da entrevista coletiva foram obtidos em duas sessões de *focus group* que decorreram durante a mesma tarde.

O guião da entrevista coletiva aos alunos pela técnica de *focus group* encontra-se em anexo – Ver Anexo 2.

### **1.2.1. Razões de preferência por certas disciplinas**

A disciplina de Educação Física é a preferida por um maior número de alunos por ser uma aula livre, se sentirem mais à vontade e não terem de estar sentados nem concentrados a ouvir e apanhar “seca”. O [A11] retorquiu “*concentrados temos de estar porque senão não ouvíamos o que dizia a professora*”. Referiram também que, nestas aulas, fazem desporto e isto é bom para a sua saúde e, além disso, não exige estudo.

Relativamente às disciplinas de que os alunos menos gostam, as opiniões dividiram-se por três disciplinas. A Matemática foi a disciplina mais referida por ser uma disciplina “aborrecida”, terem de “pensar muito” e não entenderem a matéria. Alguns alunos referiram “não gostar” da professora. A disciplina de Inglês foi também referida por não perceberem a língua, não gostarem do método de ensino da professora referindo que se houver conversa entre os alunos a professora continua a dar a aula. Algumas alunas também referiram não gostar de Educação Física por terem de executar exercícios físicos muito difíceis.

Quando questionados sobre o que falta às outras disciplinas para serem mais atrativas, os alunos referiram que os professores deviam ter mais paciência, ser divertidos e manter mais ordem na sala de aula. A [A1] referiu que “*parece que os professores têm medo de mandar os alunos para a sala de gestão comportamental*”.

Deveria haver aulas ao ar livre, haver mais trabalhos de grupo nas aulas e terem visitas de estudo. Relativamente à disciplina de Matemática, o [A2] sugeriu que deviam fazer jogos para aumentar o seu interesse e acrescentou que a professora manda fazer um exercício e passado pouco tempo já está a resolve-lo no quadro.

### **1.2.2. Fatores que podem fazer interessante uma disciplina**

A disciplina de Inglês foi considerada das mais interessantes porque se trata de uma língua estrangeira e necessária para qualquer profissão e o [A11] exemplificou: *“um jogador de futebol se for jogar para fora do país tem de saber falar inglês assim como qualquer emigrante”*. Relativamente à disciplina de Físico-Química é considerada interessante porque fazem muitas experiências e a professora capta a atenção dos alunos porque primeiro brinca com eles mas depois dá a aula. A disciplina de Geografia também foi referida como interessante porque gostam da matéria e consideram a disciplina fácil.

A disciplina de Matemática foi referida como a menos interessante por não entenderem a matéria e a professora não dar tempo aos alunos para pensarem nos problemas que coloca. Foi colocada aos alunos a questão se a Matemática tem a ver com o seu dia-a-dia e as opiniões dividiram-se: alguns responderam nada e outros tudo. O [A11] exemplificou *“por exemplo, quanto mede um poste? Isto é matemática!”*.

A disciplina de Inglês foi também referida como pouco interessante pela [A4] que afirma não perceber nada e não gostar da disciplina desde o 5º ano. Dois colegas apresentaram os seus exemplos de como conseguiram aumentar o seu interesse na disciplina. O [A11] exemplificou que não gostava da disciplina no primeiro período, no entanto, no segundo período decidiu tirar positiva e conseguiu, estando com mais atenção, trabalhando mais nas aulas e fazendo todos os trabalhos de casa. A [A7] referiu que começou a gostar mais de inglês quando começou a traduzir músicas que gostava de ouvir e acrescentou que consulta *sites* para *“ver o que querem dizer”*.

Para que cada professor torne a sua disciplina mais interessante os alunos sugerem que os professores têm de ter mais paciência, mais calma e imporem a ordem na sala de aula. Se for necessário os alunos saírem da sala de aula devem mesmo sair. A [A1] acrescentou: *“A professora de História manda sair os alunos que se estão a*

comportar mal, mas eles não saem. No entanto, se a professora de Físico-química mandar sair, saem mesmo!”. Sugeriram também estratégias que o professor deve usar tais como os professores recorrerem mais a apresentações PowerPoint, vídeos e jogos durante as aulas e não se limitarem a falar.

### **1.2.3. Fatores potenciadores da aprendizagem**

Quando os alunos foram questionados porque é que a maioria dos alunos referiram apresentar muitas dificuldades na disciplina de Matemática os alunos afirmaram que alguns não estudam e outros desistem logo: *“Há pessoas que metem na cabeça que não sabem e depois não sabem mesmo e nem se esforçam”*. Reconhecem também a importância do trabalho contínuo *“porque se não se apanhar logo a matéria no primeiro período depois já não se apanha mais, é para esquecer!”* e *“A matéria é difícil. Tem de se treinar muito”*. Foi novamente referido que a professora explica muito rápido não dando tempo para os alunos pensarem.

Relativamente ao porquê da frequência de confusão nas aulas desta turma os alunos são de opinião de que a turma foi muito mal feita porque juntaram os repetentes e “mal comportados” todos nesta turma. E acrescentaram que muitos alunos gostam de brincadeiras e se querem evidenciar. A [A3] afirmou que são os professores que permitem a confusão e deviam mandar os alunos “mal comportados” para fora da sala assim que a confusão começasse. Esta opinião foi corroborada por vários alunos. As disciplinas de História, Matemática, Geografia e Ciências Naturais foram apontadas como as disciplinas onde há mais confusão. No caso das disciplinas de História e Matemática os alunos referiram que se deve à matéria destas disciplinas e às professoras.

Quando foi perguntado aos alunos a que se devia a sua falta de atenção nas aulas, os alunos referiram que a matéria das disciplinas, muitas vezes, não é interessante. No entanto, o [A2] comentou: *“Eu até posso estar a gostar da aula mas se eles não gostam acabou”*. As aulas de 90 minutos foram apontadas como sendo muito longas e muito desgastantes: *“É muito tempo para estar a ouvir o professor”*. O facto de a disciplina de Educação Física se encontrar no horário da manhã e aulas teóricas no horário da tarde não ajuda. Como possíveis soluções para diminuir a confusão nas aulas

sugeriram os professores fazerem mais atividades práticas nas aulas e a diminuição do tempo de cada aula. Sugeriram também uma mudança no horário, com mais aulas de manhã e menos à tarde porque a tarde é mais propícia à brincadeira. E particularizaram, a disciplina de Educação Física devia ser no turno da tarde e as disciplinas de Português e Matemática sempre no turno da manhã.

Do horário da turma constam duas manhãs livres e as tardes todas ocupadas com aulas. Verificamos também que a disciplina de Educação Física encontra-se no turno da manhã e a disciplina de Português consta duas vezes no turno da tarde. A disciplina de Matemática consta sempre no turno da manhã.

Quando foi pedida a opinião aos alunos acerca da utilização de apresentações PowerPoint e vídeos nas aulas, todos os alunos que participaram do *focus group* afirmaram que o seu uso torna as aulas mais interessantes, captam mais a sua atenção e facilitam a sua aprendizagem, dessa forma, o professor fala menos e a aula torna-se menos desgastante para eles. Entre o uso de PowerPoint ou vídeos os alunos referiram preferir vídeos porque a sua visualização capta mais a atenção dos alunos porque tem movimento e aprendem mais. Nas disciplinas de Português e Inglês as aulas são dadas pelo manual e os alunos consideram as aulas “*uma seca*”. As professoras de História e Ciências Naturais são as que mais usam vídeos e PowerPoint nas aulas. Na disciplina de História estes recursos são utilizados todas as aulas utilizando também o PowerPoint para fazerem exercícios. A professora de Ciências Naturais é a professora que recorre mais aos vídeos o que é do agrado dos alunos pois ajuda-os a compreender melhor a matéria.

Por fim, foi perguntado aos alunos que alterações sugerem para melhorar o clima de aprendizagem na aula. As alterações sugeridas podem se enquadrar em duas vertentes: ambiente de sala de aula e estratégias utilizadas nas aulas. Relativamente, ambiente de sala de aula os alunos sugerem que os professores têm de ter mais calma ainda que reconheçam que muitos já tem muita calma e o [A2] referiu: “*Nós é que fazemos com que os professores cheguem ao limite*”. Os alunos deviam ser obrigados a cumprir a planta da sala de aula feita em conjunto por todos os professores. Os professores deviam primeiro avisar os alunos que estão a perturbar as aulas e, se estes persistissem, deviam ser encaminhados para a sala de gestão comportamental ou para a direção. A [A7] acrescentou “*As professoras deviam mandar mais para a “rua” os*

*perturbadores, assim eles não abusam*". O número reduzido de alunos na sala de aula também foi referido. A [A1] sugeriu que *"Havia de ser sempre metade da turma como nos turnos de Ciências Naturais e Físico-química"*.

Relativamente às estratégias que deviam ser mais utilizadas pelos professores os alunos sugerem que nas aulas os professores deviam organizar mais jogos e debates sobre os temas a lecionar para captar a atenção dos alunos. Sugeriram também a organização de grupos de trabalho constituídos por alunos mal comportados e bem comportados, para estes tomarem conta deles, e depois deviam apresentar o trabalho realizado pelo grupo à turma. Também sugeriram a realização de mais experiências e o [A17] explicou *"porque quando fazemos uma experiência é como se estivéssemos a ver o fenómeno, por exemplo, quando fizemos o vulcão, na aula de Ciências Naturais, é como se estivéssemos mesmo a ver o vulcão em erupção"*. Finalmente a [A4] sugeriu: *"Devíamos ter mais aulas livres, visitas de estudo, por exemplo, a História podíamos visitar museus mas não, estamos aqui fechados. Nem que fossemos nós a pagar"*.

## **2. Perspetiva dos professores**

As perspetivas dos professores foram obtidas pela aplicação de entrevistas semiestruturadas. Recolhemos as suas perceções e representações relativamente à sua motivação para a docência, às características mais marcantes dos seus alunos, à motivação e à autoestima destes, bem como aos processos de ensino-aprendizagem, às alterações pedagógicas que introduziram, às regras de aula estabelecidas e à gestão dos conflitos que surgiram.

O guião das entrevistas semiestruturadas aplicadas às professoras encontra-se em anexo – Ver Anexo 3.

## 2.1. Motivação para a docência

A profissão de professora surge como primeira opção, ainda na infância/adolescência pelas professoras [P3] e [P4]. A [P3] refere que *“para mim foi sempre uma profissão de referência. Uma profissão com a qual eu brincava com as minhas bonecas”* e acrescenta *“a minha mãe também era professora. Foi sempre a profissão que eu quis ter”*. No mesmo sentido a [P4] afirma: *“Primeiro sempre foi um sonho de criança. Eu gostei sempre de ensinar. Mesmo nas brincadeiras de criança com o meu irmão. Eu era a professora e ele era o aluno (...) Foi uma escolha que fiz desde os doze ou treze anos”* e reforça *“Foi sempre o que eu quis ser”*.

A escolha da área disciplinar esteve obviamente relacionada com os gostos pessoais de cada docente. A [P3] justifica a escolha da Matemática porque gosta muito de matemática e acrescenta que queria ensinar uma disciplina de que gosta. A [P4] optou por História por variadas razões nomeadamente porque gostava de ver os alunos a evoluir tanto a nível cultural como a nível estético quando lhes dava continuidade, bem como de os sensibilizar para os problemas socioeconómicos e de trocar ideias com eles. Reforçando que ao ensinar ela também foi aprendendo muito, num contínuo processo de ensino e auto aprendizagem. Termina afirmando que a relação professor/aluno, no passado, era muito diferente do que é agora.

Relativamente às restantes professoras o ensino surgiu como profissão possível tendo em conta a licenciatura que concluíram ou como segunda opção. A professora [P1] gostava muito de desporto, optou pela licenciatura em Educação Física e enveredou pelo ramo de ensino porque na altura era a opção viável que tinha. Mais tarde, especializou-se em Gestão Desportiva. A [P2] afirma que nunca quis ser professora e que foram as circunstâncias da vida que a trouxeram para o ensino. A sua primeira licenciatura foi na área do Design na qual trabalhou durante muitos anos. Por razões familiares teve de abandonar o seu emprego ficando vários anos desempregada. Mais tarde, terminou a licenciatura em *“Línguas e Literaturas modernas – Português e Espanhol”* e o ensino surgiu como uma das possíveis saídas profissionais. E acrescenta *“Foi por aí que eu enveredei, por ser uma via, pensava eu, mais fácil”*. Já a [P5], licenciada em Artes, teve como primeira profissão a pintura e gravura, mas refere *“Era uma trabalho muito isolado, muito individual. Senti falta da relação com os outros.”* A

alternativa era a via ensino. A escola permite a relação com os outros e foi esse aspeto que mais a motivou. A relação com as crianças e adolescentes e a possibilidade de ensinar e transmitir conhecimentos.

As professoras [P1], [P2] e [P3] hoje apoiam-se para renovar a sua motivação no facto de gostarem muito de ensinar. A [P1] refere *“Gosto muito de ensinar, e apesar de tudo, ainda há meninos que gostam muito da disciplina. Já não é com os índices de há uns anos atrás (...) O que me dá motivação são os alunos. A escola, em termos gerais, não me dá grande motivação”*. A [P2] apesar de reconhecer que é difícil manter-se motivada, gosta de dar aulas e de ver a evolução dos alunos *“Eu gosto mais de dar aulas no ensino secundário do que no ensino básico porque os preparo desde o início até ao exame final e isso dá-me mais luta”*. A [P3] refere gostar da profissão *“Mas que coisa é que eu gostaria sem ser esta, se eu sempre quis ser professora”*. A [P4] salienta que é com grande espírito de sacrifício que se mantém no ensino e que, no seu caso, a motivação não existe *“É mesmo por um grande espírito de sacrifício, a nível dos alunos, a indisciplina que aumenta, a falta de respeito pelo professor a todos os níveis. Não falando depois nos aspetos profissionais a nível do congelamento da progressão na carreira.”* A [P5] continua a renovar a sua motivação pela razão que a levou a enveredar pelo ensino: a relação com os outros *“a relação com os miúdos, com os adolescentes e com os colegas”*. Acrescenta que *“a transmissão de conteúdos e conhecimentos eu acho que tem vindo cada vez a baixar mais”*.

## **2.2. Características dos alunos**

As professoras consideram os alunos da turma, à exceção de duas alunas, muito irrequietos e com elevado défice de atenção e concentração. São muito conversadores, como refere [P3]: *“Falar alto. Sempre a pensar nas situações que se passam no bairro. A interromper para falar com os colegas”*. São muito conflituosos, reforça a [P4]: *“A relação entre eles também não era boa. Havia muitos conflitos. Era muito difícil gerir aqueles conflitos que surgiam simultaneamente”*. São mal-educados, salienta [P2], *“não sabem ser, não sabem estar e não sabem comportar”* e desinteressados/desmotivados, principalmente os alunos que acumulam várias retenções ao longo do seu percurso escolar. Refere a [P2] que *“Eles andam na escola porque são obrigados”* e a [P3]

acrescenta que são *“Completamente desmotivados em que a escola não lhes diz nada”* e ainda que *“Não se preocupam com o percurso escolar, não tinham vontade de tirar boas notas”*.

A [P4] salienta também os graves problemas socioeconómicos das famílias destes alunos e o baixo nível cultural dos encarregados de educação e exemplifica: *“há uma aluna em que a mãe não sabe ler nem escrever. Assina apenas o nome. Duas ou três mães (...) não concluíram o 1º ciclo.”*

Ao nível cognitivo, [P4] refere que os alunos apresentam falta de pré-requisitos, com dificuldades ao nível da Língua Portuguesa, falta de hábitos e métodos de trabalho e, finalmente, refere que *“Tudo isto torna muito difícil a tarefa do docente”*. A [P1] conclui: *“Nesta turma, não podia ser com um pau na mão, tinha de ser também com muito afeto para conseguir equilibrar.”*

As professoras consideram que existem outras turmas na escola com características semelhantes a esta: *“em relação às turmas de 7º ano elas eram todas más, à exceção de uma turma com alunos provenientes de outro meio socioeconómico e cultural”*. No entanto, distingue-se das restantes turmas pelo elevado número de alunos repetentes e consequentemente com alunos com um nível etário superior ao esperado para o 7º ano: *“Embora houvesse uma maior concentração de alunos problemáticos nesta turma, com muitos repetentes (...) havia alunos com quatro retenções (...) Só havia seis alunos que tinham vindo do 2º ciclo e sem retenções anteriores só dois. Como também apenas dois alunos foram aprovados no 2º ciclo sem nenhum nível inferior a três”*, sustenta [P4]. [P3] afirma *“Eu acho que se juntou aqui alunos com muitas dificuldades pertencentes a famílias completamente destruídas, alunos que nem um curso vocacional conseguiram continuar (...) Era muito difícil dar-lhes aulas.”*

### **2.3. Motivação dos alunos**

As estratégias usadas pelas professoras para cativar os alunos foram muito distintas. Algumas relacionadas com a especificidade da área disciplinar lecionada. Assim a [P1] apela às emoções positivas dos alunos *“Uma coisa que eu lhes digo logo no início do ano, que não sei se é pedagógica, é [que] vamos ter de nos aturar o ano*

*todo e que vamos ter de estar aqui, quer queiramos quer não (...) Já que tínhamos de estar ali que o fizéssemos com prazer e com alegria*". Valoriza a empatia com os alunos, isto é, quando se apercebia que um aluno estava mal disposto não o implicava tanto nas atividades de aula de forma a evitar que ele respondesse mal ou abandonasse a aula. Reconhece a vantagem de conhecer a maioria dos alunos de anos letivos anteriores, facto que lhe permite atuar de forma mais assertiva.

A [P2] optou por ter uma atitude autoritária para conseguir ter disciplina na sala de aula: *"No início, eu mantinha-me calma e tentei cativá-los levando-os a bem porque são miúdos que têm falta de afeto (...) Mas depois cheguei à conclusão que naquela turma reinava quem falava mais alto e quem se impunha. Depois comecei a impor-me e foi quando consegui ter mais ordem na aula. Eles terem medo mais do que respeito"*.

As professoras [P3], [P4] e [P5] fazem referência a métodos de ensino/aprendizagem como estratégias adequadas para cativar os alunos. A [P3], como considera os manuais escolares muito complexos para estes alunos, opta por fazer resumos da matéria que considera mais importante que escreve no quadro no decorrer da aula *"porque eles gostam de passar para o caderno e era quando estavam mais sossegados"* e, seguidamente, passa para a parte prática da aula. Em cada aula aborda um número reduzido de conteúdos programáticos.

A [P4] no início de cada aula levanta questões orientadoras sobre os temas que se vão abordar ao longo dessa mesma aula para, desta forma, despertar a curiosidade dos alunos e eles terem a oportunidade de darem as suas próprias respostas. No entanto, reconhece que *"Muitas vezes, era difícil porque a desmotivação deles para a escola é grande. Têm outros interesses extraescolares, muito divergentes da escola (...) Só duas alunas tinham esse espírito de curiosidade. E de vez em quando um ou outro, quando o assunto lhes agradava mais, levantava questões"*.

A [P5] refere que usou as mais variadas estratégias para cativar os alunos e que, mesmo assim, com muitas dificuldades conseguiu cativá-los. A primeira estratégia que usou, como se trata da disciplina de Educação Visual, foi, no início do ano, depois de estabelecer as regras de sala de aula, permitir que os alunos ouvissem música com recurso a fones para ficarem mais concentrados no trabalho que estavam a desenvolver. Mas essa estratégia cedo se revelou ineficaz: *"Eles rapidamente dispersavam da música para as outras competências dos telemóveis como o Facebook"*

*e para as mensagens*”. Outra estratégia era, recorrendo a imagens de livros, apresentá-lhes o produto final do trabalho que estavam a desenvolver com o objetivo de os cativar. No entanto, poucos se interessavam e acrescenta que *“às vezes interessavam-se pelos trabalhos de outras turmas porque os viam mais adiantados*”. Para além do PowerPoint, esta professora usa também websites específicos de Educação Visual, visto que as construções geométricas são aborrecidas para a maioria dos alunos, e este recurso permite ensinar as construções passo a passo, pausadamente, permitindo avanços e recuos conforme o ritmo e as solicitações dos alunos e conclui dizendo: *“Com esta turma esta estratégia foi muito difícil porque têm ritmos de trabalho diferentes e muitos não trabalhavam.”*

As professoras consideram que, de uma forma geral, os alunos não realizaram aprendizagens variadas e significativas ao longo do ano letivo. A [P1] considera que em termos motores realizaram-se progressos significativos. Todavia tem dúvidas se os conhecimentos teóricos inerentes aos jogos/exercícios ficaram interiorizados por todos os alunos. A [P3] refere que *“o que mais me preocupa, nesta turma, é que eu acho que eles não conseguiram aprender muito”* e acrescenta:

Eu sou da opinião que no 7º ano se os alunos quiserem conseguem. Eles tiveram todo o apoio da escola: sala de estudo, nós, em algumas aulas erámos duas professoras na turma. Fazia parte da estratégia de apoio a esta turma. Outra docente de Matemática que me vinha ajudar nas aulas e foi uma maneira de ter a turma mais “sossegada” mas mesmo assim não mostravam interesse.

A [P4] considera que as melhorias verificadas nos resultados não correspondem a melhorias significativas nas aprendizagens efetuadas pelos alunos mas antes à redução dos conteúdos programáticos constantes em cada ficha de avaliação e ao aumento de momentos de avaliação escrita por período *“Há uns anos dava um tema completo e esse tema saía numa ficha de avaliação (...) Agora não divido a ficha de avaliação em duas partes (...) porque, senão era o caos, uma catástrofe!”*.

Finalmente, a [P5] concluiu *“Não acredito que eles tenham feito muitas aprendizagens. Tirando três alunas. A maioria não se interessava pelas aprendizagens nem pelos trabalhos finais (...) Havia alunos que não faziam absolutamente nada. Quatro alunos não fizeram um único trabalho durante o ano”*.

## 2.4. Processos de ensino-aprendizagem

O recurso à imagem é a prática letiva que as professoras mais privilegiam na sala de aula. [P1] refere *“Procuro apresentar tudo à base de imagens. Na minha opinião, penso que a imagem é retida com maior facilidade que a informação escrita.”*, [P2] afirma *“Uso muito o PowerPoint porque julgo que a imagem é mais fácil de reter ... é a melhor forma de os cativar e chamar para a sala de aula”*, a mesma opinião é partilhada pela [P4]. [P5] também recorre a imagens de livros, por exemplo, que ilustram o trabalho final a realizar.

Embora leccione uma disciplina iminentemente prática, Educação Física, quando aborda uma modalidade desportiva pela primeira vez, [P1] recorre à exposição teórica com auxílio do tradicional quadro, onde são escritas as principais regras da modalidade, ao PowerPoint e a vídeos de jogos internacionais que ilustram a modalidade bem praticada. Os alunos têm um caderno diário onde registam o sumário de cada aula bem como a sua autoavaliação e avaliação, os seus apontamentos e realizam os trabalhos de casa como, por exemplo, o desenho de um campo de jogo à escala ou regras de determinada modalidade. Para a execução destes trabalhos, apela à pesquisa bibliográfica ou em websites. Realiza também testes escritos para se certificar das aprendizagens que os alunos fizeram. Procede à diversificação dos elementos de avaliação:

há meninas como a [A1] cuja disposição para a atividade física é quase zero, a partida tinham nível um ou dois mas é uma aluna que demonstra no teste que sabe a matéria. Uma aluna que tem cuidado com o caderno, demonstra disciplina dentro da aula e algum empenho, apesar de não conseguir atingir as competências físicas mínimas. Essa aluna vai à partida obter positiva na avaliação final de período (...) Os alunos melhores, em termos motores, apesar de serem muito bons na prática, têm de também aliar a classificação do teste e do caderno para obterem nível cinco. E explico: a tua colega provavelmente não tem nível cinco porque não é tão boa na prática mas tem também o direito de ter nível positivo se tiver os outros elementos de avaliação positivos.

No final de cada aula questiona cada aluno sobre a sua autoavaliação e depois explica a nota atribuída que fica registada no caderno diário do aluno.

Como esta turma se encontra no primeiro ano de Espanhol, [P2] recorre muito a jogos e PowerPoint com sons para ao alunos visualizarem as novas palavras, simultaneamente ouvirem sons e, desta forma, interiorizarem o vocabulário.

Como as aulas de Matemática são de 90 minutos, [P3] refere que cada aula apresenta momentos teóricos e práticos com exposição dos novos conteúdos seguida da resolução de exercícios. Usa frequentemente o quadro interativo e os alunos mostram entusiasmo ao usá-lo. A investigadora perguntou como organizava a aula quando a docente de apoio (integrada na ação de melhoria do ensino e da aprendizagem da Matemática) se encontrava presente e ela explicou que, quando estava a lecionar matéria nova, todos os alunos se encontram na mesma sala e, quando era para resolver uma ficha de trabalho, dividia a turma em grupos mais pequenos com o objetivo que os alunos estivessem mais sossegados. Mas, acrescenta que esta estratégia nem sempre se revela mais eficaz. Nesta turma, as aulas aos dois primeiros tempos da manhã corriam sempre melhor, embora com perturbação como, por exemplo, conversas paralelas entre alunos ou tentativas de usar os telemóveis. Conclui que o mais importante é diversificar as estratégias em cada aula.

[P4] inicia cada tema a lecionar com levantamento de questões orientadoras seguidas da leitura e interpretação de documentos do manual. Usa também extratos de filmes e vídeos e recorre com frequência ao trabalho de pares e à resolução de fichas de trabalho diferenciadas mais simples do manual ou que elabora. Como o Serviço de Ação Social Escolar não atribui o caderno de atividades aos alunos não pode recorrer a ele.

[P5] recorre ao processo *design*, um dos métodos de trabalho usado na Educação Visual: primeiro a professora apresenta exemplos do trabalho final (para os alunos saberem o que vão fazer) e explica todos os passos que os alunos têm de executar para a consecução do trabalho. Seguidamente, os alunos devem fazer uma pesquisa de ideais que lhes permitam chegar ao produto final.

Relativamente a estratégias de ensino desejáveis mas de difícil implementação a [P1] falou da necessidade de maior disponibilidade por parte dos professores para apoiar os alunos fora dos tempos letivos e da existência de mais espaços físicos para o professor trabalhar com o aluno. Considera que esta falta de disponibilidade da sua parte se deve ao aumento da burocracia na escola.

[P2] considera como estratégia desejável mas de difícil implementação a gravação visual e sonora das apresentações dos trabalhos orais dos alunos e posterior visualização. O objetivo seria analisar a pronúncia e as suas atitudes salientando tanto os aspetos positivos como os negativos. No entanto, a falta de condições da escola para

fazer gravações dificulta esta estratégia. [P3] considera que a melhor estratégia é o entusiasmo e o gosto do professor na matéria que está a ensinar e os alunos serem bons e conseguirem acompanhar o professor. [P4] afirma que recorreu a todas as estratégias, algumas com dificuldades e exemplificou que o facto de ter de escurecer a sala de aula para fazer projeções era suficiente para destabilizar alguns alunos da turma. [P5] reiterou que o percurso normal de trabalho em Educação Visual seria ela apresentar exemplos da planificação de sólidos geométricos, os alunos procederem à pesquisa do método da construção do trabalho selecionado e posteriormente passarem à sua elaboração. A falta de empenho, autonomia e persistência dos alunos inviabilizou esta estratégia. O trabalho ao ar livre também seria benéfico mas difícil de concretizar porque muitos alunos não tinham materiais e não seguiam as instruções da professora.

Quando questionadas sobre a possibilidade de realização de visitas de estudo, as professoras foram unânimes em considerar que o comportamento desadequado e instável da maioria dos alunos da turma não lhes permitiu recorrer a esta estratégia de ensino embora a considerem importante e necessária. [P1] e [P3] referem também o inconveniente para os professores envolvidos nas visitas de estudo, emanado da direção do agrupamento, de terem de compensar as aulas não lecionadas nas turmas não envolvidas na visita de estudo. [P3] conclui *“Para estes alunos o mundo é o bairro e a escola. Tudo o que a escola pudesse fazer por eles é ótimo. A nossa escola nesse aspeto de dar a conhecer novas realidades está a falhar.”*

## **2.5. Alterações pedagógicas**

A nível do trabalho dos professores [P1] é de opinião que o facto de o agrupamento ser um Território Educativo de Intervenção Prioritária aumentou a burocracia embora concorde com a necessidade de se efetuarem registos: *“Por um lado é positivo, haver formas de registo mas acho que se está a registar de mais e muitas pessoas a registar o mesmo. Começa a ser demasiado.”* Defende que esta tarefa devia ser executada por apenas um observador respeitando uma série de critérios estipulados para que houvesse maior uniformidade nas observações. Não considera que por a escola ser TEIP tivesse havido melhoria das condições materiais, logísticas e financeiras para desenvolver projetos que considera importantes para estas crianças e jovens. O facto

de a escola estar rotulada como Escola TEIP pode até ser contraproducente, a começar pelos próprios alunos.

Estando a turma em estudo integrada num Território Educativo de Intervenção Prioritária e em clara desvantagem em termos económicos, sociais e culturais as professoras entrevistadas viram-se obrigadas a rever e a alterar os seus processos de trabalho nomeadamente a valorizar mais as atitudes positivas dos alunos: a educação, o bom comportamento e as pequenas aprendizagens com recurso constante ao reforço positivo dos alunos. [P2] explica esta mudança de atitude *“Todos estes alunos têm problemas fora da escola portanto nós temos de saber lidar com esta diferença”* que vai ao encontro da opinião de [P3] *“Valorizar pequenos gestos nos alunos que eu antes não valorizava porque achava que era normal”*. [P4] relata que teve necessidade de reduzir os conteúdos lecionados e estes serem avaliados através de fichas de trabalho constantes. A sua avaliação passou a ser muito contínua. [P5] refere que os conteúdos lecionados são os mesmos mas o nível de trabalho é mais básico assim como o seu nível de exigência.

As alterações de processos de trabalho das professoras relatadas visam sobretudo motivar os alunos para que desta forma melhorem os seus comportamentos, as suas aprendizagens e os seus resultados escolares assim com a sua educação para a cidadania. [P1] considera que o desporto constitui um meio importantíssimo para o desenvolvimento das competências sociais: *“por isso me preocupa tanto nas aulas de desporto haver educação, respeito, cooperação, sentido de grupo e equipa porque daí podem ser transferidos alguns comportamentos para a vida social”*. De uma forma geral, direta ou indiretamente as alterações preconizadas pelas professoras têm conduzido a melhores resultados. [P1] admite que a sua intolerância com a falta de educação de alguns alunos constitui um entrave na sua relação pedagógica. [P3] conclui *“talvez os alunos vejam a escola de outra forma se os professores gostarem deles. Eu faço sempre o possível para gostar de todos os meus alunos. Mesmo que me aborreçam muito tenho de gostar dos meus alunos”*.

## 2.6. Regras de aula

As regras do bom funcionamento das aulas salientadas pelas professoras encontram-se relacionadas com o ambiente de sala de aula: entrada ordenada na sala de aula e existência de silêncio durante as aulas e a atitude dos alunos, isto é, saber estar, saber ser, respeitar os outros e a não utilização dos telemóveis. A professora de Matemática salienta a importância do silêncio nas suas aulas visto que são trabalhados conceitos abstratos que requerem concentração. [P3] e [P4] manifestaram que o uso indevido dos telemóveis durante as aulas constitui um grande obstáculo para o bom funcionamento das mesmas.

As professoras de Educação Física e Educação Visual salientaram regras que estão ligadas à especificidade das suas disciplinas. Na aula de Educação Física os alunos devem estar devidamente equipados no início da aula. Segue-se um diálogo com os alunos durante o qual a professora explica o objetivo da aula. No final da aula com todos os alunos sentados e em silêncio é feita uma análise da aula e só depois saem para o balneário. As regras mais importantes nas aulas de Educação Visual estão relacionadas com a distribuição das capas no início da aula, a existência dos materiais para a execução dos trabalhos solicitados e com a limpeza e arrumação dos mesmos no final da aula.

A professora de Espanhol adota, no início do ano letivo, como regra a seguir na sua disciplina a não marcação prévia de testes por forma a manter os alunos mais atentos *“No fim de cada unidade didática faço um teste ou ficha para os avaliar. É uma maneira de os ter atentos. Eles têm de saber quando acabam a unidade porque logo a seguir já sabem que vão ser avaliados”*.

Quatro professoras das cinco entrevistadas referem que as regras do bom funcionamento da aula são definidas por elas no início do ano letivo. [P3] diz que na sua opinião as regras a cumprir na sala de aula dependem do tipo de alunos presente em cada turma:

Se estás numa turma de bons alunos tu dizes assim: Não podes estar com o gorro na aula! Quando tens uma turma em que muitos alunos estão com o gorro e tudo é uma guerra já não sigo à risca as regras. Eu prefiro que estejam sossegados e a aprender do que ser rígida nalgumas regras.

Contudo, os alunos não aceitam e não cumprem com frequência as regras definidas.

## 2.7. Gestão de conflitos

Todas as professoras referiram que os conflitos entre os alunos são muito frequentes incluindo tanto insultos como ameaças de agressões físicas. As razões são variadas: desde quezílias extraescolares até à apropriação indevida de objetos e materiais alheios. [P4] explica *“As razões do conflito normalmente vem de fora. Eles fazem da sala de aula a extensão dos conflitos que trazem do bairro onde moram”*. Por vezes, também surgem conflitos com as professoras devido ao desrespeito pelas regras estabelecidas e insolência dos alunos. [P1] referiu *“Tive conflitos com alunos que não tinham sido meus alunos nos anos anteriores porque os outros já sabiam como é que as aulas funcionavam”*. [P3] contou que, apesar de a maioria dos conflitos existente nas aulas ser entre alunos, quando surge um conflito com o professor eles unem-se contra o professor. E dá um exemplo:

Uma vez a [A14] que chegou à aula atrasada, como sempre, só com a carteira e o telemóvel e para conversar. Nesse dia fiz questão que ela se calasse e passasse os apontamentos para o caderno. Ela respondeu-me de uma forma ordinária. Eu não repito o que ela disse. Dei-lhe ordem de saída da sala de aula. Ela disse que não saía. Eu fui até à porta chamar uma assistente operacional e enquanto fui à porta, ela deslocou-se à minha mesa, pegou na garrafa de água que eu tinha na mesa e atirou-a para fora pela janela. Eu vi toda a situação. E um dos alunos que até é simpático com os professores e que tenta passar uma imagem de um aluno cumpridor virou-se para a turma e disse: *“Ninguém viu nada pessoal. Ninguém viu nada!”*

As situações de conflito são em primeira instância resolvidas pelas professoras com recurso ao diálogo e à repreensão oral. Em caso de reincidência, a professora de Educação Física impede os alunos de continuarem a executar a atividade física. Em situações graves, as professoras referem fazer participações disciplinares e o encaminhamento dos alunos para a sala de gestão comportamental onde há professores para os acolher. Situações muito graves são resolvidas com a intervenção da direção do agrupamento. Durante o ano letivo foram registadas situações de suspensão dos alunos a atividades letivas.

## 2.8. Autoestima dos alunos

Numa escala de 1 a 5, três professoras atribuem a todos os alunos da turma um nível de autoestima muito baixo. No caso de alguns alunos nível 1, noutros nível 2 e em nenhum caso acima de nível 3. [P1] explica que a forma de os alunos mostrarem a sua falta de autoestima é distinta e dá o exemplo *“a [A14] e a [A16], mais problemáticas, também não tinham grande autoestima, por isso, tinham necessidade de se evidenciar mas para o lado negativo, que é o lado que os colegas querem ver e aplaudem”*. Duas professoras consideram que a turma é heterogénea constituída por alunos com muito baixa autoestima e outros com autoestima elevada. [P3] considera que a autoestima dos alunos da turma encontra-se mais ligada ao seu aspeto exterior e ao que têm do que ao seu sucesso na escola e acrescenta *“a [A16] é muito problemática, no entanto, ela acha-se o máximo. Não tem qualquer problema de autoestima”*.

As professoras fomentam a autoestima dos alunos através do diálogo, escutando-os, do recurso ao reforço positivo e valorizando todos os seus progressos. [P1] e [P5] referem também que recorrem ao auxílio dos alunos na realização dos exercícios e trabalhos. [P1] relata que é muito frequente os alunos dizerem: *“eu não consigo”* executar determinado exercício físico ao que ela responde *“Tu não consegues se não tentares. Se fizeres como eu te digo tu és capaz”*. E acrescenta que o facto de um aluno conseguir realizar um exercício que nunca tenha feito já lhe aumenta a autoestima.

Na opinião de [P3], nestes alunos, a sua autoestima não tem relação com o seu sucesso académico. Dá o exemplo de duas alunas que obtiveram várias classificações positivas nos testes e quase que ocultavam este facto dos colegas.

As restantes professoras consideram que a autoestima dos alunos favorece o seu trabalho em sala de aula. [P1] revela que depois de ter trabalhado a autoestima e a autoconfiança dos alunos o seu trabalho ficou facilitado. Para [P2] a autoestima facilita o seu trabalho em sala de aula porque, se os alunos gostarem de eles próprios e se sentirem bem, vão gostar de aprender. Como, neste caso, os alunos têm uma autoestima muito baixa, não se interessam por nada nem querem aprender dificultando o trabalho em sala de aula. [P4] refere que alunos com baixa autoestima e baixa autoconfiança dificultam o trabalho em sala de aula porque são perturbadores. Partilha da opinião já manifestada por [P1] que o exibicionismo que muitos deles manifestam

resulta da baixa autoestima e da necessidade de chamarem a atenção. Para a professora de Educação Visual a autoestima dos alunos facilita muito o trabalho do professor em sala de aula:

porque se eles não têm autoestima não têm o mínimo de segurança para começarem um trabalho pois eles têm de olhar para uma folha em branco e têm de começar a criar a partir de um elemento vazio. Se eles não têm confiança em si próprios, eles não sabem como hão de começar (...)

E conclui: quando os alunos não têm autoestima, têm mais dificuldade de se abstrair e de conseguir ser criativos.

À exceção da disciplina de Educação Física, os alunos demonstravam expectativas baixas ou muito baixas. Grande parte dos alunos não revela interesse por aprender e por evoluir. Só querem ter sucesso nas disciplinas quando necessitam de obter nível três para poderem transitar de ano.

## **2.9. Interação humana**

Relativamente à questão *“Como classificaria a sua relação com a turma?”* as professoras responderam de forma distinta. [P1] refere uma relação de amor e ódio. Ódio quando os alunos entravam em conflito com a professora nomeadamente em termos de educação e de amor porque quando os alunos se esforçavam ela idolatrava o que eles faziam, tornando a situação mais fantástica do que propriamente tinha sido. [P2] refere que conseguiu estabelecer uma relação aceitável com os alunos. [P3] revela que fora da sala de aula a relação é boa mas na sala de aula satisfatória visto que o ambiente de aprendizagem não é favorável. [P4] explica que não pode dissociar o facto de ser professora de História e diretora de turma. Como diretora de turma a sua relação com os alunos é sofrível visto que comunicava sistematicamente com os pais e encarregados de educação as situações de falta de assiduidade e mau comportamento, situação que desagrada os alunos. No entanto, a relação com os alunos foi boa à exceção de uma aluna já com 17 anos. [P5] refere que optou por uma postura muito paciente, calma e sem reagir às provocações, por vezes intencionais, dos alunos contrariando as expectativas deles.

As professoras consideram que a relação existente entre os alunos nas suas aulas é geralmente conflituosa funcionando por grupos. Duas professoras referem que a

relação é de cumplicidade em situações menos positivas, como por exemplo, contra algum professor. Situação anteriormente descrita por [P3]. [P4] aponta a aluna mais velha como a principal geradora de conflitos.

Quando questionámos as professoras sobre os conselhos que dariam a um jovem professor que começasse agora a trabalhar com esta turma as opiniões dividem-se. [P1], [P2] e [P4] salientam a importância de estabelecer regras bem definidas desde o início do ano letivo e não ser flexível nas regras, pelo menos numa fase inicial, tal como refere [P1] *“A minha grande dor de cabeça é o primeiro período porque a partir daí eles já interiorizaram as regras e sofreram as consequências do seu não cumprimento”*. [P4] acrescenta ainda a importância de desenvolver uma relação pautada pela afetividade e pelo recurso frequente ao reforço positivo visto que são alunos carentes. [P3] aconselhava o professor a mostrar entusiasmo e gosto pelas matérias que ensina e a entrar sempre com boa disposição nas aulas independentemente do que tenha ocorrido em aulas anteriores. Por sua vez [P5] aconselha o professor a ter muita calma e paciência e a desenvolver muito a capacidade analítica para lidar com situações de tensão que possam surgir com os alunos.

## **2.10. Influência do trabalho dos pares**

Relativamente à questão *“O trabalho desenvolvido pelos outros professores do conselho de turma contribuiu para a melhoria dos resultados obtidos pelos alunos na sua disciplina? Em que aspetos?”* as opiniões das professoras também se dividiram. Três professoras consideram que os professores, em cooperação, conseguiram melhorar o comportamento dos alunos ao longo do ano letivo através, por exemplo, da aferição das mesmas regras e condutas de atuação e conseqüentemente melhorar os resultados nas suas disciplinas. [P2] salienta o papel da diretora de turma que se esforçou ao máximo para tentar resolver os problemas que iam surgindo. Na opinião de [P3] e [P5], o conselho de turma não contribuiu para a melhoria dos resultados nas suas disciplinas. No entanto, [P5] reconhece o papel fundamental desempenhado pelo conselho de turma na melhoria do comportamento da [A16] que era líder dos conflitos entre alunos e inclusivamente contra os professores, corroborando assim a opinião já manifestada por [P4].

As professoras foram unânimes em considerar que a ação da direção não influenciou o seu trabalho com a turma e que esta devia ter uma ação mais célere e assertiva nos casos disciplinares que se verificaram ao longo do ano letivo. Todavia [P3] reconheceu o apoio imediato da direção no caso disciplinar já relatado. A professora de Educação Visual considera mesmo que a direção influenciou negativamente o seu trabalho com a turma. Relata que no início do ano permitiu que os alunos usassem o telemóvel para ouvir música enquanto executavam os seus trabalhos e salientou que o telemóvel pode ser uma ferramenta útil na sua disciplina uma vez que constitui uma base de dados (por exemplo acesso a imagens) para os trabalhos a desenvolver. No entanto, alguns alunos passaram a usar indevidamente o telemóvel para aceder ao Facebook. A professora participou as ocorrências à direção e não recebeu qualquer tipo de apoio, apenas foi responsabilizada por ter permitido o uso de telemóveis nas aulas.

[P3] e [P5] não interagiram com “os profissionais do social” e consideram que essa interação é normalmente efetuada pela diretora de turma. [P2] trabalhou com a psicóloga e a assistente social no PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação). [P1] embora nunca tenha pedido auxílio específico à psicóloga ou à assistente social, procurava-as para saber se os alunos com comportamentos preocupantes estavam a ser auxiliados por elas e pedia informações acerca dos alunos que usufruíam do seu apoio. [P4] na qualidade de diretora de turma interagiu com “os profissionais do social” em situações de absentismo e risco de abandono escolar e eles articulavam com os organismos competentes como a CPCJ (Comissão de Proteção de Jovens e Crianças).

Todas as professoras consideram muito importante e essencial o apoio que os psicólogos e assistentes sociais podem dar à atividade dos professores principalmente num Agrupamento TEIP. Uma psicóloga e uma assistente social para todo o agrupamento parecem-lhes ser claramente insuficientes para dar resposta a todas as crianças e jovens que necessitam do seu apoio. Para [P1] “os profissionais do social” podem ajudar os professores a compreender determinados comportamentos dos alunos e aconselha-los sobre como lidar com eles. [P4] considera que a psicóloga e a assistente social contribuem para o equilíbrio dos alunos que demonstram grande instabilidade emocional através das conversas que estabelecem com eles. [P5] defendem que nas escolas TEIP devia haver um gabinete aberto com psicólogos a tempo

inteiro e que deviam ser eles a resolver problemas graves de indisciplina e não os próprios professores na sala de gestão comportamental como se verifica na escola:

*Se houvesse uma psicóloga que desse logo apoio individual nesses casos funcionava. Eu tenho experiência de outras escolas que funcionava. O psicólogo retirava o aluno perturbador da sala de aula levava-o para o gabinete e quando o aluno regressava à sala, regressava mais calmo, pedia desculpa e percebia que tinha agido mal. O comportamento dos alunos ia melhorando.*

### **2.11. Expetativas dos professores em relação aos alunos**

Relativamente à situação escolar destes alunos daqui a três anos, as professoras preveem que alguns estejam a frequentar cursos técnico-profissionais, cursos vocacionais ou PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação). Pensam que provavelmente apenas uma aluna complete o 12º ano regular e prossiga estudos no ensino superior. A [P1] admite que apesar de não serem alunos brilhantes prevê que alguns tirem um curso superior. Os alunos que entretanto completarem 18 anos poderão abandonar a escola sem terem concluído o 9º ano. Três professoras referem que os alunos não manifestam aspirações profissionais, sociais ou culturais. [P1] é de opinião “que estes alunos vão ter um “click” e que a determinada altura vão perceber que vão ter de fazer alguma coisa para sobreviver, porque os pais da maioria não tem muitas possibilidades económicas”.

Terminámos as entrevistas perguntando “Como se inserirão estes alunos no mundo do trabalho?”. As professoras pensam que será com dificuldades e em atividades profissionais mais práticas como mecânicos ou desportistas, no caso dos rapazes, e cabeleireiras, esteticistas ou técnicas de vendas, no caso das raparigas. [P1] acrescenta que alguns, provavelmente, terão de recorrer ao rendimento social de reinserção. [P3] termina dizendo:

*Acho que o insucesso que eles têm na escola, muitas vezes, não influencia o sucesso ou insucesso no mundo do trabalho. Eu tenho tido surpresas de alunos que vejo a trabalhar, por exemplo, em cadeias de supermercados e são bons profissionais. Acho que, às vezes, na escola cria-se um ambiente que não é o melhor. Acho que o mundo do trabalho lhes ensina muito.*

### **3. Triangulação dos dados**

Depois de apresentadas as perspectivas dos alunos e as perspectivas das professoras importa agora proceder à triangulação dos dados, identificando as consonâncias e dissonâncias nas duas perspectivas recolhidas distribuídas por três categorias distintas: Escola e a Vida, Plano de Estudos e Relação Pedagógica, Organização da Aula e Ambiente Positivo de Aprendizagem.

#### **3.1. Escola e a Vida**

A principal razão escolhida pelos alunos para a frequência da escola, no inquérito por questionário, é a sua importância para o futuro (60%), tendo 10% dos alunos referido frequentar a escola porque são obrigados. Nenhum aluno escolheu a opção “gosto de aprender” o que vai ao encontro da opinião das professoras tal como se pode constatar no ponto 2.8. *Autoestima dos alunos* em que, à exceção da disciplina de Educação Física, os alunos demonstravam expectativas baixas ou muito baixas. Grande parte dos alunos não revela interesse por aprender e por evoluir. Só querem ter sucesso nas disciplinas quando necessitam de obter nível três para poderem transitar de ano.

Relativamente à identificação de perspectivas de futuro ocupacional, seis alunos escolheram profissões que necessitam de habilitações literárias no ensino superior tais como educadora de infância/professor de 1º ciclo, veterinário e engenheiro mecânico. Na opinião geral das professoras provavelmente apenas uma aluna da turma irá prosseguir estudos no ensino superior. As restantes profissões referidas pelos alunos são maioritariamente práticas indo ao encontro das expectativas das professoras, tais como cozinheiros, jogadores de futsal/futebol, cabeleireiros, esteticistas ou técnicos de vendas.

#### **3.2. Plano de Estudos e Relação Pedagógica**

A disciplina de Educação Física foi a disciplina que mais vezes foi assinalada como a preferida pelos alunos no inquérito por questionário. A professora de Educação Física foi a única professora a referir que os alunos manifestavam expectativas altas na sua disciplina: *“Estes alunos sempre demonstraram que queriam ter muito sucesso na disciplina. Exceto três meninas ... em que objetivo delas era ter positiva”*.

A disciplina de Matemática foi apontada pela maioria dos alunos como sendo a disciplina onde sentem mais dificuldades e nenhum aluno a referiu como interessante.

Os alunos afirmaram que alguns deles desistiram da Matemática logo no início do ano: *“Há pessoas que metem na cabeça que não sabem e depois não sabem mesmo e nem se esforçam”*. Como a matéria é difícil e muito trabalhosa, reconhecem a importância do trabalho contínuo e persistente ao longo de todo o ano. No entanto, salientaram que a professora explica muito rápido não dando tempo aos alunos para pensarem nos problemas que coloca. O ambiente de sala de aula não era considerado favorável à aprendizagem tanto pela professora como pelos alunos. As aulas da disciplina de Matemática assim como de História, Geografia e Ciências Naturais foram apontadas pelos alunos como as aulas onde há mais confusão. A professora de Matemática também relata a perturbação constante dos alunos com conversas paralelas e insistentes e as tentativas de uso indevido dos telemóveis nas aulas. Referiu também que os alunos, ao longo do ano, não mostraram interesse pela disciplina:

Eu sou da opinião que no 7º ano, se os alunos quiserem, conseguem. Eles tiveram todo o apoio da escola: sala de estudo, nós, em algumas aulas, éramos duas professoras na turma (...) mas mesmo assim não mostravam interesse. Estarmos duas professoras ou estar sozinha era igual. Não colocavam dúvidas.

Explica também que, como as aulas de Matemática são de 90 minutos, cada aula apresenta momentos teóricos e práticos, com exposição de novos conteúdos seguida da resolução de exercícios. Em cada aula aborda um número reduzido de conteúdos programáticos.

A disciplina de Inglês foi a disciplina que mais vezes foi assinalada, no inquérito aos alunos, como a mais interessante porque se trata de uma língua estrangeira necessária para qualquer profissão. Seguidamente, foi assinalada a disciplina de Físico-Química porque se executam muitas experiências e a professora é divertida e simultaneamente exige disciplina na sala de aula.

Para que cada professor torne a sua disciplina mais interessante, os alunos sugerem que os professores devem ter mais paciência, mais calma e imporem a disciplina na sala de aula. Estas opiniões vão de encontro aos conselhos que as professoras entrevistadas dariam a um jovem professor que começasse agora a

trabalhar com esta turma. Acrescentaram ainda a importância de desenvolver uma relação pautada pela afetividade com os alunos.

Os alunos sugeriram também estratégias que o professor deve usar para que a sua disciplina se torne mais interessante (tais como, recorrer mais a apresentações em PowerPoint, vídeos, experiências e jogos) e não se limitarem a falar nas aulas. As professoras entrevistadas reconhecem a importância do recurso à imagem no processo de ensino-aprendizagem. Referiram usar frequentemente, nas suas aulas, as tecnologias da informação e da comunicação desde apresentações PowerPoint até ao uso do quadro interativo.

### **3.3. Organização da aula e Ambiente Positivo de Aprendizagem**

Relativamente ao ambiente de sala de aula tanto os alunos como professoras consideram que a confusão e a perturbação nas aulas é muito frequente e pode dever-se ao facto de a turma ter um elevado número de alunos repetentes e conseqüentemente com um nível etário superior ao esperado para o 7º ano: *“Embora houvesse uma maior concentração de alunos problemáticos nesta turma, com muitos repetentes (...) havia alunos com quatro retenções (...) Só havia seis alunos que tinham vindo do 2º ciclo e sem retenções anteriores apenas dois”* explica [P4]. Os alunos também são de opinião de que a turma foi mal constituída porque juntaram os repetentes e “mal comportados” nesta turma. E, tal como as professoras [P1] e [P4] referiram nas entrevistas, os alunos afirmaram que alguns gostam de se evidenciar, optando por comportamentos desadequados e perturbadores. Na opinião das professoras, o exibicionismo, que muitos alunos manifestam, resulta da baixa autoestima e da necessidade de chamarem a atenção.

Os alunos referiram, no inquérito, aprender melhor em contexto de sala de aula quando o professor recorre a vídeos ou apresentações em PowerPoint e a turma está em silêncio e atenta. A existência de silêncio durante as aulas é uma das regras estabelecida pelas professoras no início do ano. A professora de Matemática salienta a importância do silêncio nas suas aulas visto que são trabalhados conceitos abstratos que requerem concentração. Os alunos que participaram no *focus group* defendem que os professores deviam ter uma atitude mais rígida e intolerante perante comportamentos desadequados e perturbadores dos alunos. A [A3] afirmou que são os professores que

permitem a confusão e que deviam mandar os alunos “mal comportados” para fora da sala de aula assim que a confusão começasse. Esta opinião foi corroborada por vários alunos. De referir, que os alunos indicados como os mais perturbadores do bom funcionamento das aulas não participaram no *focus group*. Uma delas abandonou a discussão e durante o tempo que esteve presente, no *focus group*, esteve sempre atenta ao telemóvel. A [P2] na entrevista refere *“cheguei à conclusão final que naquela turma reinava quem falava mais alto e quem se impunha. Depois comecei a impor-me e foi quando consegui ter mais ordem na aula”*. No mesmo sentido [P1] aconselha a *“não ser muito flexível com as regras, pelo menos, numa fase inicial e depois com o tempo talvez as regras comesçassem a ser mais flexíveis. Caso contrário, se não houver regras com estes alunos não se faz nada”* e acrescenta: *“A minha dor de cabeça é o primeiro período porque a partir daí eles já interiorizaram as regras e sofreram as consequências do seu não cumprimento. No segundo e terceiro período conversamos e rimos já com as regras interiorizadas”*. De facto, os alunos não referiram a existência de confusão nas aulas de Espanhol e Educação Física.

O modo de atuação que as professoras referiram, em situações de conflito na sala de aula, é semelhante ao sugerido pelos alunos: em primeira instância devem ser resolvidas com recurso ao diálogo e à repreensão oral. Em caso de reincidência, os alunos infratores devem ser encaminhado para a sala de gestão comportamental e, em situações muito graves, para a direção do agrupamento.

Como possíveis soluções para diminuir a confusão nas aulas, os alunos sugeriram que os professores façam mais atividades práticas nas aulas e a diminuição do tempo de cada aula. Sugeriram também uma mudança no horário, com mais aulas de manhã e menos à tarde porque a tarde é mais propícia à brincadeira. E particularizaram, dizendo que a disciplina de Educação Física devia ser no turno da tarde e as disciplinas de Português e Matemática sempre no turno da manhã. Do horário da turma constam duas manhãs livres e as tardes todas ocupadas com aulas. Verificamos também que a disciplina de Educação Física encontra-se sempre no turno da manhã assim como Matemática, Educação Tecnológica e Informática. A professora de Matemática relata:

Eu tive sorte de ter esta turma aos dois primeiros tempos da manhã e eles eram muito diferentes, ao longo do dia iam ficando cada vez piores. No início da manhã, embora com perturbação, falando do que aconteceu no

bairro ou nas notícias e sempre a tentar usar os telemóveis, as aulas corriam melhor.

Também a disciplina de Português consta duas vezes na semana no turno da tarde.

Quando foi pedida a opinião aos alunos acerca da utilização de apresentações PowerPoint e vídeos nas aulas, todos os alunos que participaram do *focus group* afirmaram que o seu uso torna as aulas mais interessantes, capta mais a sua atenção e facilita a sua aprendizagem e que, dessa forma, a exposição teórica do professor é mais curta e a aula torna-se menos desgastante para eles. Os alunos relataram que as aulas das disciplinas de Português e Inglês (docentes não entrevistadas) são dadas pelo manual e conseqüentemente são consideradas entediantes. As professoras de História e Ciências Naturais foram referidas como as que mais usam vídeos e apresentações em PowerPoint, recursos que são do agrado dos alunos principalmente os vídeos porque apresentam movimento e captam ainda mais a sua atenção.

A professora de Matemática defende que o mais importante é diversificar as estratégias em cada aula.

No final do *focus group*, foi perguntado aos alunos que alterações sugerem para melhorar o clima de aprendizagem nas aulas. As alterações sugeridas podem ser enquadradas em duas vertentes: ambiente de sala de aula e estratégias utilizadas nas aulas. No ambiente de sala de aula os alunos sugerem que os professores tenham mais calma (ainda que reconheçam que muitos já têm muita calma) e que devem impor a disciplina na sala de aula. O número de alunos por turma deve ser reduzido tal como se verifica nas aulas por turnos de Ciências Naturais e Físico- Química.

Relativamente às estratégias que deviam ser mais utilizadas pelos professores os alunos sugerem que nas aulas os professores deviam organizar mais jogos, debates e trabalhos de grupo com posterior apresentação à turma para, desta forma, captar a atenção dos alunos. Segundo a pirâmide da aprendizagem de William Glasser a apresentação de trabalhos de grupo será a situação mais propícia à aprendizagem (aprendemos melhor quando ensinamos os outros implicando a necessidade de explicar, resumir, estruturar e ilustrar).

Os alunos referiram repetidamente, tanto no inquérito como no *focus group*, que os trabalhos laboratoriais (experiências) constituem uma das estratégias que mais

contribui para a sua aprendizagem, tal como referiu um aluno *“porque quando fazemos uma experiência é como se estivéssemos a ver o fenómeno, por exemplo, quando fizemos o vulcão, na aula de Ciências Naturais, é como se estivéssemos mesmo a ver o vulcão em erupção”*. Esta turma, tal como todas as turmas do Agrupamento, beneficiou de uma ação de promoção de atividades práticas em Ciências, constituída pela realização de atividades práticas/experimentais/laboratoriais de acordo com as Metas Curriculares/Programa Curricular das disciplinas de Ciências Naturais e Físico-Química e no âmbito das medidas de melhoria do ensino e da aprendizagem do Projeto Educativo TEIP.

Tanto alunos como professores consideram fundamental para o sucesso educativo a existência de aulas ao ar livre, saídas de campo e visitas de estudo. Uma aluna sugeriu: *“Devíamos ter mais aulas livres, visitas de estudo, por exemplo, a História podíamos visitar museus mas não, estamos aqui fechados”*. Esta opinião vai de encontro à opinião da professora de Matemática: *“Para estes alunos o mundo é o bairro e a escola. Tudo o que a escola pudesse fazer por eles é ótimo. A nossa escola nesse aspeto de dar a conhecer novas realidades está a falhar”*. As professoras não recorreram a estas estratégias de ensino fundamentalmente por duas razões: 1ª) o comportamento desadequado e instável da maioria dos alunos da turma, que não dá confiança aos professores para os levar ao exterior da escola; e 2ª) o inconveniente para os professores envolvidos nas visitas de estudo, emanado da direção do agrupamento, de terem de compensar as aulas não lecionadas nas turmas não envolvidas na visita de estudo. De notar que, na única saída de campo prevista para a turma (ainda que apenas cinco alunas tenham obtido autorização da diretora de turma para participarem devido às inúmeras participações disciplinares dos restantes alunos), nenhuma aluna compareceu na escola no horário previsto dado que a saída de campo se realizou durante uma manhã livre.

No inquérito realizado aos alunos, na questão sobre as situações mais benéficas para a aprendizagem, as opções referentes ao trabalho autónomo do aluno foram as menos selecionadas, tais como: as aulas são orientadas por fichas de trabalho, o aluno participa num projeto e depois faz uma apresentação à turma sobre o tema estudado e o aluno tem tempo para pensar e discute os assuntos com os seus colegas, chegando às suas próprias conclusões, situações estas conducentes a uma aprendizagem significativa

mais consistente. As professoras ao longo das entrevistas referiram a falta de interesse, motivação, empenho e autonomia da maioria dos alunos da turma o que dificultou a concretização de estratégias benéficas do processo de ensino aprendizagem e consideram que, de uma forma geral, os alunos não realizaram aprendizagens variadas e significativas ao longo do ano letivo.

Assim, e concluindo, pelo discurso dos alunos e das professoras podemos inferir que predomina na escola a pedagogia transmissiva, fundamentalmente baseada na exposição e explicação do professor.

## CONCLUSÃO

O objetivo deste estudo é perceber como é que alunos e professores percebem o processo de escolarização num contexto socioeconómico desfavorecido e compreender como se encontra organizada a própria escola para que todos os alunos se sintam nela acolhidos, compreendidos e tenham efetivo desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Amado (2007) refere que “os adultos, inclusive os professores, possuem grande relutância em aceitar ouvir a criança e o adolescente, sobretudo quando os seus comportamentos não vão ao encontro dos valores e das atitudes esperadas pelas gerações mais velhas”, e contrapõe que ter em conta a “voz do aluno” pode ser “um exercício de enormes potencialidades na transformação e renovação da pedagogia” (Amado, 2007, pp. 134-135) e conseqüentemente na melhoria do sistema escolar atual.

Muitos professores trabalham com alunos que apresentam níveis de motivação muito baixos e para os quais, aparentemente, a frequência da escola é desprovida de significado. Esta dificuldade acrescida no quotidiano de muitos professores e alunos foi a nossa maior motivação para o estudo sobre *Como se organiza uma escola TEIP para acolher todos os alunos* e para a escolha da área de investigação em que ele se insere.

Para melhor entendermos a perceção dos alunos sobre a escola e sobre o processo de escolarização formulamos objetivos de investigação que agora retomamos:

- *Conhecer as razões dos alunos para a frequência da escola.*

A principal razão escolhida pelos alunos para a frequência da escola, no inquérito por questionário aplicado, é a sua importância para o futuro (60%), seguida por a escola permitir estar com os amigos (30%) e 10% dos alunos referiram frequentar a escola porque são obrigados. Nenhum aluno escolheu a opção “gosto de aprender” o que vai ao encontro da opinião das professoras entrevistadas que referem que grande parte dos alunos da turma não revela interesse por aprender e por evoluir. As expectativas de sucesso dos alunos na generalidade das disciplinas e à exceção de Educação Física são baixas ou muito baixas. As professoras relatam que os alunos apenas querem ter sucesso nas suas disciplinas quando necessitam de obter nível três para poderem transitar de

ano. Albert Bandura (1988) refere que “Aquilo que as pessoas pensam das suas capacidades tem um efeito profundo nessas mesmas capacidades. A capacidade não é um bem fixo: há uma variabilidade enorme na maneira de utilizá-lo” (cit. in Goleman, 1995, p. 111). Daí Veríssimo (2013) defender que a promoção da motivação passará por alterar crenças negativas. Canário (2005) refere que são crescentes as manifestações de “recusa” de aprender por parte de muitos alunos e que ela exprime-se na violência escolar, na indisciplina, no absentismo, no abandono e nos baixos níveis de literacia após muitos anos de escola. Por outro lado, são também conhecidas as manifestações e as consequências do “mal-estar docente” traduzido em sentimentos de solidão e sofrimento. A [P4] salienta que é com grande espírito de sacrifício que se mantém no ensino e que, no seu caso, a motivação não existe: “É mesmo por um grande espírito de sacrifício, a nível dos alunos, a indisciplina que aumenta, a falta de respeito pelo professor a todos os níveis. Não falando depois nos aspetos profissionais a nível do congelamento da progressão na carreira.” O défice de sentido é algo de comum a professores e a alunos, aprisionados, ambos e em conjunto, nos mesmos problemas e nos mesmos constrangimentos. Isto significa que a construção de uma outra profissionalidade para os professores é concomitante com a construção de uma outra relação com os alunos e que estes, na sua qualidade de crianças e jovens, deverão passar à categoria de aliados, deixando de ser encarados como “o problema” (Canário, 2005).

*- Caracterizar a perceção que os alunos têm do funcionamento da sala de aula em termos de práticas pedagógicas e de aprendizagens realizadas.*

No inquérito por questionário, os alunos referiram aprender melhor em contexto de sala de aula quando o professor recorre a vídeos ou apresentações em PowerPoint e a turma está em silêncio e atenta. Relativamente às situações mais benéficas para a aprendizagem foram selecionadas: uma estratégia de ensino (com recurso às tecnologias da informação e comunicação) e o ambiente em sala de aula. Seguidamente, foi selecionada a opção que diz que o professor explica a matéria e os alunos realizam experiências relacionadas com a matéria lecionada. Opções referentes ao trabalho autónomo do aluno foram as menos selecionadas, tais como: as aulas são orientadas por fichas de trabalho, o aluno participa num projeto e depois faz uma apresentação à turma sobre o tema estudado e o aluno tem tempo para pensar e discute os assuntos

com os seus colegas, chegando às suas próprias conclusões, situações estas conducentes a uma aprendizagem significativa mais consistente. A maioria dos alunos referiram aprender menos na sala de aula quando se encontram distraídos e o professor está zangado e grita.

Quando foi pedida a opinião aos alunos acerca da utilização de apresentações PowerPoint e vídeos nas aulas, todos os alunos que participaram do *focus group* afirmaram que o seu uso torna as aulas mais interessantes, capta mais a sua atenção e facilita a sua aprendizagem e que, dessa forma, a exposição teórica do professor é mais curta e a aula torna-se menos desgastante. Entre o uso do PowerPoint ou vídeos os alunos referiram preferir vídeos porque a sua visualização capta ainda mais a sua atenção devido ao movimento, ajudando-os a compreender melhor a matéria e a aprenderem mais. Consideram entediadas as aulas lecionadas pelo manual.

A disciplina de Educação Física é a preferida por um maior número de alunos por ser uma aula livre e não terem de estar sentados nem concentrados a ouvir o professor, situação que conduz ao tédio. As aulas de 90 minutos foram apontadas como sendo muito longas e desgastantes, um aluno referiu que “É muito tempo para estar a ouvir o professor”.

A disciplina de Matemática foi apontada pela maioria dos alunos como sendo a disciplina onde sentem mais dificuldades e nenhum aluno a referiu como interessante. Como os seus conteúdos são de difícil compreensão e muito trabalhosos, reconhecem a importância do trabalho contínuo e persistente ao longo de todo o ano. Salientaram que a professora explica muito rápido não dando tempo aos alunos para pensarem nos problemas que coloca.

Pelo discurso dos alunos podemos inferir que predomina na escola a pedagogia transmissiva, fundamentalmente baseada na exposição e explicação do professor. Como a pedagogia da transmissão se baseia na lógica dos conteúdos, na erudição do professor e no treino do aluno, a disposição das carteiras por filas verticais torna-se o dispositivo favorável porque coloca cada aluno isolado e diretamente virado para o professor donde emana o saber e para o quadro onde esse saber é registado, para além disso, facilita a circulação do professor para apoio e controlo dos exercícios de aplicação dos conhecimentos transmitidos (Machado & Formosinho, 2012, p. 36).

- *Identificar o sentido da melhoria das práticas de ensino desejadas pelos alunos.*

As alterações sugeridas podem ser enquadradas em duas vertentes: ambiente de sala de aula e estratégias utilizadas nas aulas. No ambiente de sala de aula os alunos sugerem que os professores tenham mais paciência e calma (ainda que reconheçam que muitos já têm muita) e que devem exigir disciplina na sala de aula. Os alunos que participaram no *focus group* defendem que os professores devam ter uma atitude mais rígida e intolerante perante comportamentos desadequados e perturbadores dos alunos. A investigação enfatiza o papel do professor na ativação e manutenção da motivação dos alunos considerando-o como o agente educativo com mais poder e impacto na promoção da motivação dos alunos. A estimulação da motivação operacionaliza-se a partir de uma relação pedagógica estruturada na definição de regras claras e firmes de comportamento e de trabalho e tradutora de uma relação de interesse genuíno por cada aluno. Será importante compreender em primeiro lugar porque é que os alunos estão desmotivados (Veríssimo, 2013). Ainda no âmbito das alterações sugeridas pelos alunos relativas ao ambiente de sala de aula referem que o número de alunos por turma deve ser reduzido, tal como se verifica nas aulas por turnos de Ciências Naturais e Físico-Química, provavelmente por proporcionar aos alunos mais momentos de ensino individualizado, e também a diminuição do tempo de cada aula. Sugerem ainda alterações no horário da turma, com mais aulas no período da manhã (em especial de Matemática e Português) e menos à tarde porque, na sua opinião, a tarde é mais propícia à brincadeira.

Relativamente às estratégias que deviam ser mais utilizadas pelos professores nas aulas, os alunos referem que estes deviam organizar mais jogos, debates e trabalhos de grupo com posterior apresentação à turma captando, desta forma, a sua atenção. Os alunos salientaram, tanto no inquérito como no *focus group*, que os trabalhos laboratoriais (experiências) realizados nas disciplinas de Físico-Química e Ciências Naturais constituem uma das estratégias que mais contribui para a sua aprendizagem. Como já referimos, esta turma, tal como todas as turmas do Agrupamento, beneficiou de uma ação de promoção de atividades práticas em Ciências, constituída pela realização de atividades práticas/experimentais/laboratoriais de acordo com as Metas Curriculares/Programa Curricular das disciplinas de Ciências Naturais e Físico-Química e inseridas no âmbito das medidas de melhoria do ensino e da aprendizagem do Projeto

Educativo TEIP. Os alunos parecem reivindicar um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem que envolvam atividades práticas, cooperação entre colegas e a sua intervenção nas aulas. O aluno aprende mais quando se encontra envolvido nas atividades. Estes dados indicam a necessidade da adoção de metodologias ativas e interventivas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem.

Tanto alunos como professores consideram fundamental para o sucesso educativo a existência de aulas ao ar livre, saídas de campo e visitas de estudo. Uma aluna sugeriu: “Devíamos ter mais aulas livres, visitas de estudo, por exemplo, a História podíamos visitar museus”. Esta opinião vai de encontro à opinião da professora de Matemática: “Para estes alunos o mundo é o bairro e a escola. Tudo o que a escola pudesse fazer por eles é ótimo. A nossa escola nesse aspeto de dar a conhecer novas realidades está a falhar”. Usufruir de atividades (como visitas de estudo, viagens ou programas de intercâmbio) com a finalidade de aumentar o conhecimento de base poderá veicular benefícios para um leque extenso de alunos (Marzano, 2005).

Por outro lado, interessa conhecer a relação estabelecida pelos professores com estes alunos e com o processo de escolarização. Por isso, retomamos os seguintes objetivos de investigação:

*- Identificar o que motivou os professores a escolherem a docência.*

A profissão de professora surge como primeira opção, ainda na infância/adolescência pelas professoras [P3] e [P4]. A professora [P3] refere que “para mim foi sempre uma profissão de referência (...) foi sempre a profissão que eu quis ter”. No mesmo sentido [P4] afirma: “Primeiro sempre foi um sonho de criança. Eu gostei sempre de ensinar (...) Foi uma escolha que fiz desde os doze ou treze anos”. Relativamente às restantes professoras o ensino surgiu como profissão possível tendo em conta a licenciatura que concluíram ou como segunda opção. A professora [P1] gostava muito de desporto, optou pela licenciatura em Educação Física e enveredou pelo ramo de ensino porque na altura era a opção viável que tinha. A [P2] afirma que nunca quis ser professora e que foram as circunstâncias da vida que a trouxeram para o ensino. Depois ter terminado a sua segunda licenciatura em “Línguas e literaturas modernas – Português e Espanhol” o ensino surgiu como uma das possíveis saídas

profissionais. Já [P5], licenciada em Artes, teve como primeira profissão a pintura e gravura, mas refere “Era um trabalho muito isolado, muito individual. Senti falta da relação com os outros.” A alternativa era a via ensino pois a escola permite a relação com os outros e foi esse aspeto que mais a motivou e continua a motivar. As professoras [P1], [P2] e [P3] hoje apoiam-se para renovar a sua motivação no facto de gostarem muito de ensinar. A [P1] acrescenta “O que me dá motivação são os alunos (...) A escola, em termos gerais, não me dá grande motivação.” Como já referimos, a professora [P4] afirma que, no seu caso, a motivação já não existe.

*- Compreender a relação estabelecida entre os professores e os alunos.*

[P1] refere uma relação de amor e ódio. Ódio quando os alunos entravam em conflito com ela nomeadamente em termos de educação e de amor porque, quando os alunos se esforçavam, ela idolatrava o que eles faziam, tornando a situação mais fantástica do que propriamente tinha sido. Refere também que “Nesta turma, não podia ser com um pau na mão, tinha de ser também com muito afeto para conseguir equilibrar”. A [P2] optou por ter uma atitude autoritária para conseguir ter disciplina na sala de aula: “No início, eu mantinha-me calma e tentei cativá-los levando-os a bem porque são miúdos que têm falta de afeto (...) Mas depois cheguei à conclusão que naquela turma reinava quem falava mais alto e quem se impunha. Depois comecei a impor-me e foi quando consegui ter mais ordem na aula”. Considera que conseguiu estabelecer uma relação aceitável com os alunos. [P3] revela que fora da sala de aula a relação é boa mas na sala de aula apenas satisfatória visto que o ambiente de aprendizagem não era favorável. Situação corroborada pelos alunos. [P4] explica que não pode dissociar o facto de ser professora de História e diretora de turma. Como diretora de turma a sua relação com os alunos é sofrível visto que comunicava sistematicamente com os pais e encarregados de educação as situações de falta de assiduidade e mau comportamento, situação que desagrada os alunos. No entanto, a relação com os alunos é boa à exceção de uma aluna já com 17 anos. [P4] acrescenta ainda que é fundamental desenvolver com estes alunos uma relação pautada pela afetividade e pelo recurso frequente ao reforço positivo visto que são alunos carentes. [P5] refere que optou por uma postura muito paciente, calma e sem reagir às provocações, por vezes intencionais, dos alunos contrariando as suas expectativas. Os

alunos referiram ter uma relação muito boa com a professora de Físico-Química (não entrevistada) porque a professora no início da aula brincava com eles, captando a sua atenção, mas depois dava a aula e exigia ao mesmo tempo disciplina. Pelos testemunhos das professoras e alunos podemos concluir que a relação entre os professores e os alunos é satisfatória.

*- Conhecer os modelos de ensino-aprendizagem desenvolvidos pelos docentes para promoverem o sucesso escolar dos alunos.*

O recurso à imagem é a prática letiva que as professoras mais privilegiam na sala de aula quer seja através do uso de apresentações em PowerPoint, filmes, vídeos ou imagens de livros. Partilham a opinião de que a imagem facilita a retenção da informação e é a melhor forma de cativar os alunos.

A professora de Educação Física quando aborda pela primeira vez uma modalidade desportiva recorre à exposição teórica com auxílio do quadro tradicional onde são escritas as principais regras da modalidade, ao PowerPoint e a vídeos de jogos. Para a execução dos trabalhos de casa apela à pesquisa bibliográfica ou em websites. Promove a autoavaliação e realiza a avaliação de cada aluno no final de cada aula. Proceda à diversificação dos elementos de avaliação.

Como as aulas de Matemática são de 90 minutos, a docente refere que cada aula apresenta momentos teóricos e práticos com a exposição dos novos conteúdos seguida da resolução de exercícios. Como considera os manuais escolares muito complexos para estes alunos, opta por fazer resumos da matéria que considera mais importante no quadro e acrescenta “porque eles gostam de passar para o caderno e era quando estavam mais sossegados”. Usa frequentemente o quadro interativo e os alunos mostram entusiasmo ao usá-lo. Em cada aula aborda um número reduzido de conteúdos. Integrada na ação de melhoria do ensino e da aprendizagem da Matemática, esta docente era apoiada uma vez por semana por uma colega. Quando lecionava matéria nova, todos os alunos estavam presentes na mesma sala e, quando era para resolver uma ficha de trabalho, a turma era dividida em grupos mais pequenos e aí eles estavam mais sossegados. Conclui que o mais importante é diversificar as estratégias em cada aula.

A professora de História inicia cada aula com o levantamento de questões orientadoras sobre o tema que vai abordar para, desta forma, despertar a curiosidade dos alunos e estes terem a oportunidade de darem as suas próprias respostas. Utiliza apresentações em PowerPoint, filmes, vídeos e documentos do manual. Recorre com frequência ao trabalho de pares e à resolução de ficha de trabalho diferenciadas.

A professora de Educação Visual recorre ao processo *design*, um dos métodos mais usados na disciplina. Primeiro apresenta exemplos do trabalho final (para os alunos saberem o que vão fazer) e explica todos os passos que os alunos têm de executar para a consecução do trabalho recorrendo ao PowerPoint ou websites específicos. Seguidamente, os alunos devem fazer uma pesquisa de ideias que lhes permita chegar ao produto final. Esta docente autoriza o uso dos telemóveis nas aulas por duas razões: permitir ouvir música aos alunos enquanto executam os seus trabalhos e facultar uma ferramenta de pesquisa de dados e ideias para os trabalhos a desenvolver. No entanto, esta estratégia não se revelou eficaz visto que alguns alunos usavam indevidamente o telemóvel. Esta docente parece privilegiar o ensino por pesquisa e a autonomia dos alunos.

Pelo testemunho dos alunos é possível inferir que a realização de atividades experimentais é muito frequente nas disciplinas de Físico-Química e Ciências Naturais, situação que confere ao aluno um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem. Referem também que nas disciplinas de Português e Inglês as aulas eram dadas pelo manual sendo consideradas entediantes.

As professoras consideram que, de uma forma geral, os alunos não realizaram aprendizagens variadas e significativas ao longo do ano letivo.

Pelo discurso das professoras podemos também inferir que predomina na escola a pedagogia transmissiva, fundamentalmente baseada na exposição e explicação do professor e tal como elas referiram não está a conduzir ao sucesso escolar da maioria dos alunos. O acesso massificado à educação foi acompanhado pelo aumento das taxas de insucesso e abandono escolar, precisamente porque a escola não mudou e “continua a *servir* o mesmo *menu* curricular, utilizando os mesmos utensílios metodológicos e a mesma linguagem de ação pedagógica que a tinha estruturado como instituição destinada a uma classe de público tendencialmente homogéneo e socialmente pré-selecionado” (Roldão, 2000, p. 125).

- *Compreender se existem alterações de processos de trabalho pelo facto de lecionarem numa escola TEIP.*

É importante recordarmos que o programa TEIP responde, por um lado, à necessidade de serem criadas as condições de promoção do sucesso escolar dos alunos integrados em comunidades educativas com problemas sociais e económicos e, por outro, ao desafio de tornar mais adequada a avaliação das aprendizagens, principalmente quando se encontram associadas a fatores de estigmatização e exclusão social (Guimarães & Pacheco, 2012).

Relembramos as características mais marcantes da turma em investigação. Constituída por dezanove alunos em que doze beneficiam da Ação Social Escolar (63%). Em termos de habilitações literárias dos pais, a maioria das mães têm o 1º ciclo de escolaridade seguido do 2º ciclo. De referir que duas mães não concluíram o 1º ciclo e uma mãe não sabe ler nem escrever. Relativamente aos pais a maioria têm o 2º ciclo como habilitação seguido do 1º ciclo. Apenas cinco alunos se encontram a frequentar pela primeira vez o 7º ano. Doze alunos são repetentes do 7º ano e duas alunas, frequentaram, no ano letivo anterior, um curso vocacional mas não obtiveram sucesso. Três alunos são acompanhados pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens. Segundo dados recentes da investigação, o nível socioeconómico das famílias, em particular o nível sociocultural da mãe é a variável de contexto que mais marca o percurso escolar dos alunos (Marchesi *et al*, 2003; Murillo & Román, 2011 citado por Azevedo, 2013) refletindo-se em percursos escolares mais ou menos regulares. Os alunos oriundos de universos socioculturais mais desfavorecidos são os que mais reprovam e os que mais tempo demoram a concluir os vários níveis de ensino (CNE, 2011; Público, 2012; Romão, 2012 citado por Azevedo, 2013) e este percurso escolar irregular torna-se numa “espiral negativa”. Segundo a análise efetuada por Formosinho (1987), quanto mais um aluno reprova, maior é a probabilidade de continuar a reprovar – atraso atrai atraso. O atraso escolar tem consequências nefastas para o aluno reprovado. Ele tem um estatuto diferente sendo mais velho que os restantes alunos da turma. Por outro lado, mais facilmente se desmotiva e desinteressa das tarefas escolares. A este propósito, Formosinho (1987) sugere um regime que só fizesse o controlo da aprendizagem no fim de cada ciclo de estudos.

Será também importante referir que das quatro turmas de 7º ano existentes na escola apenas uma era constituída por alunos com melhor desempenho escolar provenientes de outro meio socioeconómico e cultural. A turma em estudo distinguia-se das restantes pelo elevado número de repetentes e consequentemente com alunos com um nível etário superior ao esperado para o 7º ano. Este facto foi alvo de críticas por parte dos alunos e professores.

Estando a turma em estudo integrada num Território Educativo de Intervenção Prioritária e em clara desvantagem em termos económicos, sociais e culturais as professoras entrevistadas viram-se obrigadas a rever e a alterar os seus processos de trabalho nomeadamente a valorizar mais as atitudes positivas dos alunos: a educação, o bom comportamento e as pequenas aprendizagens com recurso constante ao reforço positivo dos alunos. [P2] explica esta mudança de atitude “Todos estes alunos têm problemas fora da escola portanto nós temos de saber lidar com esta diferença” indo ao encontro da opinião de [P3] “Valorizar pequenos gestos nos alunos que eu antes não valorizava porque achava que era normal” e acrescenta “talvez os alunos vejam a escola de outra forma se os professores gostarem deles. Eu faço sempre o possível para gostar de todos os meus alunos”. As professoras parecem valorizar a dimensão emocional do aluno. [P4] relata que teve necessidade de reduzir os conteúdos lecionados e estes serem avaliados através de fichas de trabalho constantes. A sua avaliação passou a ser muito contínua. [P5] refere que os conteúdos lecionados são os mesmos mas o nível de trabalho é mais básico assim como o seu nível de exigência.

As alterações dos processos de trabalho das professoras relatadas visam sobretudo motivar os alunos para que desta forma melhorem os seus comportamentos, as suas aprendizagens e os seus resultados escolares assim como a sua educação para a cidadania. De uma forma geral, direta ou indiretamente as alterações preconizadas pelas professoras têm conduzido a melhores resultados.

A nível do trabalho dos professores, [P1] é de opinião que o facto de o agrupamento ser um Território Educativo de Intervenção Prioritária aumentou a burocracia, embora concorde com a necessidade de se efetuarem registos: “Por um lado é positivo, haver formas de registo mas acho que se está a registar de mais e muitas pessoas a registar o mesmo. Começa a ser demasiado”. Durante a entrevista, a professora falou da necessidade de maior disponibilidade, por parte dos professores,

para apoiar os alunos (cerne de toda a ação escolar) fora dos tempos letivos. Considera que esta falta de disponibilidade se deve ao aumento da burocracia na escola. Não considera que por a escola ser TEIP tivesse havido melhoria das condições materiais, logísticas e financeiras para desenvolver projetos que considera importantes para estas crianças e jovens. O facto de a escola estar rotulada como TEIP pode até ser contraproducente, a começar pelos próprios alunos.

*- Conhecer as expectativas dos professores em relação aos seus alunos.*

Relativamente à situação escolar destes alunos daqui a três anos, as professoras preveem que alguns estejam a frequentar cursos técnico-profissionais, cursos vocacionais ou um Programa Integrado de Educação e Formação. Pensam que provavelmente apenas uma aluna complete o 12º ano regular e prossiga estudos no ensino superior. A [P1] admite que apesar de não serem alunos brilhantes prevê que alguns tirem um curso superior. Os alunos que entretanto completarem 18 anos poderão abandonar a escola sem terem concluído o 9º ano. Pensam que será com dificuldades que estes alunos se inserirão no mundo do trabalho e em atividades profissionais mais práticas como mecânicos ou desportistas, no caso dos rapazes e cabeleireiras, esteticistas ou técnicas de vendas, no caso das raparigas. À exceção de seis alunos que escolheram, no inquérito, profissões que necessitam de habilitações literárias de nível superior, tais como, educadora de infância/professor de 1º ciclo, veterinário e engenheiro mecânico, os alunos referiram maioritariamente profissões práticas indo ao encontro das expectativas das professoras. A professora [P3] termina dizendo: “Acho que o insucesso que eles têm na escola, muitas vezes, não influencia o sucesso ou insucesso no mundo do trabalho (...) às vezes, na escola cria-se um ambiente que não é o melhor. Acho que o mundo do trabalho lhes ensina muito”. Embora grande parte da investigação esteja centrada no insucesso do aluno, é pertinente reconhecer o insucesso da escola enquanto agente especializado da ordem e do controlo social, mostrando-se incapaz de promover a socialização adequada das crianças e jovens (Pires, 1987). Esta situação parece verificar-se no caso em estudo.

Retomamos agora a questão que norteou a presente investigação: *Como se organiza uma escola TEIP para acolher todos os alunos?*

Dos dados recolhidos e analisados podemos concluir que a “gramática” escolar manteve-se praticamente inalterada, isto é, o conhecimento continua compartimentado por disciplinas, a distribuição dos alunos por classes ou turmas fixas, organização do horário escolar por salas e tempos letivos não alteráveis ao longo do ano letivo. A escola é, portanto, “associada a uma ou mais salas de aula, onde o professor dá a sua lição a uma turma com o objetivo de transmitir conhecimentos previamente definidos nos programas” (Machado & Formosinho, 2012, p. 34). A organização de alunos em turmas permite o aumento do número de “aprendizes” e visa ensinar ao um maior número com o menor dispêndio de meios e materializa-se no princípio de *ensinar a muitos como se fosse um só*. Barroso (2001), Machado e Formosinho (2012) declaram que o carácter geométrico e homogeneizador do “ensino de classe” impede o ensino individualizado e diferenciado que poderia ser muito benéfico para os alunos participantes no estudo:

Visto pelo lado da pessoa do aluno, este modo de ensinar significa a perda da sua individualidade e ao alheamento das suas necessidades individuais a um ritmo cadenciado pela lição do mestre e pela realização de exercícios de consolidação das matérias ensinadas e a impossibilidade de serem os seus conhecimentos e as suas aptidões a determinar o ritmo do processo de ensino. Visto do lado do professor, a sua atenção dirige-se à classe como um todo tornando-se um simples executor de programas pré-estabelecidos (Machado & Formosinho, 2012, p. 35).

Os professores da turma em estudo introduziram atividades mais atrativas, como a utilização frequente de vídeos, apresentações em PowerPoint e pequenas pesquisas, mas continua a predominar a pedagogia transmissiva. O estudo desenvolvido reforça a ideia defendida por Alves (2010) de que “é necessário reinventar a escola, redescobrando a *pessoa que mora nos alunos* e configurando novos modos de escolarização” (p. 67). As conclusões de Crahay (2002) referem a importância da heterogeneidade na promoção das aprendizagens dos alunos, não descurando a importância do reagrupamento flexível de alunos por nível, para fomentar aprendizagens específicas suportadas por estratégias pedagógicas adequadas (Cabral, 2014, p. 52).

Todos os projetos que integravam o Programa Mais Sucesso Escolar e integram atualmente o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar “comungam da ideia de que é inadequada a solução do agrupamento dos alunos na turma como unidade rígida e de que é necessário um paradigma de organização pedagógica baseada numa complexa teia de relações colegiais entre os professores” (Machado, 2013, p. 25).

Tendo em conta que o “trabalho de investigação parece contribuir para que os professores se sintam mais motivados e interessados no exercício da sua profissão” (Sousa, 2009, pg. 30) esperamos que as perspetivas apresentadas nesta investigação constituam um contributo para a renovação da organização escolar atual e para a melhoria do sistema escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Álvares, M. & Calado, A. (2014). Insucesso e abandono escolar: os programas de apoio. In M. Rodrigues (Org.) *40 anos de Políticas de Educação em Portugal*. Vol.2: A Construção do sistema democrático de ensino. (pp. 197 -229). Coimbra: Almedina.

Alves, J. M. (2010). Reinventar a escola para redescobrir as pessoas. *Revista Interdisciplinar Sobre o Desenvolvimento Humano*, 1, 67-74.

Amado, J. (2007). A voz do aluno: Um desafio e um potencial transformador. *Arquipélago: Ciências da Educação*, 8, 117-142.

Amado, J. (2014). A investigação em educação e seus paradigmas. In J. Amado (Org.), *Manual de investigação qualitativa em educação*, 2ª ed. (pp. 19 – 71). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J.; Costa, A. & Crusoé, N. (2014). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Org.), *Manual de investigação qualitativa em educação*, 2ª ed. (pp. 301 – 351). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J. & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Org.), *Manual de investigação qualitativa em educação*, 2ª ed. (pp. 207 – 232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J. & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em Educação. In J. Amado (Org.), *Manual de investigação qualitativa em educação*, 2ª ed. (pp. 121 – 143). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J. & Silva, L. (2014). Os estudos etnográficos em contextos educativos. In J. Amado (Org.), *Manual de investigação qualitativa em educação*, 2ª ed. (pp. 145 – 168). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Azevedo, J. (2013). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. In J. Machado & J. M. Alves (Org.), *Melhorar a Escola. Sucesso escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. (pp. 39-54). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação: Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Barata, M. C., Calheiros M. M., Patrício, J., Graça, J. & Lima, M. L. (2012). *Avaliação do Programa Mais Sucesso Escolar*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência – Ministério da Educação e Ciência.

Baptista, C. (2016). *O mal-estar discente numa escola de outro século: Olhares de alunos*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação não publicada, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Porto.

Bodgan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Cabral, I. (2014). *Gramática Escolar e (In)Sucesso – Os Projetos Fénix, Turma Mais e ADI*. Porto: Universidade Católica Editora.

Canário, R. (2008). *O que é a escola? – Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.

Conselho Nacional de Educação (2016). *Organização escolar: as turmas*. Lisboa: CNE.

Esteve, J. (2002). El profesorado de secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea, *Revista Fuentes* nº 3, Sevilla.

Disponível em:

<https://ojs.publius.us.es/ojs/index.php/fuentes/article/view/2730/2279>. [Consultado em 10/01/2017].

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. (pp. 105- 126). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. & Machado J. (2012). Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, pp.29-43.

Fernandes, A. Pires, E. (1991) “Génese e institucionalização da educação escolar” in Pires, E. Fernandes, A. Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. (pp. 63- 101).Rio Tinto: Edições Asa.

Formosinho, J. (1987). O currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único. In Vários, *O insucesso escolar em questão. Cadernos de Análise Social da Educação*. (pp. 41 - 50) Braga: Universidade do Minho.

Formosinho, J. & Fernandes, A. Eurico (1987). A influência dos fatores escolares. In Vários, *O insucesso escolar em questão. Cadernos de Análise Social da Educação*. (pp. 29-40) Braga: Universidade do Minho.

Formosinho, J. & Machado, J. (2007). Modernidade, burocracia e pedagogia. In J. Sousa & C. Fino, *A Escola sob Suspeita*. (pp. 97 – 119). Porto: Edições ASA.

Formosinho, J. Machado J. (2009) *Equipas Educativas para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.

Guimarães, E. & Pacheco, J. (2012). Projeto Educativo TEIP. Um estudo de caso. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, 65 – 88.

Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional*. Maia: Temas e Debates e Círculo de Leitores.

Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Machado, J. (2013). A escola e a promoção do sucesso educativo. In A. Vilela (Org.), *Promoção de Mais Sucesso Escolar. Projetos Organizacionais*. (pp. 13-28). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.

Machado, J. & Formosinho, J. (2012). Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, 29 -43.

Magro, T. (2013). Projeto TurmaMais: um debate em torno da melhoria das aprendizagens para todos os alunos. In A. Vilela (Org.), *Promoção de Mais Sucesso*

*Escolar. Projetos Organizacionais.* (pp. 38-45). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.

Matos, J. & Pedro A. (2011). O estudo de caso na investigação em educação em direção a uma reconceptualização. *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Instituto Politécnico da Guarda*, 583 – 587.

Marzano, R. J. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo – da investigação às práticas.* Porto: Edições ASA.

Meirinhos, M. & Osório A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação Inovação, Investigação em Educação*, 2, 49-65.

Moreira, L. (2013). Projeto Fénix Mais Sucesso Escolar. In A. Vilela (Org.), *Promoção de Mais Sucesso Escolar. Projetos Organizacionais.* (pp. 29-37). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.

Mota, A. F. & Machado, J. (2015). Programa de intervenção educativa: um estudo de caso. *Educere et Educare. Revista de Educação*, 10, 317 – 328.

Pires, Eurico Lemos (1987a). “Não há um, mas vários insucessos” in Vários (1987) *O insucesso escolar em questão. Cadernos de Análise Social da Educação* (pp. 11-15) Braga: Universidade do Minho.

Pires, Eurico Lemos (1987). “O Ensino superior é quem mais ordena: a sequencialidade regressiva” in Vários (1987) *O insucesso escolar em questão. Cadernos de Análise Social da Educação* (p. 55) Braga: Universidade do Minho.

Pires, E. Fernandes, A. Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar.* Rio Tinto: Edições Asa.

Pires, E. L. (1994). Promovendo o sucesso educativo em Portugal. *Revista Em Aberto, Brasília, ano 14, 64, 77-94.*

Ribeiro, M., Ferreira, M. & Nobre, L. (1993). *Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE) – Relatório de atividades 1987/88 – 1991/92.* Lisboa: Ministério da Educação.

Rodrigues, M. L. (2010). *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*. Coimbra: Edições Almedina.

Rodrigues, M. (2012). Os consultores externos dos TEIP2 – Representações do papel da assessoria e das experiências de trabalho com as escolas, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, 125-140.

Roldão, M. (2000). A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas atuais. In M. Roldão & R. Marques (Org.), *Inovação, Currículo e Formação* (pp. 121 – 133). Porto: Porto Editora.

Sacristan, J. (2003). *Educar e Conviver na cultura global*. Porto: ASA.

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*, 2ª ed. Lisboa: Livros Horizonte.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A.S. Silva & J. M. Pinto (Org.), *Metodologia das Ciências Sociais*. (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.

Verdasca, J. (2007). A dimensão e a estrutura composicional da turma como factores de proficiência escolar. *Cadernos de Organização e Administração Educacional: A turma como unidade de análise*, 1, 37-75.

Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. In J. Machado & J. M. Alves (Org.), *Melhorar a Escola. Sucesso escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. (pp. 73-90). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.

### **Legislação consultada**

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

Despacho n.º 147- B/ME/ 1996, de 1 de agosto.

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março de 2004.

Decreto-Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto de 2009.

Despacho Normativo nº 55/2008, de 23 de outubro.

Despacho Normativo nº 20/2012, de 3 de outubro de 2012.

Despacho n.º 100/2010 de 5 de Janeiro (PMSE).

Diário da República, 2ª Série, de 21 de Janeiro de 1988.

Decreto-Lei nº 176/2012. *Diário da República*, n.º 149. Série I. 2 de agosto de 2012.

Resolução do Conselho de Ministros nº 8/86. Diário da República. Série I. nº 18. 22 de janeiro de 1986.

Resolução do Conselho de Ministros nº 29/91. Diário da República. Série I. nº 18. 9 de agosto de 1991.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016. Diário da República. Série I. nº 70. 11 de abril de 2016.

## **ANEXOS**

**Anexo 1** – Inquérito por questionário aplicado aos alunos.

**Anexo 2** – Guião da entrevista coletiva pela técnica de *focus group* com as respetivas categorias aplicado aos alunos.

**Anexo 3** – Guião das entrevistas semiestruturadas com as respetivas categorias aplicado aos professores.

**Anexo 4** – Transcrição das entrevistas semiestruturadas às professoras.



**Anexo 1 – Inquérito por questionário aplicado aos alunos.**

Este questionário tem como objetivo a recolha de dados para conhecer a tua opinião sobre a escola e o funcionamento das aulas para um trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação. O teu contributo é muito importante. Por isso, responde a todas as perguntas do questionário e não te preocupes, não existem respostas corretas ou erradas. O questionário é anónimo.

Muito obrigada pela tua colaboração.

Fátima Alexandra Correia

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: Feminino

Masculino

1. Eu venho à escola porque:

gosto de aprender.

é importante para o meu futuro.

para estar com os meus amigos.

sou obrigado.

outra razão: \_\_\_\_\_

2. Indica a profissão que gostarias de ter.

3. Na coluna respetiva, assinala a tua disciplina preferida, a que consideras mais interessante e aquela em que tens mais dificuldades:

Disciplinas:	Preferida	Interessante	Mais dificuldades
Português	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inglês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Espanhol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
História	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geografia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ciências Naturais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Físico-Química	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Educação Visual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Educação Física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Educação Tecnológica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TIC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Educação e Cidadania	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nas questões de 4 a 8 assinala as situações com que mais te identificas.

**4. Na sala de aula aprendes mais quando:**

O professor explica a matéria.	<input type="checkbox"/>
O professor escreve apontamentos no quadro.	<input type="checkbox"/>
O professor recorre a vídeos ou apresentações em PowerPoint.	<input type="checkbox"/>
As aulas são orientadas por fichas de trabalho.	<input type="checkbox"/>
Participas num projeto e te cabe fazer uma apresentação à turma sobre o tema estudado.	<input type="checkbox"/>
Tens tempo para pensar e podes discutir os assuntos com os teus colegas, chegando tu próprio às conclusões.	<input type="checkbox"/>
Realizas experiências sobre a matéria.	<input type="checkbox"/>
A turma está em silêncio e atenta.	<input type="checkbox"/>

**5. Na sala de aula aprendes menos quando:**

Estás distraído.	<input type="checkbox"/>
A matéria não te interessa.	<input type="checkbox"/>
Não estudas.	<input type="checkbox"/>
Os teus colegas estão a falar e a perturbar a aula.	<input type="checkbox"/>
O professor expõe a matéria durante muito tempo.	<input type="checkbox"/>
O professor não explica a matéria.	<input type="checkbox"/>
O professor está zangado e grita.	<input type="checkbox"/>
O professor não recorre a vídeos ou apresentações em PowerPoint.	<input type="checkbox"/>

**6. Quando estudas ou preparas as lições:**

Fazes resumos do que estudaste.	<input type="checkbox"/>
Sublinhas, no livro, o mais importante.	<input type="checkbox"/>
Fazes esquemas das matérias.	<input type="checkbox"/>
Lês em voz alta a matéria.	<input type="checkbox"/>
Lês em silêncio a matéria.	<input type="checkbox"/>
Consultas a internet.	<input type="checkbox"/>
Consultas o dicionário ou uma enciclopédia.	<input type="checkbox"/>

**7. Quando tens dificuldades em compreender um assunto ou fazer um trabalho:**

Procuras informar-te consultando a internet ou livros.	<input type="checkbox"/>
Pedes apoio aos teus colegas.	<input type="checkbox"/>
Recorres ao auxílio dos teus familiares.	<input type="checkbox"/>
Pedes ajuda ao professor da disciplina em que sentes dificuldades.	<input type="checkbox"/>
Recorres a um professor que costuma ajudar-te.	<input type="checkbox"/>
Recorres a outra pessoa. Quem? _____	<input type="checkbox"/>

**8. Ficas a saber melhor o que aprendes:**

Na sala de aula.	<input type="checkbox"/>
Em visitas de estudo ou saídas de campo.	<input type="checkbox"/>
Em programas culturais de televisão.	<input type="checkbox"/>
Pesquisando na internet.	<input type="checkbox"/>
Pesquisando em livros.	<input type="checkbox"/>
Realizando experiências.	<input type="checkbox"/>
Fazendo trabalhos, entrevistas ou inquéritos.	<input type="checkbox"/>

**9. Escreve algumas sugestões para melhorar as aulas.**

**Anexo 2** – Guião da entrevista coletiva pela técnica de *focus group* com as respetivas categorias aplicado aos alunos.

Categorias	Objetivos	Questões orientadoras do <i>focus group</i>
<p><b>Razões para a preferência por certas disciplinas</b></p>	<p>- Caracterizar a perceção que os alunos têm do funcionamento da sala de aula em termos de práticas pedagógicas e de aprendizagem realizadas.</p>	<p>1) A disciplina de Educação Física foi a disciplina que mais alunos indicaram como a preferida. Porque acham que Educação Física é a preferida por um maior número de alunos?</p> <p>2) Qual é a disciplina de que os alunos menos gostam? Por que razões não gostam?</p> <p>3) O que é que falta às outras disciplinas para serem mais atrativas?</p>
<p><b>Fatores que podem fazer interessante uma disciplina</b></p>	<p>- Conhecer o ponto de vista dos alunos sobre as práticas pedagógicas mais ou menos eficazes.</p>	<p>4) As disciplinas de Inglês e Físico-Química foram consideradas as mais interessantes. Porque será que estas disciplinas são consideradas as mais interessantes?</p> <p>5) Que disciplinas são menos interessantes? Porquê?</p> <p>6) Na vossa opinião, como é que cada professor pode tornar a sua disciplina interessante?</p>

<b>Fatores potenciadores da aprendizagem</b>	- Identificar o sentido da melhoria das práticas de ensino desejada pelos alunos.	7) A maioria dos alunos referiram apresentar mais dificuldades na disciplina de Matemática. Porque será que os alunos apresentam tantas dificuldades a Matemática? 8) Porque é que, por vezes, existe muita confusão nas aulas desta turma? Em que disciplinas é mais frequente? Como achais que pode diminuir a confusão? 9) Em diversas aulas há alunos desatentos. A que se deverá a desatenção? Como pode diminuir? 10) O que pensam da utilização de vídeos e PowerPoint na aula? Em que disciplinas é que são usados? Com que frequência? 11) Que alterações sugeris para melhorar o clima de aprendizagem na aula?
--	---	---

**Anexo 3** – Guião das entrevistas semiestruturadas com as respetivas categorias aplicado aos professores.

<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>	<b>Categorias</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar o que motivou os professores a escolherem a docência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que o/a motivou para escolher ser professor(a)?</li> <li>- E hoje em que se apoia para renovar a sua motivação?</li> </ul>	<b>Motivação para a docência</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender como caracterizam os alunos da turma em estudo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais são as principais características dos alunos desta turma?</li> <li>- O que distingue esta turma das restantes?</li> </ul>	<b>Características dos alunos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar técnicas de motivação dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que estratégias usa para cativar os alunos?</li> <li>- Tem conseguido que os alunos façam mais e melhores aprendizagens?</li> </ul>	<b>Motivação dos alunos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer os modelos de ensino-aprendizagem desenvolvidos pelos docentes para promoverem o sucesso escolar dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A que práticas letivas recorre com maior frequência na sala de aula?</li> <li>- Existe, alguma estratégia de ensino, que considere desejável mas de difícil implementação na sala de aula? E fora dela?</li> </ul>	<b>Processos de ensino-aprendizagem</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender se alteraram os seus processos de trabalho pelo facto de lecionarem numa escola TEIP, em que sentido e com que objetivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O facto de trabalhar num território educativo de intervenção prioritária obrigou-o(a) a mudar algum processo de trabalho? Quais?</li> <li>- Com que objetivos fez essas alterações?</li> <li>- Houve alguma alteração que não tivesse conduzido a melhores resultados? Porquê?</li> </ul>	<b>Alterações pedagógicas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer como negociam as regras de funcionamento da aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que regras são importantes para o bom funcionamento da aula?</li> <li>- Como são definidas essas regras?</li> <li>- Os alunos aceitam bem as regras definidas?</li> </ul>	<b>Regras de aula</b>

<p>- Compreender como são geridas as situações de conflito que surgem na sala de aula.</p>	<p>- Surgem situações de conflito com frequência, na sala de aula? Pode dar algum exemplo? - Como é que essas situações têm sido resolvidas?</p>	<p><b>Gestão de conflitos</b></p>
<p>- Compreender a relevância atribuída pelos professores à autoestima dos alunos e como a estimulam.</p>	<p>- Numa escala de 1 a 5, como classificaria a autoestima destes alunos? - Como fomenta a autoestima dos alunos? - Em que medida a sua autoestima favorece ou dificulta o seu trabalho em sala de aula? - Que expectativas demonstravam os alunos relativamente ao sucesso na disciplina que leciona?</p>	<p><b>Autoestima dos alunos</b></p>
<p>- Compreender o clima relacional na sala de aula.</p>	<p>- Como classificaria a sua relação com a turma? - E a relação que os alunos estabelecem entre eles nas suas aulas? - Que conselhos daria a um jovem professor que começasse agora a trabalhar com esta turma para ele ser bem-sucedido com a turma?</p>	<p><b>Interação humana</b></p>
<p>- Compreender a influência do trabalho desenvolvido pelos outros professores da turma, diretor e outros profissionais na sua ação.</p>	<p>- O trabalho desenvolvido pelos outros professores do conselho de turma contribuiu para a melhoria dos resultados obtidos pelos alunos na sua disciplina? Em que aspetos? - A ação da direção da escola influenciou o seu trabalho com a turma? Em que aspetos? - Em que situações interagiu com “os profissionais do social”? - Em que medida estes profissionais constituem um apoio à atividade dos professores?</p>	<p><b>Influência do trabalho dos pares</b></p>
<p>- Conhecer as expectativas dos professores em relação aos seus alunos.</p>	<p>- Como perspetiva a situação escolar destes alunos daqui a três anos? - Como se inserirão estes alunos no mundo do trabalho?</p>	<p><b>Expectativas dos professores em relação aos alunos</b></p>

**Anexo 4** – Transcrição das entrevistas semiestruturadas às professoras.

**Entrevista: [P1] - Professora de Educação Física**

**- O que a motivou para escolher ser professora?**

Eu gostava muito de desporto e andava sempre em atividades desportivas. Ainda fui para a opção de saúde. Mas, no ano seguinte achei que era desporto que eu queria. Dentro do desporto optei pelo ensino que era a opção que tinha na altura. Ao longo destes anos fui fazendo carreira académica e, neste momento, a minha especialização é em Gestão Desportiva.

**- E hoje em que se apoia para renovar a sua motivação?**

Sou professora porque gosto. Apoio-me no facto de gostar muito. Gosto muito de ensinar e, apesar de tudo, ainda há meninos que gostam muito da disciplina. Já não é com os índices de há uns anos atrás. Há meninos que são bons em Educação Física e apesar de serem indisciplinados noutras disciplinas gostam da minha. O que me dá motivação são os alunos. A escola, em termos gerais, não me dá grande motivação.

**- Quais são as principais características dos alunos desta turma?**

Muito inquietos. Muito faladores mas por outro lado, como gostavam da atividade conseguiam. Chamando uns à atenção dos outros dedicaram-se à atividade. Embora, mais do que outras turmas, mesmo na atividade, arranjassem quezílias próprias da idade mas que, às vezes, não eram muito agradáveis. Gostavam por isso faziam. Como foi uma turma que eu tive durante dois anos ou três anos porque muitos eram repetentes, eles perceberam como eu organizava a aula. Podiam falar no princípio, falar no fim mas durante o período da aula era para se dedicarem. Mesmo as raparigas que tinham menos vontade de fazer a atividade acabaram por se envolver e gostar. Nesta turma, não podia ser com um pau na mão tinha de ser também com muito afeto para conseguir equilibrar.

**- O que distingue esta turma das restantes?**

Era uma turma que alguns meninos já faziam atividade física fora da escola. Eram federados em clubes. Depois era uma turma em que muitos dos meninos tinham alguma disponibilidade motora. E era turma que em termos de ligação, de empatia eu tinha de lidar com eles de outra forma. E a forma de eu lidar, às vezes, era de entrar em

brincadeiras com eles. De forma que eles pensassem que estavam distraídos mas, ao mesmo tempo, estavam a fazer a atividade física. Era uma turma muito faladora, mais indisciplinada mas que eu gostava. Com alunos com um nível etário superior ao esperado para o 7º ano e, portanto, daí o interesse pela atividade. Algumas meninas já começavam a olhar para o corpo. E perguntavam “Professora como é que eu posso perder esta barriguinha?” E eu aproveitava essa deixa e punha-as a trabalhar.

**- Que estratégias usa para cativar os alunos?**

Uma coisa que eu lhes digo logo no início do ano, que não sei se é pedagógica, é vamos ter de nos aturar o ano todo e que vamos ter de estar aqui, quer queiramos quer não, ao menos vamos fazê-lo com alguma alegria e alguma vontade. Essa é primeira deixa que eu digo. Tanto era duro para eles como seria para mim se eles não gostassem. Já que tínhamos de estar ali que o fizéssemos com prazer e com alegria. Se um vinha mais mal disposto, não o implicava tanto na atividade que ele estava a fazer, para ele não responder ou ir-se embora. Muitos destes meninos chegavam ao extremo de virar costas ao professor e abandonar o pavilhão. O facto de eu os conhecer a dois ou três anos permitia-me saber por onde havia de pegar. Como é que havia de contornar aquele momento menos positivo deles.

**- Tem conseguido que os alunos façam mais e melhores aprendizagens?**

Conseguí que em termos motores se empenhassem mais. Coloco dúvidas se em termos de conhecimentos tivessem conseguido porque apesar da atividade física ser muito motora é óbvio que para fazerem um jogo, um exercício tem de haver regras. Se nos exercícios de ginástica não seguirem as regras podes-te lesionar de uma forma muito grave. É importante eu transmitir as regras, nomeadamente, da parte das meninas, que não estão habituadas a sentarem-se em frente de uma televisão ver um jogo e perceber as regras. Como é tudo novo eu tenho dificuldade em perceber se elas hoje se sentarem a ver um jogo se o conseguem perceber. Transmitir quantos jogadores são num determinado jogo. Quando é marcado golo, onde é que a bola começa. Eu não sei se essas aprendizagens que devem ficar intelectualmente aprendidas, se estão interiorizadas, em termos motores estão.

### **- A que práticas letivas recorre com maior frequência na sala de aula?**

Quando abordamos uma modalidade pela primeira vez temos de começar do zero. Desde qual é o risco e a forma do campo, as suas dimensões e para isso temos um quadro onde na fase inicial escrevemos muitas das regras. Procuo apresentar tudo à base de imagens. Na minha opinião, penso que a imagem é retida com maior facilidade que a informação escrita. Muitas vezes, levo o computador e apresento através de PowerPoint como uma determinada modalidade se joga. Mostro também um jogo internacional para os alunos verem como é bonita a modalidade quando é bem praticada. Depois apresento aprendizagem técnica com recurso a figuras para eles terem um ponto de referência para quando forem praticar. No caso do basquetebol, uma coisa é eu dizer afasta a perna, estica o braço, levanta o outro braço para lançares em forma de concha, outra é eles verem um jogador a fazer exatamente esse movimento. Eu tento associar as duas coisas. Quando é uma modalidade que já dei, o objetivo, no ano seguinte, é a sua progressão, aproximar mais a prática da imagem de um jogo oficial. Falo brevemente das regras que já demos e abordo outras que vamos dar de uma forma mais complexa.

Recorro a exposição teórica, PowerPoint e vídeos de jogos porque estamos numa fase inicial do ciclo para eles perceberem onde devem chegar quando terminarem, por exemplo, o 3º ciclo. Faço testes escritos para apurar as aprendizagens que os alunos fizeram. Peço trabalhos de casa para eles memorizarem o campo de jogo. Peço para desenharem um campo, o que os obriga a terem de saber quantos metros tem a linha lateral, quantos metros tem a linha de golo e onde se deve posicionar o guarda-redes. Ou então, na fase inicial, peço que tragam escritas cinco regras de determinada modalidade. E eles têm de pesquisar na biblioteca da escola ou na internet. Têm também caderno diário, onde escrevem o sumário de todas as aulas. Alguns alunos são muito esquecidos e, muitas vezes, no teste, diziam que determinada matéria não tinha sido lecionada. E a determinada altura, também para eles perceberem que tudo tem regras e que a atividade física não é, como algumas pessoas pensam, uma desorganização total. Achei que eles tendo um caderno onde escrevem o sumário, fazem os trabalhos de casa e onde fazem os seus registos de aula lhes dava uma maior organização. Desta forma, quando alguma vez viessem ter comigo e dissessem professora não demos esta matéria, eu respondia: “Vai ver no sumário X e verifica que

demos". Muitas vezes, face à evolução que temos vindo a ter relativamente aos pais, que na minha opinião é "desevolução", quando, muitas vezes, os pais põem em causa a disciplina de Educação Física uso também o caderno diário do aluno para registar, no final de cada aula, a nota que obtiveram. Questiono o aluno sobre a sua autoavaliação e depois explico a nota atribuída. O caderno para mim é também um elemento de avaliação. Ou seja, há meninas como a [A1] cuja disposição para a atividade física é quase zero, a partida tinham nível um ou dois mas é uma aluna que demonstra no teste que sabe a matéria. Uma aluna que tem cuidado com o caderno, demonstra disciplina dentro da aula e algum empenho, apesar de não conseguir atingir as competências físicas mínimas. Essa aluna vai à partida obter positiva na avaliação final de período. Foi uma evolução que tive de fazer. Talvez individual para conseguir fazer entender que há critérios mínimos que têm de ser cumpridos. Os alunos melhores, em termos motores, apesar de serem muito bons na prática, têm de também aliar a classificação do teste e do caderno para obterem nível cinco. E explico a tua colega provavelmente não tem nível cinco porque não é tão boa na prática mas tem também o direito de ter nível positivo se tiver os outros elementos de avaliação positivos. Com esta explicação os alunos percebem porque têm de ter caderno a Educação Física. Há colegas que não pedem mas esta foi a forma individual que encontrei para ultrapassar algumas dificuldades.

**- Existe, alguma estratégia de ensino, que considere desejável mas de difícil implementação na sala de aula? E fora dela?**

Eu acho que o que nós não temos atualmente e devíamos ter era mais tempo com os alunos. Se um aluno não está a conseguir realizar um exercício durante a aula, eu devia ter tempo para ficar com o aluno, no fim da aula, e ajuda-lo. Era muito importante. Essa falta de tempo que eu considero que tinha antes e que agora não tenho porque a burocracia é muita. A azáfama é muita. Embora os intervalos sejam os mesmos o que nós, professores, temos de fazer durante o intervalo não tem nada a ver com o que fazíamos há uns anos atrás. Eu passo o intervalo a escrever o que ocorreu negativamente ou o que ocorreu positivamente para depois me lembrar e poder atribuir nota. Devia haver mais contacto com os alunos e a escola ter condições para isso. Puder chegar a um pavilhão e dizer temos ali um espaço vazio, vamos para ali trabalhar. Para

mim e para o aluno seria muito bom. Eu chego ao pavilhão e está cheio. Não existe um espaço livre para trabalhar. As escolas não têm condições e falta oferta desportiva.

Por outro lado sinto-me limitada para levar os alunos para fora da escola por razões quer egoístas quer por questões relacionadas com os próprios alunos. Por um lado, eu temo muito o comportamento dos alunos fora da escola. Às vezes, acredito que pode correr bem outras vezes não sei o que pode acontecer. Se um aluno fugir para a estrada numa brincadeira e for atropelado é uma situação muito complicada. Por outro lado, por razões egoístas é o facto de nós nos oferecermos para fazer visitas de estudo mas depois, a direção obriga-nos a repor as aulas nas turmas que não se encontram envolvidas na visita. Na minha opinião esta atitude não é a mais correta. Ou então, temos de usar os nossos tempos mais livres e não termos de acumular aulas para repor. Isso é a minha perspetiva egoísta. Temos de ter em conta o equilíbrio e a estabilidade do próprio professor.

**- O facto de trabalhar num território educativo de intervenção prioritária obrigou-a a mudar algum processo de trabalho? Quais?**

Na minha opinião aumentou a burocracia embora também concorde que havia necessidade, sem dúvida, de fazer registos que só assim na ciência e em qualquer trabalho, que se queira apresentar resultados, tem de haver dados concretos. Só que eu acho que estamos a chegar a um extremo. Por um lado é positivo, haver formas de registo mas acho que já se está a registar de mais e muitas pessoas a registar o mesmo. Começa a ser demasiado. Devia atribuir-se horas a uma determinada pessoa que ia ficar com uma visão e com critérios muito mais claros para executar determinada tarefa. Uma coisa é termos em ciência quatro ou cinco observadores a observar a mesma situação e podem vê-la de formas diferentes. Outra forma, seria termos um observador que criando uma série de critérios observa uma determinada situação sempre da mesma forma.

Eu acho que uma escola por ser TEIP não muda muito a forma de trabalhar com os alunos muda mais a questão dos registos. Por aquilo que se dizia que iríamos ter como escola TEIP condições materiais, logísticas e até financeiras para desenvolver projetos que eu considero importantes para este tipo de crianças, isso não aconteceu. Isso é ficção. O que acontece é que primeiro temos uma marca na testa – Escola TEIP – onde

há meninos piores. Os próprios alunos sentem que são uma escola TEIP e pensam que aqui podem fazer o que querem e o que lhes apetece. Em termos de condições mudou muito pouco.

No trabalho com os alunos alterei o processo de trabalho, na medida que eles estão cada vez mais indisciplinados e tive de arranjar outras formas de os motivar e de os fazer entender que há comportamentos incorretos. Eu aceito a mudança dos tempos, da vida social porque no fundo é isso que influencia a vida deles. O que têm ou o que não têm, fora da escola, repercute-se na escola. Procuram o que lhes falta de uma forma afetuosa ou de uma forma bruta e violenta. O que me parece que é mais este o caso. Portanto, isso levou-me realmente a ter de alterar algumas formas de estar.

**- Com que objetivos fez essas alterações?**

O meu objetivo foi cativar os alunos. Eu acho que o desporto, embora muita gente não partilhe da minha opinião, é um meio importantíssimo para os alunos perceberem que há regras na vida. Eles só podem jogar futebol se souberem que se a bola passar aquela linha está fora de jogo. Têm de ir buscar a bola e repô-la novamente no campo. Para jogar um jogo de andebol não posso tocar no adversário, é uma regra. Eles não podem tocar no adversário se não são expulsos. E portanto, há muitas regras na sociedade que, através do desporto, podem tentar adquirir, ou seja, moderar a sua forma de reagir. Em várias circunstâncias na sociedade tem de se reagir em situações de stress, de carga, como acontece num jogo. E por isso me preocupa tanto nas aulas de desporto haver educação, respeito, cooperação, sentido de grupo e equipa porque daí podem ser transferidos alguns comportamentos para a vida social. Alguns alunos até colocam em causa alguns exercícios, perguntando para que serve determinado exercício.

**- Houve alguma alteração que não tivesse conduzido a melhores resultados? Porquê?**

Eu sou talvez uma pessoa formatada pela idade que tenho, com os valores antigos, que eu acho que são os valores normais mas que agora dizem que são os mais antigos. E provavelmente há determinadas circunstâncias que eu lhes tento transmitir que podem fazer tudo só não admito faltas de educação ou de respeito comigo, com os colegas ou funcionários. Provavelmente vou ter de começar a ceder mais nessa situação. Fingir muitas vezes que não vejo porque esse meu critério, que eu não quis alterar até agora, talvez esteja a criar algum stress entre mim e determinados alunos. Não sei se vou ter

capacidade de mudar ou se vou manter. Penso que foi o critério que tive mais dificuldade em alterar.

**- Que regras são importantes para o bom funcionamento da aula?**

Estarem devidamente equipados à entrada da sala de aula. Perceberem que há um período de algum alvoroço na entrada mas depois tem de haver um período de calma, para eu poder conversar com eles. Explicar qual é o objetivo da aula e o que vão aprender. Depois é necessário dividi-los em grupos. Normalmente, são eles próprios que organizam os grupos. Explico o que cada grupo deve fazer. Dou-lhes orientações nos aspetos técnicos e comunicação entre eles. Em caso de haver dúvidas devem dizer-me que não estão a compreender, por exemplo, determinado exercício. E finalmente a saída da aula. Os alunos só saem da sala de educação física depois de estarem todos sentados e fazemos um balanço da aula: que jogos fizemos, que técnicas abordamos e o que sentiram. Só depois, se a turma estiver em silêncio, é que saem para o balneário. Eu sou uma das professoras que fico mais tempo com os alunos nas aulas de educação física. Nenhum aluno sai sem antes nos concentrarmos, analisarmos a aula e depois saem quando estiverem em silêncio. Caso contrário não saem da aula.

**- Como são definidas essas regras?**

Na fase inicial, na primeira aula sou eu que digo quais são as regras das aulas de Educação Física. Alguns referem que com outro professor não era assim. Eu aceito mas estas são as minhas regras mínimas. E depois à medida que as aulas se sucedem, surge sempre uma situação em que eu não disse qual era a regra a seguir. Neste caso paro a aula e digo, nesta situação, a regra a seguir é a seguinte. E depois como alguns alunos apreendem bem as regras quando algum transgride são os outros que indicam como devem agir.

Algumas regras que aplico são aprendidas na faculdade e são pedagógicas para pudermos ter maior rendimento na aula e depois algumas vamos adaptando às turmas que temos.

**- Os alunos aceitam bem as regras definidas?**

Nem todas porque acham que são regras muito militares. Alguns dizem que parece que estão na tropa. Mas eu acho que alguns têm uma vida tão aleatória que se não for

naqueles momentos que eles têm de parar, têm de se organizar para podermos funcionar em grupo, não sei quando vão perceber e, portanto, alguns deles percebem. Estou me a lembrar dos que jogam em equipas, sabem que tem de haver método e regras, caso contrário, não se consegue funcionar. E depois há os que não estão inseridos em nenhuma dessas atividades e acham podem fazer o que lhes apetece. Logo tem de haver no início do ano uma conversa, a tal conversa “que temos de nos aturar ao longo do ano, eu tenho de te aturar e tu tens de me aturar, então vamos fazê-lo de forma saudável e com prazer”.

**- Surgem situações de conflito com frequência, na sala de aula? Pode dar algum exemplo?**

Tive conflitos com alunos que não tinham sido meus alunos nos anos anteriores porque os outros já sabiam como é que as aulas funcionavam e sabem que durante duas, três ou quatro aulas se se portarem muito bem eu dou-lhes um bónus. E o bónus, para os rapazes, é jogar futebol nos últimos dez minutos da aula. Eu não dou futebol nas aulas porque acho que o futebol já está demasiado democratizado. Infelizmente não acontecia com tanta frequência quanto eu desejava. Havia sempre um aluno que não me conhecia e achava que eu sou tecnocrata e tentava confrontar-me. Dois deles o [A5] e o [A15] foram os que me deram mais problemas porque tentaram passar os limites. Eu vi-me obrigada a marcar faltas disciplinares. Um deles disse-me inclusivamente que não gostava das minhas aulas nem de mim. E eu tive de aceitar mas as regras mínimas estão definidas. Imagina estares num pavilhão enorme e cheio, com várias turmas a ter aulas simultaneamente e cada menino fazer o que lhe apetece. Tem de haver regras.

Os alunos que entravam mais em conflito são os gémeos. Estavam sempre em competição. Eu raramente os colocava em equipas diferentes porque queriam sempre ganhar. Eles jogam na mesma equipa do clube. Por vezes diziam os teus critérios não são os mesmos da professora.

**- Como é que essas situações têm sido resolvidas?**

Primeiro fazia repreensão oral. Se voltassem a reincidir voltava a chamar à atenção com outra cara. Se o aluno continuava a reincidir mandava-o sentar, que é a pior coisa que se pode fazer a quem gosta de fazer Educação Física. Ficarem sentados a ver os outros jogar. E se fosse uma situação em que fossem mal-educados comigo, ou dissessem uma

asneira, ou situação semelhante, marcava falta disciplinar e encaminhava o aluno para a sala de gestão comportamental. Basicamente passava por quatro ou cinco fases que vão progredindo à medida que os acontecimentos iam evoluindo.

**- Numa escala de 1 a 5, como classificaria a autoestima destes alunos?**

Dois. Nomeadamente as raparigas tinham uma autoestima muito baixa e provavelmente por isso se tentavam evidenciar tanto e as que não se evidenciavam ainda pior, tinham ainda mais baixa autoestima. Estou me a lembrar de três meninas a [A1], a [A3] e a [A7] que não se evidenciavam tanto mas eu notava que tinham uma noção de si mesmas muito baixa. Outras duas a [A14] e a [A16], mais problemáticas, também não tinham grande autoestima, por isso, tinham necessidade de se evidenciar mas para o lado negativo, que é o lado que os colegas querem ver e aplaudem. Não era tanto para chamar a atenção do professor mas dos colegas. É na mesma baixa autoestima mas a forma de exteriorizar é diferente.

**- Como fomenta a autoestima dos alunos?**

Uma das situações que acontece com frequência, nesta e noutras turmas é: “eu não consigo” e o que eu lhes digo é “Tu não consegues se não tentares. Se fizeres como eu te digo tu és capaz”. E isto é muito importante. Na Educação Física existem duas técnicas fundamentais: uma é a representação técnica correta e a outra a forma como ajudas o aluno com as mãos a atingir esse objetivo. As ajudas são uma técnica. Provavelmente quem não é da área não sabe que existem imensos livros de como se fazem ajudas em Educação Física. Eu tenho muitas alunas quando é para fazer o rolamento à frente, vulgo a cambalhota, me diziam eu não sou capaz. E eu respondo: tu comigo nunca fizeste porque eu sei exatamente onde devo por as mãos no momento em que elas fazem o rolamento à frente e elas conseguem. Eu sempre lhes digo tu comigo consegues depois dava exemplos dos anos anteriores. Eu sempre tentei que eles fizessem todos os exercícios. O facto de um aluno fazer um exercício que nunca tenha feito já lhes aumenta a autoestima. E depois era a conversa que tinha fora das aulas, nomeadamente com as raparigas. Muitas vezes para elas praticarem mais, disponibilizava-me em determinado dia para fazer exercícios com elas. No início do ano apresentava um PowerPoint de raparigas muito bonitas e rapazes muito bonitos que antes tinham sido muito gordos e explicava como foi a evolução deles. E portanto nada é impossível. Dizia também que

por não sermos tão bons na atividade física não significa que não somos boas pessoas. Há pessoas que nascem com maior apetência para atividades físicas outras não.

**- Em que medida a sua autoestima favorece ou dificulta o seu trabalho em sala de aula?**

Favoreceu quando eles conseguiam executar os exercícios. Primeiro eles tinham, muitas vezes, de ver que os colegas mais ágeis conseguiam para depois experimentarem com a minha ajuda. No 7º ano tenho maior dificuldade em fazer entender que são capazes porque nunca foram meus alunos e nunca tiveram a minha ajuda. Tenho mais dificuldade em pô-los a trabalhar. Tenho de ter mais calma. No caso do rolamento para a frente têm de primeiro fazer outros exercícios preparatórios. Até perceberem que são capazes. Como muitos meninos desta turma já tinham sido meus alunos em anos anteriores o trabalho foi mais fácil. Depois de ter trabalhado a autoestima e a autoconfiança o trabalho foi mais fácil.

**- Que expetativas demonstravam os alunos relativamente ao sucesso na disciplina que leciona?**

Estes alunos sempre demonstraram que queriam ter muito sucesso na disciplina. Exceto três meninas a [A1], a [A3] e a [A7] em que objetivo delas era ter positiva. Mas os outros achavam que conseguiam mais. E isso foi bom porque eu dizia o que fizeste agora dá para o três. Tu és aluno de cinco então eles tentavam fazer melhor. As expetativas eram altas. A [A16] comigo teve nível dois em anos anteriores e foi percebendo como eu funcionava até que neste último ano atingiu nível quatro. Foi uma aluna que percebeu que não valia a pena entrar em confronto comigo e conseguiu atingir as competências mínimas não só inerentes à disciplina mas também de educação. Muitos deles não fazem porque não querem e em conversas fora da aula ia-lhes dizendo estás altíssimo, estás fantástico. Pelas notas que dei acho que consegui.

**- Como classificaria a sua relação com a turma?**

Eu acho que era uma relação que se chama de amor e ódio. Ou seja, eles sabiam que não valia a pena entrar em conflito comigo, nomeadamente em termos de educação porque eu ficava muito zangada. Ficava sentida com eles. Criava uma distância naqueles momentos. E de amor porque quando eles tentavam eu idolatrava o que eles tinham feito, até tornava aquela situação mais fantástica do que propriamente tinha sido. Eu

lembro-me que a [A16], no início, corria dois a três minutos e desistia porque começava a correr num ritmo muito rápido. Entretanto comecei a fazê-la perceber que devia correr devagar, a respirar corretamente e ela chegou a correr 30 a 40 minutos sem problema nenhum embora num ritmo lento. E eu enalteci o seu progresso. Houve uma vez que num jogo fez uma asneira. Chegou à minha beira e disse professora desculpe eu fiz uma asneira, é para me por fora de campo. Eu nunca esperei esta atitude da [A16]. Antes fazia asneira e continuava. Eu pensei esta aluna está a mudar.

**- E a relação que os alunos estabelecem entre eles nas suas aulas?**

Tanto era de muita cooperação, nomeadamente em situações menos positivas, como era de grande afastamento quando eles entravam em competição. O sucesso para eles na disciplina era a competição “tenho de ser melhor que todos os outros”. Tanto havia momentos de muita competitividade como se uniam muito.

**- Que conselhos daria a um jovem professor que começasse agora a trabalhar com esta turma para ele ser bem-sucedido com a turma?**

Desde início criar regras. Não ser muito flexível com as regras, pelo menos, numa fase inicial e depois com o tempo talvez as regras comesçassem a ser mais flexíveis. Caso contrário, se não houver regras com estes alunos não se faz nada. Esta é a experiência que eu tenho. Se os alunos não tiverem regras e não perceberem que o professor atua logo perante a regra não cumprida não é possível trabalhar. Quando explico uma regra explico também as consequências dos comportamentos incorretos. Caso contrário, a aula vai ser uma anarquia até ao fim do ano. A minha grande dor de cabeça é o primeiro período porque a partir daí eles já interiorizaram as regras e sofreram as consequências do seu não cumprimento. No segundo e terceiro período conversamos e rimos já com as regras interiorizadas.

**- O trabalho desenvolvido pelos outros professores do conselho de turma contribuiu para a melhoria dos resultados obtidos pelos alunos na sua disciplina? Em que aspetos?**

Sim. Tendo em conta o comportamento que a turma apresentou no início do ano e que foi analisado nos conselhos de turma. Nas minhas aulas também falava do comportamento geral dos alunos em todas as disciplinas. E dizia mesmo um aluno comigo não tem nível cinco quando eu sei que o seu comportamento na sala de aula nas

outras disciplinas não é correto. E à medida que o ano foi passando o meu trabalho foi sendo mais fácil, ou porque o primeiro período, sempre mais complicado, já tinha passado ou talvez porque com os outros professores os comportamentos também começavam a melhorar. Talvez tenha havido cooperação e coordenação entre professores, por exemplo, houve uma aferição das regras por parte de todos os professores.

**- A ação da direção da escola influenciou o seu trabalho com a turma? Em que aspetos?**

Como a diretora de turma teve de ir à direção frequentemente apresentar uma série de situações que tinham ocorrido nas várias disciplinas, a direção, a determinada altura teve de chamar à atenção os alunos envolvidos. O que acho é que determinadas regras da escola deve ser a direção a impô-las, logo no início do ano. Se houvesse outro tipo de intervenção da própria direção talvez muitas das situações que aconteceram no primeiro período e no início do segundo não tivessem ocorrido. Devia de haver um trabalho mais assertivo e consequente, decidir rapidamente sobre determinado comportamento.

**- Em que situações interagiu com “os profissionais do social”?**

Nunca pedi ajuda à psicóloga ou à assistente social. A única coisa que eu fazia era quando via os alunos alterados questionava se estavam a trabalhar com elas e qual era o feedback que elas davam. Mas nunca chamei a psicóloga ou a assistente social. Preocupava-me sim alguns comportamentos que não eram consequência das aulas mas do exterior da escola. Conhecer mais as suas vidas, sem que eles soubessem, para saber de que forma os podia ajudar ou lidar com eles. Pedi informações à psicóloga sobre a evolução da [A16].

**- Em que medida estes profissionais constituem um apoio à atividade dos professores?**

Eu acho que são muito pouco para tantos alunos. Porque se calhar podia se fazer um trabalho muito mais próximo se eu, por exemplo, no final de uma aula pudesse ir ao gabinete e conversar sobre determinado aluno. Mas são tantos alunos, que a pergunta ficava para depois, passados dois ou três dias. Penso que devia haver mais técnicos. Eles podiam-me ajudar a perceber minimamente os seus comportamentos, o que se passa em suas casas, o que tinha acontecido para determinado aluno ter tido determinada atitude com uma professora. Saber o que a psicóloga me aconselhava naquele

momento. Há miúdos que estão a passar por processos de divórcio dos pais e eu talvez devesse ter uma sensibilidade diferente naquele momento.

**- Como perspetiva a situação escolar destes alunos daqui a três anos?**

Eu acho que estes alunos vão ter um “click” e que a determinada altura vão perceber que vão ter de fazer alguma coisa para sobreviver, porque os pais da maioria não tem muitas possibilidades económicas. Uns vão para cursos técnico-profissionais e depois no estágio percebem que realmente tem de se dedicar e querer fazer alguma coisa. Há outros que se não forem agarrados agora vão se perder e vão sentir, mais tarde, o facto de não terem estudado mais e provavelmente voltarão a estudar. O [A8] com a idade que tem só se ele sentir mesmo necessidade de mudar. Há outros que apesar de não serem brilhantes têm a hipótese de fazer um curso.

**- Como se inserirão estes alunos no mundo do trabalho?**

Vai ser difícil. Os gémeos, por exemplo, penso que vão ver no desporto uma forma de se vincularem na sociedade. Alguns, provavelmente, terão que recorrer ao rendimento de reinserção social. Mas eu acredito, ao contrário de muitos colegas, que vão ter um “click”. Provavelmente não vão ter as ferramentas que podiam ter. Vão ter de lutar sozinhos e se quiserem ter uma família vão ter de lutar sem ferramentas. E voltar à escola para pedir ajuda. Muitos dos meus antigos alunos estão a trabalhar em supermercados e eu pergunto-lhes pelos estudos. Eles respondem que agora não podem mas um dia vão voltar a estudar. As profissões destes alunos serão mais técnicas. Repara o que está a acontecer no país. As pessoas que têm formação científica e algumas com grande qualidade estão a sair de Portugal. São pessoas que na minha perspetiva só voltam aos sessenta ou setenta anos. Porque o melhor está no exterior e não em Portugal. Vamos passar a ter predominantemente um setor primário novamente ou secundário porque o terciário está fora do país.

## **Entrevista: [P2] - Professora de Espanhol**

### **- O que a motivou para escolher ser professora?**

Eu sou professora de espanhol há relativamente pouco tempo. É o segundo curso que tenho. Eu nunca quis ser professora. Foram as circunstâncias da vida que me levaram a ter de ser mesmo professora. Trabalhei durante muitos anos numa área completamente diferente, na área do Design. Trabalhei em várias fábricas durante muitos anos. O meu marido veio para o Porto e não era lógico estar cada um em seu lado. E eu vim para o Porto e nessa altura fiquei sem emprego. Em consenso com o meu marido decidi ficar em casa a criar os meus filhos. Depois eles cresceram e eu fiquei saturada de ficar em casa sem trabalhar. E então resolvi tirar outro curso “Línguas e literaturas modernas – Português e Espanhol”. Tirei o curso com os meus filhos já crescidos e depois uma das saídas possíveis era a docência. E foi por aí que eu enveredei, por ser uma via, pensava eu, mais fácil.

### **- E hoje em que se apoia para renovar a sua motivação?**

É muito complicado mas eu gosto de dar aulas. Eu a princípio dizia que detestava ter de aturar miúdos mas gosto de ver a sua evolução. Eu gosto mais de dar aulas no ensino secundário do que no ensino básico porque os preparo desde o início até ao exame final e isso dá-me mais luta. Motiva-me mais. Puxar por eles e para eles terem bons resultados nos exames nacionais.

### **- Quais são as principais características dos alunos desta turma?**

Eu acho que estes alunos são uns desgraçados. São muito barulhentos. Mal-educados. Não têm princípios nenhuns. Não sabem ser, não sabem estar e não sabem comportar. Usam uma linguagem que é a linguagem deles do dia-a-dia mas não se aplica numa sala de aula. Era uma confusão total aquela turma. Desinteressados. Eles andam na escola porque são obrigados. Duas meninas eram minimamente interessadas e os gémeos tinham dias.

### **- O que distingue esta turma das restantes?**

A confusão, o barulho e a falta de educação geral.

**- Que estratégias usa para cativar os alunos?**

No início, eu mantinha-me calma e tentei cativa-los levando-os a bem porque são miúdos que têm falta de afeto e acho que se nós tentarmos cativar por ai conseguimos qualquer coisa deles. Mas depois cheguei à conclusão final que naquela turma reinava quem falava mais alto e quem se impunha. Depois comecei a impor-me e foi quando consegui ter mais ordem na aula. Eles terem medo mais do que respeito. Eles funcionam com o medo. Na turma havia vários grupinhos e os seus chefes. Tinha de falar alto com eles. Julgo que eles não aprenderam praticamente nada mas pelo menos estavam sossegados e não se agrediam.

**- Tem conseguido que os alunos façam mais e melhores aprendizagens?**

Sinceramente penso que não. Um dos gémeos aprendeu qualquer coisa. A [A1] também. A [A7] é uma aluna esforçada mas tem muitas dificuldades. O [A9] tem capacidades mas não quer aprender. A [A6] é uma aluna com facilidade no Espanhol se quisesse tinha conseguido muito melhor. Estes alunos aprenderam um pouco de Espanhol.

**- A que práticas letivas recorre com maior frequência na sala de aula?**

Recorro muito a jogos porque estamos no primeiro ano de espanhol. Muitos PowerPoint com sons para eles estarem a visualizar e ao mesmo tempo ouvirem sons e, desta forma, interiorizarem o vocabulário. Uso muito o PowerPoint porque julgo que a imagem é mais fácil de reter. Para mim a imagem é fundamental porque todos têm telemóveis, usam a internet e gostam de jogos. Julgo que é a melhor forma de os cativar e chamar para a sala de aula.

**- Existe, alguma estratégia de ensino, que considere desejável mas de difícil implementação na sala de aula? E fora dela?**

Eu acho que seria uma estratégia muito eficaz fazer uma gravação. Eles fazerem um discurso ou a apresentação de um trabalho e que depois pudessem observar. Julgo que aprendiam muito observando o que fizeram de positivo ou negativo. Era uma estratégia que talvez pudesse ter funcionado para ver as figuras que faziam e tentarem melhorar.

**- Porque não recorreu a essa estratégia?**

É difícil. A escola não tem condições para fazer gravações e depois visualizar os vídeos. A apresentação de um trabalho era gravada tanto a nível sonoro como visual e depois era visualizado num ecrã. O objetivo era eles verem tanto as suas atitudes como a pronúncia que usam. Os erros que fazem. Eles acham que falam muito bem espanhol mas não têm noção que cometem vários erros.

**- E fora da sala de aula? Por exemplo numa visita de estudo?**

Eu não levaria esta turma com estas características fora da escola. Não me arriscava apesar de que estes alunos, em contextos fora da sala de aula, são dóceis e são mais fáceis de lidar. Mas eu tinha receio.

**- O facto de trabalhar num território educativo de intervenção prioritária obrigou-o(a) a mudar algum processo de trabalho? Quais?**

Completamente porque eu trabalhava num colégio particular e são sistemas de ensino completamente diferentes. A minha postura nas duas escolas e o nível de exigência não se compara. Nesta escola sou mais flexível. Estes alunos não querem estar na sala de aula e não querem aprender. Não têm ambições nenhuma. Na escola privada os alunos ambicionam saber para ter notas para terem uma carreira no futuro. Nesta escola valorizo a educação. Conseguir que os alunos fossem minimamente educados e conseguir que eles estejam numa sala de aula com respeito. Todos estes alunos têm problemas fora da escola portanto nós temos de saber lidar com esta diferença. No entanto, têm de aprender a saber estar. Valorizo mais as suas atitudes.

**- Com que objetivos fez essas alterações?**

Tentar educá-los. Conseguir que eles venham a ser pessoas com valores. Considerem os outros com mais respeito.

**- Houve alguma alteração que não tivesse conduzido a melhores resultados? Porquê?**

Eu passei de uma postura mais meiga para uma postura mais ríspida e obtive resultados. A atitude dos alunos melhorou porque começaram a ter medo.

**- Que regras são importantes para o bom funcionamento da aula?**

Saber estar, saber ser, saber respeitar os outros. Não rir e gozar da participação dos colegas.

**- Como são definidas essas regras?**

No início do ano informo os alunos de algumas regras. Há uma regra que eu defino logo no início do ano e é uma forma de os manter mais atentos, eu não marco testes. No fim de cada unidade didática faço um teste ou uma ficha para os avaliar. É uma maneira de os ter atentos. Eles têm de saber quando acabam a unidade porque logo a seguir já sabem que vão ser avaliados. Depois falo sempre que é fundamental respeitar o outro.

**- Os alunos aceitam bem as regras definidas?**

Em princípio deveriam aceitar mas nem sempre acontece.

**- Surgem situações de conflito com frequência, na sala de aula? Pode dar algum exemplo?**

Várias vezes. Na turma havia vários grupinhos e se eles no recreio estavam em conflito levavam esse conflito para dentro da sala de aula. Logo havia crispação. No meu primeiro dia de aulas nesta escola, entro na sala de aula e ouço uma discussão entre a [A16] e o [A8] depois a discussão alargou-se a outros alunos. Discutiam alto e faziam ameaças de agressão física porque o [A8] dizia que o [A15] tinha dito que a [A16] lhe tinha roubado o boné. E a [A16] negava. A discussão foi violenta. A [A16] queria agredir na sala de aula o [A15] que entretanto tinha chegado da direção. Eu tive de agarrar pelo braço a [A16] e traze-la para fora da sala. Depois ela queria telefonar aos familiares para virem à escola defende-la. Eu chamei a assistente operacional para acompanhar a [A16] à direção. Foi assim a minha primeira aula nesta escola.

**- Como é que essas situações têm sido resolvidas?**

Eu resolvi praticamente todos os conflitos. Tentava acalmá-los e muitas vezes tinha de me impor e de dizer “Chega!” Nunca chamei a direção à sala e poucas vezes dei ordem de saída da aula.

**- Numa escala de 1 a 5, como classificaria a autoestima destes alunos?**

Muito baixa. A maioria dos alunos não tinha autoestima nenhuma.

**- Como fomenta a autoestima dos alunos?**

Julgo que só dizendo “Está bem”, “Foi bem feito” e “Estás bonita” é uma forma de os cativar. E eles têm falta. Têm falta de afeto. No início não lhes podia tocar porque eles rejeitavam. Mas depois esta situação inverteu-se. Apenas o [A12] era agressivo e me rejeitava. Se lhe colocava a mão no braço ele rejeitava. O [A17] se o chamares e disseres “Anda cá. Senta-te no teu lugar” e lhe fizeres uma festa, ele sossega. Numa composição a [A13] descreveu de quem gostava: da avó e do pai. Apesar de não viver com o pai que estava no estrangeiro, adorava o pai e desenhou vários corações. Esta aluna era rejeitada pelos colegas.

**- Em que medida a sua autoestima favorece ou dificulta o seu trabalho em sala de aula?**

Para mim a autoestima facilita o meu trabalho porque se eles gostarem de eles próprios e se sentirem bem automaticamente eles vão gostar de aprender. Se os alunos tiverem uma autoestima muito baixa, que é o caso, eles não vão querer aprender. Nada interessa. A baixa autoestima dificultou o trabalho em sala de aula. Não mostravam interesse por aprender espanhol. A única coisa que os interessa são os telemóveis. Nesta turma nem as meninas faziam um esforço por se arranjarem melhor.

**- Que expectativas demonstravam os alunos relativamente ao sucesso na disciplina que leciona?**

São muito baixas. Não havia interesse por grande parte dos alunos. A [A19] tinha muitas dificuldades mas mostrava interesse e gostava de aprender apesar de nem sempre conseguir.

**- Como classificaria a sua relação com a turma?**

Eu acho que consegui ter uma relação aceitável com eles. Eles acabaram por me respeitar pelo menos nas aulas.

**- E a relação que os alunos estabelecem entre eles nas suas aulas?**

A turma funcionava por grupos. Havia um ou outro que estava isolado e a maioria pertenciam a grupos tal como acontece fora da sala de aula. A [A3] no início do ano tinha

um bom comportamento que depois de ter entrado para um dos grupos se alterou substancialmente. Depois estes grupos entravam em conflito com frequência.

**- Que conselhos daria a um jovem professor que começasse agora a trabalhar com esta turma para ele ser bem-sucedido com a turma?**

Impor-se logo no início. Impor muitas regras. Eles têm de compreender que o professor manda. Esta turma não funciona sem regras bem definidas. O professor tem de se impor. A sua função é ensinar e a do aluno aprender.

**- O trabalho desenvolvido pelos outros professores do conselho de turma contribuiu para a melhoria dos resultados obtidos pelos alunos na sua disciplina? Em que aspetos?**

Os resultados na disciplina de Espanhol relativamente aos resultados das outras disciplinas não foram muito maus. Julgo que sim que em conjunto conseguimos equilibrar minimamente a turma. A diretora de turma esforçou-se ao máximo para tentar resolver os problemas que iam surgindo.

**- A ação da direção da escola influenciou o seu trabalho com a turma? Em que aspetos?**

Julgo que não. Na minha opinião a atitude da direção é passiva.

**- Em que situações interagiu com “os profissionais do social”?**

Relativamente a esta turma não interagi com a psicóloga nem com a assistente social. Trabalhei com elas no PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação).

**- Em que medida estes profissionais constituem um apoio à atividade dos professores?**

Julgo que é muito importante porque estes miúdos têm na sua maioria problemas e necessitam de ser acompanhados psicologicamente. No entanto, apenas uma psicóloga para todo o agrupamento é muito pouco logo os resultados não são visíveis.

**- E a assistente social também ajuda?**

Toda a ajuda é benvinda. O problema é ser apenas uma assistente social para tantos alunos necessitados.

**- Como perspectiva a situação escolar destes alunos daqui a três anos?**

Muitos deles abandonarão a escola. Daqui a três anos já são maiores de idade e devem abandonar a escola. Desta turma pode prosseguir estudos quatro ou cinco alunos na área do ensino profissional. Os gémeos querem seguir desporto. São alunos sem ambições.

**- Como se inserirão estes alunos no mundo do trabalho?**

Com muitas dificuldades. Eles acham tudo muito fácil. E não sabem o quão difícil é a vida. Talvez alguns enveredem pelo crime. Neste momento, não sei o que poderão querer fazer no futuro porque não mostram ambições.

**Entrevista: [P3] - Professora de Matemática**

**-Desde que chegou a esta escola tem notado diferenças nos alunos?**

Não. Quando vim para aqui no início tive turmas péssimas também. Então eu não noto que tenha piorado. Claro que há umas turmas melhores. Mas também tive logo, não sei se era por estar a chegar à escola, turmas muito difíceis. Foi um grande abanão no 1º ano.

**- O que a motivou para escolher ser professora?**

Para mim foi sempre uma profissão de referência. Uma profissão com a qual eu brincava com as minhas bonecas. A minha mãe também era professora. E foi sempre a profissão que eu quis ter e matemática porque eu gosto imenso de matemática. E queria ensinar uma coisa que gosto.

**- E hoje em que se apoia para renovar a sua motivação?**

Eu acho que é pelo facto de gostar da profissão. Embora, às vezes, eu pense que se tivesse outra profissão eu não me cansava tanto. Mas que coisa é que eu gostaria sem ser esta, se eu sempre quis ser professora. Não me vejo a fazer outra coisa porque é a profissão que eu sempre escolhi.

### **- Quais são as principais características dos alunos desta turma?**

Nesta turma temos alunos de vários tipos. Temos desde alunos completamente desmotivados que já passaram por um curso vocacional e nem isso conseguiram fazer. Nem conseguiram nos vocacionais mais simples que temos na escola. Bastava ter um caderno organizado. Seguir as instruções do professor. Saber se comportar para terem o curso feito. Nem isso conseguiram. Portanto, foram integrados, nesta turma, alunos que não conseguiram fazer o vocacional. Completamente desmotivados em que a escola não lhes diz nada. Vir para a escola é uma parte do dia, para passar o tempo com outros meninos. É mais para socializar. Matemática então é zero. Não lhes diz nadinha. Não têm qualquer interesse. Isso é um grupo de alunos nesta turma.

Depois temos alunos que não vieram do vocacional mas têm muitos problemas de aprendizagem. Muito fraquinhos. Muita dificuldade de concentração. Não sabem estar. Sempre a interromper. Falar alto. Sempre a pensar nas situações que se passam no bairro. A interromper para falar com os colegas. As aulas de 2ª feira eram terríveis porque vinham para a aula para por os assuntos deles em ordem. Nunca mais se conseguia iniciar a aula. Ao fim de três ou quatro minutos a olhar para o quadro já estavam virados para trás a falar de outro assunto. Embora houvesse duas meninas a [A1] e a [A7] que tinham perfil diferente. Eram miúdas bem-educadas. Que sabiam estar. Também de um nível socioeconómico baixo. Sem ajudas nenhuma em casa como todos os alunos desta turma. Apresentavam também muitas dificuldades de aprendizagem e com dificuldades de integração na turma porque para serem bem aceites também não se podiam mostrar muito preocupadas. Tinham de saber viver no meio desta turma. A [A3] já tinha as manias dela, fingia que estava atenta e fingia que estava a compreender mas não obtinha resultados. Era uma turma muito pouca trabalhadora. Cinco destes rapazes, o [A2] [A9], [A11], [A12], [A15], tinham muita dificuldade de concentração. Não conseguem ouvir dez minutos consecutivos. Depois apresentavam lacunas enormes nas matérias anteriores. Não se preocupam com o percurso escolar, não tinham vontade de tirar boas notas, levar para casa um teste com boa nota. Tanto fazia ter um fraco ou um insuficiente no teste. Era igual. Aconteceu, várias vezes, terem colocado apenas o nome no teste e entregavam em branco.

**- Na matemática muitos alunos acabam por desistir logo no início do ano.**

Sim, é verdade. Eles desistem logo.

**- É uma desvantagem relativamente às disciplinas que não necessitam esta continuidade.**

Embora eu ache que um aluno no 7º ano é ainda um aluno recuperável. No 8º ano é mais difícil. Mas no 7º ano é possível recuperar um aluno. Não basta ser só o professor a querer. O aluno também tem de querer. Esta turma tinha horas na sala de estudo para vir ter comigo e basicamente não apareciam. Um destes alunos o [A9] estava proposto para tutoria e eu como estava na sala de estudo comprometi-me a ajudá-lo. Tinha muita dificuldade em estar atento. Comportava-se melhor quando estava sozinho comigo mas saía da sala de estudo ia para o grupo turma e era logo um disparate total. Era um aluno completamente diferente sozinho comigo ou na turma. O ambiente familiar dele é péssimo. Aliás o ambiente familiar da maior parte dos alunos é péssimo com muitos problemas aos quais crescem as suas lacunas de aprendizagem.

**- O que distingue esta turma das restantes?**

Não tinha mais nenhuma turma de 7º ano só de 9º ano. Eu acho que se juntou aqui alunos com muitas dificuldades pertencentes a famílias completamente destruídas, alunos que nem um curso vocacional conseguiram continuar e havia também muitos alunos repetentes. Era muito difícil dar-lhes aulas.

**- Que estratégias usa para cativar os alunos?**

Para estes alunos eu não posso pegar no livro e dizer vamos ver a matéria X da página Y. Não pode ser. Eu fazia resumos daquilo que era mais importante e passava no quadro porque eles gostam de passar para o caderno e era quando estavam mais sossegados. E a seguir íamos fazer a parte prática. Mas sempre com muito pouca matéria de cada vez porque só assim conseguia dar aula. E mesmo assim era difícil. Não dá para estar a seguir os manuais que são muito complicados e não são feitos para estes alunos. Os nossos manuais não são feitos para os alunos são feitos para o professor. E, portanto, não lhes serve para nada. Uso o livro de exercícios e mesmo assim tenho de seleccionar muito bem os exercícios.

**- Tem conseguido que os alunos façam mais e melhores aprendizagens?**

O que mais me preocupa, nesta turma, é que eu acho que eles não conseguiram aprender muito. Não querem. É uma recusa. Eu sou da opinião que no 7º ano, se os alunos quiserem, conseguem. Eles tiveram todo o apoio da escola: sala de estudo, nós, em algumas aulas éramos duas professoras na turma. Fazia parte da estratégia de apoio a esta turma. Outra docente de matemática que me vinha ajudar nas aulas e foi uma maneira de ter a turma mais “sossegada” mas mesmo assim não mostravam interesse. Estarmos duas professoras ou estar sozinha era igual. Não colocavam dúvidas.

**- Nesses dias de apoio vocês optavam por estar as duas na sala de aula ou a professora de apoio ia para outra sala com alguns alunos?**

Quando eu estava a dar matéria nova estávamos sempre todos na sala. Quando era para fazer uma ficha de trabalho, para ver se estavam mais sossegados, dividíamos a turma em grupos mais pequenos. Mas nem sempre corria melhor. É muito incerto o trabalho. Não podes dizer que quando são duas professoras corria melhor porque é muito incerto. Um dia corria melhor e no outro não corria. Eu tive sorte de ter esta turma aos dois primeiros tempos da manhã e eles eram muito diferentes, ao longo do dia iam ficando cada vez piores. No início da manhã, embora com perturbação, falando do que aconteceu no bairro ou nas notícias e sempre a tentar usar os telemóveis, as aulas corriam melhor.

**- A que práticas letivas recorre com maior frequência na sala de aula?**

Em matemática não se fazem só aulas expositivas ou só aulas de exercícios tem de ser um bocadinho de tudo. Tento tornar as aulas apelativas. Uso muito o quadro interativo. Gosto muito. Eles gostam de escrever no quadro interativo. Às vezes não estão a perceber nada mas o facto de pegarem na caneta e escreverem no quadro gostam. Mas nem sempre corre bem. O mais importante é diversificar. As aulas eram de 90 minutos por isso cada aula tinha de ter momentos teóricos e práticos.

**- Havia alunos que tinham muito orgulho de ter o caderno organizado.**

Sim, mas havia muitos que não tinham sequer caderno.

**- Existe, alguma estratégia de ensino, que considere desejável mas de difícil implementação na sala de aula? E fora dela?**

Eu tenho pena de não ensinar aquilo que gosto. A melhor estratégia é mostrar que gostamos daquilo que estamos a ensinar. Gosto muito de matemática. E transmito sempre que gosto. E acho que esse entusiasmo é a melhor estratégia. Quando os alunos são bons e nos conseguem acompanhar, a melhor estratégia é essa. Tudo o que ensinamos com entusiasmo e com gosto.

**- E fora dela? Visitas de estudo por exemplo?**

Não sei como iria correr. Eles são muito instáveis. Até poderia correr muito bem ou poderiam causar problemas. Não sei. Mas julgo que estes alunos precisavam de sair e de ver a escola de outra maneira. Acho que esta escola tem de mudar nesse aspeto. Há poucas saídas com os alunos. A direção também não facilita. O professor tem de depois repor as aulas nas outras turmas que faltou no dia da visita de estudo. É tudo complicado. Para estes alunos o mundo é o bairro e a escola. Tudo o que a escola pudesse fazer por eles é ótimo. A nossa escola nesse aspeto de dar a conhecer novas realidades está a falhar.

**- O facto de trabalhar num território educativo de intervenção prioritária obrigou-o(a) a mudar algum processo de trabalho? Quais?**

O processo de trabalho está sempre a mudar no dia-a-dia. Tentamos sempre fazer melhor. Mas este tipo de escola mudou um bocadinho a minha mentalidade. Uma coisa que eu achava normal um aluno comportar-se bem. Nesta escola quando isso acontece tenho de elogiar o aluno dizer: "Que bom portaste-te bem!" Que era a situação que eu considero normal. Agora vejo-me obrigada a adotar esta estratégia. Fizemos formação na indisciplina. E nesse sentido, mudei a minha maneira de ser. Valorizar pequenos gestos nos alunos que eu antes não valorizava porque achava que era normal. O normal é que um aluno se porte bem, seja educado e peça licença para se levantar. Para mim era o normal. Não o fazerem era anormal. Agora já sei que isso não é normal e quando isso acontece tenho de valorizar essas atitudes. E nesse aspeto mudei. Eu não o fazia. Valorizar o bom comportamento e até nas aprendizagens, dizer-lhes "Olha que bom

compreendeste!”. E eles ficam contentes. No sentido de reforçar positivamente os alunos mudei.

**- Com que objetivos fez essas alterações?**

O objetivo foi sempre que eles aprendessem mais e ter alunos mais bem comportados que para mim é o fundamental.

**- Houve alguma alteração que não tivesse conduzido a melhores resultados? Porquê?**

Eu julgo que a minha alteração não conduz diretamente a melhores resultados. Mas talvez os alunos vejam a escola de outra forma se os professores gostarem deles. Eu faço sempre o possível para gostar de todos os meus alunos. Mesmo que me aborreçam muito tenho de gostar dos meus alunos. Não coloco nenhum aluno de parte.

**- Que regras são importantes para o bom funcionamento da aula?**

O silêncio. A aula de matemática não pode ser na confusão. Trabalhamos com conceitos abstratos. O silêncio para mim é fundamental. Haver ambiente de concentração. É muito difícil definir regras porque elas ficam todas por cumprir. O que estou a dizer é se não estivermos calados não conseguimos compreender.

**- Como são definidas essas regras?**

Estas regras dependem dos alunos que tens à frente. Se estás numa turma de bons alunos tu dizes assim: “Não podes estar com o gorro na aula!” Quando tens uma turma em que muitos alunos estão com gorro e tudo é uma guerra já não sigo à risca as regras. Eu prefiro que estejam sossegados e a aprender do que ser rígida nalgumas regras.

**- Os alunos aceitam bem as regras definidas?**

Aceitam as regras mas não quer dizer que as cumpram. Há sempre desculpa para tudo. O telemóvel é um fator muito destabilizador.

**- Surgem situações de conflito com frequência, na sala de aula? Pode dar algum exemplo?**

A situação de conflito comigo é eu querer que estejam calados e sossegados e que estejam a trabalhar. Eu querer sossego e não haver sossego. Esta turma está sempre a interromper e a discutir uns com os outros. É horrível! Não sabem estar. Entram em conflito uns com os outros constantemente. Até por situações que acontecem fora da escola. No entanto, se há um problema com o professor eles unem-se. Uma vez a [A14] que chegou à aula atrasada, como sempre, só com a carteira e o telemóvel e para conversar. Nesse dia fiz questão que ela se calasse e passasse os apontamentos para o caderno. Ela respondeu-me de uma forma ordinária. Eu não repito o que ela disse. Dei-lhe ordem de saída da sala de aula. Ela disse que não saía. Eu fui até à porta chamar uma assistente operacional e enquanto fui à porta, ela deslocou-se à minha mesa, pegou na garrafa de água que eu tinha na mesa e atirou-a para fora pela janela. Eu vi toda a situação. E um dos alunos que até é simpático com os professores e que tenta passar uma imagem de um aluno cumpridor virou-se para a turma e disse: “Ninguém viu nada pessoal. Ninguém viu nada!”. Portanto, se houver algum problema com o professor eles unem-se contra o professor. No entanto, entre eles estão constantemente em conflito.

**- Como é que essas situações têm sido resolvidas?**

Na situação que acabei de relatar devido ao que a aluna me disse eu transmiti à direção. O diretor ouviu-me, mandou chamar a aluna e foi suspensa durante três dias. Quando voltou continuou a não trabalhar mas nunca mais deu problemas disciplinares. O diretor agiu de imediato. Foi bom. Só dou ordem de saída da sala de aula quando as situações são muito graves. Caso contrário ficava sem alunos.

**- Numa escala de 1 a 5, como classificaria a autoestima destes alunos?**

Não sei. É variável, a autoestima deles está muito ligada ao aspeto deles, ao que eles têm, passa mais por aí do que pelo sucesso na escola. Eles não precisam do sucesso da escola para terem autoestima. Há casos de alunos com problemas familiares graves e com baixa autoestima. A autoestima destes alunos passa pelo aspeto exterior, na minha opinião. Por exemplo, a [A16] é muito problemática, no entanto, ela acha-se o máximo. Não tem qualquer problema de autoestima.

**- Como fomenta a autoestima dos alunos?**

Ouvindo-os e valorizando os pequenos progressos, isso também ajuda, pelo menos a nível escolar.

**- Em que medida a sua autoestima favorece ou dificulta o seu trabalho em sala de aula?**

Acho que não tem muito a ver. Acho que o sucesso académico não tem muito a ver com a autoestima. Claro que se eles forem bem-sucedidos é o primeiro passo para ficarem mais bem-dispostos. Mas, nesta turma, duas meninas tinham vários testes positivos e quase que escondiam. Nem gostavam muito de mostrar que brilhavam um bocadinho na turma. Acho que elas nem gozavam o sucesso.

**- Que expetativas demonstravam os alunos relativamente ao sucesso na disciplina que leciona?**

Nenhumas expetativas. Não têm expetativas. Se não forem bem-sucedidos não se importam. Na matemática, os alunos têm mais cedo a noção que não estão a compreender nada enquanto que nas outras disciplinas acham sempre que aprenderam qualquer coisa. Eu digo-lhes, muitas vezes, se vocês conseguem resolver um exercício corretamente é logo uma satisfação. O sucesso é imediato. E eles ficam contentes quando conseguem.

**- Como classificaria a sua relação com a turma?**

Quem está de fora e visse poderia dizer melhor. Não é que eu gostasse muito de dar aulas a esta turma. Nos dias que tinha esta turma acordava de manhã logo a pensar que tinha de ir para lá bem-disposta, tinha de ter mais paciência. No entanto, eles são simpáticos comigo quando me abordavam no corredor ou fora da escola. Agora quando estão fechados na sala de aula é totalmente diferente. Eu vejo o [A12], com frequência, na rua e é totalmente diferente de quando está na sala de aula. A família até estranha aquilo que ouve dos professores e da diretora de turma em relação ao comportamento e às aprendizagens. Fora da escola é mais adulto e mais calmo.

**- Provavelmente é o efeito do grupo?**

O efeito do grupo e é o efeito de insucesso por cima de insucesso. A relação era satisfatória. Não posso dizer ótima porque isso seria ter um ambiente muito bom de aprendizagem.

**- E a relação que os alunos estabelecem entre eles nas suas aulas?**

Muito conflituosa. Unindo-se apenas quando estão contra algum professor.

**- Que conselhos daria a um jovem professor que começasse agora a trabalhar com esta turma para ele ser bem-sucedido com a turma?**

Entrar sempre na sala de aula bem-disposto, o máximo possível. Esquecer sempre o dia anterior e pensar sempre que é um dia novo. Sempre na esperança que vai correr melhor. Mostrar gosto no que ensinamos para mim é o melhor conselho.

**- O trabalho desenvolvido pelos outros professores do conselho de turma contribuiu para a melhoria dos resultados obtidos pelos alunos na sua disciplina? Em que aspetos?**

Não. Em matemática especificamente não contribuiu.

**- A ação da direção da escola influenciou o seu trabalho com a turma? Em que aspetos?**

Não, não influenciou em nada. Naquele caso grave que relatei da aluna a direção apoiou-me logo. Mas os alunos não têm mais respeito à direção.

**- Em que situações interagiu com “os profissionais do social”?**

Não houve interação. Talvez a diretora de turma tenha feito esse trabalho principalmente com a psicóloga.

**- Em que medida estes profissionais constituem um apoio à atividade dos professores?**

Constituem um importante apoio aos professores mas é mais a diretora de turma que efetua esse trabalho. Nós sabemos os contactos efetuados nas reuniões mas não contacto diretamente com eles.

**- Como perspectiva a situação escolar destes alunos daqui a três anos?**

Não sei. Alguns alunos vão certamente frequentar um curso vocacional inclusivamente aquelas alunas que já frequentaram o vocacional. Outros vão para um PIEF. Outros julgo que vão conseguir concluir o 9º ano com dificuldades.

**- Como se inserirão estes alunos no mundo do trabalho?**

Acho que o insucesso que eles têm na escola, muitas vezes, não influencia o sucesso ou insucesso no mundo do trabalho. Eu tenho tido surpresas de alunos que vejo a trabalhar, por exemplo, em cadeias de supermercados e são bons profissionais. Acho que, às vezes, na escola cria-se um ambiente que não é o melhor. Acho que o mundo do trabalho lhes ensina muito. Julgo que terão profissões mais práticas ligadas ao comércio principalmente as raparigas.

**Entrevista: [P4] - Professora de História e Diretora de Turma**

**- O que a motivou para escolher ser professora?**

Primeiro sempre foi um sonho de criança. Eu gostei sempre de ensinar. Mesmo nas brincadeiras de criança com o meu irmão. Eu era a professora e ele era o aluno a balancear-se numa cadeira à minha frente. Até cair para o chão. Fui crescendo sempre com a ideia de ser professora. Foi uma escolha que fiz desde os doze ou treze anos. E seguir história. Depois fui amadurecendo essa ideia e é evidente que gosto ou gostava da troca de ideias com os alunos. Gostava de ver evoluir os alunos a nível cultural e a nível estético quando lhes dava continuidade. Mesmo ao nível da evolução estética dado que eu também dou arte. Sensibilizá-los para os problemas socioeconómicos. E entendi que era sempre um processo de ensino e aprendizagem. Eu também aprendia, ao ensinar fui aprendendo muito. Claro que a relação quando comecei a lecionar era muito diferente do que é agora. Mas o que me motivou foi isso. Foi sempre o que eu quis ser.

**- E hoje em que se apoia para renovar a sua motivação?**

Agora é um grande espírito de sacrifício mesmo porque eu, como qualquer docente, a motivação não existe. É mesmo por um grande espírito de sacrifício, a nível dos alunos, a indisciplina que aumenta, a falta de respeito pelo professor a todos os níveis. Não

falando depois nos aspetos profissionais a nível do congelamento da progressão na carreira. A nível dos salários que foram congelados. Portanto, hoje em dia é um grande espírito de sacrifício que me leva a tentar levar esta missão até ao fim.

**- Quais são as principais características dos alunos desta turma?**

Uma turma muito complicada. Com problemas grandes a nível socioeconómico e baixo nível cultural a nível dos encarregados de educação. Nomeadamente, há uma aluna em que a mãe não sabe ler nem escrever. Assina apenas o nome. Duas ou três mães, porque normalmente as encarregadas de educação são maioritariamente as mães, não concluíram o 1º ciclo. Num outro caso, estou-me a lembrar de uma aluna com uma família completamente destruída. Vivia com a avó materna que nem sequer se dá com a filha, mãe da menina. Alunos com retenções anteriores, muitas retenções nalguns casos. Problemas de hiperatividade com elevado défice de atenção e concentração, medicados e seguidos em pedopsiquiatria. Uma turma complicada eram dezanove mas valiam por uma turma de trinta ou mais. A relação entre eles também não era boa. Havia muitos conflitos. Era muito difícil gerir aqueles conflitos que surgiam simultaneamente. A tarefa de um professor nessa turma era muito difícil, árdua. Os alunos apresentavam falta de pré-requisitos. Na minha disciplina como é história se eles não souberem, por exemplo, o Egito podem gostar da Grécia. Mas há dificuldade ao nível da língua portuguesa. Vocabulário pobre, portanto, isso tudo dificulta a nível da minha disciplina. Falta de hábitos de leitura muito grandes. Falta de hábitos e métodos de estudo: não saber fazer um resumo, não saber fazer uma síntese esquemática para consolidação e sistematização dos conhecimentos. Tudo isto torna muito difícil a tarefa do docente.

**- O que distingue esta turma das restantes?**

Nesta escola não há muito a distinguir. Em relação às turmas de 7º ano elas eram todas más, à exceção de uma turma com alunos provenientes de outro meio socioeconómico e cultural. As turmas eram muito más. Embora houvesse uma maior concentração de alunos problemáticos nesta turma, com muitos repetentes. Por isso é que a turma também era mais reduzida. Havia alunos com quatro retenções. Uma aluna era a quarta vez que estava no 7º ano. Dois anos no ensino regular. Um deles numa turma de nível. Um ano num curso vocacional em que voltou a reprová-lo. Portanto, era a quarta vez que estava no 7º ano. Só havia seis alunos que tinham vindo do 2º ciclo e sem retenções

anteriores só dois. Como também só dois alunos foram aprovados no 2º ciclo sem nenhum nível inferior a três (uma menina e um rapaz).

**- Que estratégias usa para cativar os alunos?**

Recorro, muitas vezes, a vídeos, filmes e PowerPoint. Muitas vezes com levantamento das questões sobre os temas que se vão abordar ao longo dessa mesma aula. Levantamento de questões para os alunos poderem dar as suas próprias respostas. Normalmente faço sempre questões orientadoras para a aula e até escrevo no quadro ou projeto se tiver em suporte digital. No início da aula levanto questões para despertar a curiosidade dos alunos. Muitas vezes, era difícil porque a desmotivação deles para a escola é grande. Têm outros interesses extraescolares, muito divergentes da escola. Não têm muitas expectativas a nível profissional. Falta de ambição social, cultural e profissional. Era difícil mesmo. Só duas alunas tinham esse espírito de curiosidade. E de vez em quando um ou outro quando o assunto lhes agradava mais levantavam questões.

**- Tem conseguido que os alunos façam mais e melhores aprendizagens?**

Melhoraram os resultados isso é evidente. Mas esses resultados não correspondem aquilo que eles sabem porque eu fui reduzindo os conteúdos. Fazia minifichas. Muitas minifichas. Nunca dava um domínio, como agora se diz, para uma ficha de avaliação, senão era o caos. Dava sempre questões orientadoras para as fichas de avaliação. Mas eles nem ligavam. Só se lembravam na véspera do teste ou até de manhã quando o teste era à tarde. Os resultados foram melhorando porque eu fui reduzindo cada vez mais os domínios. Há uns anos dava um tema completo e esse tema saía numa ficha de avaliação que era, por exemplo, a Grécia toda. Agora não, eu divido a ficha de avaliação em duas partes. Primeiro as características espaço-temporais, a economia, a sociedade. Faço uma ficha de avaliação. Depois é que vinha a outra parte da religião, da arte e da cultura. O que atrasa os conteúdos porque cada ficha de avaliação ocupa três aulas: a aula de preparação, a aula da ficha de avaliação e depois a aula de correção. Subdivido os temas. Porque senão era o caos, uma catástrofe!

**- A que práticas letivas recorre com maior frequência na sala de aula?**

Levantamento de questões orientadoras. Muitas vezes, à leitura de documentos que estão nos manuais. Havia alunos na turma cujos pais não tinham comprado o manual e não tinham subsídio. É um grande obstáculo. O caderno de atividades não havia. Grande

parte das crianças recebem apoio do SASE (Serviços de Ação Social Escolar) e o SASE só atribui manuais, não dá os cadernos de atividades. Na turma havia alunos sem caderno de atividades, sem manual e não tinham SASE. Nestas condições estavam quatro ou cinco alunos. Por acaso consegui arranjar esses manuais porque é muito importante os alunos interpretarem e lerem documentos escritos essencialmente do manual. Recorro à leitura e interpretação de documentos. Uso também extratos de alguns filmes e vídeos. Tento motivá-los através da imagem porque eles estão muito voltados para a imagem. Recorro ao trabalho de pares e fichas de trabalho diferenciadas, mais simples, que elaboro ou do manual.

**- Existe, alguma estratégia de ensino, que considere desejável mas de difícil implementação na sala de aula? E fora dela?**

Eu acho que recorri a todas as estratégias. Recorri também à projeção do manual digital. Muitas vezes, o facto de ter de escurecer a sala para fazer essas projeções, com alunos com estas características, também é difícil porque eles aproveitam tudo para destabilizar bastava ter lá um ou dois elementos muito destabilizadores.

**- E, por exemplo, visitas de estudo?**

Com esta turma não havia saídas da escola. Porque era um risco para o professor e para eles mesmos. Ia de certeza haver complicação. O comportamento destes alunos acaba por limitar algumas estratégias como as visitas de estudo.

**- O facto de trabalhar num território educativo de intervenção prioritária obrigou-a a mudar algum processo de trabalho? Quais?**

Reduzir os conteúdos. Fazer minifichas. Avalio os alunos através desse trabalho contínuo e permanente. A avaliação é contínua. Essa foi uma alteração que eu fiz. Porque normalmente, dava a ficha formativa e depois ficha sumativa. Mas agora não. As fichas de trabalho avaliadas são constantes. Avaliação muito contínua. Valorizo as atitudes positivas dos alunos.

**- Com que objetivos fez essas alterações?**

O objetivo é melhorar os resultados escolares. Esse é o grande objetivo.

**- Houve alguma alteração que não tivesse conduzido a melhores resultados? Porquê?**

Creio que as alterações conduziram a melhores resultados.

**- Que regras são importantes para o bom funcionamento da aula?**

As regras são a entrada ordenada na sala de aula. Coisa que eles não sabem. Entram aos gritos e aos empurrões. Não mastigar pastilhas elásticas. Não usar boné. Não usar telemóveis. Este é outro grande obstáculo para o bom funcionamento das aulas. E é uma grande dificuldade para todos os docentes. Julgo que os jovens pensam que o telemóvel é a extensão de eles mesmos. E é uma luta tremenda para eles manterem o telemóvel desligado. E sub-repticiamente utilizam o telemóvel, jogam uns com os outros. E isso é uma grande luta que hoje em dia todos temos de fazer.

**- Como são definidas essas regras?**

As regras têm de ser concertadas no primeiro conselho de turma e seguidas à risca por todos os professores. Isso é fundamental. Logo na primeira aula de apresentação têm de ser ditas e lembradas, várias vezes, ao longo do ano.

**- Os alunos aceitam bem as regras definidas?**

Numa turma destas não aceitam de maneira nenhuma. E questionam e provocam. Muitas vezes entram de boné e mastigam pastilha elástica durante as aulas para provocar os professores. É difícil eles interiorizarem as regras. Isto tem de ser trabalhado desde o pré-escolar. Eles estão no 3º ciclo e já vêm com muitos vícios e ainda por cima repetentes. Muitas vezes, provocam os professores e geram um conflito para irem para a sala de gestão comportamental. Não aceitam de maneira nenhuma. É uma situação que tem de ser trabalhada no nosso agrupamento desde o pré-escolar. E muito bem trabalhado no primeiro ciclo. Não se levantarem durante as aulas. Eles levantam-se sem pedir autorização. Eles têm de saber estar dentro de uma sala de aula. Por mais que uma pessoa lhes diga que é fundamental a atenção e a concentração, se estiverem todos a trabalhar numa sala de aula é meio caminho percorrido para o sucesso porque saem da sala com a matéria sabida. Em casa é só fazerem uma revisão.

**- Surgem situações de conflito com frequência, na sala de aula? Pode dar algum exemplo?**

Surgem frequentemente conflitos entre eles. Conflito entre pares e, muitas vezes, com o professor. As razões do conflito normalmente vêm de fora. Eles fazem da sala de aula a extensão dos conflitos que trazem do bairro onde moram. Trazem esses conflitos para dentro da sala de aula. Isso é que é difícil depois o professor gerir. Uma aluna chegou mesmo a levantar-se durante a aula para agredir fisicamente um colega. Esta situação é muito difícil gerir porque entretanto metem-se outros alunos.

**- Como é que essas situações têm sido resolvidas?**

Essas situações têm sido resolvidas com diálogo. Outras vezes, é necessário fazer participações disciplinares comunicadas à direção e comunicadas aos encarregados de educação o mais rápido possível. Tentar minimizar esses conflitos Houve casos de alunos que foram suspensos das aulas.

**- Numa escala de 1 a 5, como classificaria a autoestima destes alunos?**

Alguns casos 1 mas nunca nenhum acima de 3. A autoestima deles é muito baixa. Baixa autoconfiança. E por isso mesmo é que eles são assim.

**- Como fomenta a autoestima dos alunos?**

Sempre através do reforço positivo. Quando algum aluno dava uma resposta correta, eu tinha de fazer quase que uma festa. Para os estimular também. Dizendo “muito bem”, “continua” e “olha que bonito que estás hoje”.

**- Em que medida a sua autoestima favorece ou dificulta o seu trabalho em sala de aula?**

Dificulta porque alunos com baixa autoestima e baixa autoconfiança são perturbadores. Muitas vezes o exibicionismo que muitos deles manifestam resulta dessa baixa autoestima. Chamam à atenção porque muitos são carentes até a nível familiar.

**- Que expectativas demonstravam os alunos relativamente ao sucesso na disciplina que leciona?**

Eles só queriam ter sucesso em história quando necessitavam da disciplina para poderem transitar de ano. Eles queriam tirar positiva a história porque necessitavam da

nota para puderem transitar. Eles achavam que a história era mais fácil tirar positiva relativamente a outras disciplinas. Porque, por exemplo, a matemática eles abandonam logo no início do ano.

**- Como classificaria a sua relação com a turma?**

Eu não posso dissociar o facto de ser professora de história e ser diretora de turma. A minha relação com eles é uma relação sofrível porque eles não gostavam que eu comunicasse com os pais. A relação com os Encarregados de Educação na sua grande maioria foi muito boa. E os alunos não gostavam que eu comunicasse sistematicamente com os pais. Eles não percebiam que tem de haver essa ligação escola/família e família/escola. Os pais têm de estar ao corrente daquilo que eles fazem nas aulas. É evidente que se eles faltassem ou chegassem atrasados eu tinha de comunicar. Se tivessem mau comportamento, eu tinha de comunicar. Todos os dias eu estava a falar com os pais da maioria deles. E eles não gostavam dessa ligação aos pais. Mas, no entanto, eu acho que eles gostavam de mim e eu também gosto deles. Mesmo daqueles mais complicados exceto de uma aluna já com 17 anos. Essa relação foi mais complicada. Mas com a maioria foi boa.

**- E a relação que os alunos estabelecem entre eles nas suas aulas?**

Muitas vezes havia conflitos entre eles. Quando essa aluna mais velha foi suspensa notava-se a diferença, a relação entre os miúdos era mais calma. A partir do momento que havia a presença desse elemento gerava-se novamente conflito. E eu creio que não era só na minha disciplina. Era geral!

**- Que conselhos daria a um jovem professor que começasse agora a trabalhar com esta turma para ele ser bem-sucedido com a turma?**

Manter as regras. Ser implacável com qualquer transgressão. Tinha de ser assim. Regime militar. À medida que o ano fosse passando mostrar maior abertura. A afetividade também é muito importante porque eles são carentes. Muito carentes. O recurso ao reforço positivo mas sempre ser intransigente a quem se desvie das regras. Obrigá-los a trabalhar na aula porque em casa é impensável. Eles não trabalham em casa. O trabalho tem de ser todo feito na aula.

**- O trabalho desenvolvido pelos outros professores do conselho de turma contribuiu para a melhoria dos resultados obtidos pelos alunos na sua disciplina? Em que aspetos?**

Todos colaborámos nesse sentido independentemente da disciplina. Os professores atuam da mesma forma face a determinadas situações. Isso foi muito importante.

**- A ação da direção da escola influenciou o seu trabalho com a turma? Em que aspetos?**

Não. A direção da escola devia de atuar de forma muito mais rápida a nível de casos disciplinares. Logo que surjam os primeiros casos disciplinares, no início do ano letivo, atuar imediatamente de forma firme.

**- Em que situações interagiu com “os profissionais do social”?**

Em situações de risco de abandono escolar. Absentismo acentuado de alguns alunos principalmente aos primeiros tempos da manhã ou da tarde. E estes profissionais articulavam com os organismos competentes como a CPCJ (Comissão de Proteção de Jovens e Crianças).

**- Em que medida estes profissionais constituem um apoio à atividade dos professores?**

São indispensáveis. E apenas uma psicóloga para um agrupamento destes não é suficiente. E só estava a meio tempo até ao final do 2º período. Só no 3º período ficou a tempo inteiro e mesmo assim é insuficiente dado que a escola é muito complicada. A psicóloga e a assistente social ajudam muito com as conversas que têm com os miúdos que demonstram grande instabilidade a nível emocional. Contribuem para o equilíbrio dos alunos e muitas vezes conseguem. São essenciais em escolas com estas características.

**- Como perspetiva a situação escolar destes alunos daqui a três anos?**

Eles não têm aspirações profissionais, sociais ou culturais. Muitos vão para cursos profissionais ou nem isso. Talvez uma aluna siga um curso superior. Alguns podem nem terminar o 9º ano e acompanhar outros jovens com comportamentos desviantes. E isso é preocupante!

**- Como se inserirão estes alunos no mundo do trabalho?**

Eles até podem evoluir, muitas vezes, surpreendem-nos. Para já com a falta de regras que eles têm, não cumprir horários, não acatar regras é muito difícil entrarem no mundo do trabalho e permanecerem lá. As atividades profissionais serão mais práticas, por exemplo, nos rapazes mecânicos, jogadores de um determinado desporto, nas raparigas cabeleireiras ou esteticistas. É isso que eles referem nos inquéritos feitos no início do ano.

**Entrevista: [P5] - Professora de Educação Visual**

**- O que a motivou para escolher ser professora?**

A relação com as crianças e com os adolescentes e puder ensinar e transmitir conhecimentos. Antes de ser professora trabalhei só em pintura e gravura. Era um trabalho muito isolado, muito individual. Senti falta da relação com os outros. E na escola a relação com os outros foi o aspeto que mais me cativou. A minha mãe também era professora. A alternativa era a via ensino.

**- E hoje em que se apoia para renovar a sua motivação?**

Eu acho que continua a ser a relação com os miúdos, com os adolescentes e com os colegas. Continua a ser a relação com os outros a minha motivação porque a transmissão de conteúdos e conhecimentos eu acho que tem vindo cada vez a baixar mais.

**- Quais são as principais características dos alunos desta turma?**

São alunos muito desmotivados. Muito inconstantes. A nível da relação com os outros muito agressivos, muito bruscos e pouco educados. Era uma turma heterogénea havia duas ou três alunas sossegadas que correspondiam. Os restantes eram miúdos com muitos problemas de relação com o outro e comportamentais.

**- O que distingue esta turma das restantes?**

No comportamento e na aprendizagem. Evidenciavam muitas dificuldades de aprendizagem, de concentração, de organização e problemas comportamentais. Era uma turma semelhante a outra turma do 7º ano.

### **- Que estratégias usa para cativar os alunos?**

Usei todas as estratégias que uma pessoa pode imaginar e mesmo assim, com muitas dificuldades, eu consegui cativá-los. A primeira estratégia que uso, no início do ano, depois de estabelecer as regras, é permitir que eles oiçam música com os fones para ficarem concentrados naquilo que estão a desenvolver mas com estes miúdos foi muito complicado. Eles rapidamente dispersavam da música para as outras competências dos telemóveis como o Facebook e para as mensagens, portanto, esta estratégia com esta turma não funcionou. Outra estratégia que usei foi os PowerPoint, eles viam mas não ligavam. Não interrogavam, não apresentavam dúvidas de nada. Outras estratégias era mostrar-lhes imagens de livros com o trabalho final. No início do processo de trabalho como eles não sabiam qual era o resultado também os desmotivava. Então eu apresentava-lhes o produto final para ver se os cativava mas era difícil porque eles viam e havia apenas um ou outro que se interessava. Às vezes, interessavam-se pelos trabalhos de outras turmas porque os viam mais adiantados. Usava também sites específicos de educação visual porque as construções geométricas, que é sempre uma parte aborrecida da matéria, em que ensinam a construir com todos os passos numerados pausadamente: passo um, passo dois, passo três, construção da reta, construção do círculo e outros. O site permite que avancemos ou recuemos conforme o necessário. É dinâmico porque não estamos a fazer no quadro porque se estivéssemos a fazer no quadro tínhamos de seguir o raciocínio do princípio ao fim, ali pudemos avançar e retroceder um bocadinho conforme as solicitações dos alunos. Com esta turma esta estratégia foi muito difícil porque têm ritmos de trabalho diferentes e muitos não trabalhavam. Não faziam nada! Três alunas eram interessadas e outra dependia dos dias. O resto não prestava atenção a nada.

### **- Tem conseguido que os alunos façam mais e melhores aprendizagens?**

Não acredito que eles tenham feito muitas aprendizagens. Tirando três alunas. A maioria não se interessava pelas aprendizagens nem pelos trabalhos finais. Havia um dos gémeos que gostava um bocadinho de desenhar mas os outros puxavam por ele e ele rapidamente dispersava. Havia alunos que não faziam absolutamente nada. Quatro alunos não fizeram um único trabalho durante o ano. A [A18] tinha capacidades mas dependia dos dias. Havia dias que estava motivada. Se ela conseguisse visualizar o

trabalho final ela empenhava-se, se não conseguisse visualizar não fazia. Na parte das construções geométricas ela desistiu porque dava mais trabalho.

**- A que práticas letivas recorre com maior frequência na sala de aula?**

Faço primeiro a exposição do trabalho, o que pretendo que eles façam e explico todos os passos que eles têm de executar. Dou-lhes exemplos do trabalho final, do produto final, para eles terem ideia do que eles vão construir. É um dos métodos de trabalho usado na Educação Visual. Que é o processo *design*. Eles têm de fazer uma pesquisa de ideias depois desenvolvem a melhor ideia e chegam ao produto final. Eu tento mostrar-lhes o produto final para eles saberem o que é que vão fazer. Nesta turma com os alunos muito desmotivados era muito complicado.

**- Existe, alguma estratégia de ensino, que considere desejável mas de difícil implementação na sala de aula? E fora dela?**

Todas as estratégias foram difíceis de implementar porque a maioria eram alunos desmotivados que não concluíam os trabalhos. Alguns começavam os trabalhos mas não os concluíam. No final do 3º período como eles necessitavam da nota o trabalho coletivo motivou-os um bocadinho. O facto de eu ter baixado muito a dificuldade de construção das planificações geométricas dos sólidos motivou-os mas isso são estratégias muito básicas para um 7º ano. Peguei nas construções dos sólidos porque eles tinham de construir um objeto tridimensional e eu em vez de os ensinar a fazer as paralelas, a construir a planificação de um sólido para eles terem a noção do que é um objeto todo aberto planificado, eu não os conseguia cativar dessa forma, então, eu fiz as planificações do tamanho que eu queria e eles só tinham de recortar e passar os contornos e depois fazer as paralelas do interior. Isto é muito elementar, é o mais básico de tudo. Mas eles gostaram exatamente porque era fácil. Quando eles sentiam algum grau de dificuldade desistiam. No 2º período como era o traçado geométrico, a construção da circunferência, a divisão da circunferência em várias partes iguais e a inscrição de polígonos, isso para eles era muito complicado. Até a própria linguagem “o que é um polígono” era para eles difícil e portanto desistiam perante as dificuldades. Idealmente esta matéria seria dada mostrando exemplos e imagens da planificação da construção, existem também técnicas de corte, dobragem e colagem. Dava imagens do que poderiam fazer com os vários sólidos geométricos e eles próprios iriam fazer a

pesquisa do que é que iriam construir. Seria o percurso normal de trabalho. Aprenderem a traçar as retas paralelas, a construírem com as medidas exatas, fazer as margens para conseguirem fazer as dobras, por exemplo.

**- E fora da sala de aula?**

Eles podiam ir lá para fora desenhar um elemento da natureza. No 7º ano faz-se também a abordagem à perspetiva numa forma básica. Podia ser tudo feito ao ar livre. Num ângulo correto para eles perceberem como as linhas convergiam para dar a noção de perspetiva numa folha bidimensional. Mas, esta turma era impossível porque se eles não tinham materiais, se não colaboravam naquilo que era pedido, era impossível ir para o exterior. Outra estratégia seria levá-los a exposições e a museus mas com alunos com estas características não se iriam comportar bem ao ponto de permitir que uma visita decorresse com normalidade.

**- O facto de trabalhar num território educativo de intervenção prioritária obrigou-o(a) a mudar algum processo de trabalho? Quais?**

Baixar o nível dos conteúdos. Os conteúdos são os mesmos mas o nível de trabalho tornou-se mais básico e a exigência.

**- Com que objetivos fez essas alterações?**

Que eles se motivassem, que eles colaborassem para aprenderem pelo menos o mínimo: medir centímetros, perceber como se faz uma esquadria, uma margem numa folha porque nem isso eles faziam. Depois de batalhar um ano inteiro a fazer uma margem, a perceber o que é uma margem, o que era uma esquadria, sempre a utilizar a mesma linguagem espero que no 8º ano estejam aptos a fazê-lo pois se não o fizeram é porque não aprenderam nada.

**- Houve alguma alteração que não tivesse conduzido a melhores resultados? Porquê?**

Quando um professor faz uma alteração e nivela os procedimentos pelos procedimentos mais elementares, mais básicos essa alteração tem de funcionar. É o último recurso. No 3º período foi mais fácil porque o meu nível de exigência baixou e eles estavam mais motivados para concluírem os trabalhos e terem nível três no final do ano.

**- Que regras são importantes para o bom funcionamento da aula?**

As regras de Educação Visual têm a ver com a distribuição das capas, dos materiais, de terem o material necessário para cumprirem as tarefas da aula e depois a limpeza e arrumação da sala no fim da aula. São as regras mais importantes.

**- Como são definidas essas regras?**

São definidas logo no início do ano em conversa com os alunos e explicado o que é que se pretende que eles façam. Estes alunos não tinham regras. Eles não levavam os materiais para as aulas. Até a distribuição das capas no início da aula era complicado e a arrumação no final da aula também. Eram quase sempre os mesmos alunos a fazer o trabalho porque os outros recusavam-se. E é estabelecido o seguinte: dois alunos vão de cada vez buscar as capas ao armário da turma. E eram quase sempre as mesmas alunas buscar as capas porque os outros quando chegava a vez deles recusavam-se.

**- Os alunos aceitam bem as regras definidas?**

Estes alunos não tinham regras e não queriam saber das regras. Tanto que se recusavam ir buscar as capas. Não tinham materiais. Muito dos materiais que usavam foram dados pela escola, as cartolinas, as régua, os lápis. Não tinham o material mais básico que podiam conservar de uns anos para os outros. Alguns traziam um bloco de folhas e acabava num instante porque distribuía as folhas por todos.

**- Surgem situações de conflito com frequência, na sala de aula? Pode dar algum exemplo?**

Com muita frequência. Eu tinha de os mandar para a sala de gestão comportamental porque havia miúdos que sistematicamente nem se sentavam no lugar. A grande maioria tinham relações conflituosas entre eles. Uma vez o [A12] apareceu com um casaco novo e colocou o casaco nas costas da cadeira apesar de não se sentar, ignorava as minhas advertências e andava a saltitar de um lado para o outro. A [A18] e a [A16] combinaram uma estratégia qualquer e conseguiram que o casaco desaparecesse dentro da sala de aula. Isto gerou uma grande confusão. Foi preciso chamar um elemento da direção. Chegou ao fim de dez minutos. Não permiti que ninguém saísse da sala. E eles começaram a responder que quando tocasse iriam sair da sala. Mostraram as mochilas e o casaco não aparecia. Depois o elemento da direção que veio à sala

conseguiu descobrir, através da averiguação da ocorrência, que o casaco foi lançado pela janela por uma aluna. A outra aluna tinha arranjado uma estratégia para me convencer que tinha de ir à casa de banho porque estava com muitas cólicas. Ela saiu da sala e foi agarrar o casaco caído e passou o casaco a outro aluno de outra turma. O casaco esteve desaparecido alguns dias até que por fim devido às diligências efetuadas pela direção o casaco acabou por aparecer. Noutra situação, como eles eram muito desorganizados e muitos deles não tinham capas, eles guardavam os trabalhos nas capas uns dos outros. E uma das indicações que eu dou é assinarem, logo no início, à frente no canto do lado direito para os trabalhos serem identificados com facilidade. Mas eles esquecem-se de assinar. A [A14] começou a fazer uma construção geométrica e o [A15] que nunca fez nada nem nunca pegou num lápis pegou no trabalho da colega numa aula em que ela faltou e disse que o trabalho era dele e assinou o trabalho. Eu de facto não me lembrava de ele ter feito o trabalho porque nunca o tinha visto trabalhar. Mas ele afirmava que tinha sido ele que tinha feito com ajuda de um colega. Na aula seguinte a [A14] já estava presente e quando verificou que o trabalho dela tinha o nome do [A15] ficou furiosa disse muitas asneiras em altos gritos, insultou o colega e saiu porta fora. Nem me deu tempo para a acalmar. Na aula seguinte, que era Português, voltou a insultar o colega, arrastando o conflito para a aula seguinte.

**- Como é que essas situações têm sido resolvidas?**

No caso do casaco desaparecido durante a aula foi com a intervenção da direção. Se eu não conseguisse resolver os conflitos na aula porque eles eram mal-educados ou porque eles não acatavam as advertências enviava-os para a sala de gestão comportamental.

**- Numa escala de 1 a 5, como classificaria a autoestima destes alunos?**

Eu julgo que esta turma tem alunos com autoestima muito baixa, nível um ou dois, mas depois tem outros que eu acho que têm uma grande autoestima. Em termos de autoestima a turma era muito heterogénea.

**- Como fomenta a autoestima dos alunos?**

Valorizando os trabalhos que eles faziam apesar de fraquinhos. Havia uma aluna que fazia trabalhos muito fraquinhos mas ela fazia os trabalhos e eu dizia “Está engraçado. Tens de melhorar aqui”, “Estás a ver quando te empenhas consegues”. No fundo é motivá-los, dar-lhes o reforço positivo dos trabalhos que eles fazem mesmo que os

façam com pouca qualidade. Mas aqueles que não se interessavam não tinham oportunidade de os motivar. Às vezes dizia ao [A12] faz assim e exemplificava ao lado e ele respondia “Oh professora está bom como está” ele é que avaliava o trabalho, não aceitava sugestões de melhoria por isso é que eu digo que pelo menos aparentava ter autoestima.

**- Em que medida a sua autoestima favorece ou dificulta o seu trabalho em sala de aula?**

A autoestima dos miúdos ajuda muito na realização e na concretização dos trabalhos porque se eles não têm autoestima não têm o mínimo de segurança para começarem um trabalho pois eles têm de olhar para uma folha em branco e têm de começar a criar a partir de um elemento vazio. Se eles não têm confiança em si próprios, eles não sabem como vão de começar, não sabem aonde começar, como organizar as coisas e que cores aplicar. Na minha opinião tem toda a influência. Quando os alunos não têm autoestima, têm mais dificuldade de se abstrair e de conseguir ser criativos.

**- Que expectativas demonstravam os alunos relativamente ao sucesso na disciplina que leciona?**

Eles tinham interesses muito divergentes dos escolares. Mesmo aquelas alunas que tinham facilidade não tinham interesse por evoluir ou por aprenderem coisas novas. Às vezes, achavam que eram capazes e tinham interesse, outras vezes, não e desistiam logo. Eu é que tinha de as motivar: “Tu és capaz. Experimenta.”.

**- Como classificaria a sua relação com a turma?**

Eu tentava não ter uma atitude muito impositiva nem muito agressiva porque tentei isso nas primeiras aulas e vi que não funcionava. Como estratégia tentava falar com eles se não conseguisse que me ouvissem chamava-os à parte, se isso não funcionasse teria de os colocar fora da sala de aula. Não gritava porque vi que quando se fala mais alto eles respondiam ainda pior. Tentava falar o mais calmo possível e não reagir quando eles me queriam irritar e eu acho que eles, às vezes, intencionalmente tentavam descontrolar o professor. Eu fazia aquilo que eles não estavam à espera que era responder-lhes com a máxima calma possível. Estou-me a lembrar de um aluno que fazia ameaças e tinha uma atitude agressiva nas primeiras aulas e numa das vezes foi muito mal-educado comigo, eu mandei-o sair da sala mas não reagi de uma forma agressiva e depois ele veio pedir-

me desculpa. Eu conversei com ele e depois era ele que me procurava. Com um pouco de psicologia, não reagir porque era o que eles queriam ver. Contrariar as expectativas deles.

**- E a relação que os alunos estabelecem entre eles nas suas aulas?**

Funcionavam por grupinhos com alguns alunos conflituosos. Não eram unidos como turma. Eles estavam sempre em constante disputa por qualquer situação, muitas vezes, por assuntos exteriores à escola ou assuntos que vinham de outras aulas.

**- Que conselhos daria a um jovem professor que começasse agora a trabalhar com esta turma para ele ser bem-sucedido com a turma?**

Muita calma. Muita paciência. Reagir com cabeça fria para não ir atrás das situações que eles criam como, por exemplo, o confronto direto para ver como o professor reage. Desenvolver muita capacidade analítica porque eles estão à espera de ver como o professor lida com a situação e eles devem perceber que não são eles que controlam a aula.

**- O trabalho desenvolvido pelos outros professores do conselho de turma contribuiu para a melhoria dos resultados obtidos pelos alunos na sua disciplina? Em que aspetos?**

Na minha disciplina penso que não. Na minha disciplina os alunos têm um pouco mais de liberdade podem ir conversando uns com os outros para trocar de ideias. Como não tinham materiais estavam sempre a partilhar os materiais uns com os outros. O conselho de turma, na minha disciplina influenciou o comportamento de uma aluna. O conselho de turma teve um papel fundamental no comportamento da [A16] porque a [A16] era a líder dos conflitos entre eles e inclusivamente contra os professores. Depois da primeira reunião intercalar em que a [A16] esteve presente, ela ouviu os professores e tentou mudar, pelo menos na minha disciplina. Ela esforçou-se por ter positiva nos 2º e 3º períodos.

**- A ação da direção da escola influenciou o seu trabalho com a turma? Em que aspetos?**

Influenciou no sentido negativo. Não se resolveu a questão dos telemóveis. O problema foi eu ter permitido, no início do ano, ouvirem música usando o telemóvel. No 1º período funcionou. Depois no 2º período, algumas meninas, começaram a utilizar o

telemóvel para irem ao Facebook. O telemóvel pode ser uma ferramenta útil em Educação Visual porque eles têm acesso a muitas imagens e, às vezes, é uma base de dados em que se baseiam para criar. Uma aluna sobretudo no 2º período abusou do telemóvel e eu queixava-me na direção da escola e eles nada fizeram. A única coisa que fizeram foi responsabilizar-me a mim por ter permitido que usassem o telemóvel.

**- Em que situações interagiu com “os profissionais do social”?**

Praticamente não interagi. Só no final do ano numa ou outra situação na sala de gestão comportamental em que apareceu a psicóloga. Julgo que é mais a função da diretora de turma interagir com a psicóloga e com a assistente social.

**- Em que medida estes profissionais constituem um apoio à atividade dos professores?**

Eu acho que eles não têm mãos a medir em escolas com estas características. Uma psicóloga para um agrupamento a meio tempo é insuficiente com alunos com tantos problemas e graves problemas psicológicos porque muitos destes alunos têm problemas sérios a nível psicológico. Como é que uma única psicóloga consegue dar apoio a tantos alunos? A assistente social auxilia nos casos mais graves encaminhados pelos diretores de turma. Uma assistente social também não é suficiente. Podem ser um apoio importante à atividade dos professores se a organização tivesse capacidade para dar resposta. Eles tratarem só casos pontuais não é suficiente. Nestas escolas TEIP devia haver um gabinete aberto a tempo inteiro. E as psicólogas deviam de resolver problemas graves de indisciplina. E são os próprios professores que têm de gerir essas situações na sala de gestão comportamental e, às vezes, casos que ultrapassam as competências do professor. Quando a direção chegava já os alunos tinham ultrapassado todos os limites. Se houvesse uma psicóloga que desse logo apoio individual nesses casos funcionava. Eu tenho experiência de outras escolas que funcionava. O psicólogo retirava o aluno perturbador da sala de aula levava-o para o gabinete e quando o aluno regressava à sala, regressava mais calmo, pedia desculpa e percebia que tinha agido mal. O comportamento dos alunos ia melhorando.

**- Como perspetiva a situação escolar destes alunos daqui a três anos?**

Muitos deles quando chegarem aos 18 anos vão desistir e não sei se vão terminar o 9º ano. Alguns devem seguir cursos profissionais. Talvez uma aluna consiga completar o

12º ano porque tem uma estrutura familiar mais sólida. Uma delas queria ser mãe muito cedo. Os objetivos deles não têm a ver com o percurso escolar. Os interesses são outros.

**- Como se inserirão estes alunos no mundo do trabalho?**

Não sei. Os que têm estrutura emocional mais estável, os gémeos talvez tenham uma profissão ligada ao desporto. Algumas meninas queriam trabalhar num cabeleireiro ou algo parecido. O [A8] queria ser mecânico.