



# CATÓLICA PORTO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

## **SUCESSO ESCOLAR DOS ALUNOS NO ENSINO SECUNDÁRIO DOS CURSOS CIENTÍFICO-HUMANÍSTICOS**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação  
- Administração e Organização Escolar -

**Laura Maria Matias Nogueira da Silva**

Porto, julho de 2020



# CATÓLICA PORTO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

## **SUCESSO ESCOLAR DOS ALUNOS NO ENSINO SECUNDÁRIO DOS CURSOS CIENTÍFICO-HUMANÍSTICOS**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação  
- Administração e Organização Escolar -

Laura Maria Matias Nogueira da Silva

Trabalho efetuado sob a orientação  
do Professor Doutor José Matias Alves

Porto, julho de 2020

## **Agradecimentos**

À minha irmã Cecília Matias e à minha filha Marta Silva Lobo por me apoiarem e ajudarem, encorajando-me a concluir este trabalho, no decorrer de um ano (letivo) anómalo e difícil como o que estamos todos a viver.

Ao Professor Doutor José Matias Alves, pela orientação sempre repleta de sabedoria e pela paciência e motivação que sempre demonstrou comigo.

Aos alunos que participaram no estudo, pela disponibilidade e seriedade com que o fizeram. Sem o seu precioso contributo, esta investigação não teria interesse, nem seria possível.

Por fim, mas não menos importante, à minha família. Ao meu pai, pelo seu incentivo constante à realização e conclusão deste trabalho. À minha mãe, que apesar de já não se encontrar entre nós, me apoiaria incondicionalmente. Ao meu marido, Filipe, e aos meus filhos David e Marta, pelo apoio e pela compreensão da minha maior ausência.

*“Em vez de ver as coisas de perto, abrir os olhos e tentar ver o que no século XXI pode fazer crescer uma pessoa num ambiente de globalização, tecnologia, com tanta incerteza. O filósofo [Zygmunt] Bauman fala de um mundo líquido. Neste contexto, como posso ligar-me ao coração dos alunos, à sua motivação?”*

*Pepe Menéndez,  
diretor adjunto da Fundació Jesuïtes Educació,  
da Catalunya*

## **Resumo**

Muito se tem investigado e publicado sobre sucesso educativo. O sucesso dos alunos é, de facto, uma variável de grande complexidade social e política, na medida em que não se prende apenas com as políticas sociais e educativas vigentes, mas também com o contexto sociocultural das famílias, o quadro institucional da escola, a direção, os professores, os alunos, os currículos, os recursos, o clima da escola, as opções pedagógicas e, ainda, com as disposições, atitudes e comportamentos dos alunos.

Neste seguimento, e perante uma sociedade em constante mudança, quais serão, efetivamente, os preditores de sucesso dos alunos? Além disso, será que um aluno com sucesso escolar no final da escolaridade obrigatória se sente uma pessoa autónoma, responsável e preparada para ser um cidadão ativo?

Enquanto professora do ensino secundário, na área da Física e da Química e com uma longa carreira docente, quase em exclusivo na mesma escola, tenho tido oportunidade de trabalhar constantemente com alunos do mesmo meio sociocultural que obtêm sucesso escolar no ensino secundário. Assim, tendo por base as questões supracitadas, aliadas ao conhecimento, à experiência in loco com alunos de sucesso e à disponibilidade e seriedade dos mesmos, surgiu a motivação para a realização deste trabalho intitulado “Sucesso Escolar dos Alunos no Ensino Secundário dos Cursos Científico-Humanísticos”.

Após definir o conceito de alunos com sucesso e de os identificar com base numa análise documental dos seus resultados escolares, recorreu-se a um estudo predominantemente qualitativo de natureza interpretativa. Desta feita, conseguiu-se perceber de que forma os alunos com sucesso sentem e avaliam, efetivamente, a escola, destacando-se os seguintes fatores promotores do seu sucesso escolar: definição de objetivos claros e realistas, geradores de motivação e autoestima; práticas de estudo regulares e autorregulação da sua aprendizagem; um estilo parental democrático; uma boa relação pedagógica com os professores; um bom e ambicioso grupo turma e um horário escolar adequado.

É de salientar que, para a maioria destes alunos, o conceito de sucesso encontra-se, ainda, muito ligado aos resultados dos exames e à média final do curso, sendo esta uma das razões pela qual, apesar de obterem bons resultados escolares, manifestam algum descontentamento com a sua experiência escolar.

**Palavras-chave:** Escola – Eficácia – Alunos – Sucesso – Ensino secundário

## **Abstract**

A lot has been investigated and published about educational success. In fact, students' success is a variable of great social and political complexity, as it is not only related with the current social and educational policies. Success is also connected with family's sociocultural context, school institutional boards, management, teachers, students, school curricula, resources, school environment, pedagogical options and also with the students' dispositions, attitudes and behaviors.

Therefore, in front of a society in constant change, will a successful student feel a responsible person, autonomous and prepared to be an active citizen at the end of compulsory education? Which will effectively be students' success predictors?

As a secondary school teacher with a long teaching career in the area of Physics and Chemistry, almost exclusively at the same school, I have had the opportunity to work constantly with students from the same socio-cultural background who are successful in secondary school.

So, the motivation for the accomplishment of this work entitled "*Sucesso Escolar dos Alunos no Ensino Secundário dos Cursos Científico-Humanísticos*" was based on the relevance of the above question, combined with knowledge, on-site experience with successful students and with their availability and seriousness.

After defining the concept of successful students and identifying them by considering a documentary analysis of their school results, it was used a qualitative study of interpretative nature in order to answer to the object of this investigation. This way, it was possible to understand how successful students effectively feel and evaluate school and to highlight the following factors that promote student success: having clear and realistic goals which endorse higher expectations by promoting motivation and self-esteem; regular study practices and self-regulation of their learning; a democratic parenting style; a good pedagogical relationship with teachers; an ambitious class and an adequate school schedule.

It should be noted that, for most of these students, the concept of success is still very connected with the results of exams and with the final average of the course, which is one of the reasons why they manifest some discontentment with their school experience, despite obtaining high academic performance.

**Key-words:** School – Effectiveness – Students – Success – Secondary school

## Índice

Introdução.....	9
Parte I – Enquadramento teórico e concetual.....	12
1. Breve enquadramento histórico das políticas educativas em Portugal [de 1974 a 2020].....	12
2. Teorias explicativas do sucesso escolar.....	18
2.1. A escola e fatores que contribuem para a sua eficácia.....	21
2.1.1. Um currículo essencial e viável.....	23
2.1.2. Objetivos claros e desafiantes.....	24
2.1.3. Corporativismo e profissionalismo.....	26
2.1.4. Ambiente seguro e disciplinado.....	27
2.2. A sala de aula como lugar potenciador da aprendizagem.....	28
2.2.1. Estratégias de ensino e práticas curriculares em sala de aula.....	29
2.2.2. Gestão da sala de aula.....	34
2.2.3. Relação pedagógica.....	35
2.2.4. Avaliação.....	39
2.3. Alunos e fatores externos à escola.....	44
2.3.1. Atitudes e motivação.....	44
2.3.2. Práticas de estudo e autorregulação da aprendizagem.....	46
2.3.3. Ambiente familiar.....	50
2.4. O percurso escolar no ensino básico como preditor de sucesso no ensino secundário.....	52
Síntese da revisão teórica .....	56
Parte II – Enquadramento metodológico.....	57
1. O problema de investigação e questões associadas.....	57
2. Identificação da amostra com base no conceito de “Aluno com sucesso escolar pleno - Aluno SEP”.....	58
3. Métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados.....	59
Parte III – Apresentação e interpretação dos resultados.....	61
1. Identificação dos alunos com sucesso escolar pleno.....	61
2. O percurso no ensino básico dos alunos SEP.....	63
3. Apresentação dos dados relativos ao questionário.....	66
3.1. Caraterísticas dos alunos SEP.....	67
3.2. Fatores relativos aos alunos.....	70
3.2.1 Interpretação dos resultados relativamente às atitudes e motivação dos alunos SEP.....	75

3.2.2 Interpretação dos resultados relativamente às práticas de estudo alunos SEP.....	85
3.2.3 Interpretação dos resultados relativamente ao ambiente familiar dos alunos SEP.....	91
3.3. Fatores relativos à sala de aula.....	92
3.3.1 Interpretação dos resultados relativamente às práticas curriculares/estratégias de ensino.....	98
3.3.2 Interpretação dos resultados relativamente à relação pedagógica com o professor.....	105
3.3.3 Interpretação dos resultados relativamente ao processo de avaliação dos alunos.....	111
3.4. Fatores relativos à escola.....	113
3.4.1 Interpretação dos resultados relativamente à organização e clima de escola.....	116
3.4.2 Interpretação dos resultados relativamente às relações sociais entre os alunos.....	118
Conclusões.....	122
Considerações e reflexões .....	129
Referências bibliográficas.....	130
Apêndices.....	137
Apêndice 1 - Síntese da análise documental das pautas do 9.º, 10.º e 11.º anos dos alunos dos cursos Científico-Humanísticos em 2017-2018.....	138
Apêndice 2 - Questionário aplicado aos alunos SEP.....	147
Apêndice 3 – Guião de entrevista aos alunos (Focus Group).....	147
Apêndice 4 - Análise de conteúdo da entrevista com os alunos (FocusGroup).....	150

### **Índice de tabelas**

Tabela 1 - Número de alunos SEP por curso, por turma e por níveis de desempenho.....	61
Tabela 2 - Alunos SEP e alunos com percurso direto de sucesso.....	62
Tabela 3 - Alunos SEP por níveis de desempenho.....	62
Tabela 4 – Escala de classificação no ensino básico/secundário.....	63
Tabela 5 - Alunos SEP por instrumento de identidade.....	63
Tabela 6 - Indicadores PT e MT dos alunos SEP por níveis de desempenho do curso de CT.....	64

Tabela 7 - Indicadores PT e MT dos alunos SEP por níveis de desempenho do curso de LH.....	64
Tabela 8 – Síntese dos fatores promotores do sucesso.....	122

### Índice de gráficos

Gráfico 1 - Situação em 2017/18 dos alunos que ingressaram nos cursos CH em 2015/16, por curso.....	53
Gráfico 2 - Situação em 2017/18 dos alunos que ingressaram nos cursos CH em 2015/16, por oferta frequentada no 9.º ano.....	55
Gráfico 3 - Sexo e Idade dos alunos.....	67
Gráfico 4 - Curso dos alunos.....	67
Gráfico 5 – Horas de estudo diárias dos alunos.....	68
Gráfico 6 - Apoio ao estudo dos alunos.....	68
Gráfico 7 - Tipo de apoio ao estudo.....	69
Gráfico 8 – Habilitações dos pais dos alunos.....	69
Gráficos 9 – Habilitações de cada um dos progenitores.....	69
Gráfico 10 - Alunos que usufruem de apoio escolar.....	70

### Índice de quadros

Quadro 1 – Atitudes/Motivação.....	70
Quadro 2 - Práticas de estudo dos alunos.....	80
Quadro 3 - Ambiente familiar.....	88
Quadro 4 - Práticas curriculares/estratégias de ensino.....	92
Quadro 5 - Relação pedagógica professor - aluno.....	101
Quadro 6 - Avaliação.....	108
Quadro 7 - Organização e clima escolar.....	113
Quadro 8 - Relações sociais entre os alunos.....	117
Quadro 9 – Perspetiva dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.....	119
Quadro 10 – Aspetos referenciados pelos alunos dos diferentes cursos.....	119

## Introdução

Desde 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, que “a justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” está consagrada como direito na lei portuguesa. Contudo, dados disponíveis revelam que nem todos os alunos veem, ainda, garantido o direito à aprendizagem e, em particular, ao sucesso educativo. Paralelamente, a sociedade enfrenta hoje novos desafios decorrentes de uma globalização e de um desenvolvimento tecnológico em aceleração, obrigando a escola a preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos que ainda não se encontram criados, para tecnologias, que ainda não estão inventadas, e para a resolução de problemas, que ainda se desconhecem.

Nesta sequência, é fundamental questionarmo-nos de forma permanente sobre o papel da escola, sobre a sua função na sociedade e sobre a natureza das suas práticas numa cultura em mudança.

Assim, levantam-se duas questões pertinentes à escola atual: a primeira põe em causa o seu modelo tradicional baseado na transmissão do conhecimento e no enfoque em apetrechar os alunos com um conjunto de aptidões, que não sabemos se serão úteis no futuro. A segunda prende-se com o avanço das tecnologias e com a forma como estas poderão ser canalizadas e adaptadas ao ensino, tendo em conta as mudanças inerentes aos jovens, aos educadores e ao sistema de ensino. É certo que a tecnologia, por si só, não resolve nenhum problema pedagógico (Nóvoa, 2015), no entanto, os alunos nasceram e vivem num novo contexto tecnológico que a escola não pode ignorar. Os novos objetos tecnológicos e as suas funcionalidades rompem com a lógica instituída, isto é, já não são dominados primordialmente pelo professor, são mutáveis e apresentam várias possibilidades de utilização, que permitem obter respostas a perguntas várias, favorecendo a autonomia do aluno, reforçando a sua capacidade de ação e fazendo apelo a uma nova atitude do professor (idem). O caminho será o da coexistência dos diferentes recursos disponíveis, retirando deles o máximo proveito possível.

Diante das múltiplas dificuldades de conciliação de uma escola de massas com aprendizagens de qualidade, para cada um e para todos, é importante que cada escola em particular, continue a enfrentar esse grande desafio de desencadear as condições precisas que criam percursos educativos de qualidade/sucesso para cada criança, jovem ou adulto.

De facto, hoje, a política de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, implementada a partir do ano 2018-2019, é uma constelação de medidas que conferem maior flexibilidade e territorialização nos processos de ensino - aprendizagem. Estas vêm abrir espaço a pressupostos e práticas diferentes e a uma rutura com o “mito da homogeneidade” dos estilos e ritmos de aprendizagem dos estudantes, tendo por base a colaboração.

A promoção do sucesso educativo é um imperativo moral da escola, sendo, no entanto, o sucesso dos alunos uma variável de grande complexidade social e política, na medida em que se prende não apenas com as políticas sociais e educativas vigentes, mas também com o quadro sociocultural das famílias, o quadro institucional dessa escola, a direção, os professores e os alunos, os currículos, os recursos, o clima e as opções pedagógicas e ainda, com as disposições, atitudes e comportamentos dos alunos, em geral e de cada aluno (Lamb, S. et al 2011).

Qual é, então, hoje, o melhor preditor do sucesso escolar dos alunos? Entre a muitíssima literatura existente sobre este tema, salientam-se o nível socioeconómico das famílias, em particular o nível sociocultural da mãe (Marchesi et al., 2003) e as capacidades de raciocínio dos alunos, o que remete quer para o ambiente estimulador familiar, quer para o clima da escola onde se estuda (Azevedo, 2012), o chamado “efeito escola” (Bolivar, 2012), tendo este um efeito crucial, principalmente na promoção do sucesso de alunos oriundos de meios socioculturais mais desfavorecidos.

Para além disto, uma meta-análise de cinquenta anos de investigação, levada a cabo por Wang, Heartel e Walberg (1994) identifica o professor como sendo o fator que mais influencia na aprendizagem dos alunos, ou seja, é o professor que mais ajuda, ou não, o aluno a aprender. Também Hattie (2003) analisou o efeito dos fatores aluno, família, escola, diretor, colegas e professor e avaliou os respetivos contributos para o desempenho escolar do aluno, tendo concluído que, dos fatores extrínsecos ao aluno, é o professor, com as suas expectativas, a conceção que tem de ensino e a abertura que manifesta na medida em que acredita que os seus alunos o podem surpreender no que respeita à aprendizagem, que mais influência tem na aprendizagem dos alunos.

É nesta sequência que surge a pertinência da realização deste trabalho. Tendo como referência uma escola pública da área metropolitana do Porto, pretende-se identificar e compreender quais os fatores que contribuem para o sucesso dos alunos, particularmente, no ensino secundário dos cursos científico-humanísticos,

Procurou-se, deste modo, identificar o tipo de fatores relacionais e organizacionais da escola que contribuem para que os alunos sejam bem-sucedidos e reconhecer o tipo de características/competências que os alunos devem possuir/desenvolver durante o processo de ensino-aprendizagem. Com isto pretendeu-se aferir se os alunos se sentem, efetivamente, preparados à saída da escolaridade obrigatória, enquanto jovens autônomos cognitivamente e afetivamente, respeitadores da diferença do outro e preparados para a construção do seu projeto de vida futuro, num mundo em que a mudança é uma constante.

Pretendeu-se analisar, especificamente, de que modo os alunos bem-sucedidos avaliam ou sentem o ensino secundário no que respeita às suas motivações; metodologia de trabalho e autorregulação da sua aprendizagem, ambiente familiar; práticas curriculares em sala de aula; relação pedagógica com os diferentes professores; processo de avaliação; organização das práticas extracurriculares; clima da escola; espaços de convívio social e relação de pares.

Este estudo envolveu, assim, os alunos com sucesso pleno (alunos SEP) no 11.º ano de escolaridade do ensino secundário dos cursos científico-humanísticos, no ano letivo de 2017/2018, numa escola da área metropolitana do Porto. Além de identificar as variáveis de promoção do sucesso escolar no ensino secundário, procurou-se, também, inferir de que modo o percurso escolar no ensino básico se relaciona com o sucesso no ensino secundário.

O trabalho realizado está dividido em três partes. Na primeira parte, far-se-á um enquadramento teórico e concetual que inclui uma reflexão histórica sobre as políticas educativas mais recentes e uma revisão da literatura sobre as teorias explicativas do sucesso escolar e sobre as dimensões organizacionais promotoras do sucesso escolar, no que diz respeito à escola, aos professores e aos alunos. Numa segunda parte, apresentar-se-á o enquadramento metodológico desta investigação. Numa terceira parte, serão apresentados e interpretados os resultados obtidos. Finalmente, apresentar-se-ão as conclusões, onde se pretende resumir as principais ideias que se aferiram deste trabalho de investigação e as considerações e reflexões finais, que poderão ser aplicadas como propostas de melhoria para uma escola mais eficaz.

## **Parte I – Enquadramento teórico e concetual**

### **1. Breve enquadramento histórico das políticas educativas em Portugal**

**[de 1974 a 2020]**

As reformas educativas afetam a estrutura do sistema educativo no seu todo e ocorrem por razões de ordem política, económica e social. Deste modo, uma reforma educativa nem sempre é sinónimo de mudança, inovação e melhoria; uma mudança pode nem sempre implicar melhoria, mas uma melhoria implica, definitivamente, mudança. Deste modo, a inovação educativa surge associada à renovação pedagógica, à mudança e à melhoria. O conceito de mudança, segundo Zakharieva (1991, citado por Afonso, 2005), é entendido como “o símbolo e o denominador comum das realidades globais”, e assume-se como um objetivo que permite que as reformas educativas não sejam entendidas apenas como um imperativo, mas também como uma oportunidade de a educação melhorar e preservar a sua funcionalidade.

Segundo Pedro d’Orey (1996), uma reforma educativa é a mudança do sistema educativo necessária para levar a cabo um novo desenvolvimento pessoal e social do jovem Português, generalizando uma relação pedagógica nova, condizente com essa finalidade. O sistema educativo necessita de se reformar para poder facilitar a emergência de jovens desenvolvidos pessoal e socialmente.

Em Portugal, como aliás em quase todos os países da Europa, há uma tendência para definir novas políticas educativas mal um governo constitucional toma posse. Decorridos 40 anos da democratização do ensino, foram 19 os governos constitucionais que tiveram a oportunidade de alterar as políticas educativas, sendo que estas teriam como finalidade fomentar a mudança nas escolas, melhorar o sistema de ensino, incentivar o trabalho dos professores e melhorar a qualidade de aprendizagem dos alunos.

A reforma Veiga Simão, consumada pela Lei n.º 5/73, de 25 de julho, tentou lançar as bases de um sistema que, além de pretender efetivar a escolaridade obrigatória, visava também democratizar o ensino. Durante esta reforma foi notória a tentativa de estabelecer coerência entre as finalidades da educação e o sistema de valores da sociedade, bem como a vontade política de promover o alargamento da escolarização, visando objetivos sociais e desenvolvimentistas, seguindo os padrões dos países da Europa Ocidental. Deste modo,

a união entre os conceitos de democracia e educação surgiram para legitimar o princípio da “igualdade de oportunidades”, encarado como o único critério de definição de justiça educativa.

No entanto, a revolução de abril foi um dos marcos mais significativos para esta democratização, por ela própria representar esses ideais de liberalização e democratização. Portugal trilhava os primeiros passos do que seria viver numa sociedade mais plural, mais liberal e, também ela, numa primeira tentativa, de se transformar numa sociedade mais democrática. Os primeiros anos que se sucederam ao 25 de abril foram anos de conturbação política e na educação ainda se considerou a continuidade dos princípios da reforma iniciada em 1973, mas cedo se percebeu que Portugal iria tomar um novo rumo com a economia direcionada para o espaço europeu.

Segundo Gomes (1999), em Portugal, depois do 25 de Abril, as políticas educativas dividiram-se em 6 diferentes ciclos: o primeiro (1974-75) surgiu em virtude da revolução, dando início a uma expansão da escolarização para que o acesso ao ensino fosse igual para todos; o segundo (1976-80) ficou marcado pelo reconhecimento da crise educativa e pela progressiva participação em projetos da OCDE; o terceiro (1981-86) circunscreveu-se à consensualização e integração progressiva no espaço educativo europeu; o quarto (1986-91), englobou a reforma educativa iniciada pela Lei de Bases do Sistema Educativo atual (Lei 46/86, de 14 de outubro), assistindo-se, assim, a uma crescente intervenção do estado, a nível jurídico e curricular, e também a uma homogeneização das políticas educativas num âmbito europeu; o quinto ciclo (1992-2017) consolida a modernização do ensino com a participação de especialistas nacionais e internacionais na elaboração das políticas educativas (novo ECD, generalização da oferta do Ensino Profissional, novo modelo de gestão das escolas, parque escolar, escolaridade obrigatória alargada a 12 anos, ...) e um sexto ciclo (a partir de 2016) com o lançamento do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), focado na promoção da qualidade no ensino e no combate ao insucesso escolar, integrando, posteriormente, um conjunto mais alargado de orientações. Aqui se incluem o lançamento em 2017 do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a Identificação de Aprendizagens Essenciais, uma atualização do currículo dos ensinos básico e secundário, os Planos (inter)municipais para a Promoção do Sucesso Escolar de 2019 e a Autonomia e Flexibilidade.

De facto, a atual Lei de Bases do Sistema Educativo, marca o início de um novo período na política educativa nacional, que consistiu na reorganização do sistema educativo através da sua subdivisão em educação pré-escolar, escolar e extraescolar, sendo que, a educação escolar passou a compreender os ensinos básico, secundário e superior. Este novo modelo de escola não a limitava ao edifício, antes era entendida como uma comunidade educativa, inserida num sistema de relações com os pais, os encarregados de educação, os órgãos de poder local e a comunidade envolvente, a partir de um projeto educativo autónomo e partilhado pelos diferentes intervenientes no processo educativo. Neste âmbito, foram promulgados decretos que conferiam às escolas competências financeiras, administrativas, culturais e pedagógicas próprias, numa perspetiva descentralizada e regionalizadora. Também a avaliação dos alunos adquiriu o estatuto de processo integrador da prática educativa, atendendo às necessidades e capacidades individuais com um carácter sistemático e contínuo, com o objetivo de respeitar o ritmo de desenvolvimento dos alunos e as suas capacidades de recuperação, de forma a facultar o sucesso escolar, independentemente da utilização de meios diferenciados.

Na década de 80/90 reconheceu-se, explicitamente, o facto de o contexto económico interferir e determinar as prioridades do conhecimento veiculado pelas escolas, passando estas a ser consideradas como um instrumento imprescindível para o aumento da competitividade nacional nos mercados internacionais. Desta forma, a Ciência e a Tecnologia viram a sua importância acrescida no seio dos currículos escolares, legitimada quer pela sua eficácia social na criação de oportunidades de emprego, quer pela retoma do crescimento económico. Neste seguimento, surge a formação profissional, na qual o mundo empresarial passa a desempenhar um papel importante, permitindo, desta forma, a efetivação do cumprimento da escolaridade obrigatória aos alunos que manifestavam dificuldades escolares no ensino tradicional e envolvendo-os simultaneamente numa componente de formação geral que fornecia aos aprendizes conhecimentos teóricos, culturais e científicos ministrados nas escolas, dentro ou fora do horário de trabalho.

No início dos anos 90, a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), desenvolveu o Grupo de Trabalho sobre Indicadores dos Sistemas Educativos - INES (Working Party on Indicators of Educational Systems), tendo em vista a definição de indicadores que permitissem a comparação entre os diversos

países, os quais são regularmente publicados no relatório *Education at a Glance*. Destes indicadores destacam-se os respeitantes aos resultados dos alunos publicados anualmente pelo programa PISA (*Programme for International Student Assessment*). Tal programa propôs-se testar competências dos alunos no âmbito dos desafios da sociedade do conhecimento e tem abrangido, desde 2000, as áreas de leitura, matemática e ciências, recolhendo, também, dados sobre as características dos próprios alunos, das famílias e de alguns fatores institucionais. Os resultados do PISA vieram redimensionar a questão dos indicadores dos resultados escolares, centrando-os na questão das competências desenvolvidas, com consequências no próprio conceito de equidade, tendo cada vez maior impacto na investigação e nas políticas públicas de educação dos diversos países (Breakspear, 2012, *OCDE Education Working Papers*).

No entanto, é importante referir que, por exemplo, programas destinados a combater o abandono e a retenção, a introduzir as tecnologias em meio escolar, a melhorar os níveis das literacias de leitura, de matemática e de ciências e a pôr em prática uma diversidade de programas de formação de professores, começaram a ser lançados em 1986, imediatamente após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Ou seja, cerca de 15 anos antes da primeira edição do PISA, estavam bem identificados em Portugal os domínios que careciam de intervenção urgente para que o sistema escolar se pudesse democratizar e sair da pungente situação em que se encontrava.

Assim, ao longo dos últimos 30 anos, foram materializados programas nacionais no sentido de melhorar a qualidade da educação, tendo em conta os resultados do PISA, e que influenciaram as políticas públicas da educação em Portugal. Referem-se, em seguida, alguns desses programas nacionais: Minerva - Meios Informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Atualização; Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar (PIPSE); Programa FOCO (Formação Contínua de Professores); Programa Educação para Todos (PEPT); Programa Ciência Viva; Programa Nónio; Programa da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE); Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP); Programa Iniciativa Novas Oportunidades (INO); Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências (PFEEC); Plano de Ação da Matemática (PAM); Plano Nacional do Ensino do Português (PNEP); Plano Nacional de Leitura (PNL); Plano Tecnológico da Educação (PTE); Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE) e PNPSE (Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar).

De facto, estas políticas materializadas nos programas apresentados e que se desenvolveram a partir da publicação da LBSE, em 1986, contribuíram de forma mais ou menos sensível para a melhoria da qualidade da educação em geral e, particularmente, para a melhoria das práticas pedagógicas e das aprendizagens dos alunos, melhorando progressiva e continuamente as taxas de abandono e de retenção.

Assim, desde a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE), em 1986, as medidas de política educativa foram sendo tomadas com um duplo objetivo: (i) alargar o número de anos da escolaridade obrigatória, assegurando às crianças e jovens em idade escolar a equidade no acesso à escola; (ii) garantir uma educação de qualidade, proporcionando as melhores oportunidades educativas para todos. Em 2009, a escolaridade obrigatória alargou-se até aos dezoito anos de idade e a educação pré-escolar tem vindo a expandir-se a um cada vez maior número de crianças. Para que seja possível garantir a todos as melhores oportunidades educativas, independentemente do percurso escolar que cada um possa realizar em função dos seus objetivos, constitui um imperativo estabelecer um referencial educativo único que, aceitando a diversidade de percursos, assegure a coerência do sistema de educação e dê sentido à escolaridade obrigatória.

Hoje, num mundo em constante mudança, que coloca diariamente novos desafios à educação, onde o conhecimento científico e tecnológico se desenvolve a um ritmo acelerado e sendo confrontados diariamente com um crescimento exponencial de informação a uma escala global, em que questões relacionadas com identidade e segurança, sustentabilidade, interculturalidade, inovação e criatividade estão no cerne do debate atual, sente-se a necessidade de preparar a geração que nos vai suceder e há uma ideia concreta sobre o perfil pessoal e social do jovem que se quer promover e estimular.

Neste contexto, surge o atual decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de julho que define o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, nunca numa tentativa uniformizadora, mas sim criando um quadro de referência que pressupõe a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia. Perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Pretende-se, assim, formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos, em que as humanidades têm o papel fundamental de ligar educação, cultura e ciência, saber e saber fazer. Um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada

na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais. Daí serem consideradas as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber. Por isso, a compreensão da realidade obriga a uma referência comum de rigor e atenção às diferenças.

Deste modo, a abrangência do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória procura respeitar o carácter inclusivo e multifacetado da escola, assegurando que, independentemente dos percursos escolares realizados, todos os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão explícitos, resultantes de consenso social. A transversalidade assenta no pressuposto de que cada área curricular contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competências consideradas no Perfil dos Alunos, não havendo lugar a uma indexação estrita de cada uma delas a componentes e áreas curriculares específicas.

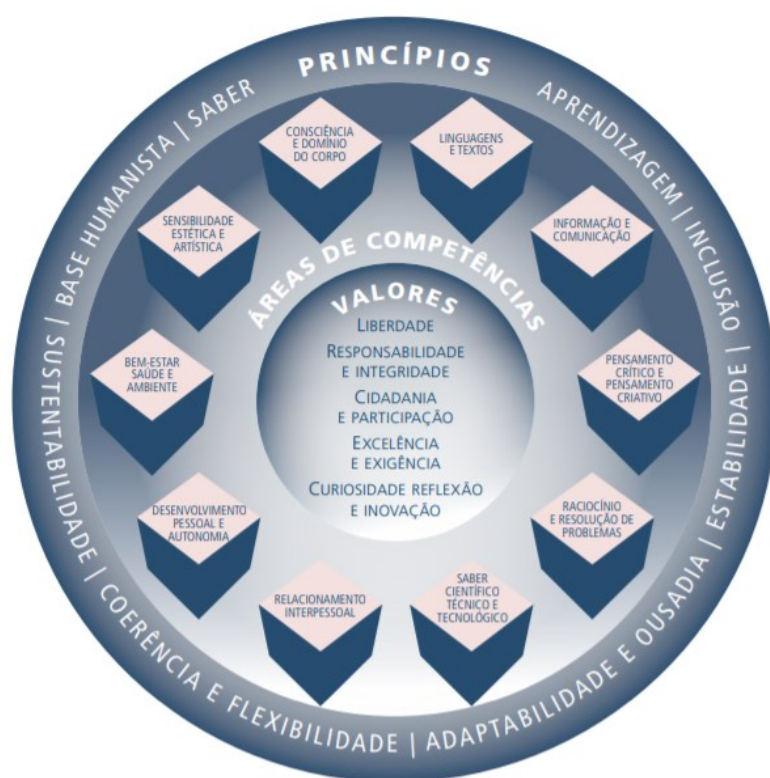


Figura 1 - Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho)

## 2. Teorias explicativas do sucesso escolar

Hoje, há ainda demasiadas escolas a colocarem a ênfase na memorização de informação. No passado, isto poderia fazer sentido, pois a informação era escassa, mas no século XXI estamos inundados de quantidades gigantescas de informação. Assim, o que é que a escola deve ensinar? A Associação Americana de Educação defende que as escolas devem mudar de paradigma e passar a ensinar os “4 C’s”: pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade. Os Jesuítas da Catalunha, por exemplo, defendem os “5 C’s”: educar pessoas competentes, conscientes, compassivas, comprometidas e criativas. Por sua vez, Fullan (2006) defende os “6 C’s da educação”, introduzindo, além dos “4 C’s” anteriormente referidos, as competências de cidadania/cultura e de educação de caráter. De facto, numa perspetiva mais ampla, as escolas devem dar menos atenção às aptidões técnicas e colocar a ênfase nas aptidões de vida polivalentes. Acima de tudo, residirá na capacidade de lidar com a mudança, de aprender coisas novas e de preservar o equilíbrio mental em situações diferentes e anómalas. Para se conseguir acompanhar o ritmo do mundo em 2050, será preciso não só inventar novas ideias e novos produtos, mas sobretudo reinventarmo-nos a nós mesmos uma e outra vez. À medida que o ritmo da mudança acelerar, não será só a economia a ter de se transformar, mas, também o próprio sentido de se ser humano tenderá a alterar-se (Harari, 2018).

O que distingue o desenvolvimento do atraso é a aprendizagem. O aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser constituem elementos que devem ser vistos nas suas diversas relações e implicações (*Educação Um Tesouro a Descobrir* - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI). Isto mesmo obriga a colocar a educação durante toda a vida no coração da sociedade – pela compreensão das múltiplas tensões que condicionam a evolução humana.

Robert J. Marzano (2005) sistematizou as diferentes teorias investigativas (Marzano, Scheerens, Sammons, Levine e Lezotte, Edmonds, entre outros), resultantes de 35 anos de investigação, em três grandes grupos com impacto nos níveis de realização escolar dos alunos: fatores relativos à escola, fatores relativos aos professores e fatores relativos aos alunos. Os fatores relativos à escola provêm das políticas escolares: um currículo essencial e viável, objetivos desafiantes e um retorno efetivo, envolvimento dos

pais e da comunidade, ambiente seguro e disciplinado, corporativismo e profissionalismo. Os fatores relativos aos professores encontram-se, principalmente, na sala de aula: estratégias educativas específicas, técnicas de gestão da sala de aula e plano curricular concretizado em situação de aula. Quanto aos fatores relativos aos alunos são, de uma forma geral, relacionados com os seus contextos socioculturais de origem.

De facto, há uma quantidade de processos e forças a vários níveis, que entram em ação numa escola enquanto organização, desde os da política educativa até aos da sala de aula. Esta complexa perspetiva está bem traduzida no modelo teórico multifocal apresentado, mais recentemente, por Cabral (2014). De acordo com a autora, neste modelo, há quatro dimensões que influenciam a aprendizagem dos alunos: as políticas educativas, a escola como organização burocrática e neoinstitucional, a “gramática organizacional da escola” e as variáveis de sala de aula.

Um estudo levado a cabo por John Hattie (2009), “Visible Learning” (Aprendizagem visível), destacou o papel central dos professores no que respeita ao sucesso em sala de aula. De acordo com Hattie, aproximadamente 50 por cento do sucesso da aprendizagem depende daquilo que os alunos trazem consigo (2003). Por isso, para que a aprendizagem seja bem-sucedida, os professores devem ter como base o “know-how” de cada aluno, em relação aos seus conhecimentos, competências linguísticas e experiências. Deste modo, é a postura específica do professor face às aulas e aos seus alunos que se revela um fator chave para o sucesso dos alunos (“Teachers matter!” ou “Teachers make a difference” são os slogans com os quais Hattie resume os seus meta-estudos). Hattie descreve essa competência de ensino da seguinte forma:

São bem-sucedidos os professores que estão abertos a novas experiências, a aprender com os erros, que procuram e aprendem com o feedback dos alunos e que promovem o esforço, a transparência e o envolvimento na aprendizagem, quando alguém se esforça para aprender e por participar (2009).

De facto, Hattie põe em causa algumas estratégias aceites como promotoras do sucesso escolar como turmas mais pequenas, ensino privado, trabalhos de casa e disciplina, afirmando que estes, na realidade, não fazem diferença na qualidade da educação e que, o que realmente importa, é a interação particular professor-aluno, que se foca, constantemente, no conhecimento de cada aluno, dando resposta aos seus objetivos, tendo em conta a sua individualidade.

Em suma, os resultados da investigação levada a cabo por este autor indicam que os principais fatores que contribuem para uma melhoria dos resultados da aprendizagem e, conseqüentemente, para um bom ensino e uma escola de sucesso são, em primeiro lugar, os professores como aspeto central de uma aprendizagem bem-sucedida e, em segundo lugar, que a reforma escolar deve concentrar-se no que está acontecer na sala de aula e não nas reformas estruturais.

A investigação sobre as escolas eficazes e sobre a melhoria das escolas, nas últimas décadas, encontrou, também, evidências de que uma boa liderança por parte dos diretores das escolas é um fator importante para o sucesso dos processos de melhoria e de eficácia das escolas. A liderança nas escolas constitui uma variável importante para o seu desenvolvimento organizacional e para a melhoria dos resultados escolares, sendo o fator interno da escola que, depois do trabalho dos professores nas aulas, mais contribui para que os alunos aprendam. De acordo com Fullan (2006), a liderança de qualidade é equivalente a uma aprendizagem de qualidade, reforçando a centralidade da interação e da interdependência entre os padrões de liderança e os resultados de ensino e aprendizagem.

Na verdade, existe, também, uma multiplicidade de sucessos escolares: (i) sucesso escolar é aquilo que se mede em exames externos e em provas de avaliação sumativa; (ii) sucesso escolar é a quantidade de crianças e jovens que transitam de ano e de ciclo de estudos; (iii) sucesso escolar é o resultado de um processo de ensino e aprendizagem que proporciona as aprendizagens e a aquisição de saberes que estão consignados; (iv) sucesso escolar é uma dinâmica escolar que implica todos os seus protagonistas principais – professores, alunos, pais e escola, como um todo – e que se ocupa da criação de condições de aprendizagem eficaz por parte de cada um e de todos os alunos (Azevedo J., 2012).

Enquanto que para os primeiros o sucesso corresponde a uma “política” que se engalana com quadros e gráficos, os segundos alegram-se mais com a ação quotidiana e humilde que pode fazer com que todos aprendam, ainda que em ambientes pedagógicos diferenciados (idem). Isto significa que a sociedade de hoje se preocupa muito com o sucesso escolar dos alunos em termos de números e percentagens e se ocupam menos com o real sucesso escolar de cada aluno.

Em suma, o sucesso educativo poderá ser influenciado por fatores intrínsecos e extrínsecos à escola. Os primeiros abrangem a própria escola, a turma, o professor, o aluno e as condições de trabalho, enquanto os segundos englobam a sociedade, a família

e a relação entre os próprios alunos. Estes fatores estão, efetivamente, interligados e é esta conjugação que poderá, de alguma forma, influenciar o desempenho dos alunos.

Tendo como base as orientações destes e outros autores, neste trabalho começar-se-á, então, por perceber que fatores contribuem para a eficácia de uma escola como organização e, em seguida, compreender os fatores que potenciam a aprendizagem dos alunos dentro da sala de aula, assim como, a influência de fatores externos à escola no desempenho dos alunos. Finalmente, tentar-se-á perceber em que medida o percurso no ensino básico poderá estar relacionado com o sucesso no ensino secundário.

### **2.1. A escola e fatores que contribuem para a sua eficácia**

Até meados da década de 60 do século XX, o ponto de vista dominante era que as escolas quase nunca faziam diferença no rendimento escolar dos alunos. Defendia-se que essa diferença era largamente pré-determinada pelo estatuto socioeconómico, pelas condições familiares e capacidades inatas dos alunos. Contudo, a investigação tem refutado de uma forma muito poderosa este ponto de vista. De facto, no seu estudo sobre escolas eficazes, Marzano (2005) mostrou que estas podem ter realmente um impacto significativo nos níveis de realização dos alunos.

O que contribui, então, para que a escola seja eficaz? Para Edmonds (1979), a escola eficaz é aquela onde não existe relação entre as características familiares dos alunos e o seu sucesso. Para Mortimore (1988), é aquela onde os alunos progredem mais do que o previsto tomando em consideração as suas características iniciais. Gray et al. (1999) associam o conceito de eficácia a três formas de medir o desempenho de uma escola: a) situar o desempenho da escola relativamente a um padrão nacional; b) considerar o perfil dos alunos que frequentam a escola, sendo a eficácia determinada pela capacidade de a escola desenvolver o potencial dos seus alunos para além daquilo que seria esperado, dadas as características destes quando iniciaram o percurso escolar nessa escola e c) determinar a capacidade da escola melhorar a última capacidade referida. Sammons, Hillman, Mortimore (1995), Bolívar (2003), Lima (2008) são exemplos de autores que defendem que a função da escola é proporcionar um “valor acrescentado” à educação dos alunos. A melhoria das aprendizagens dos alunos é a missão da escola e esta depende do trabalho desenvolvido por todos.

De facto, esta melhoria depende de circunstâncias particulares e fatores associados a cada escola. Neste sentido, Nóvoa (1992) destaca, entre outras características, a corresponsabilização dos diferentes atores ativos. Em 2004, tendo por base vários estudos publicados, Schereens identificou um conjunto de fatores comuns às escolas eficazes: direção focalizada nas aprendizagens, tónica assente sobre as aprendizagens de base, ambiente disciplinado e seguro, alto nível de expectativas face a desempenhos dos alunos e avaliação frequente da sua progressão.

É de salientar, nesta altura, a investigação levada a cabo por Marzano (2005) e que reuniu as propostas de diversos investigadores. Embora haja ligeiras variações quando se comparam os diferentes investigadores, os cinco fatores que têm uma forte correlação com os níveis de realização escolar e que tornaram o centro das reformas efetuadas ao longo da década de 70 e início da década de 80 são: a) liderança administrativa forte; b) ênfase na aquisição de competências básicas; c) expectativas elevadas quanto ao nível de realização dos alunos; d) ambiente seguro e disciplinado, propício à aprendizagem; e) monitorização frequente dos progressos dos alunos.

Especificamente, este autor concluiu que os fatores relativos à escola provêm das políticas escolares: um currículo essencial e viável, objetivos desafiantes e um retorno efetivo, envolvimento dos pais e da comunidade, ambiente seguro e disciplinado, corporativismo e profissionalismo. De facto, Marzano destaca que entre elementos como um currículo bem articulado e um ambiente agradável e organizado, o fator que sobressai como o fator singular mais influente numa escola eficaz é o que faz cada professor dentro da escola.

Posteriormente, Lima (2008) faz uma síntese das características de uma escola eficaz: uma liderança administrativa forte, um clima de expectativas em que não é permitido que nenhum aluno atinja níveis de sucesso mínimos, um ambiente de escola ordeiro, a determinação de que a aquisição de competências básicas pelos alunos precede todas as outras atividades escolares, a utilização dos esforços e de recursos da escola para atingir objetivos fundamentais e, por fim, a monitorização sistemática do progresso dos alunos, para permitir ao diretor e aos professores a perceção do progresso, relativamente aos objetivos definidos.

Como afirma Bolívar (2012):

Se a escola marca uma diferença na qualidade da educação proporcionada, dependerá dos processos que tenham no seu seio, das formas de trabalho,

particularmente em equipa ou em colaboração, em torno de um projeto comum, das oportunidades do desenvolvimento profissional e formação baseadas na escola, do modo como a direção é exercida, etc.

Também, Amorim e Alves (2015) salientam que

Uma escola eficaz (...) deve ser uma escola que gera nos alunos, nos professores e nos funcionários uma vontade de investigar, de conhecer e de aprender. É uma escola que desenvolve uma dinâmica interna, através das suas políticas e práticas pedagógicas, que potenciam a aprendizagem e o desempenho escolar de todos os seus alunos.

Efetivamente,

As lideranças têm um papel fundamental na definição de direção e na criação de uma cultura escolar positiva, incluindo a mentalidade pró-ativa da escola, e apoiando e aumentando a motivação e o compromisso necessários, para promover melhorias e o sucesso dos alunos. (Cabral e Alves, 2019)

Tomando como base as diversas teorias supracitadas relativas à eficácia das escolas, são, agora, tidos em conta alguns dos fatores referenciados por estes autores que se entende serem pertinentes e específicos, no sentido de encontrar respostas às questões desta investigação.

### **2.1.1 - Um currículo essencial e viável**

Nas práticas de ensino, podemos identificar três tipos de currículo: o currículo enunciado, o currículo implementado e o currículo apreendido.

Os documentos curriculares garantem a coerência dentro do sistema educativo, ou seja, devem assegurar uma visão de criança/aluno e de educação que promova a continuidade educativa, fundada em intencionalidades pedagógicas, princípios e valores, como condição para transições seguras e significativas dentro da escolaridade obrigatória.

Presentemente, o currículo para o ensino básico e secundário tem como referencial curricular o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, que estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo, afirmando-se, nestes pressupostos, como o documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular.

Deste modo, o currículo enunciado (conhecimentos, capacidades, atitudes e valores) por disciplina ou área disciplinar, está centrado nas Aprendizagens Essenciais que são a base comum de referência para a aprendizagem de todos os alunos, ou seja, o denominador curricular comum, nunca esgotando, no entanto, o que um aluno tem de aprender. Estas são as orientações curriculares de base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem.

O currículo a ensinar diz respeito àquele que, efetivamente, é planificado e concretizado pelo professor e, por sua vez, o currículo apreendido diz respeito ao conjunto dos conhecimentos, capacidades, atitudes e valores que, com efeito, são adquiridos pelos alunos. A discrepância entre o currículo enunciado e o implementado transforma a “oportunidade para aprender” num fator determinante para a realização escolar dos alunos. Se os alunos não tiverem a oportunidade de aprender os conteúdos programáticos previstos, são poucas as hipóteses de o virem a fazer mais tarde.

Um currículo viável exige tempo, pelo que a relação entre os conteúdos programáticos estabelecidos e o tempo efetivo disponível para a leção dos mesmos tem de ser possível, isto é, os conteúdos a lecionar deverão ser os essenciais, devidamente sequenciados e ensinados no tempo disponível para o efeito, tendo em conta a diversidade dos alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa.

Na realidade, para uma escola mais inclusiva e promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos o currículo deve ser essencial e viável.

### **2.1.2 - Objetivos claros e desafiantes**

Este fator prende-se com o Projeto Educativo de uma Escola. As finalidades assumidas num Projeto Educativo, como a qualidade de ensino, o desenvolvimento pessoal e social do aluno e a ligação ao meio e ao mundo, devem converter-se, efetivamente, em âncoras da gestão organizacional e das práticas pedagógicas.

Mike Schmoker (1999) salienta que o estabelecimento de objetivos comuns numa escola não só conduz ao sucesso, mas também à eficácia e coesão de uma equipa. Reynolds e Teddie (2000) adiantam que os professores deveriam transmitir expectativas elevadas aos seus alunos, o que requer a presença de objetivos claramente definidos para

todos e colocados nas zonas de desenvolvimento proximal (ZDP) de cada aluno de que fala Vygotsky. De facto, este autor afirma que “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com auxílio hoje, a mesma será capaz de o fazer sozinha, amanhã” (Vygotsky, 1984).

Alves (2011) destaca a definição de objetivos SMART, isto é,

específicos, mensuráveis, atingíveis, realistas, temporizáveis, na esfera organizacional e pedagógica; porque estes objetivos podem guiar, estruturar, animar, sustentar a ação; porque a deriva, a falta de ambição gera a perda de oportunidades de aprender). Sobretudo no campo didático (mas também organizacional) esta prática é particularmente recomendável. Porque ensinar requer estruturação, clareza, (auto) orientação, rigor.

Existe uma extensa literatura que identifica o ethos do trabalho em conjunto como o fator crucial na gestão da mudança, a partir do estabelecimento de objetivos comuns. De acordo com Bolivar (2003), as escolas podem converter-se em “organizações estratégicas” onde são implementadas as propostas externas de reforma e onde se promove a melhoria das práticas no seio da organização. Para isso, as escolas “devem ter a capacidade de decidir sobre os projetos de mudança de acordo com as suas próprias prioridades, têm de existir oportunidades de trabalhar em conjunto e para o desenvolvimento profissional e, também, recursos adequados” (idem). Ao descentralizar a tomada de decisões e atribuir graus maiores de autonomia às escolas pretende-se criar um compromisso das comunidades escolares com a educação que se deseja levar a cabo.

Neste contexto, estudos realizados mostram a importância de direções estáveis, reconhecidas e determinadas, com um conhecimento apurado da escola e uma visão clara para o seu futuro. Mas essas lideranças devem impor-se pela sua compreensão e permanente abertura para ouvir os diversos elementos da comunidade educativa, respeitando as competências dos demais órgãos da escola, resolvendo problemas, conciliando recursos e mobilizando vontades.

Efetivamente, como mostraram Amorim, S.; Cabral, I.; Alves, J.; Serrão, R. (2019) “o pensamento estratégico promove uma cultura de aprendizagem global (de alunos, professores, ...) permitindo construir uma marca distintiva e uma marcante cultura escolar”.

### 2.1.3 - Corporativismo e profissionalismo

Este fator refere-se, por um lado, aos tipos de interação adotados pelos elementos que integram o pessoal da escola e, por outro, ao profissionalismo com que desempenham as suas funções. Os investigadores recorrem a uma grande variedade de termos para o descrever. Edmons (1979) emprega a expressão “liderança administrativa forte”, Levine e Lezotte chamam-lhe “liderança forte” e “desenvolvimento do pessoal orientado para a prática”. Sammons designa-o como “liderança profissional”, “visão e objetivos partilhados” e “uma organização direcionada para a aprendizagem”; por fim, Bosker e Schereens, assim como Marzano, denominam-no como “liderança” e “cooperação”.

O corporativismo – forma como, neste caso particular, os professores interagem uns com os outros – deve resultar de interações autênticas e profissionais, por natureza. Para Fullan e Hargreaves (2000) esses comportamentos implicam partilhar abertamente erros e fracassos, demonstrar respeito para com os outros e analisar e criticar, construtivamente, práticas e procedimentos.

Seguramente, a sensação de eficácia, por parte dos professores, não pode ser dissociada do profissionalismo. Kent Peterson (1994) considera que, entre outros aspetos, tal impressão se fundamenta na representação que os professores têm da sua capacidade para introduzir mudanças nas escolas. Para o fazerem devem sentir-se valorizados e integrados, enquanto elementos vitais para o processo de determinação dos mecanismos orientadores das políticas escolares.

Uma outra dimensão do profissionalismo, que tem vindo a ser amplamente investigada, diz respeito ao grau de experiência dos professores. De facto, a longevidade e a certificação, são, recorrentemente, apontados como fatores com impacto no aproveitamento académico. O domínio patentado pelo professor, em relação às matérias da disciplina, é outro dos fatores importantes para o aproveitamento escolar (Soar, Medley e CoKer, 1983). Num relatório marcante nos Estados Unidos, intitulado *What Matters Most*, isto surge, de facto, como uma das conclusões mais importantes. O relatório usou a metáfora “banco de três pernas” como garantia da qualidade: licenciatura, formação inicial de professores e certificação profissional avançada ou contínua.

Contudo, diversos estudos (Byrne (1983), Ashton e Croker (1987), Monk (1994)) mostram que, embora seja indispensável um nível crítico de conhecimentos sobre as

matérias da disciplina, a partir desse ponto, começa a esmorecer a relação entre o domínio das matérias por parte do professor e o aproveitamento por parte dos alunos. No entanto, o mesmo não acontece com a competência pedagógica. Na realidade, o profissionalismo diz respeito não só a um determinado nível de conhecimento sobre as matérias de ensino, mas também, e mais importante do que isso, à competência pedagógica, isto é, sobre como melhor se ensinar os conteúdos da disciplina.

Além disso, uma liderança de topo forte aliada ao envolvimento dos professores, tanto nos processos de tomada de decisão e de definição de políticas de escola, como em atividades de desenvolvimento pessoal significativas, levam ao fortalecimento do corporativismo e do profissionalismo na escola. De facto, o trabalho conjunto entre os professores é a chave da melhoria e o caminho para a possível eficácia das medidas colocadas em prática (Bolívar, 2003), salientando-se que o professor deve ter um papel ativo no desenvolvimento da inovação curricular.

Também Cabral e Alves (2019) mostraram que

As escolas bem-sucedidas são aquelas onde predomina uma cultura de coesão entre os seus membros, podendo a diferença estar nos processos e nas práticas (mais ou menos explícitas) que levam a diferentes apropriações dos recursos e a potenciar aprendizagens de qualidade.

Neste sentido, as lideranças são uma “linha de ação prioritária na promoção da cultura organizacional em contexto escolar” (Torres, 2008a, 2008b). A liderança é “uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (ações, pressupostos, convicções), em função de tarefas e projetos comuns” (Bolívar, 2003). A liderança “é necessária em todos os tipos de organização humana” (Chiavenato, 2006) e, no caso da liderança escolar, “serve como força de agregação, vinculação e de criação de sinergias na organização que no seu conjunto têm um impacto positivo e significativo” (Pina, 2016) permitindo mobilizar e influenciar os outros para articular e alcançar as intenções e objetivos partilhados.

#### **2.1.4 - Ambiente seguro e disciplinado**

A importância de um ambiente seguro e disciplinado é evidente. Se os professores e os alunos não se sentirem seguros, não terão a energia psicológica necessária para ensinar e aprender. Sem um nível mínimo de segurança e ordem, a escola tem poucas oportunidades de, positivamente, influenciar os níveis de realização escolar.

Uma das grandes preocupações das escolas tem sido o grau de absentismo dos alunos e as situações de violência vivenciadas nas escolas ou na sua proximidade. Apesar de, geralmente, não se associar as faltas frequentes dos alunos à violência, parece haver uma relação forte entre as faltas e a atividade criminal.

O problema da indisciplina e da violência são hoje uma das grandes preocupações das escolas. Marzano (2005) propõe algumas medidas no sentido de as escolas conseguirem um ambiente seguro e disciplinado. Essas medidas passam pelo estabelecimento de intervenções ecológicas, isto é, que contrariem possíveis consequências negativas das características físicas de uma escola (por exemplo corredores estreitos, acesso limitado a e de certas áreas) ou dos seus horários (por exemplo períodos de almoço sobrepostos); definição de regras e procedimentos claros e gerais de comportamento dentro e fora da sala de aula, bem como sanções corretivas aplicáveis a quem as violar; pela constituição de programas que visem aumentar a autodisciplina e a responsabilidade dos alunos e, por fim, de um sistema que permita uma detecção precoce de alunos em risco, de se tornarem violentos ou exibirem comportamentos de risco.

## **2.2 – A sala de aula como lugar potenciador da aprendizagem**

A escola e, particularmente, o professor, pela gestão da sua turma e do seu ensino, tem uma grande influência na aprendizagem dos alunos. De acordo com Bolívar (2012) é preciso conhecer a gestão das salas de aula e instituir atividades que tenham impacto real na aprendizagem dos alunos, pois o núcleo da ação docente baseia-se nos “processos de ensino-aprendizagem na aula, dado que, em última análise, é o que os professores fazem na sala de aula que marca a diferença nos resultados de aprendizagem dos alunos” (Bolívar, 2012). Segundo Alves (2011), o modo como se pensa e concretiza a ação estratégica da sala de aula, o tipo de trabalho, os materiais de trabalho e a relação pedagógica são variáveis fundamentais do sucesso dos alunos. Ainda, como afirma Cabral (2014):

A sala de aula é o coração da escola. É neste espaço e tempo que os alunos e os professores realizam o essencial das dimensões curriculares. E é por isso um lugar estratégico da ação educativa. Daí que deva ser um espaço estimulante, propiciador de aprendizagens interessantes e relevantes para a vida pessoal e social.

No entanto, segundo Roldão (2012), em Portugal, “as práticas reais de ensino dos professores em sala de aula são pouco conhecidas da investigação, que se vem ocupando mais da sua descrição ou análise de concepções sobre elas” existindo muito poucos estudos descritivos e extensivos sobre as práticas dos professores. O conhecimento sobre os elementos que os professores valorizam nas aulas e as tipologias de trabalho que privilegiam ainda é muito reduzido.

### **2.2.1 - Estratégias de ensino/práticas curriculares em sala de aula**

Os professores eficientes empregam estratégias educativas, técnicas de gestão da sala de aula e um plano curricular concretizado na mesma, de uma forma espontânea e contínua (Marzano, 2005). No seu artigo “In pursuit of the expert pedagogue”, David Berliner (1986) compara um professor eficiente a um mestre de xadrez, capaz de, em simultâneo, ver muitas coisas e de fazer julgamentos, com aparente fluidez e facilidade.

Anastasiou e Alves (2004) referem que

As estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre onde se pretende chegar em determinado momento com o processo de ensino. Por isso, os objetivos que o norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos – professores e alunos.

Neste seguimento, no caso específico das estratégias de ensino, estas são, efetivamente, “uma organização ou arranjo sequencial de ações ou atividades de ensino que são utilizadas durante um intervalo de tempo e com a finalidade de levar os alunos a realizarem determinadas aprendizagens” (Cruz, 1989; Heintschel, 1986; citados em Vieira e Vieira, 2005).

De facto,

A acção de ensinar é pois em si mesma uma acção estratégica, finalizada, orientada e regulada face ao desiderato da consecução da aprendizagem pretendida no outro. Não se trata assim, para o professor, de se perguntar: “Como é que vou organizar a apresentação deste conteúdo de modo a ser claro e perceptível”? – mas sim “ Como é que vou conceber e realizar uma linha de actuação (que pode incluir a apresentação do conteúdo, estrategicamente organizada e articulada com outros dispositivos), com que tarefas, com que recursos, com que passos, para conseguir que estes alunos em concreto aprendam o conteúdo que pretendo ensinar? (Roldão, M. (2009))

Atualmente, o processo de ensino-aprendizagem tem por referência as Aprendizagens Essenciais de cada disciplina ou área disciplinar que deverão contribuir

para o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a saber:

Linguagens e textos, Informação e comunicação, Raciocínio e resolução de problemas, Pensamento crítico e Pensamento criativo, Relacionamento interpessoal, Desenvolvimento pessoal e autonomia, Bem-estar, saúde e ambiente, Sensibilidade estética e artística, Saber científico, técnico e tecnológico, Consciência e domínio do corpo” (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho).

Neste sentido, as estratégias de ensino deverão ser orientadas para os descritores do Perfil dos Alunos no final da escolaridade obrigatória: ser conhecedor, sabedor, culto e informado; indagador, investigador e criativo; responsável e autónomo; comunicador; leitor; crítico e analítico; cuidador de si e do outro (idem). Por conseguinte, os professores devem procurar aplicar estratégias educativas que desenvolvam nos alunos as competências enunciadas.

Efetivamente, na prática, verifica-se que a utilização de uma maior diversidade de estratégias por parte do professor leva a um maior envolvimento dos alunos, refletindo-se positivamente nos níveis de realização escolar dos mesmos.

Deste modo, é evidente que docentes mais eficazes recorrem a metodologias de ensino-aprendizagem também mais eficazes. Enunciam-se, de seguida, algumas estratégias derivadas da investigação e aplicadas por um professor eficaz:

- Estabelecer, de forma clara, os objetivos no início de cada unidade de ensino/aula, identificando as metas para a aprendizagem e comunicá-las aos alunos;

- Promover experiências e contextos de aprendizagem, tendo em conta o currículo a implementar e que visem trabalhar os descritores do Perfil dos Alunos, apostando numa maior diversidade de estratégias de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, no sentido de levar todos e cada um ao limite das suas potencialidades;

- Equilibrar o trabalho individual com o trabalho em grupo;

- Monitorizar o progresso e reforçar o esforço;

- Avaliar os objetivos atingidos no final de cada experiência ou unidade de aprendizagem, elogiando o sucesso e procurando, em tempo útil, dar feedback aos alunos dos seus progressos relativamente a cada objetivo/experiência/unidade de aprendizagem, praticando, deste modo, uma avaliação, essencialmente, formativa.

- Promover a autoavaliação de cada aluno no final dos objetivos de aprendizagem, assim como, a comparação das suas avaliações com a do professor; salientar e reforçar a realização de objetivos específicos em alunos específicos perante as dificuldades.

Salienta-se que, ao longo e no fim da experiência de aprendizagem, os alunos deverão efetuar uma síntese do conhecimento, tanto de modo linguístico (por exemplo, tirar notas, resumir), como não linguísticos (interpretar e produzir esquemas e diagramas, gráficos, tabelas, modelos e simulações), recorrendo a ferramentas analógicas e digitais.

O professor deverá preparar os alunos para a introdução de mudanças, acréscimos e correções da sua compreensão inicial dos conteúdos, assim como, para o seu aprofundamento, nomeadamente, pedindo-lhes para rever os seus apontamentos, imagens, gráficos e modelos físicos, corrigindo erros e adicionando-lhes pormenores. Deverá, também, distribuir-lhes atividades na aula e trabalhos de casa que exijam consolidação dos conhecimentos e ocupar os alunos com projetos que envolvam a elaboração e a testagem de hipóteses através de tarefas de resolução de problemas, sejam elas de caráter experimental, de análise de sistemas, de investigação e/ou de invenção. Este conjunto de estratégias educativas é eficaz, pois ajuda os alunos a reanalisar e aplicar os seus conhecimentos.

Ainda no que concerne às estratégias de ensino, nomeadamente o trabalho individualizado, segundo Pinheiro e Ramos (2000), este diz respeito ao trabalho que conduz à consecução dos objetivos a atingir, respeitando o ritmo individual de aprendizagem de cada aluno.

Relativamente aos trabalhos em pares/grupos, o mesmo autor diz-nos que “aprender é uma atividade mais eficaz quando tem lugar dentro de um grupo que pretende realmente aprender” e “quanto mais vezes os estudantes trabalharem em grupo, mais responsáveis se tornam pelo seu trabalho e mais aprenderão” (Cardoso, 2013). Os alunos devem, efetivamente, ser incentivados a trabalhar em grupo, designadamente na realização de atividades experimentais, laboratoriais e de pesquisa (em que os alunos possam ter oportunidades de tomar decisões sobre diferentes fases do trabalho com um grau crescente de autonomia), desenvolvendo métodos próprios do trabalho científico, incitando-os à investigação e à reflexão; desenvolvendo o seu sentido crítico; comunicando as suas aprendizagens, oralmente e por escrito e usando vocabulário científico, próprio da disciplina.

Considerando a natureza diferenciada das aprendizagens, “não existe um método melhor que outro para todas as ocasiões” (Bordenave & Pereira, 1991). No entanto, em geral, pode afirmar-se, tal como já foi referido por vários investigadores, que se o professor pretende que o seu ensino seja mais efetivo, deve escolher uma estratégia que proporcione a mais ativa participação dos alunos, um elevado grau de realidade ou concretização e um maior interesse pessoal ou envolvimento do aluno.

Lopes e Silva (2010) referem que

As práticas adequadas de ensino são as que, por exemplo, possibilitam que o professor tenha em conta o que os alunos já sabem, que materiais estão adequados aos objetivos e às competências a desenvolver, que motivos levam os alunos a empenharem-se na aprendizagem.

O desafio é que a aprendizagem seja significativa e isso acontece “quando a nova informação se fixa em “conceitos relevantes” preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz” (Moreira & Buchweitz, 1993).

Associadas às estratégias de ensino temos os métodos de ensino.

O método expositivo é baseado na apresentação oral dos conteúdos, feita pelo professor, recorrendo, para isso, a um processo faseado de exposição, demonstração e aplicação. Este coloca a ênfase na realização de tarefas, mas distancia-se das características individuais dos alunos, tornando-se a participação dos alunos relativamente diminuta, uma vez que se limitam a receber o que lhes é transmitido de uma forma mais ou menos acabada.

De acordo com Cardoso (2013), neste caso “a participação dos alunos é feita no sentido de esclarecer alguma dúvida ou aclarar algum conceito que tenha sido referido. Utiliza-se, principalmente, quando se estão a expor novos conceitos.” Na opinião dos autores Pinheiro & Ramos (2000) “este método não envolve qualquer mudança profunda nas atitudes dos participantes nem nas suas opiniões.”

O método interrogativo pode ser utilizado num número diversificado de situações, nomeadamente quando se “pretende controlar um conhecimento adquirido, ou quando se pretende promover a descoberta de uma realidade” (Pinheiro & Ramos, 2000). Este método baseia-se na importância das aptidões e das técnicas da formulação de questões para promover e suscitar o pensamento ativo. Como refere Sanches (2001) “exigir o envolvimento dos alunos é provavelmente o aspeto mais importante das estratégias de aprendizagem”. No entanto, uma das suas limitações consiste em não permitir ou, muitas

vezes, entender quem são os alunos que estão a acompanhar o raciocínio e os respectivos conteúdos, atendendo a que apenas alguns respondem às questões colocadas. Por isso, é necessário pôr os alunos a fazer e não só a ouvir.

Por fim, o método ativo é aquele em que é preciso pôr os alunos a fazer e não só a ouvir. Desta forma, os alunos são colocados perante um problema ou caso que terão de resolver, salientando-se, assim, o papel “principal”, mais dinâmico que é atribuído ao aluno. Na perspetiva de Pinheiro e Ramos (2000), “ao contrário dos outros métodos, o método ativo tem em conta a pessoa na sua globalidade, mobilizando no ato do saber a personalidade” do aluno como um todo. Os mesmos autores sublinham ainda que “os métodos ativos permitem a imputação dos resultados ao aluno desde que o objeto de estudo esteja à medida dos seus meios – o fazer torna-se, pouco a pouco, no saber-fazer”. Entre as vantagens deste método está, ainda, a sua forma lúdica, amigável e desafiante para os alunos.

Segundo Cardoso (2013) “os problemas propostos devem ser interessantes e, de preferência, ajustados ao real”. Neste processo, o professor pode, ao longo da resolução de um exercício/problema, reorientar os objetivos e dar algumas dicas, se vê que o aluno tem grande dificuldade em encontrar o caminho correto.

O método ativo traduz-se numa aprendizagem significativa, permitindo aos alunos ganhar outro tipo de competências: de pesquisa, de resolução de problemas, sociais e de aprendizagem independente. Destaca-se na literatura a citação de Medeiros (1994) sobre resolução de problemas, a qual complementa estas ideias: "um problema só é um problema quando o indivíduo se apropria dele e é apropriado por ele, deseja pensar a respeito dele, estabelece uma busca contínua para a compreensão e solução do mesmo". Assim, o papel do professor, como desafiador, é fundamental para despertar o desejo e a necessidade no aluno de encontrar soluções para as questões.

Não se pode deixar de referir o recurso às novas tecnologias e ao uso da internet, utilizando-as com estratégias de ensino-aprendizagem. As novas tecnologias mediatizadas permitem aos jovens outros saberes. Atualmente, a escola já não é vista como a única fonte privilegiada do conhecimento e esta realidade impõe uma mudança no papel do professor.

Face ao exposto, pode-se concluir que os métodos e as estratégias de ensino são o fio condutor que encaminham ao sucesso da aprendizagem.

### 2.2.2 - Gestão da sala de aula

Uma sala de aula é eficazmente gerida quando são implementadas e trabalhadas, articuladamente, práticas efetivas nos seguintes domínios: estabelecimento e cumprimento das regras e procedimentos, concretização de ações disciplinares, manutenção de interações eficazes entre o professor e os alunos e manutenção de um estado mental adequado à gestão da sala de aula.

Tanto as regras como os procedimentos em sala de aula devem ser claramente definidos e declarados como os comportamentos específicos esperados pelos alunos, tendo em atenção os seguintes domínios: expectativas gerais para o comportamento, início e término da aula, transições e interrupções, materiais e equipamento, trabalho e atividades em grupo e, por último, tarefas individuais orientadas pelo professor.

A existência de uma relação efetiva entre o professor e o aluno surge, também, como outro fator a considerar, a propósito da gestão eficaz em sala de aula, constituindo uma das pedras angulares de todo o processo de ensino-aprendizagem. Uma boa relação entre professor e alunos facilita a aceitação, pelos segundos, das regras, procedimentos e ações levadas a cabo pelo primeiro. O contrário também é verdade: na ausência de tal relação, os alunos contestam, com maior facilidade, as determinações disciplinares do professor. Wubbels et al. (1999) assinalam

Concisamente, os professores deveriam ser tanto instrutores como conferencistas eficazes e amigáveis, apoiantes e adequados. Devem ser capazes de empatizar com os alunos, entender o seu mundo e escutá-los. Os bons professores não são indecisos, inseguros, pouco claros no modo como comunicam com os alunos. Não são enfadonhos, apagados, insatisfeitos, agressivos, sarcásticos ou irascíveis. Devem estabelecer padrões de controle, ao mesmo tempo que consentem aos alunos a responsabilidade e a liberdade para aprenderem.

Um último ponto a ter em atenção a propósito de uma gestão eficaz da sala de aula diz respeito à manutenção de um estado mental adequado por parte do professor, o qual se caracteriza por dois aspetos essenciais e distintos: “withitness” ou vigilância e objetividade emocional.

O primeiro remete para um estado de alerta e uma capacidade permanente de antecipação de situações menos favoráveis, por parte do professor, durante o desenrolar

de uma aula, permitindo-lhe manter-se sempre no controle do que aí acontece. Brophy (1996) descreve vigilância como

Estar sempre atento, em todo o momento, passando a sala de aula em revista, mesmo quando se trabalha em pequenos grupos ou individualmente. Demonstrar essa vigilância aos alunos através de intervenções prontas e precisas, sempre que um comportamento inadequado ameace tornar-se disruptivo, minimiza erros de tempo (não se aperceber e intervir apenas quando um incidente já se tornou disruptivo) e erros de alvo (enganos ao identificar os alunos responsáveis pelo problema).

A segunda característica de um estado mental adequado é a “objetividade emocional”. Um gestor de sala de aula eficaz concebe e põe em prática regras e procedimentos, executa ações disciplinares e cultiva relações eficazes com os alunos, sem se aborrecer com a violação de regras, com reações negativas às suas intervenções ou com a ausência de respostas às tentativas por si efetuadas de, com eles, criar relações.

Em suma, uma boa gestão da sala de aula é um contributo eficaz para uma boa aprendizagem, sendo, para isso, necessário:

- Em conjunto, estabelecer e fazer cumprir uma lista de regras e procedimentos pré-definidos pelos professores;
- Utilizar intervenções disciplinares que incluam o reforço positivo, para os comportamentos adequados, e com consequências negativas para as situações contrárias;
- Estabelecer relações pedagógicas, concertando adequadamente o domínio e a cooperação;
- Desenvolver uma atitude mental geral de vigilância e uma objetividade emocional para com os alunos.

### **2.2.3 - Relação pedagógica**

Até meados dos anos 80, os estudos sobre educação eficaz tendiam a olhar apenas para os fatores relativos à escola, ou seja, encaravam a escola como tendo um impacto uno e consistente no aproveitamento dos alunos. No entanto, poderemos questionar sobre qual a real influência de um professor, por si só, para além daquilo que é feito pela escola.

Diversos autores destacam a relação pedagógica como o fator principal, ou pelo menos decisivo, no processo educativo. Resultados de diversos estudos (Wang, Heart e Walberg (1994), S. Paul Wright, Sandra Horn e William Sanders (1997)), documentam o

facto de o professor constituir o fator com maior impacto na aprendizagem dos alunos. Estes autores salientam que é o professor quem mais ajuda, ou não, o aluno a aprender, devendo-se, por isso, falar em “efeito professor” além do efeito escola. Efetivamente, para Robert Marzano (2005), o papel e influência individual de cada professor no desempenho e aproveitamento dos alunos pode ser superior ao efeito combinado de todos os fatores relativos à escola. Esta ideia é também fundamentada por Hattie (2003), o qual enfatiza que a postura específica do professor face às aulas e aos seus alunos revela-se um fator chave para o sucesso dos alunos.

As reformas hoje implementadas, no sentido de atingir o perfil desejado dos alunos no final do ensino secundário, pretendem que o jovem português seja autónomo, cognitivamente e afetivamente, assim como respeitador da autonomia do outro e, portanto, preparado para o amor, para o diálogo e para a cooperação, o que implica um desenvolvimento pessoal e social baseado na autonomia. Contudo, esta reforma não aponta apenas para a finalidade – o desenvolvimento pessoal e social do aluno –, mas salienta, também, a necessidade de uma nova relação pedagógica baseada na autonomia para atingir esse fim. Neste sentido, um bom professor é determinante. De facto, é essencial o modo como o professor ensina os seus alunos, fascinando-os através de objetivos e de todo o processo de aprendizagem, bem como o modo como se relaciona com eles, respeitando-os, encorajando-os, compreendendo-os, confrontando-os e preparando-os para uma vida de rigor, de qualidade e de extrema complexidade. Um bom elo afetivo professor-aluno é imperativo, uma vez que, quando se admira o professor, tendencialmente se gosta da disciplina e se sente mais motivação para o estudo. Pelo contrário, se não existir empatia com o professor, o aluno tenderá a recusar o que lhe é ensinado, originando, conseqüentemente, dificuldades na aprendizagem.

Efetivamente, a importância da relação pedagógica parece fundamental quando se estuda o sucesso educativo. Nesta sequência, apresenta-se a perspetiva de Pedro d'Orey da Cunha (1996), destacando-se 10 princípios fundamentais para a construção de uma relação pedagógica:

1. O princípio da fascinação, representado pela ideia de que o bom professor é aquele que é capaz de fazer gostar aos alunos aquilo que apresenta e explana, ou seja, consegue cativá-los.

2. O princípio da expectativa, que parte da máxima “eu acredito e vai acontecer”. Se o professor entende que o aluno consegue, ele vai conseguir. Este é um princípio que

poderá ser posto em prática, diariamente, sob várias formas de reforço positivo: através de um olhar, de um sorriso, de um redobrar de atenção e acreditar únicos em cada um dos alunos.

3. O princípio do respeito, que tem por base a consciencialização das características de cada aluno e conseqüentemente, o respeito pelo diferente desenvolvimento de cada um.

4. O princípio do encorajamento é condição *sine qua non* dado que existirão sempre obstáculos e condicionantes no percurso de cada aluno sendo, por conseguinte, fundamental que os alunos sintam o encorajamento do seu professor e, sobretudo, que sintam que o professor acredita no seu sucesso.

5. O princípio da compreensão. Para que o professor possa liderar de maneira efetiva, precisa de se conectar com os alunos, entender as suas necessidades, os seus receios, os seus sonhos e as suas metas. É fundamental saber ouvir o aluno sem fazer julgamentos, dedicando-lhe tempo de qualidade para que se sinta respeitado e confiante, de modo a apresentar os seus pontos de vista.

6. O princípio da confrontação tem como principal objetivo chamar à razão um aluno e responsabilizá-lo por alguma atitude ou comportamento inadequado ou malsucedido. Este princípio é importante na medida em que o professor ao confrontar o aluno de modo resoluto e firme, fará com que este compreenda a autoridade, os limites e as regras e que regresse ao bom caminho de forma autónoma, consciente e responsável.

7. O princípio das conseqüências está diretamente afeto ao ditado popular “aprender com os erros”, uma vez que a sabedoria só vem com a experiência e a experiência só se constrói aprendendo com os próprios erros. Este princípio defende que todos os dias os alunos têm a oportunidade de evoluir e aprender a partir das suas falhas, aperfeiçoando, deste modo, a sua aprendizagem através das conseqüências dos seus atos.

8. O princípio da negociação criativa passa por entender as precisões e intenções dos que nos circundam e de as integrar com as nossas próprias necessidades. Ou seja, se cada aluno fizer cedências, a entrega será maior e o resultado muito superior. Contrariamente a uma imposição, uma negociação compreende a possibilidade de alcançar a solução temporária ou permanente para conflitos ou insucessos e, simultaneamente, conduz à construção de uma relação harmoniosa entre professor e alunos.

9. O princípio do diálogo parte do pressuposto que o diálogo é diferente de uma conversa. Enquanto na conversa os participantes são orientados para um consenso comum, a diálogo tem a função de produzir novos sentidos. Quando se estabelece um diálogo surgem percepções e a necessidade de aprimorar a inteligência cognitiva e emocional. Um diálogo autêntico e empático promove um convívio harmonioso, em que os intervenientes dilatam a sua capacidade de ouvir, observar e raciocinar sobre as ideias propostas e, então, cada um passa a expor, a pensar, a procurar compreender, criando pontos de vista, empenhando dentro de si a potencialização da aprendizagem que só existe no partilhar de uma discussão. O diálogo é a base evolutiva, uma troca sistemática entre o saber individual de cada um.

10. O princípio da exigência - O bom professor é, necessariamente, exigente e propõe, de forma sistemática, retos e estímulos aos seus alunos para que evoluam o máximo possível. Trata-se de um trabalho contínuo de consciencialização e percepção das lacunas verificadas e da decorrente reformulação estratégias de modo a alcançar o sucesso. Sumariamente o bom professor exige o máximo de cada aluno, tendo em conta as capacidades e as condicionantes de cada um.

As teorias sobre o perfil de professor desejado são várias e pressupõem diversos aspetos e vertentes, como, por exemplo, o facto de o professor ser um bom ser humano, tranquilo e afetuoso que valoriza e dá voz ao aluno, conseguindo motivá-lo para a sua disciplina e, conseqüentemente, conduzi-lo ao sucesso através de rigor no estudo e exigência no trabalho (Silva, 2010)

O professor desejado é, então, uma pessoa fascinante, sábia, rigorosa, abalizada, afável e influente. Para Maria Montessori, citado por Estrela (2002), “o bom professor é aquele que impõe disciplina sem recorrer a ordens ou repreensões, mas sim que se rege pelas leis naturais, optando por valores como o trabalho e a liberdade”.

Considerando este ideal de professor, há ainda que ter em conta que, quanto mais os alunos sentem a ausência de favoritismo e a imparcialidade por parte dos professores, mais confiam neles e lhes atribuem um estatuto de autoridade (Gouveia Pereira, 2008). Por sua vez, Amado (2001) apela para o fenómeno da correlação de sentimentos e de condutas, que promove uma relação bilateral baseada na simpatia, no respeito mútuo e em comportamentos ajustados.

Por fim, e de acordo com uma perspectiva mais ampla de Fernandes (1990), a relação pedagógica não se circunscreve, apenas, à performance dos professores e alunos, implica, também, nesse processo a família, a comunidade escolar, a sociedade e o governo. Deste modo, conclui-se que a relação educativa pressupõe uma ampla dimensão humana, que assume o compromisso recíproco de ensinar a estar, viver e trabalhar conjuntamente, de modo a tornar a sociedade uma comunidade autêntica e profícua, e não apenas um trivial aglomerado de pessoas.

#### **2.2.4 – Avaliação**

A avaliação das aprendizagens constitui-se como parte integrante do desenvolvimento curricular, como regulação e aferição das aprendizagens internacionalizadas mediante a ação de ensinar (Roldão, M. & Ferro, N, 2014).

Esta é, também, entendida como um instrumento de verificação ou medida de intervalos, divergências, desvios, conformidade ou congruência, estabelecida entre o currículo implementado e planejado pelo professor e o currículo apreendido e executado pelo aluno, com vista a aferir resultados e necessidades (Estrela & Nóvoa, 2012). É, assim, evidente que a avaliação possibilita o levantamento de informações essenciais que auxiliam os alunos a desenvolver competências. Por conseguinte, esta deverá ser planejada em paralelo com a aprendizagem (Alves, 2004). Assim, a avaliação torna-se um elemento imprescindível no desempenho pedagógico do professor (Dias, 2011).

Por sua vez, na ótica dos alunos, avaliar consiste em aferir o que se aprendeu e o modo como se assimilou essa aprendizagem, servindo como uma ferramenta identificadora das dificuldades dos alunos, que tem como finalidade sinalizar e ajudar a ultrapassar essas adversidades (Dias, 2011). Esta abordagem coaduna-se com a de Bruner (1999), que defende que a avaliação não deve, apenas, explorar os conteúdos da aprendizagem, mas também o processo pedagógico, de forma a aferir se os alunos conseguem ou não atingir o domínio das matérias.

Neste sentido, Fernandes (2019) destaca que o principal propósito da avaliação pedagógica é melhorar a aprendizagem dos alunos, ajudando os alunos a aprender. Esta só fará real sentido se estiver intrinsecamente ligada com o ensino e a com aprendizagem. Neste seguimento, fará sentido passar a falar em ensino – avaliação – aprendizagem em vez de ensino-aprendizagem.

De facto, no processo educativo dos alunos, a avaliação pode incrementar o envolvimento e motivação dos mesmos através da repercussão dos processos e resultados, e, conseqüentemente, ser utilizada como estratégia de orientação da ação pedagógica (Clímaco, 2005). Neste âmbito, o professor pode usufruir de três tipos de avaliação de acordo com a finalidade: diagnóstica, formativa e sumativa, métodos que se complementam e que não prescindem de qualquer um dos outros. (Ribeiro & Ribeiro, 2003).

A avaliação diagnóstica tem como objetivo primordial aferir o grau de preparação do aluno, ou seja, determinar as suas particularidades preambulares, antes de começar uma nova unidade de aprendizagem. Esta avaliação serve de pilar para as futuras decisões didáticas no seu processo de ensino-aprendizagem (Rosales 1990; Ferreira 2007; Fernandes 2008).

A avaliação formativa consiste

Na recolha e tratamento, com carácter sistemático e contínuo, dos dados relativos aos vários domínios da aprendizagem que revelam os conhecimentos e competências adquiridos, as capacidades e atitudes desenvolvidas, bem como as destrezas dominadas, com as finalidades de regulação e de orientação, da responsabilidade dos professores, em articulação com os órgãos de orientação e de apoio educativo ou mesmo com os alunos e com os pais e encarregados de educação, traduzindo-se de forma descritiva e qualitativa. Consiste numa modalidade de avaliação que tem a função de melhorar, de orientar, de regular e não de certificar, de comprovar. (Pacheco, 1994)

Neste contexto, Morales (2003) enfatiza que

A avaliação formativa tem como finalidade fundamental informar o professor (para que reexamine o ritmo com o qual conduz a disciplina, veja o que deve explicar novamente, que exercícios adicionais preparar, etc.) e o aluno para que tome consciência do próprio aprendizado e para que possa corrigir seus erros.

É neste âmbito que se considera, tal como Ferreira (2007), que “a avaliação formativa tem de ser entendida, antes de mais, como um ato de comunicação entre professor e aluno”, visando, conseqüentemente, uma melhoria das suas aprendizagens.

Relativamente à avaliação sumativa, Fernandes (2008) diz que esta é criterial, como a avaliação formativa, mas também é normativa, porque compara as aprendizagens dos

alunos com uma norma (uma média, por exemplo) ou com as aprendizagens de um dado grupo.

No entanto Fernandes (2019) destaca que podemos ter duas abordagens da avaliação sumativa: uma, que está exclusivamente orientada para classificar os alunos e uma outra em que, pelo contrário, os seus resultados não servem para classificar os alunos, mas sim, para fazer pontos de situação e, conseqüentemente, um balanço entre o que os alunos sabem e são capazes de fazer.

Assim, de acordo com este autor, a avaliação não deve estar “ao serviço das classificações”, pois o seu principal propósito não é classificar, mas melhorar o ensino e a aprendizagem. De facto, a avaliação pedagógica seja ela formativa ou sumativa não é uma questão de instrumentos, não é uma questão de medida, é antes de mais um processo que em quaisquer circunstâncias deve estar ao serviço da aprendizagem dos alunos.

Efetivamente, a implementação de um currículo essencial e viável envolvendo, entre outros, um trabalho colaborativo entre os professores e os alunos, converge para aprendizagens significativas por parte destes últimos. Conseqüentemente, uma avaliação destas aprendizagens deve ser válida, rigorosa e adequada aos seus propósitos (diversidade de instrumentos e de finalidades), obrigando a um feedback oportuno (tempo real) e de qualidade sobre as aprendizagens significativas dos alunos.

Fernandes (2019) salienta, ainda, que

o feedback é a peça central da avaliação pedagógica, porque permite, primeiro, saber aos alunos para onde é de devem ir, isto é, para onde é que devem direccionar os seus esforços de aprendizagem, segundo, deve ser capaz de dizer aos alunos qual é o estado em que se encontram no processo que os faz caminhar numa determinada direcção, e finalmente, o feedback deve ser capaz de dizer aos alunos os esforços que eles têm de fazer para atingirem os objetivos que pretendem. Na verdade, o feedback é o real conteúdo da avaliação pedagógica.

De acordo com Hattie (2009), o feedback pode ser direccionado para diferentes níveis:

- (a) a tarefa (o quão bem as tarefas são executadas);
- (b) o processamento da tarefa (o processo necessário para executar tarefas);
- (c) autorregulação (auto-monitorização das ações);
- (d) o self (avaliações pessoais do aluno).

Hattie afirma que as estratégias a adotar, por professores e alunos, no sentido de reduzir discrepâncias de desempenho, estarão em parte relacionadas com o nível de feedback é atribuído, isto é, se o feedback for direcionado para o nível adequado, poderá ajudar os alunos a compreender, realizar ou desenvolver estratégias eficazes para processar informações que se pretende que sejam aprendidas. Para ser eficiente, o feedback deve ser claro, ter um propósito, ser significativo e compatível com o conhecimento prévio dos alunos, e deverá fornecer conexões lógicas.

A questão das relações entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa ou, se quisermos, entre a avaliação para as aprendizagens e a avaliação das aprendizagens continua a suscitar o interesse dos investigadores, quer no domínio da reflexão e construção teóricas, quer no domínio da investigação empírica, quer ainda no domínio das práticas e da planificação curriculares (e. g., Biggs, 1998; Fernandes, 2006a, 2007a; Harlen 2005, 2006; Harlen; James, 1997).

A avaliação das aprendizagens dos alunos visa a melhoria das aprendizagens, ou seja, é estruturalmente formativa. Nesta sequência e tendo por base diferentes estudos teóricos, Fernandes (2009) sistematiza algumas das características mais relevantes da avaliação formativa:

1. O feedback é importante para ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e autoestima.
2. A natureza da interação e da comunicação entre professores e alunos é central porque os professores têm que estabelecer pontes entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos (por exemplo, o que eles são, o que sabem, como pensam, como aprendem, o que sentem e como sentem).
3. Os alunos são deliberada, ativa e sistematicamente envolvidos no processo do ensino-aprendizagem, responsabilizando-se pelas suas aprendizagens e tendo amplas oportunidades para elaborarem as suas respostas e para partilharem o que e como compreenderam.
4. As tarefas propostas aos alunos que, desejavelmente, são simultaneamente de ensino, de avaliação e de aprendizagem, são criteriosamente selecionadas e diversificadas, representam os domínios estruturantes do currículo e ativam os processos mais complexos do pensamento (por exemplo, analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, selecionar).
5. As tarefas refletem uma estreita relação entre as didáticas específicas das disciplinas e a avaliação que tem um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem.
6. O ambiente de avaliação das salas de aula induz uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender.

É uma avaliação formativa com este tipo de características que, de acordo com os resultados da investigação, pode permitir melhorar significativamente as aprendizagens dos alunos (e.g., Black; Wiliam, 1998a, 1998b; 2006a; Shepard, 2001; Stiggins, 2002, 2004).

Segundo Roldão (2015), nas últimas décadas as escolas têm vindo a reforçar a acentuação da avaliação das aprendizagens, mas

Numa ótica desintegrada, não apoiada no desenvolvimento curricular harmonioso, mas sim na busca cega da melhoria dos resultados escolares per se, olhados cada vez mais como fins em si mesmos em uma lógica de competição entre escolas pelos melhores lugares nos rankings, sem cuidar da correlativa melhoria do ensino e da aprendizagem de todos, encorajando até uma retomada forte de lógicas excludentes dos alunos menos bem-sucedidos. A competição decorrente dessas políticas tem exorbitado as dimensões do treino para os exames, reforçando uma abordagem tecnicista esvaziada de conhecimento pedagógico e curricular, e deixando cada vez mais desatendida a função reguladora da avaliação (Alves, 2012) – a única que pode assegurar com eficácia a melhoria real dos processos de ensino, promotores intencionais da aprendizagem e, conseqüentemente, dos seus resultados.

Efetivamente estudos internacionais de impacto mundial como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Programme for International Student Assessment – PISA), sublinham recorrentemente o caráter central da variável “modo de ensino do professor” na correlação com os melhores resultados dos alunos, controladas as variáveis de pertença económico-social e nível cultural. Esta constatação implica que se coloque o enfoque no modo de ensinar, no sentido dos processos de desenvolvimento curricular mobilizados em face dos diferentes alunos e acentuam também a importância nuclear da regulação e do feedback nesse processo enquanto avaliação reguladora, dimensão essencial da promoção eficaz de qualquer aprendizagem, escolar ou não escolar.

Concluindo, é de extrema importância encarar a aprendizagem como principal propósito da ação educativa do professor e compreender a avaliação como um instrumento de regulação de grande relevância, uma vez que contribui de modo muito expressivo para essa mesma aprendizagem (Dias, 2011). Importa, então, refletir o sucesso dos alunos numa perspetiva ensino – avaliação – aprendizagem.

## **2.3 - Alunos e fatores externos à escola**

### **2.3.1 - Atitudes e motivação**

A motivação tem vindo a ser considerada como um fator de relevo nos contextos escolares, onde é vista como determinante para o sucesso da aprendizagem dos alunos (Fontaine, 1988; Lemos 1993).

A motivação para aprender está relacionada com a conciliação entre o desenvolvimento da motivação intrínseca da criança e com o apoio da motivação extrínseca. Moraes e Varela (2007) defendem que a motivação se tornou um problema na educação, uma vez que a sua ausência representa queda no investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem, podendo levar à exclusão. Em relação aos adolescentes, a motivação tem sido considerada uma tarefa particularmente desafiadora para professores, educadores e psicólogos, dadas as condições contextuais e as características dos próprios alunos nessa faixa etária (Locatelli & Bzuneck, 2007).

Deste modo, torna-se pertinente incentivar os alunos a adotar métodos de estudo eficazes, alimentando-lhes o gosto pela escola e criando formas inovadoras de ensinar os conteúdos programáticos, possibilitando-lhes, assim, aulas mais interativas. O papel da família é, também, muito importante para a motivação escolar do aluno e esta deve estar em constante contacto com a escola. Se os pais se encontrarem desmotivados na sua vida, automaticamente vão estar menos atentos e recetivos às necessidades dos filhos, transferindo todas as responsabilidades que lhes competem para as crianças e adolescentes.

Compreender e reconhecer as suas capacidades, reforçá-las e elogiá-las, é um dos principais papéis dos pais no que diz respeito aos jovens desmotivados. Sabemos que o processo motivacional depende de muitos fatores que podem comprometer o processo de aprendizagem, tais como o nível de preocupação dos alunos face a determinada tarefa, a perceção de sucesso na aprendizagem, a forma como os professores realizam o discurso no contexto sala de aula, o carácter mais ou menos significativo que a matéria tem para o aluno e as suas perspetivas, etc. Independentemente da metodologia de trabalho utilizada por cada professor ou dos conteúdos curriculares da disciplina que lecionam, a motivação dos alunos é uma preocupação constante e comum a todos aqueles que, no seu dia-a-dia, vivem o processo de aprendizagem. Um aluno que esteja motivado consegue atingir maior capacidade de atenção/concentração e persistência nas tarefas escolares, cumprindo com

as suas responsabilidades escolares e alcançando, assim, uma maior satisfação quando atinge os objetivos instituídos.

O impulso para o aluno estar motivado depende de fatores internos como as emoções, e de fatores externos como, por exemplo, a relação com o ambiente em que se encontra. A motivação é, então, uma espécie de força interna que equilibra todas as ações mais importantes do indivíduo, podendo ser intrínseca ou extrínseca. A motivação intrínseca consiste na escolha e realização de determinada atividade, pelo facto de ser interessante ou geradora de satisfação, e está relacionada com a força interna, interesses individuais e objetivos que os alunos estabelecem de modo a incentivá-los a lutar todos os dias. A motivação extrínseca envolve a performance de um comportamento para receber uma recompensa extrínseca ou para evitar uma punição (Moraes & Varela, 2007; Guimarães & Bzuneck, 2003). Este tipo de motivação está relacionada com o ambiente em que os alunos se inserem e com o seu relacionamento interpessoal, que pode ser ou não um fator positivo.

Poder-se-á, ainda, dizer que existe uma correlação positiva entre a autoestima e o sucesso. Uma elevada autoestima está associada a bons resultados escolares, enquanto que uma baixa autoestima está associada ao fracasso escolar (Bermúdez, 2001). De facto, o indivíduo vai criando a sua autoestima através da comparação da imagem que foi construindo de si próprio, com a imagem ideal que gostaria de ter, razão pela qual, a autoestima parece ser essencial para o sucesso. Com uma elevada autoestima o aluno será capaz de estabelecer metas desafiantes para si próprio, bem como assumir os riscos necessários para alcançá-las.

Por outro lado, e de acordo com Herreras (2005), a ansiedade face às avaliações consiste numa série de reações emocionais negativas que uma grande parte dos alunos sente antes das avaliações e que, quando em níveis muito elevados, interferem com o seu rendimento académico (Moshe, Witbert, Mckeachie, Lin & Hollinger, 1981). A característica que define a ansiedade é a recorrente preocupação pelo possível fracasso, tendo em conta o fraco rendimento nas tarefas e as consequências que derivam desse insucesso (Furlan, 2006), bem como pensamentos irrelevantes e intrusivos que interferem e diminuem a atenção durante a execução das mesmas e no decorrer do seu desempenho académico (Sarason, 1984). Por isso mesmo, deve-se avaliar o aluno como um todo, de forma holística e não apenas pelos resultados (números) daquele momento.

É de salientar o papel do professor na motivação do aluno. Em primeiro lugar, os professores devem estar motivados para ensinar, uma vez que “a motivação dos professores condiciona a motivação dos alunos. Se um professor gosta de ensinar, poderá despertar, mais facilmente, o gosto de aprender” (Estanqueiro, 2010). De facto, como Lopes e Silva afirmam, “os professores competentes (...) procuram despertar em cada aluno o desejo de aprender e a vontade de estudar”. Em segundo lugar, o facto de os professores terem expectativas elevadas sobre os seus alunos permite que essa expectativa reverta a favor dos mesmos, ao potenciar a motivação dos alunos. A adoção de estratégias que valorizem, efetivamente, as competências e atitudes dos alunos tais como a capacidade de sistematização e de organização; a responsabilidade e autonomia; a participação/colaboração; a aptidão para questionar e investigar; a habilidade para respeitar a diferença e o outro e, ainda, o facto de não se dar demasiada ênfase aos resultados das provas escritas, poderão, certamente, aumentar a motivação dos alunos para aprender. Inclusivamente a utilização das novas tecnologias, como escrever e ler em tablets em vez do caderno e do livro e ter acesso a plataformas online de educação, permitem, para além da inovação pedagógica, motivar os alunos para o processo de aprendizagem.

Acrescenta-se, ainda, as quatro medidas sugeridas por Marzano (2005) que podem aumentar os índices de motivação dos alunos: “alterar a natureza competitiva do sucesso, na sala de aula, envolver os alunos em projetos, a longo prazo, que estimulem as suas paixões mais secretas e proporcionar-lhes informação sobre a motivação e formação em técnicas facilitadoras do seu controle”. Finalmente, numa outra perspetiva, Sprinthall & Sprinthall (1993) referem que “um dos mais potentes motivos adquiridos é da aprovação social dos pais, professores e grupo de amigos, pelo que ao professor competente tira partido desta necessidade e utilizá-la para nutrir nos seus alunos um amor genuíno pela aprendizagem”.

### **2.3.2 - Práticas de estudo e autorregulação da aprendizagem**

Nos dias que correm, constatamos que a informação chega aos alunos a uma velocidade e dimensão estonteante. É cada vez mais evidente que a nossa sociedade vive uma era repleta de permanentes mudanças científicas, tecnológicas, económicas, políticas e sociais que, de acordo com Sá (1994), se desenvolvem a um ritmo tão intenso, que se torna complicado discernir o que é atual e o que está ultrapassado. Tendo por base este

panorama, é fundamental que os alunos obtenham competências para aceder, filtrar, organizar e utilizar esta informação.

Assim, a promoção da capacidade de aprender a aprender, com o intuito de potenciar o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e do espírito crítico, torna-se essencial para o crescimento intelectual e académico dos alunos. Pois, desta forma, eles conseguirão, de um modo mais acessível, solucionar questões, contextualizar situações, encontrar respostas inovadoras e ajustadas a cada circunstância, com a finalidade de poderem executar e materializar um projeto de vida profícuo e integrar uma vida ativa com sucesso.

Para desenvolver estas competências, a escola deve fornecer aos alunos instrumentos que agilizem o desenvolvimento das suas capacidades, para que possam aprender mais e melhor, de forma autónoma, dentro e fora da escola. Deste modo, a escola deverá formar e incentivar os alunos para uma postura criativa, para que estes não tenham uma atitude passiva perante os saberes, mas, que ao longo do seu percurso optem por uma posição de formação contínua, ou seja, que estejam habilitados a tomar decisões, comunicar e integrar os seus conhecimentos em diferentes vertentes (Morais, 1988).

Contudo, em muitas escolas portuguesas, os professores lamentam o fraco aproveitamento dos seus alunos, assinalando falhas ao nível da compreensão de textos e do raciocínio lógico no momento de tomar decisões ou resolver problemas. Confirma-se, atualmente, que a escola não conseguiu acompanhar o acelerado ritmo da permanente desatualização de saberes e aparição de novos conhecimentos. Com efeito, denota-se um substancial desfasamento entre as competências que a sociedade exige e aquelas que a escola fomenta e desenvolve.

Tem-se verificado a existência de interdependências consideráveis entre a ineficiência da utilização de estratégias de estudo e o insucesso escolar. Os professores podem auxiliar os seus alunos a desenvolver hábitos e estratégias de estudo, promovendo, assim, o acesso a circunstâncias e ferramentas mentais, que lhes possibilitam uma aprendizagem escolar mais eficiente e autónoma. Deste modo, é fundamental otimizar competências cognitivas que permitam que o aluno tenha um maior domínio na execução das suas tarefas escolares (Sá, 1993). Paralelamente, este procedimento fomenta o aumento de sentimentos favoráveis ao estudo, incrementando a sensação de eficácia pessoal e de motivação para a aprendizagem. A assimilação ou aperfeiçoamento de

métodos ou técnicas de estudo auxiliam os alunos no processo de aprendizagem através do sentido de compromisso e de atuação ativa.

É possível encontrar diversos motivos causadores de dificuldades no estudo, como por exemplo: o método de ensino; o tempo de aprendizagem insuficiente; o clima de aprendizagem desfavorável; o deficit de competências intelectuais; as lacunas de conhecimento e o nível de ansiedade. Constata-se, contudo, que o principal fator responsável pelas dificuldades de aprendizagem é a falta de método ou uso inapropriado de estratégias de estudo e hábitos de trabalho. Como referem Silva e Sá (1993), grande parte dos alunos com um rendimento escolar débil manifesta uma atitude negativa face ao estudo, falta de motivação escolar, tempo de estudo insuficiente e hábitos de estudo pouco apropriados.

Deste modo, os “bons” alunos não são necessariamente os mais inteligentes e aplicados, mas sim os mais eficazes, tendo em conta que sabem estruturar e levar a cabo um método de estudo correto. Num cômputo geral, podemos alegar que o “bom” aluno é capaz de solucionar questões, escolher métodos de trabalho apropriados, sinalizar as suas dificuldades, avaliar e corrigir a sua performance (Silva & Sá, 1993), ou seja, estará munido de competências metacognitivas.

Em contrapartida, os alunos devem ter consciência de que os resultados da aprendizagem dependem do seu próprio esforço, de outra forma, estes poderão socorrer-se estratégias menos apropriadas durante a realização de uma tarefa ou até mesmo desistir dela. Ademais, para além das estratégias cognitivas, as orientações motivacionais têm um enorme relevo para que uma aprendizagem bem-sucedida aconteça.

No que concerne à autorregulação, é pertinente referir que o termo autorregulado é usado para descrever a aprendizagem realizada por alguém que controla e avalia a sua própria aprendizagem orientada por metacognição pela ação estratégica (planeamento, monitorização e avaliação) e pela motivação para aprender (Zimmerman, 1990; Butler & Winne, 1995; Winne & Perry, 2000; Boekaerts & Corno, 2005; Perry et al., 2006).

A questão-chave é a de saber como interagem variáveis cognitivas, metacognitivas, emotivas, afetivas e volitivas de modo a permitir ao indivíduo agir deliberada e autonomamente em interação com o meio. Neste domínio, a investigação tenta explicar como o indivíduo desenvolve um curso de ação que pretende provocar uma mudança no comportamento atual. Teoricamente, o processo começa com a definição de metas e de

objetivos que o indivíduo pretende alcançar, continua com a preparação de um planeamento, onde expectativas, crenças, cognições e motivações representam um papel importante. Segue-se a execução de ações planejadas em interação com o meio, onde motivações e volições se transformam em incentivos que ajudam a manter a persistência e a direção do comportamento e, finalmente, avalia os resultados e compara-os com os pretendidos, onde sentimentos de satisfação ou de fracasso poderão interferir no caminho traçado.

Os alunos autorregulados acreditam que o seu sucesso académico se fica a dever à sua ambição ao assumir desafios de risco, ao praticarem o que aprendem e ao envolverem-se, em profundidade, na sua aprendizagem (Perry et al., 2006). Estas características explicam uma elevada autoeficácia e a sua ligação ao sucesso dentro e fora da escola (Pintrich, 2000; Winne & Perry, 2000). Estudos realizados no domínio da autorregulação dos alunos mostram o papel crucial do estudante no desenvolvimento de atitudes positivas, perante a necessidade de aprender, no estabelecimento de objetivos realistas e estimulantes, no uso adequado de estratégias, na monitorização, na realização escolar ou na autoavaliação dos processos e dos resultados.

As ações referidas implicam uma participação ativa e autónoma dos estudantes na sua aprendizagem que se traduz numa adequada gestão de recursos com o intuito de atingir um determinado objetivo pedagógico (Lopes da Silva, 2004a).

Embora haja diferenças nas variáveis que são identificadas pelos diferentes autores para explicar a aprendizagem autorregulada, as perceções de autoeficácia, a elaboração de metas e de objetivos de aprendizagem, o uso consciente e deliberado de estratégias cognitivas e motivacionais e o compromisso na obtenção dos objetivos e da sua concretização são as mais constantes nos múltiplos estudos teóricos e empíricos que se têm realizado em redor desta temática.

Assume-se, assim, que a aprendizagem regulada pelo próprio estudante resulta da interação de variáveis pessoais (conhecimentos, competências e motivações) que lhes proporcionam o planeamento, organização, controlo e avaliação dos processos adaptados, dos resultados atingidos e das variáveis contextuais e que, conseqüentemente, os estimulam e dão oportunidades para agir de forma intencional e estratégica (Lopes da Silva, Veiga Simão e Sá, 2004).

Nota-se, no entanto, que uma precoce implicação do aluno aos seus resultados ou uma exacerbada atribuição de responsabilidade a competências pessoais, no sucesso ou no fracasso escolar, podem ter efeitos muito negativos nas crenças de autoeficácia e nos subsequentes estados motivacionais e afetivos.

Em suma, é cada vez mais importante estimular e desenvolver nos alunos competências que lhes permitam desempenhar um papel ativo e construtivo nos processos e produtos da aprendizagem autorregulada, contribuindo, deste modo, para o desenvolvimento autónomo do aluno.

### **2.3.3. Ambiente familiar**

Durante décadas, os investigadores da educação, educadores e o público em geral assumiram o estatuto socioeconómico (ESE) como um dos mais fiáveis preditores dos níveis de realização escolar. White (1982) refere que a crença nessa relação foi de tal modo dominante, que raramente foi questionada. Apesar da força relativa entre o ESE e os níveis de realização dos alunos, os reais resultados da investigação variavam significativamente. Os elementos geralmente associados ao ESE eram o rendimento dos pais, os seus níveis de escolarização, a sua profissão e a atmosfera em casa. O mais surpreendente das meta-análises efetuadas foi o facto de o ambiente familiar ser a variável mais forte correlacionada com os níveis de realização escolar dos alunos. Assim, um ambiente em casa, estruturado de modo específico, pode influenciar positivamente os níveis de realização escolar. Contudo, o ambiente familiar não é um construtor unidimensional (Xitao e Michael Chen, 2001), pelo contrário, compõe-se de três elementos básicos: comunicação sobre a escola, supervisão e expectativas e estilos educativos parentais.

A comunicação sobre a escola refere-se ao interesse que os pais demonstram sobre os trabalhos escolares dos seus filhos, ou seja, aos pais que, frequente e sistematicamente, conversam com os filhos sobre o trabalho escolar, que os encorajam academicamente e que lhes ofereçam os recursos necessários à realização desse mesmo trabalho.

A supervisão, usualmente, diz respeito ao grau de monitorização e controlo comportamental dos pais em relação aos filhos, tendo em vista a otimização do seu aproveitamento escolar. Comportamentos específicos, normalmente associados a uma supervisão familiar eficaz, incluem monitorizar o tempo despendido no cumprimento dos

trabalhos da casa, verificar o que os alunos fazem quando regressam a casa da escola, assim como, controlar o tempo que perdem a ver televisão ou nas redes sociais. Estudos mostram que o número de horas passado em frente à televisão, bem como, nas redes sociais ou em jogos, deve ser moderado e monitorizado pelos pais.

Expectativas e estilos educativos parentais são o terceiro e mais importante elemento do ambiente familiar. Fan e Chen (2001) mostraram que a forma e o grau com que os pais comunicam as suas aspirações académicas aos filhos, isto é, a transmissão de expectativas elevadas aos alunos, encontra-se associada a um melhor aproveitamento. De facto, as perceções do aluno sobre as expectativas dos pais podem, inclusive, ser mais importantes que as suas próprias expectativas. Baumrind (1991) denominou os estilos educativos parentais de autoritário, permissivo e democrático.

Um estilo autoritário é aquele em que os pais estabelecem e fazem cumprir todas as regras da casa, sendo estas pouco ou nada discutidas com os filhos. As regras são absolutas e a sua transgressão, com frequência, destaca-se pela aplicação pronta de um castigo, acompanhado de emoções negativas por parte dos pais. Os pais tomam a maior parte das decisões pelos filhos, num largo espectro de atividades, nomeadamente, as relativas ao desporto que praticam, aos amigos que lhes são permitido ter e aos tipos de entretenimento a que têm acesso. O estilo educativo parental autoritário não se define tanto pelos limites colocados à realização dessas atividades, mas pelo facto de essas restrições serem impostas quase sem participação ou opinião dos filhos.

O estilo permissivo é a antítese do autoritário. Os pais estabelecem poucas ou nenhuma 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. Há poucas, se quaisquer, restrições quanto aos desportos, amigos ou diversão. Embora possa parecer que esta abordagem favoreça a independência e a autonomia e que, conseqüentemente, aumentem os níveis de realização escolar, não há nenhuma evidência nesse sentido. Na realidade, tudo indica que um estilo parental permissivo acaba por ser prejudicial ao aproveitamento académico.

Preferível, é o estilo democrático. Jennifer Rosenau (1998) caracteriza-o associando-lhe os seguintes aspetos: “calor parental, disciplina indutiva, práticas não punitivas e consistência na sua educação...”. Apesar de a família ter regras, a sua definição, comumente, 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. Acresce que, os pais com um estilo educativo democrático emanam interesse pelas vidas quotidianas dos seus filhos.

Efetivamente, a família influencia a motivação do aluno através do seu estilo educativo, grau de aspiração, expectativas, interesses, estabilidade e atitudes aos resultados escolares e à escola (Barros & Barros, 1996).

A interação contínua escola-família faz com que o caminho seja mais positivo para a educação das crianças. Uma estruturação familiar saudável é necessária para um desenvolvimento equilibrado da criança, onde os pais, enquanto modelos, devem apresentar-se perante os filhos com uma conduta dignificante, o que algumas vezes não acontece. Um ambiente familiar tenso não permite à criança construir uma relação estável e madura.

Se a criança tem estabilidade no seio familiar, vai aprender de forma mais saudável uma vez que está motivada, confiante, segura, feliz e com boa autoestima.

#### **2.4 – O percurso escolar no ensino básico como preditor de sucesso no ensino secundário**

As taxas de transição/conclusão são utilizadas frequentemente como indicadores do sucesso escolar dos alunos. Neste sentido, a taxa de transição/conclusão corresponde à relação percentual entre o número de alunos que, no final de um ano letivo, obtêm aproveitamento (podendo transitar para o ano de escolaridade seguinte) e o número de alunos matriculados nesse ano letivo. Utiliza-se a designação “taxa de conclusão” quando se refere ao aproveitamento no fim do nível de ensino, ou seja, no 9.º e no 12.º ano (Ministério da Educação, 2010).

Tendo por base os dados da Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência (DGEEC) e reportando ao ano letivo 2015/16, ano em que os alunos da amostra em estudo concluíram o 9.º ano, foi possível aferir que a taxa de conclusão dos alunos pertencentes ao Município em estudo foi de 84,5 %. (*Fonte: Taxa de transição/conclusão (%), por sexo, nível de ensino, ciclo de estudos e ano de escolaridade - Continente, NUTS II, III e Municípios*)

Neste seguimento, no ano letivo de 2016/17 a taxa de conclusão dos alunos de 10.º ano que ingressaram nos cursos Científico-Humanísticos foi de 90,4%. Por sua vez,

os de 11.º ano, no ano letivo de 2017/18, obtiveram uma taxa de conclusão de 94,7%. Logo, conclui-se que a elevada taxa de conclusão aferida no final do 9.º ano, no Município de Paredes é indiciadora de sucesso nos anos subsequentes.

De realçar que vários estudos têm referenciado o 2.º, 4.º, 7.º, 10.º e 12.º anos de escolaridade como pontos críticos da retenção escolar, sendo que os dois anos com taxas mais elevadas de retenção são o 10.º e o 12.º. No caso da escola em estudo, e desta amostra em particular, registou-se uma taxa de retenção de 18% ao nível dos alunos do 10.º ano (2016/17) e de 8% ao nível dos alunos no 11.º ano (2017/18).

Existem atualmente quatro cursos científico-humanísticos em Portugal. De acordo com o relatório da DGEEC de julho de 2020, que tem como título “Situação após 3 anos dos alunos que ingressam no ensino científico-humanístico”, pode analisar-se separadamente o percurso dos alunos que ingressam em cada um dos cursos e saber sobre a situação no final de 2017/18 dos alunos que ingressaram nos cursos científico-humanísticos em 2015/16.

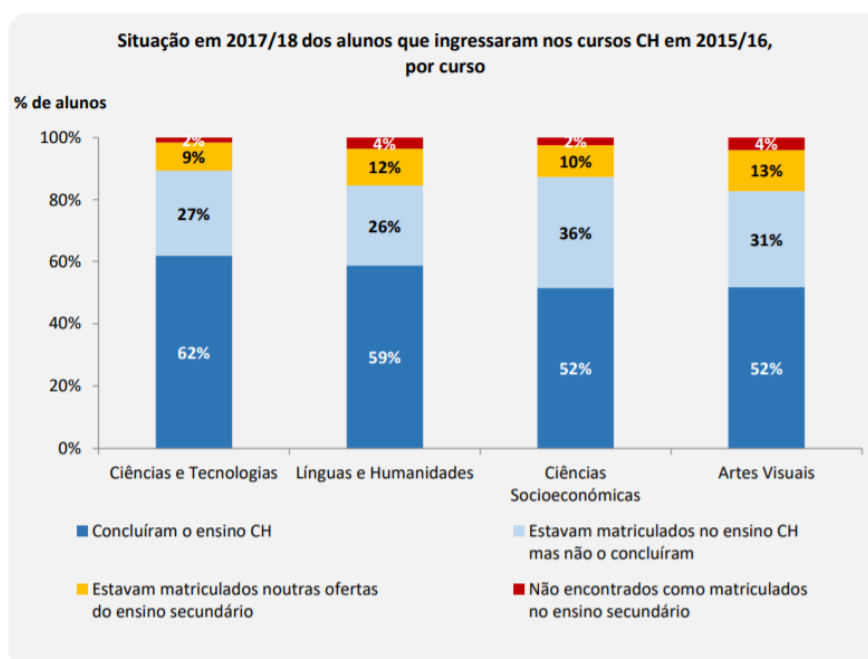


Gráfico 1 - Situação em 2017/18 dos alunos que ingressaram nos cursos CH em 2015/16, por curso.

Fonte: Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência, julho de 2020

De acordo com o gráfico apresentado, constata-se que os alunos que ingressam no curso de Ciências e Tecnologias são aqueles que, em média, evidenciam melhores

indicadores de resultados escolares. Com efeito, verifica-se que 62% dos alunos que integram este curso conseguem concluí-lo em três anos, o que se compara com uma percentagem análoga de 52% para os alunos ingressam nos cursos de Ciências Socioeconómicas e de Artes Visuais. Os valores mais elevados dos indicadores de abandono e de transferência para outras ofertas de ensino secundário encontram-se nos cursos de Artes Visuais e de Línguas e Humanidades, embora as diferenças face aos restantes cursos sejam relativamente pequenas.

Situando a amostra dos alunos em estudo (alunos SEP em 2017/18) de acordo com os cursos Científico-Humanísticos escolhidos e o ano em que ingressaram no ensino secundário (2015/16), comparativamente com a situação nacional atual, conclui-se que a tendência da opção do curso se mantém, sendo o de Ciências e Tecnologias o mais escolhido, seguido do de Línguas e Humanidades. Também se verifica que o curso de Ciências e Tecnologias é o que tem maior taxa de sucesso, tal como se pode observar mais adiante, neste trabalho, mais especificamente na parte III, ponto 1, tabela 2.

Ainda de acordo com a mesma fonte, a grande maioria dos alunos que ingressaram no ensino secundário Científico-Humanístico, em 2015/16, frequentou, no 9.º ano, o ensino básico geral. Contudo, no ensino Científico-Humanístico existem, também, alunos com outros tipos de percursos escolares anteriores, entre os quais o mais comum é o dos que frequentaram ensino Artístico Especializado, representado na escola em estudo com uma percentagem de cerca de 20%. O número de alunos do ensino Científico-Humanístico que frequentaram as restantes ofertas formativas do 3.º ciclo, como os Cursos de Educação e Formação (CEF) ou os Cursos Vocacionais, é extremamente reduzido.

É particularmente importante referir que a taxa nacional de sucesso associada aos alunos do Ensino Artístico Especializado é substancialmente superior à dos restantes alunos do ensino Básico Geral, situação que também se verifica na escola em estudo.

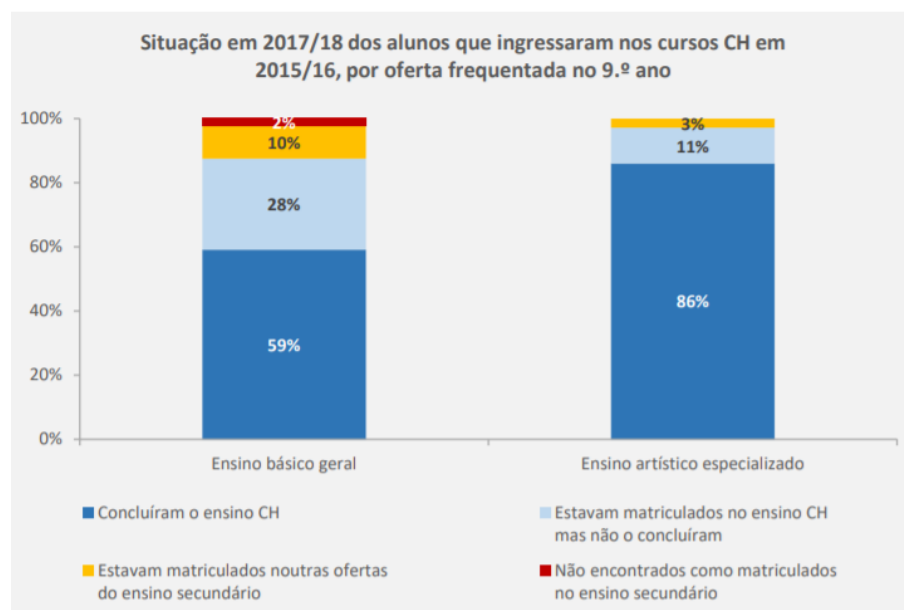


Gráfico 2 - Situação em 2017/18 dos alunos que ingressaram nos cursos CH em 2015/16, por oferta frequentada no 9.º ano.

Fonte: Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência, julho de 2020

No que respeita à relação entre o percurso no ensino básico e o sucesso no ensino secundário, é de referir que não existe muita literatura ou teorias sobre o assunto. Este ponto de análise foi principalmente baseado num estudo levado a cabo pela DGEEC em julho de 2020. Com efeito, a correlação estabelecida neste relatório tem por base diferentes indicadores gerais, dos quais, apenas dois foram tidos em conta neste trabalho por estarem diretamente relacionados com objeto de estudo: a) curso científico-humanístico em que o aluno ingressou e b) oferta educativa frequentada pelo aluno no 9.º ano, antes de ingressar no ensino CH. No entanto, com o intuito de averiguar, especificamente para esta amostra, o percurso escolar no ensino básico como preditor de sucesso no ensino secundário utilizaram-se, ainda, outros indicadores inerentes a cada um dos alunos em estudo, como o valor modal do conjunto dos níveis, o nível obtido em Português (PT) e o nível obtido em Matemática (MT).

Concluída esta primeira parte de revisão teórica, empírica e histórica em torno do conceito de sucesso escolar e dos diferentes caminhos e possibilidades de o promover, destacam-se, agora, algumas ideias que, pela sua centralidade e pertinência no presente estudo, merecem uma maior reflexão.

Efetivamente, muitas são as variáveis com impacto no sucesso dos alunos.

Relativamente às escolas, estas são bem-sucedidas e marcam a diferença na qualidade da educação quando se convertem em organizações estratégicas com uma visão clara sobre o seu futuro, com capacidade de tomar decisões sobre os seus projetos de melhoria de acordo com as suas prioridades e onde predomina uma cultura de coesão entre os seus membros. Acresce a importância da implementação de um currículo essencial e viável, em que os conteúdos a lecionar sejam os essenciais, devidamente sequenciados e ensinados no tempo disponível para o efeito, tendo em conta a diversidade dos alunos e adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada um, de modo a tornar a escola mais inclusiva e promotora de melhores aprendizagens.

Por outro lado, a sala de aula é o “coração da escola”, na medida em que é neste espaço e tempo que se realiza o essencial das dimensões curriculares. Assim, a utilização de uma maior diversidade de estratégias por parte do professor reflete-se positivamente nos níveis de realização escolar dos alunos, com a prevalência de um método de ensino interrogativo e ativo que promova um maior envolvimento dos mesmos e suscite o seu pensamento ativo e uma maior autonomia. Uma boa relação pedagógica professor-aluno é, também, fundamental para o sucesso educativo, devendo esta basear-se, essencialmente, na fascinação, no respeito, no diálogo, na expectativa, na exigência e no reforço positivo. Finalmente, a avaliação, independentemente das modalidades formativa ou sumativa, deve estar ao dispor das aprendizagens, obrigando a um feedback oportuno e de qualidade sobre as aprendizagens significativas dos alunos.

Por fim, relativamente aos alunos e fatores externos à escola, verifica-se que a motivação é determinante para o sucesso da aprendizagem dos alunos, para a qual se destaca o papel do professor, que deve estar igualmente motivado para ensinar e, por outro lado, demonstrar expectativas elevadas sobre os seus alunos, valorizando permanentemente as suas conquistas. Salienta-se, ainda, a importância de estimular e desenvolver nos alunos competências que lhes permitam desempenhar um papel ativo e

construtivo nos processos de uma aprendizagem autorregulada, escolhendo para isso métodos de trabalho apropriados, que contribuam para o seu desenvolvimento da sua autonomia. Por último, o papel da família também influencia a motivação do aluno, através do seu estilo educativo, grau de aspiração, expectativas, interesses, estabilidade e atitudes face aos resultados escolares e à escola.

## **Parte II – Enquadramento metodológico**

Nesta parte do trabalho explica-se a metodologia da investigação realizada, principiando por identificar o problema de investigação e as questões associadas, delimitando a amostra em estudo e fazendo uma descrição da execução do estudo e demais procedimentos, bem como dos métodos e técnicas de recolha e tratamento dos dados utilizados.

### **1. O problema de investigação e as questões associadas**

Neste trabalho recorreu-se a um estudo qualitativo de natureza interpretativa no sentido de dar resposta ao objeto desta investigação: que tipo de fatores intraorganizacionais de uma escola contribuem para que os seus alunos sejam bem-sucedidos e que características/competências devem esses alunos possuir/desenvolver durante o processo de ensino-aprendizagem?

Com esta metodologia pretendeu-se atingir, mais especificamente, os seguintes objetivos, já mencionados na introdução, mas que agora se retomam:

- Analisar de que modo os alunos bem-sucedidos avaliam ou sentem o ensino secundário no que respeita às suas motivações; a metodologia de trabalho e autorregulação da sua aprendizagem; o ambiente familiar; as práticas curriculares em sala de aula; a relação pedagógica com os diferentes professores; o processo de avaliação; a organização das práticas extracurriculares; o clima da escola; os espaços de convívio social e a relação de pares.

- Inferir de que modo o percurso escolar no ensino básico se relaciona com o sucesso no ensino secundário.

- Destacar práticas de melhoria que possam, de alguma forma, aumentar o sucesso escolar dos alunos e, concomitantemente, levar à redução da taxa de retenção ou desistência dos mesmos, promovendo a inclusão.

- Perceber de que modo a escola, no âmbito do seu projeto educativo, pode desenvolver a orientação vocacional para que os alunos ingressem no regime e no curso mais adequado. Considerando, para isso, a oferta existente no ensino secundário, com um especial enfoque no desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, de modo a aumentar o número de alunos com sucesso pleno.

## **2. Identificação da amostra com base no conceito de “Aluno com sucesso escolar pleno - Aluno SEP”**

A amostra envolveu os alunos dos cursos Científico-Humanísticos que apresentaram sucesso escolar pleno (alunos SEP) ao longo do seu percurso escolar, nomeadamente no 10.º e 11.º anos do Ensino Secundário e que integraram uma determinada escola pública da área metropolitana do Porto, durante o ano letivo de 2017-2018.

Definiram-se alunos SEP os alunos sem retenções e sem classificações internas finais (CIF) negativas no final do 11.º ano.

Com o objetivo de delimitar a amostra, partiu-se das nove turmas do 11.º ano existentes na escola em questão, sendo que cinco eram de Ciências e Tecnologias, uma de Artes Visuais e três de Línguas e Humanidades, o que fez um total de 218 alunos.

De modo a efetuar a recolha dos dados pretendidos e consequentemente identificar os alunos SEP, procedeu-se de acordo com as seguintes etapas:

Em primeiro lugar, realizou-se uma análise documental das pautas de avaliação do final de ano letivo e das pautas de classificação externa dos alunos, relativamente ao 10.º e 11.º anos, do total dos alunos. Começou-se por recolher as classificações dos alunos para cada disciplina e para cada um dos anos, apresentando-as em tabelas Excel.

De seguida, excluíram-se os alunos com classificações inferiores a 10 valores ou com retenções e efetuou-se a média das classificações internas finais de cada uma das disciplinas para os restantes alunos. Deste modo, apuraram-se os alunos sem retenções e com classificações internas finais iguais ou superiores a 10 valores (alunos SEP), perfazendo um total de 148 alunos.

Fez-se, ainda, uma seleção complementar, mas que parece essencial, que consistiu em identificar, na amostra dos alunos SEP, aqueles que obtiveram também classificação positiva nos exames nacionais, designados por percursos diretos de sucesso, de acordo com programa Infoescolas - Estatísticas do Ensino Básico e Secundário.

De modo a obter respostas mais esclarecedoras relativas ao problema e às questões de investigação, após identificados os alunos SEP, procedeu-se a uma análise mais fina organizando-se os alunos por níveis de qualidade: o nível SEP Suficiente, incluindo os alunos cujas médias internas estavam no intervalo de classificação [10,13], o nível SEP Bom, incluindo os alunos no intervalo [14,17] e o nível SEP Muito Bom, correspondendo àqueles com classificações no intervalo [18,20].

Posteriormente, e indo um pouco mais além, procurou-se inferir sobre uma possível relação existente entre o percurso dos alunos no ensino básico e o sucesso no ensino secundário. Para isso, recorreu-se à análise documental das pautas de avaliação do final de ano letivo relativas ao 9.º ano dos alunos SEP, usando-se como referência três instrumentos de identidade do aluno: o valor modal do conjunto dos níveis, o nível obtido em Português (PT) e o nível obtido em Matemática (MT).

### **3. Métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados**

Após esta primeira fase de análise documental dos dados quantitativos, foi feita uma análise qualitativa recorrendo às técnicas de inquérito por questionário e dinamização de grupos de discussão focalizada, designados “Focus Groups”.

Numa primeira etapa, foi elaborado um questionário, tendo por base as questões de investigação e uma exaustiva revisão da literatura. O recurso a este instrumento de recolha de dados justificou-se pelo facto de se centrar na recolha de dados do aluno: o seu conhecimento ou informação, os seus valores ou preferências e, ainda, as suas atitudes e convicções. Estabeleceu-se, assim, como objetivo geral, analisar a visão global dos alunos sobre as condições facilitadoras da aprendizagem.

Especificamente, o questionário foi dividido em seis partes:

Parte I – Dados de caracterização dos alunos, relativa à recolha de dados pessoais: género, idade, curso frequentado, média do 10º e 11º anos (classificação final incluindo os exames nacionais), tempo diário dedicado ao estudo, habilitações do pai e da mãe, benefícios sociais a que tem direito e apoio no estudo (na escola e extraescola).

Parte II - Fatores relativos aos alunos, referente à recolha de dados no que concerne aos constructos: A. Atitudes/motivação; B. Práticas de estudo; C. Ambiente familiar

Parte III – Práticas curriculares em sala de aula

Parte IV - Relação pedagógica com os professores

Parte V – Processo de avaliação

Parte VI - Organização e clima da escola

Parte VI - Relações sociais dos alunos

Foram desenvolvidas escalas de medida para apurar as variáveis de ordem pedagógica com impacto no sucesso escolar dos alunos do ensino secundário. A principal escala utilizada apresentou o formato de tipo Likert, variando as alternativas de resposta de 1 a 5 (1 – Concordo totalmente; 2 – Concordo parcialmente; 3 – Discordo parcialmente; 4 – Discordo totalmente; 5 – Não sei).

O questionário foi elaborado e respondido através da plataforma Microsoft Forms e foi validado aquando da sua aplicação experimental num grupo de alunos diferente do da amostra em estudo. Após validação, o inquérito foi respondido, individualmente e anonimamente, pelos alunos em maio de 2019, após consentimento informado dado por todos.

Com o propósito de aprofundar algumas questões identificadas no questionário, promoveu-se a interação e discussão entre os alunos, a partir da dinamização de grupos de discussão focalizada (“Focus Groups”), uma vez que o confronto de ideias poderia produzir discursos mais completos e relevantes. Esta discussão foi gravada em suporte áudio, tendo sido explicado previamente aos alunos a razão da sua aplicação (também para ser mais fácil a sua transcrição para posterior análise). Depois da transcrição, efetuou-se a respetiva análise de conteúdo.

### Parte III – Apresentação e interpretação dos resultados

#### 1 – Identificação dos alunos com sucesso escolar pleno (alunos SEP) - análise documental das pautas

Com base na análise documental das pautas (Tabela 1 e Apêndice I) dos 218 alunos que frequentaram o 11.º ano em 2017-2018, 148 foram identificados alunos SEP, correspondendo a 68% do total de alunos. Estes encontravam-se distribuídos por três cursos: 104 alunos em Ciências e Tecnologias (CT), 4 em Artes Visuais (AV) e 40 em Línguas e Humanidades (LH) (Tabela 2).

Tabela 1 - Número de alunos SEP por curso, por turma e por níveis de desempenho.

	Turma	Número alunos da turma <sup>(1)</sup>	Excluídos <sup>(2)</sup>	Alunos SEP			Alunos SEP e positiva nos exames nacionais			Alunos SEP excluídos <sup>(3)</sup>
				Suficiente [10,13]	Bom [14,17]	Muito Bom [18,20]	Suficiente [10,13]	Bom [14,17]	Muito Bom [18,20]	
Ciências e Tecnologias	11ºA	25	5	7	11	2	1	7	2	10
	11ºB	29	4	5	18	2	1	16	2	6
	11ºC	25	4	3	16	2	0	12	2	7
	11ºD	26	6	3	12	5	0	12	5	3
	11ºE	26	8	4	12	2	2	11	2	3
Artes Visuais	11ºF	11	7*	1	3	0	0	2	0	2
Línguas e Humanidades	11ºG	26	12	7	7	0	5	7	0	2
	11ºH	22	7	8	7	0	6	7	0	2
	11ºI	28	17	10	1	0	8	1	0	2

#### Notas:

- (1) O número de alunos da turma refere-se àqueles que realmente frequentaram o 11º ano nessa turma, não incluindo, por isso, alunos que eventualmente tenham sido transferidos, que tivessem anulado a matrícula logo no início do ano ou aqueles que frequentaram apenas algumas disciplinas \*(7 alunos anularam a matrícula a algumas disciplinas durante a frequência do 11ºano).
- (2) Os alunos excluídos são aqueles que, tendo frequentado o 11º ano, obtiveram classificação inferior a 10 valores em, pelo menos, uma disciplina.
- (3) São alunos excluídos aqueles que, apesar de não terem classificações inferiores a 10 valores em nenhuma disciplina, isto é, são alunos SEP, mas que obtiveram negativa em pelo menos um dos exames nacionais.

Tabela 2 - Alunos SEP e alunos com percurso direto de sucesso.

Curso	Nº total de alunos do 11º ano	Nº alunos SEP	% de alunos SEP	Nº alunos SEP e com positiva nos exames nacionais	% de alunos SEP e com positiva nos exames nacionais
<b>Ciências e Tecnologias</b>	131	104	79,4%	75	57,2%.
<b>Artes Visuais</b>	11	4	36,4%	2	18,2%
<b>Línguas e Humanidades</b>	76	40	52,6%	34	44,7%
<b>Global</b>	<b>218</b>	<b>148</b>	<b>68%</b>	<b>111</b>	<b>51%</b>

Dos 148 alunos SEP, 111 obtiveram um percurso direto de sucesso, correspondendo a 51% da totalidade dos alunos que frequentaram o 11º ano e a 75% dos alunos SEP.

Tabela 3 - Alunos SEP por níveis de desempenho.

Total de alunos com sucesso escolar pleno	Níveis de desempenho/ Nº alunos SEP (taxa percentual) / Curso		Ciências e Tecnologias	Artes Visuais	Línguas e Humanidades
148			104 (70%)	4 (3%)	40 (27%)
	SEP – Suficiente [10 – 13]	48 (32%)	22 (21%)	1 (25%)	25 (62%)
	SEP – Bom [14 – 17]	87 (59%)	69 (66%)	3 (75%)	15 (38%)
	SEP – Muito Bom [18 – 20]	13 (9%)	13 (13%)	0	0

Com base nos dados da tabela 3, pode aferir-se que 48 alunos estão no nível SEP Suficiente, 87 no nível SEP Bom e 13 no nível SEP Muito Bom.

Desta análise, pode constatar-se que a maioria dos alunos SEP apresenta um nível de desempenho Bom (59%) e é em Ciências e Tecnologias que os alunos apresentam maiores taxas de sucesso, salientando-se que apenas neste curso há alunos SEP Muito Bom. Por análise dos gráficos do Apêndice I, verifica-se, ainda, que são os alunos SEP Suficiente

que apresentam maior discrepância entre as classificações internas (CIF) e os resultados dos exames nacionais, revelando, assim, uma maior dificuldade em manter a classificação positiva nos exames.

## 2 - O percurso no ensino básico dos alunos dos alunos SEP e correlação com o sucesso no ensino secundário

Identificados os alunos SEP, dividiram-se por níveis de desempenho e procurou inferir-se sobre qual o seu percurso no ensino básico, mais especificamente, no final do 9.ºano. Com esse intuito, considerou-se pertinente estabelecer uma correspondência entre os níveis do ensino básico e os valores do secundário, uma vez que a escala de classificação se altera. Eis a tabela equiparada que foi estabelecida:

*Tabela 4 – Escala de classificação no ensino básico/secundário.*

Nível (9.º ano)	Valores (11.º ano)
1	1 a 7
2	8 a 9
3	10 a 13
4	14 a 17
5	18 a 20

Além disso, usaram-se, ainda, três instrumentos de identidade do aluno: o valor modal do conjunto dos níveis, o nível obtido em Português (adiante PT) e o nível obtido em Matemática (adiante MT).

Com base na análise documental das pautas de 9.º ano dos alunos SEP construiu-se a tabela 5 com a síntese desses resultados.

*Tabela 5 - Alunos SEP por instrumento de identidade.*

Instrumentos de identidade do aluno	Moda				Português - PT				Matemática - MT			
	2	3	4	5	2	3	4	5	2	3	4	5
Níveis	2	3	4	5	2	3	4	5	2	3	4	5
Número de Alunos SEP - 148	2	43	59	30	0	63	67	18	20	62	47	18

No que diz respeito ao valor modal, verifica-se que a maioria dos alunos SEP foram alunos de nível 4 ou nível 5 no ensino básico (89 em 148). Isto está em conformidade com o facto de os alunos SEP serem maioritariamente do grupo SEP Bom e SEP Muito Bom no ensino secundário (100 em 148). Destaca-se o facto de estarem incluídos, neste grupo, 11 alunos que tiveram valor modal 3 no ensino básico.

Nesta parte do estudo, optou-se por retirar os 4 alunos de AV, por falta de significado estatístico e dividiram-se os 144 alunos SEP pelos cursos frequentados: 104 de Ciências e Tecnologias e 40 de Línguas e Humanidades. Também se acrescentou informação relativamente aos indicadores, com uma nova coluna, PT^MT, em que entrada **ab** significa nível **a** e nível **b** em Português e Matemática, por ordem aleatória.

*Tabela 6 - Indicadores PT e MT dos alunos SEP por níveis de desempenho do curso de CT*

Número de Alunos <b>Curso CT: 104</b>	Grupos SEP	Português				Matemática				PT^MT					
		2	3	4	5	2	3	4	5	2/3	3/3	3/4	4/4	4/5	5/5
22	SEP Suficiente		18	4		1	17	4		1	16	2	3		
69	SEP Bom		15	47	7		24	35	10		9	21	26	9	4
13	SEP Muito Bom			4	9			6	7				3	4	6

*Tabela 7 - Indicadores PT e MT dos alunos SEP por níveis de desempenho do curso de LH*

Número de Alunos <b>Curso LH: 40</b>	Grupos SEP	Português				Matemática				PT^MT						
		2	3	4	5	2	3	4	5	2/3	2/4	3/3	3/4	3/5	4/4	4/5
25	SEP Suficiente	0	23	2		14	10	1		17		6	1		1	
15	SEP Bom	0	4	9	2	2	11	2			2	4	6	1	1	1

Assim, observa-se que dos 144 alunos SEP, 33% são SEP Suficiente, 58% são SEP Bom e 9% são SEP Muito Bom.

O grupo **SEP Suficiente** integra 47 alunos. Sobre os níveis obtidos por estes alunos no fim do 9.º ano, verifica-se que em Português predominam os níveis três (41 em 47) e

não há níveis extremos. Em Matemática, há 15 níveis negativos e apenas 5 níveis quatro. Dos 22 alunos que estudam no curso de CT, 16 obtiveram nível três em PT e MT; 5 registaram, pelo menos um nível quatro e 1 aluno foi avaliado no 9.º ano com uma negativa. Em relação aos 25 alunos que estudam no curso de LH, 17 obtiveram nível dois em MT no 9.º ano; 6 foram avaliados com nível três nas duas disciplinas e 2 conseguiram pelo menos um nível quatro.

O **grupo SEP Bom** integra 84 alunos. Em PT, predominam os níveis quatro (57 em 84). Não há níveis negativos e 20 alunos tiveram nível três. Apenas 7 alunos tiveram nível cinco. Em MT, há 2 níveis dois e 10 níveis cinco, e os restantes alunos dividem-se equilibradamente entre os níveis três e quatro. Dos 69 alunos que estudam no curso de CT, 39 tiveram o mesmo nível em PT e MT: 9 três, 26 quatros e 4 cincos; Dos 30 alunos restantes, 21 tiveram níveis três e quatro e 9 tiveram níveis 4 e 5. Dos 15 alunos que estudam no curso de LH, apenas 2 averbaram nível cinco no 9.º ano, em PT, e nenhum em MT. 10 alunos registaram níveis 33 ou 34 em PT e MT. Há 2 alunos com nível negativo em MT, e ambos foram avaliados com nível 4 em PT.

O **grupo SEP Muito Bom** integra 13 alunos, todos de CT. Apenas 6 obtiveram nível 5 em PT e MT. Há 3 alunos com níveis 4 em PT e MT nas classificações do 9.º ano.

Podemos, assim, concluir que, no conjunto dos 148 alunos SEP, 55 alunos (26 CT e 29 LH) não obtiveram no 9.º ano níveis superiores a 3 em Português e Matemática. De salientar que cerca de 25% dos alunos SEP de Ciências e Tecnologias foram avaliados no 9.º ano com níveis 3 em Português e Matemática, o que vai contra a ideia preconcebida de que um aluno de nível 3 a estas disciplinas, no ensino básico, não terá perfil para um curso de Ciências e Tecnologias, no ensino secundário.

No grupo de 13 alunos SEP Muito Bom, apenas 6 alunos registaram níveis 5 nas avaliações finais do 9.º ano de Português e Matemática e nenhum aluno do grupo SEP Muito Bom apresenta níveis inferiores a 4 em Português e Matemática.

Dos 106 alunos que integram os grupos SEP Bom e Muito Bom, apenas 2 apresentaram níveis negativos no 9.º ano (na disciplina de Matemática), encontrando-se, esses alunos, no curso de Línguas e Humanidades. Dos alunos que obtiveram pelo menos um nível 4 ou superior, em Português e Matemática, no 9.º ano, 82 (em 89) estão nos subgrupos SEP Bom e Muito Bom.

No grupo SEP Suficiente, não há alunos com nível 5 no 9.º ano, em Português ou Matemática, e há apenas 7 alunos com nível 4 em alguma daquelas disciplinas.

Nos 6 melhores alunos SEP da escola estão 2 alunos com nível 4 no final do 9.º ano, em Português e Matemática.

Após análise destes dados destaca-se o seguinte:

- 37% dos alunos SEP não obtiveram no 9.º ano níveis superiores a 3 em Português e Matemática;
- A maioria dos alunos SEP eram alunos de nível 4 ou nível 5 no ensino básico;
- A maioria dos alunos opta pelo curso de Ciências e Tecnologias quando transita do 9.º ano para o secundário;
- A taxa de sucesso dos alunos no 11.º ano do curso de Ciências e Tecnologias é substancialmente superior ao do de Línguas e Humanidades (79,4% contra 52,6%);
- A maioria dos alunos integra o grupo SEP Bom;
- Dos 148 alunos SEP, 111 obtiveram um percurso direto de sucesso, correspondendo a 51% da totalidade dos alunos que frequentaram o 11º ano e a 75% dos alunos SEP.

### **3. Apresentação e interpretação dos resultados do questionário aplicado aos alunos SEP**

Após identificados os alunos SEP, pretende-se agora organizar e comparar os dados de forma a dar resposta ao problema de investigação e à verificação ou não das hipóteses previamente elaboradas.

Assim, apresentaremos os dados relativos ao inquérito a partir de uma análise descritiva das variáveis pessoais e académicas, em formato gráfico. A fase seguinte consiste na interpretação dos resultados e explicação das descobertas, procurando estabelecer uma relação entre os fatores relativos aos alunos e à escola e o seu sucesso escolar, contextualizando, sempre que possível, a realidade que traduzem com as teorias

apresentadas. As intervenções dos alunos aquando da dinamização do “Focus Group” são apresentadas em *itálico* e contextualizadas de acordo com o tema em análise.

Optou-se por efetuar um tratamento estatístico para o grupo global dos alunos SEP, mas também por grupo de desempenho. Na apresentação dos resultados, sempre que estes sejam coincidentes entre os diferentes grupos de desempenho, são analisados os resultados globais. Sempre que se mostre pertinente evidenciar a diferença das respostas dadas por qualquer um dos grupos SEP, será efetuada a comparação com o global ou entre eles. Pretende-se, assim, perceber de que forma as diferentes variáveis influenciam, especificamente, o sucesso destes alunos.

### 3.1. Caraterísticas dos alunos SEP

Dos 148 alunos SEP constituintes da amostra em estudo, 88 responderam ao questionário online.

Dos respondentes, 58% eram raparigas e 42% eram rapazes, cujas idades prevaleciam entre os 17 e os 18 anos.

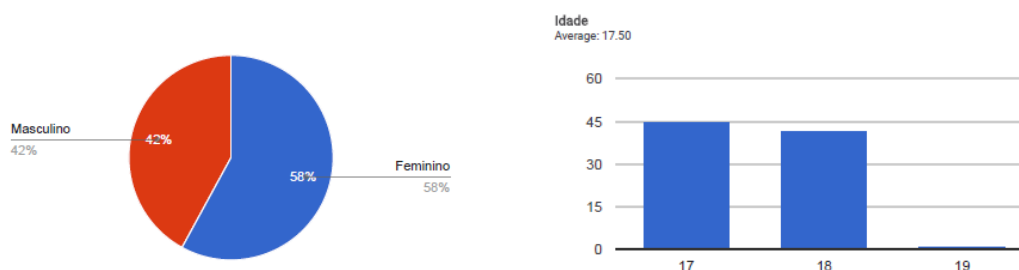


Gráfico 3 - Sexo e Idade dos alunos

Cerca de 59% dos alunos inquiridos frequentava o curso de Ciências e Tecnologias, 40% o curso de Línguas e Humanidades e 1% o curso de Artes Visuais, o que está em proporção com o número de alunos SEP existentes nestes cursos. Também se verifica uma boa representatividade dos 3 grupos SEP.

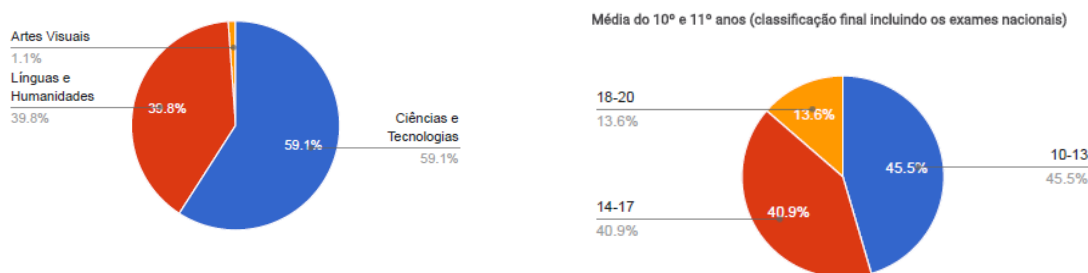


Gráfico 4 - Curso dos alunos

Quanto aos hábitos de estudo, observa-se que a maioria dos alunos SEP estuda 3 ou mais horas por dia. No entanto, são os alunos do grupo Muito Bom quem mais se dedica ao estudo.

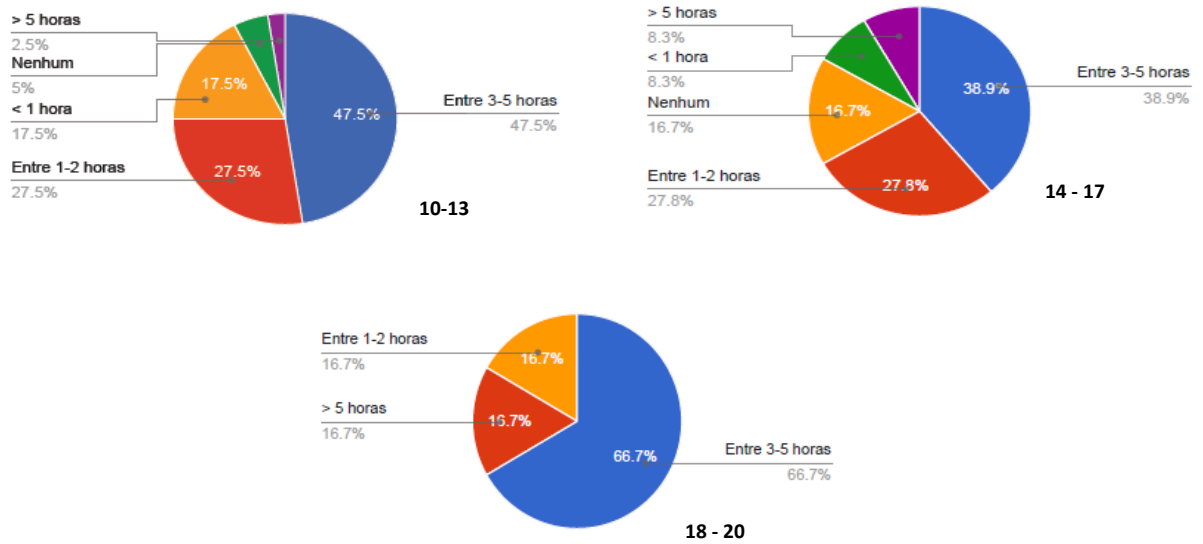


Gráfico 5 – Horas de estudo diárias dos alunos

A maioria refere não ter qualquer tipo de apoio ao estudo. Contudo, alguns alunos beneficiaram, pontualmente, do apoio de professores e de explicadores externos, sendo este apoio mais frequente nos alunos com níveis de desempenho 10 – 13.

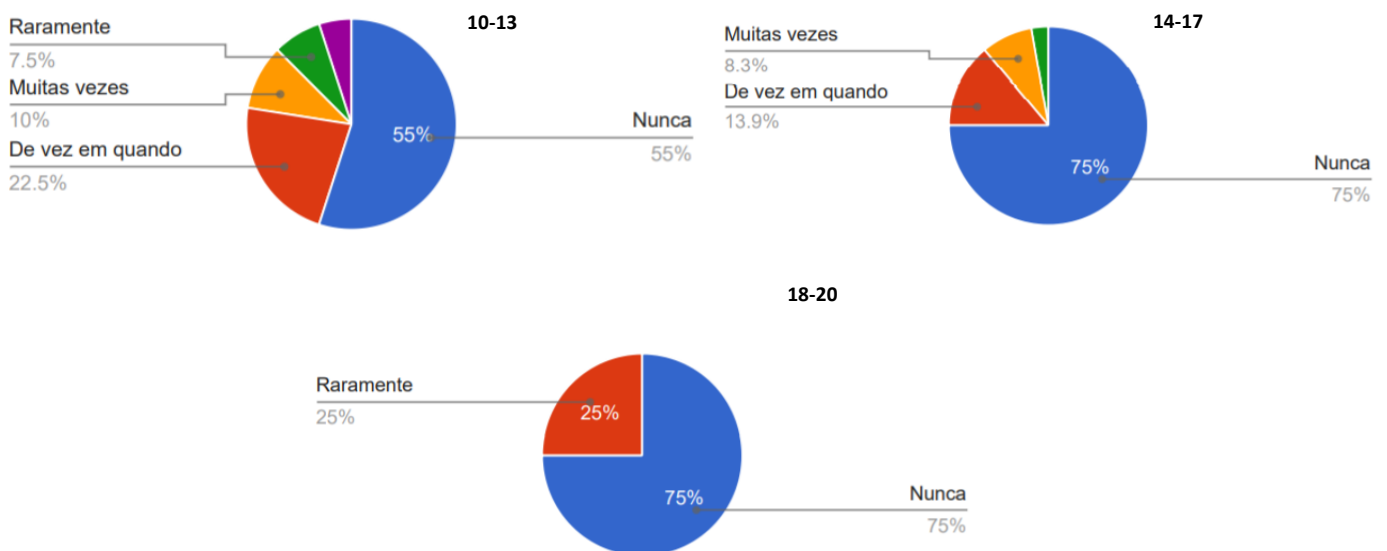


Gráfico 6 - Apoio ao estudo dos alunos

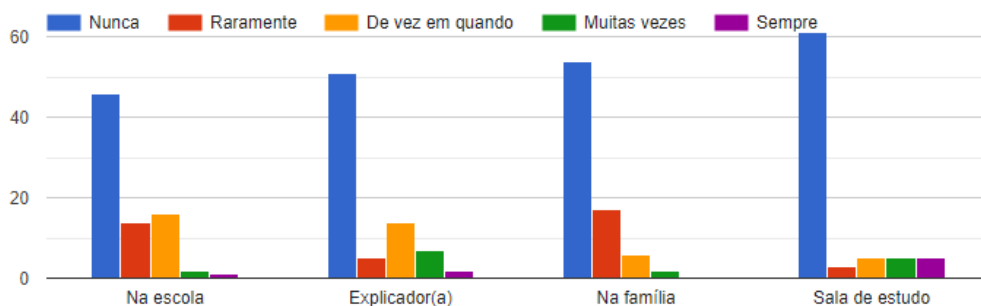


Gráfico 7 - Tipo de apoio ao estudo

Relativamente às habilitações literárias dos pais destes alunos, verifica-se que cerca de 50% dos pais dos grupos SEP Bom e Muito Bom possuem uma formação ao nível do 12.º ano ou superior, enquanto que no grupo SEP Suficiente essa percentagem diminui para os 40%, acrescentando, ainda, o facto de 40% dos pais deste grupo terem, apenas, o 1.º ciclo do ensino básico.

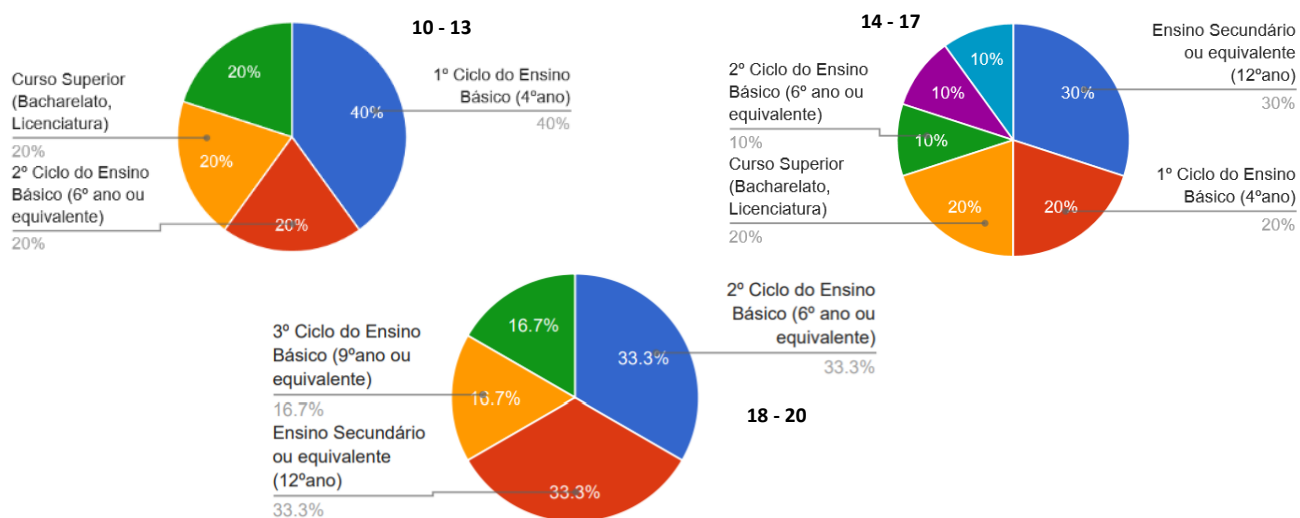


Gráfico 8 - Habilitações dos pais dos alunos

Não se observa uma diferença significativa entre o tipo de habilitações dos pais e das mães.

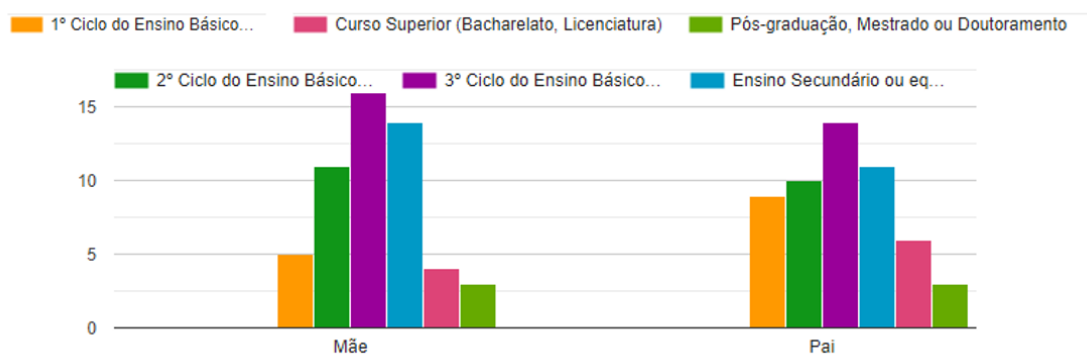


Gráfico 9 - Habilitações de cada um dos progenitores

Apesar da maioria dos alunos não beneficiar de apoio social, constata-se, que ainda há um número significativo de alunos que usufruem de apoio escolar (cerca de 40%).

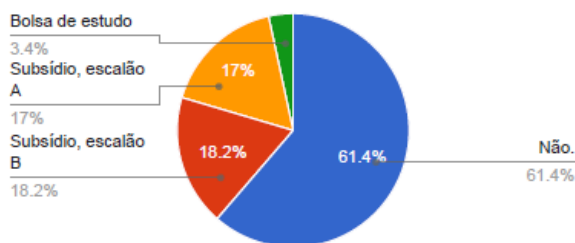
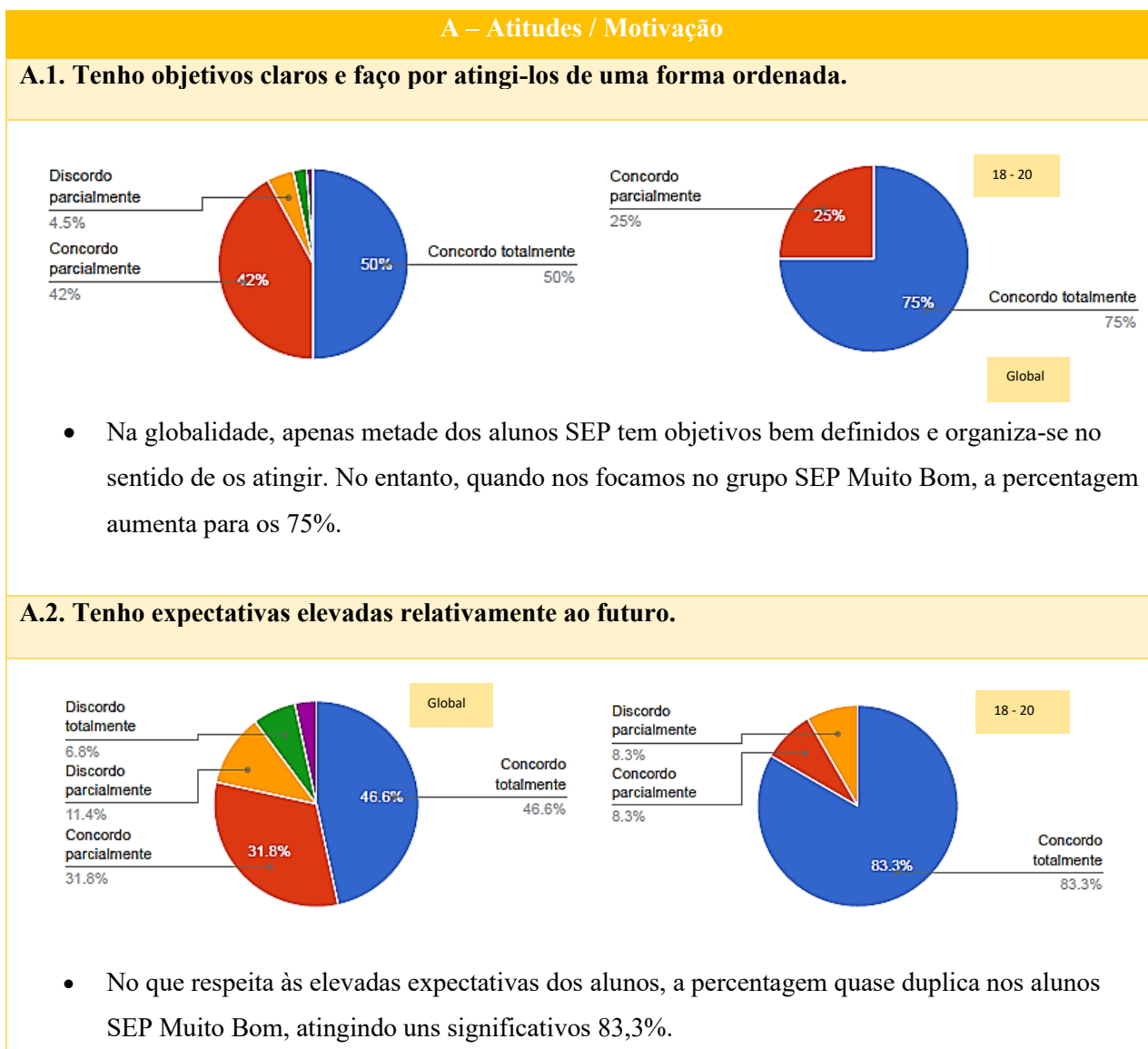


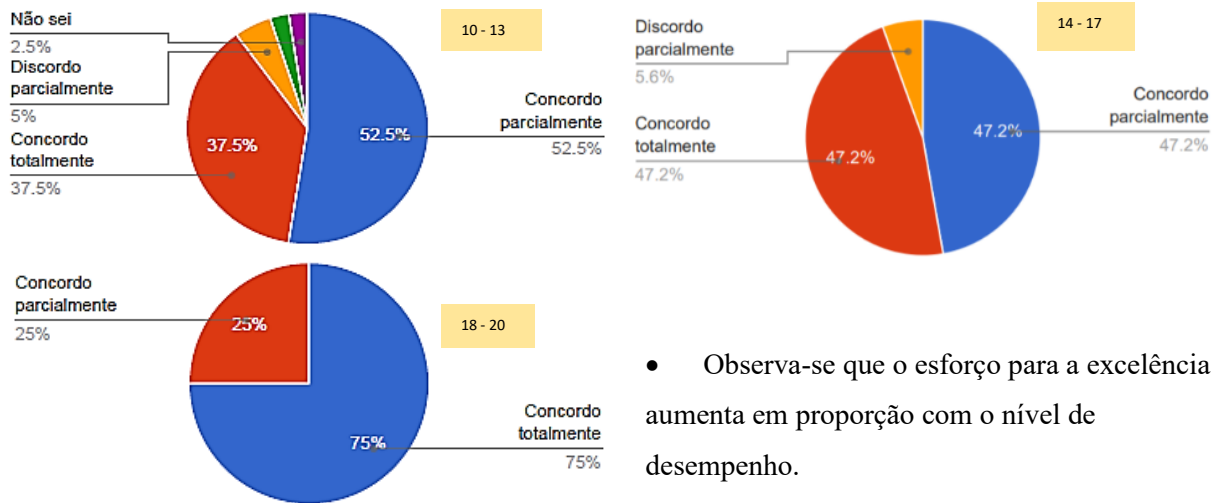
Gráfico 10 – Alunos que usufruem apoio escolar

### 3.2 - Fatores relativos aos alunos

Quadro 1 – Atitudes/Motivação

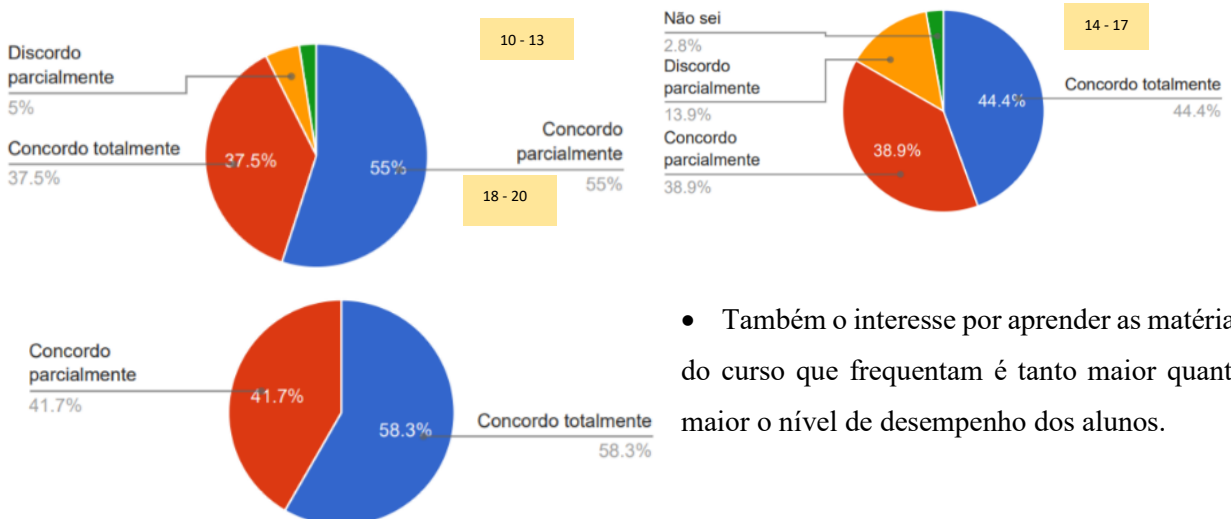


### A.3. Esforço-me por ser excelente em tudo o que faço.



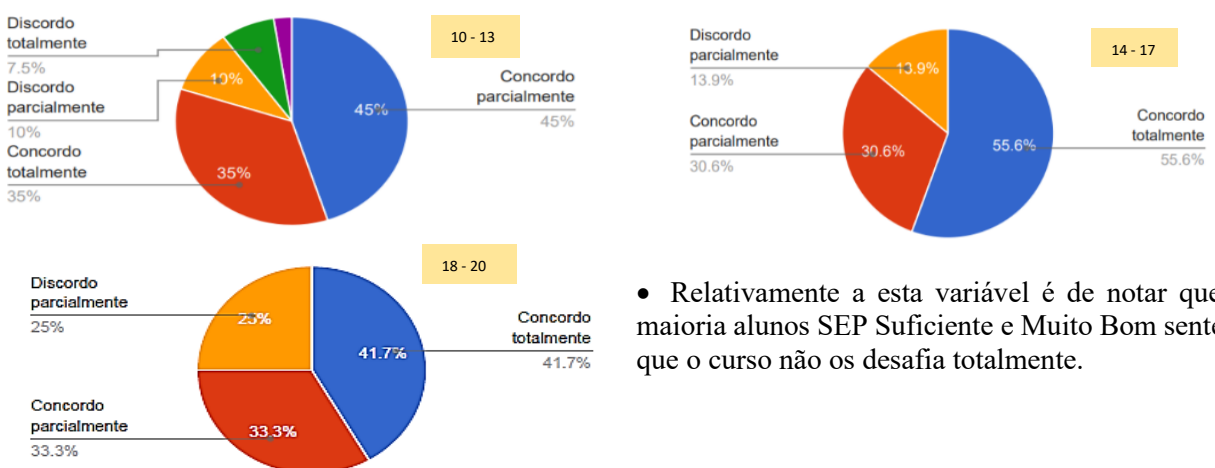
- Observa-se que o esforço para a excelência aumenta em proporção com o nível de desempenho.

### A.4. Estou interessado em aprender as matérias do curso que frequento.



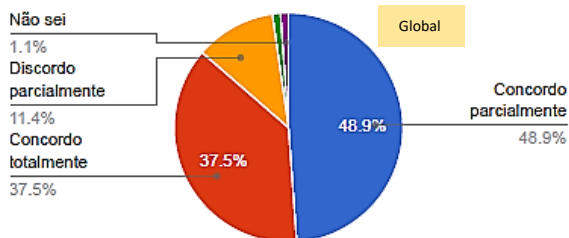
- Também o interesse por aprender as matérias do curso que frequentam é tanto maior quanto maior o nível de desempenho dos alunos.

### A.5. Sinto que o curso que frequento me desafia.



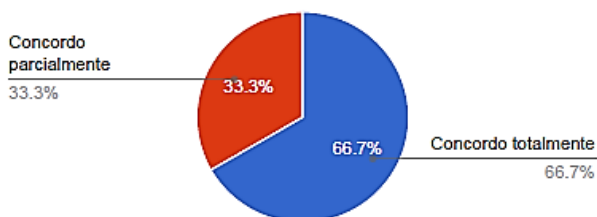
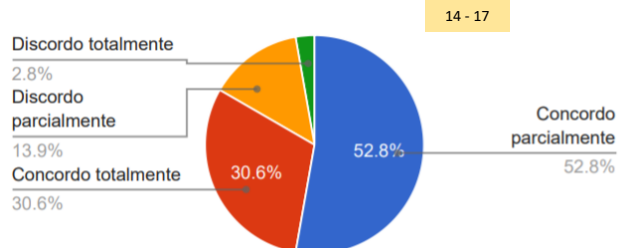
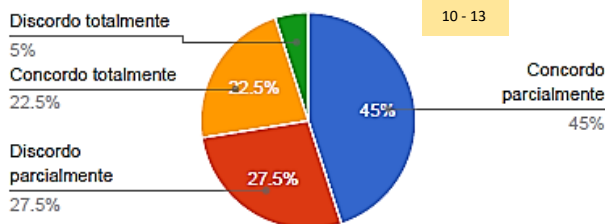
- Relativamente a esta variável é de notar que a maioria alunos SEP Suficiente e Muito Bom sentem que o curso não os desafia totalmente.

### A.6. Estou geralmente atento durante as aulas.



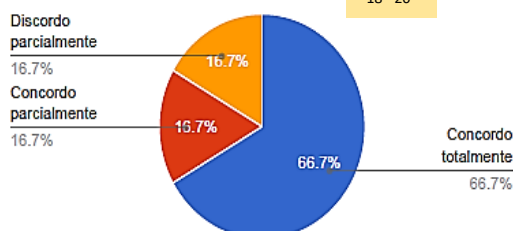
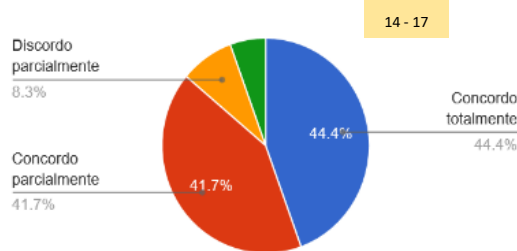
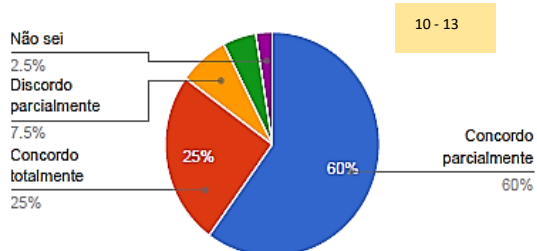
- Uma parte significativa dos alunos tem alguma dificuldade em manter a atenção durante o período em que decorrem as aulas.

### A.7. Sou interventivo e questionador com o objetivo de esclarecer as minhas dúvidas e de saber mais.



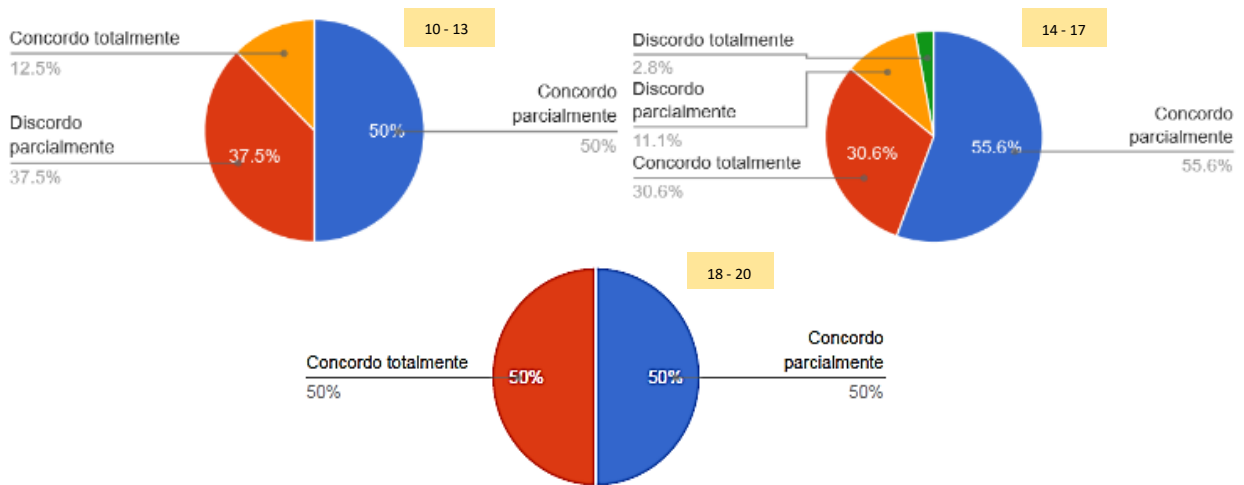
- À medida que o nível de desempenho dos alunos aumenta, assim, aumenta o seu carácter interventivo e a colocação de questões face às dúvidas que se lhes impõem.

### A.8. Trabalho muito para conseguir o que quero.



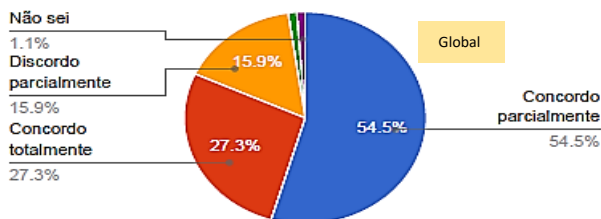
- Verifica-se que os alunos SEP Muito Bom são os que mais trabalham para conseguirem atingir os seus objetivos. É notória a relação entre a dedicação total ao trabalho e o nível de desempenho: 25% alunos SEP Suficiente, 42% alunos SEP Bom e 67% alunos SEP Muito Bom.

### A.9. Exprimo-me com clareza oralmente e por escrito, fundamentando as minhas opiniões.



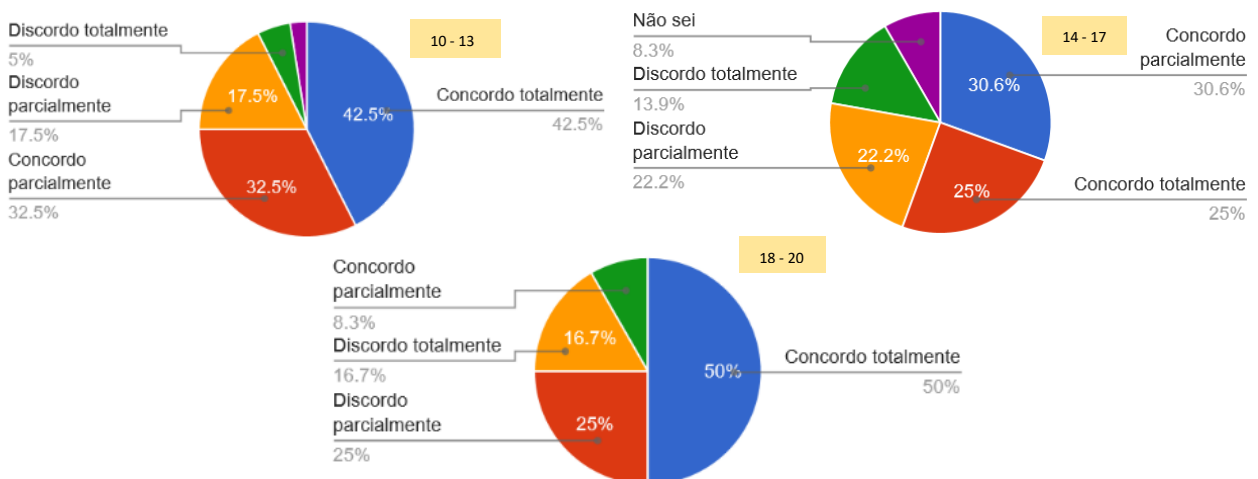
- Na globalidade, os alunos sentem que possuem algumas dificuldades ao nível da linguagem oral e/ou escrita, particularmente quando se trata de fundamentar as suas opiniões. Também, neste parâmetro, os alunos de 18 – 20 são os mais autoconfiantes.

### A.10. Revelo iniciativa e espírito crítico nas aulas.



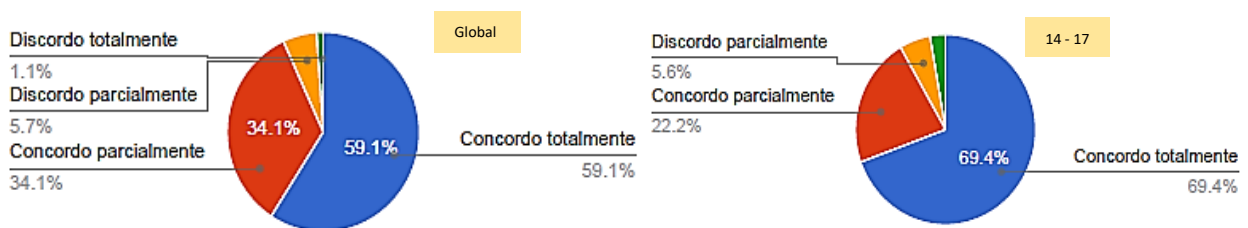
- Na generalidade, os alunos assumem que nem sempre revelam iniciativa e espírito crítico durante as aulas.

### A.11. Tenho dificuldade em controlar a minha ansiedade nas alturas de avaliação.



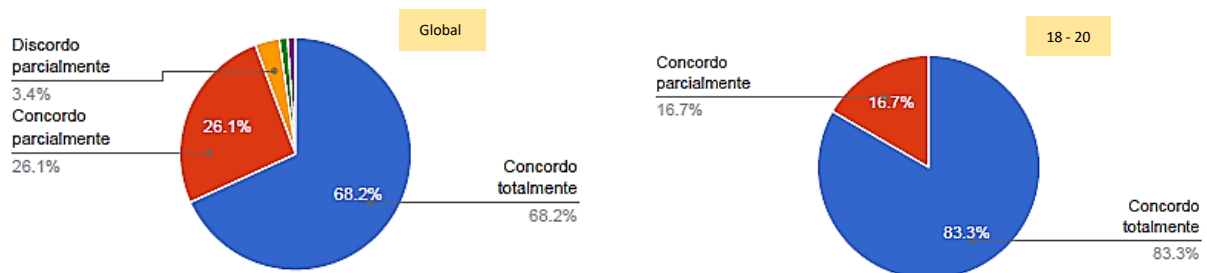
- A maioria dos alunos revela sentir alguma dificuldade em controlar a ansiedade nas alturas da avaliação, sendo mais notório nos grupos de desempenho extremos.

**A.12. Colaboro com oportunidade e adequadamente no trabalho de pares/grupo, assumindo uma postura ativa e respeitando a opinião dos outros.**



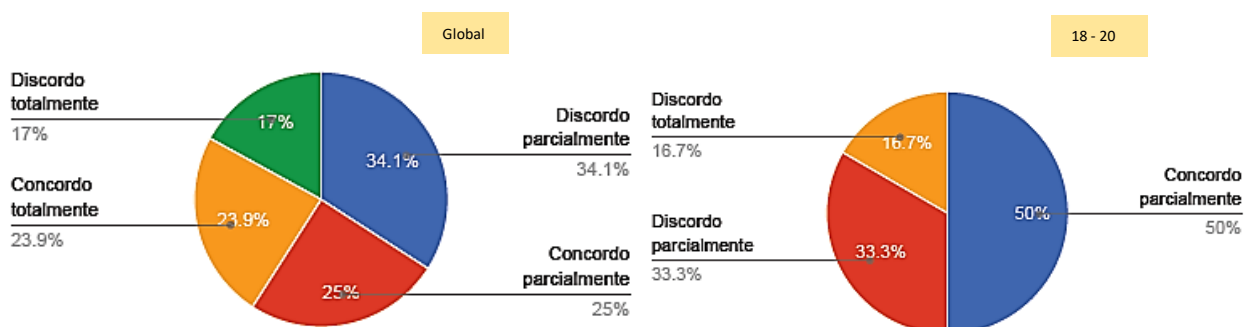
- Uma grande parte dos alunos refere ter uma postura ativa no trabalho de pares/grupo, respeitando a opinião dos outros, mas são os alunos de 14 – 17 que mais se predispõem para este tipo de estratégia.

**A.13. Vou sempre às aulas.**



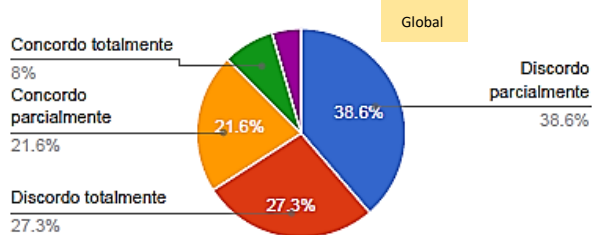
- Na generalidade, os alunos vão sempre às aulas, mas os alunos de 18 – 20 são mais assíduos.

**A.14. Tenho hábitos de leitura regulares.**



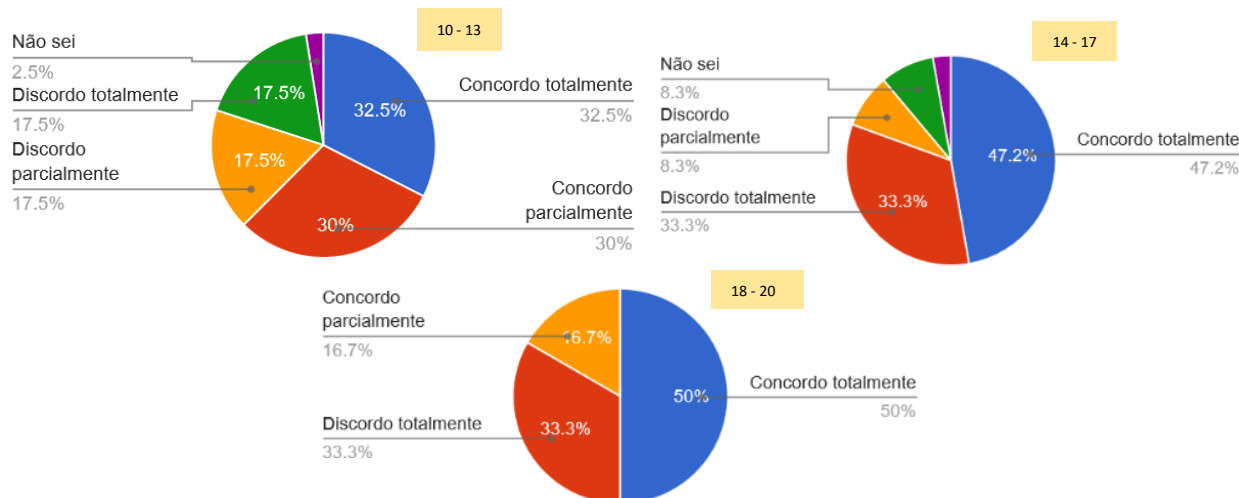
- Percebe-se que a maioria dos alunos reconhece não ter hábitos de leitura regulares, inclusivamente os alunos do grupo SEP Muito Bom.

**A.15. No meu tempo de lazer prefiro ver televisão/jogar em casa, em vez de conviver com os amigos/família.**



- A maioria dos alunos é sociável, preferindo conviver com os amigos e com a família nos tempos livres e, só depois, ver televisão ou jogar computador em casa.

#### A.16. Participo em atividades fora da escola (clube desportivo, ginásio, dança, música, xadrez, catequese, outro).



Quanto a participar em atividades fora da escola, há um número significativo de alunos que o faz, sendo que esse número é gradativo de acordo com o nível de desempenho. Verifica-se, no entanto, que cerca de 30% dos alunos não participa em quaisquer atividades como, por exemplo, praticar desporto.

### 3.2.1 - Interpretação dos resultados relativamente às atitudes e motivação dos alunos SEP

Com base na análise dos gráficos do quadro 1, constata-se que, num cômputo geral, apenas 50% dos alunos SEP tem objetivos bem definidos em relação ao seu futuro e organiza-se no sentido de os atingir. No entanto, quando nos focamos no grupo SEP Muito Bom, a percentagem aumenta para os 75%, revelando determinação, responsabilidade e empenho. Isto vai de encontro à teoria de Anastasiou e Alves (2004), quando defendem que “as estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre onde se pretende chegar em determinado momento com o processo de

ensino. Por isso, os objetivos que o norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos – professores e alunos”. Tal como referiu Alves (2011) “a definição de objetivos específicos, mensuráveis, atingíveis, realistas, temporizáveis, na esfera organizacional e pedagógica, podem guiar, estruturar, animar, sustentar a ação, porque a deriva, a falta de ambição gera a perda de oportunidades de aprender”. “Porque ensinar requer estruturação, clareza, (auto)orientação, rigor” (idem).

*“(...) outra coisa que eu considero que foi muito importante para o sucesso foi o facto de que nós, já no 10.º ano, já tínhamos muito a noção do trabalho que íamos ter pela frente e pela importância do 11.º e do 12.º ano para o nosso futuro, e **por isso começamos logo a empenhar-nos, de forma orientada, desde o 10.º ano.** (...), mas muita gente ainda não tem a noção nessa idade e não se empenha tanto, mas depois mais tarde no 12.º ano arrepende-se de não ter trabalhado mais pois a sua média também depende dessas notas.” (Aluno)*

*“(...) um aluno que queira ir para um curso com média elevada, como Medicina, sabe que precisa de estudar muito mais do que um aluno que tem como objetivo entrar num curso com média de 13, por exemplo.” (Aluno)*

De facto, no que respeita às expectativas elevadas dos alunos, a percentagem geral fixa-se nos 46,6%. No entanto, esta quase duplica nos alunos SEP Muito Bom, atingindo uns significativos 83,3%. Ora isto significa que as expectativas são maiores nos alunos mais ambiciosos e trabalhadores.

*“O motivo principal de qualquer escola é de preparar os alunos para os exames, para que estes consigam tirar uma boa nota nos exames, e mesmo os próprios alunos empenham-se e trabalham principalmente para atingir uma determinada nota em exame no sentido de conseguir entrar no curso que quer na universidade. **Ou seja, o que nos move são mais as expectativas.**” (Aluno)*

De acordo com Pedro d’ Orey (1996), o princípio da expectativa, que parte da máxima “eu acredito e vai acontecer”, é um princípio fundamental que poderá ser posto em prática diariamente sob várias formas de reforço positivo: através de um olhar, de um sorriso, de um redobrar de atenção e acreditar únicos em cada um dos alunos. Se o professor entende que o aluno consegue, ele vai conseguir.

Relativamente à questão A.3, observa-se que o esforço para a excelência varia em cada grupo, sendo que vai aumentando na proporção do nível de desempenho. É de

salientar que 75% dos alunos SEP Muito Bom afirma empenhar-se totalmente para serem excelentes em tudo. O que, inclusivamente, se confirma a partir da análise do gráfico A.8

Os alunos SEP Muito Bom, são, também, os que demonstram mais entusiasmo na aprendizagem das matérias, sendo, igualmente, os mais interventivos e questionadores no sentido de esclarecerem as suas dúvidas.

Continuando a análise dos gráficos, verifica-se que a maioria dos alunos refere que o curso que frequenta não os desafia totalmente, sendo este facto, curiosamente, mais notório nos alunos SEP Muito Bom, que argumentam que o ensino meramente transmissivo acaba por se focar apenas nos exames e nas médias, não sendo aliciante para um conhecimento mais amplo e motivante e que tenha um maior vínculo ao meio e ao mundo, englobando, nesse sentido, atividades extra curriculares e projetos. O relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI vai de encontro a esta perspetiva dos alunos, na medida em que defende “O aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser constituem elementos que devem ser vistos nas suas diversas relações e implicações”.

*“Penso que a escola de certa forma obriga ao conhecimento. O que, pessoalmente, não me ajuda, pois, eu **baseio-me muito no decorar a matéria para passar no teste, do que realmente obter o ensinamento.** A escola devia dar-me tempo para eu rever o conhecimento de forma satisfatória.” (Aluno)*

*“**Gostamos de aprender, mas as coisas que se aprendem na escola, no geral, não são propriamente coisas que nos interessa realmente ficar a saber e nos motive muito.**” (Aluno)*

*“Por exemplo, várias vezes estamos numa aula e o tema de conversa evolui para outros assuntos práticos interessantes, mas como não fazem parte do programa para o exame, avança-se porque tem que se dar a matéria. De facto, o ensino é sempre igual e o que nós falamos nas aulas tem que ser sempre o mesmo, não se pode sair daquilo, pois tudo o que interessa são as metas e as médias.” (Aluno)*

*“Temos outras disciplinas em **gostaríamos de realizar outras atividades extracurriculares mais divertidas e que nos ajudassem a desenvolver outras capacidades** como por exemplo fazer um teatro na disciplina de português, etc, mas isso não é possível porque a matéria seria atrasada e no exame não vai ser isso que vai ser avaliado.” (Aluno)*

*“Os **exames dominam muito** (...) e acho que é por causa disto mesmo que os alunos perdem o interesse em aprender mesmo a matéria, mas sim saber e decorar aquilo tudo porque depois vai ser avaliado no exame.” (Aluno)*

*“Quanto ao caminho (futuro) (...) penso que na maioria isso se vai moldando ao longo destes 3 anos, à medida que vamos aprendendo um pouco sobre cada matéria. No entanto, há algo que penso que deveria haver em Portugal, um sistema que já existe na Alemanha e que possibilita os alunos, nesta idade, no ensino secundário, terem maior contacto com o mundo do trabalho, nomeadamente irem visitar diferentes locais de trabalho e comunicarem com pessoas de diferentes profissões para terem uma noção do que se faz em cada local, e isso é uma coisa que penso que nós não temos acesso mas que seria importante. **Não acho, assim, que consigamos ter interesse num curso no qual não sabemos ao certo o que se faz.**” (Aluno)*

Parafraseando Simone de Beauvoir, não se nasce atento, torna-se atento. O ponto A.6 aborda esta delicada questão, uma vez que, parte significativa dos alunos sentem que possuem alguma dificuldade em manter a atenção durante as aulas. Efetivamente, a atenção é um fator preponderante para o sucesso e a escola tem tudo a ver com isso.

*“A atenção nas aulas, é muito importante para se ter sucesso.” (Aluno)*

É importante considerar que a atenção não é uma aptidão genérica, mas que se desenvolve na direção de objetivos e conteúdos específicos. Não é algo que esteja contido no cérebro do aluno (ou que lhe falte), mas algo que, na escola, se estabelece na relação entre o aluno e o que lhe é apresentado pelo professor. Sabe-se que os mesmos alunos que se mantêm atentos na aula de um professor podem mostrar-se completamente dispersos na aula de outro. Os professores sabem que há temas capazes de despertar uma atenção imediata, enquanto outros exigem um grande investimento em estratégias para prender a atenção dos alunos. Assim, parte importante do trabalho dos professores consiste em pensar em modos de “falar à imaginação dos alunos”, de criar uma forma de fazer com que os alunos consintam em renunciar a outros estímulos para se concentrar na análise de uma questão, de um problema ou de uma obra (Bourdieu, 2013).

Avançando para o ponto A.9, conclui-se que ao nível da linguagem oral e/ou escrita, principalmente a nível da fundamentação de opiniões/argumentação, os alunos demonstram ausência de segurança. Isto poderá, em parte, estar relacionado com o facto de a maioria apontar não possuir hábitos de leitura regulares.

Os alunos reconhecem, ainda, que nem sempre revelam iniciativa e espírito crítico, na medida em que o currículo e as estratégias e os métodos de ensino não estimulam a iniciativa e a criatividade dos alunos. No entanto, reconhecem que o estudo de determinadas matérias, nomeadamente na disciplina de Português, os enriquece didática, intelectual e culturalmente.

*“Eu dou exemplo de Português. Muitos de nós nos questionamos porque é que damos as matérias que lecionamos lá, é que não consideramos que sejam pertinentes para o nosso curso.” (Aluno)*

*“Eu penso que interessa no sentido em que nos ajuda a desenvolver o vocabulário, a nossa língua. Realmente comparando a minha forma de falar e de escrever no 10º ano para agora, noto uma grande melhoria. Não é propriamente as matérias que aprendemos lá, mas também relativamente a isso, sinto que os temas que são falados desenvolvem muito a nossa cultura.” (Aluno)*

*“Concordo. De facto, considero que o Português ajuda imenso em lidarmos com a vida e os problemas diários, principalmente em desenvolvermos as nossas capacidades de reflexão e capacidade crítica perante as coisas. Os próprios conhecimentos clássicos são importantes porque a mensagem ainda se aplica nos dias de hoje e **que desenvolve o nosso espírito crítico.**” (Aluno)*

Tendo em conta o ponto A.11, a maioria dos alunos revela sentir alguma dificuldade em controlar a ansiedade nas alturas da avaliação, sendo mais notório nos grupos de desempenho extremos (alunos SEP Suficiente e SEP Muito Bom).

*“Mesmo que tenhamos aquela expectativa ou aquele objetivo. Se formos a exame e não conseguirmos atingir a nota que queríamos, as nossas expectativas ficam destruídas. E todo o trabalho que temos ao longo do ano na escola, ao tentarmos sempre melhorar para atingir determinada nota, pode deitar-se tudo a perder apenas por causa de um exame. Ou seja, não considero que exame demonstre tudo aquilo que nós somos e o que sabemos, o que podemos dar de nós.” (Aluno)*

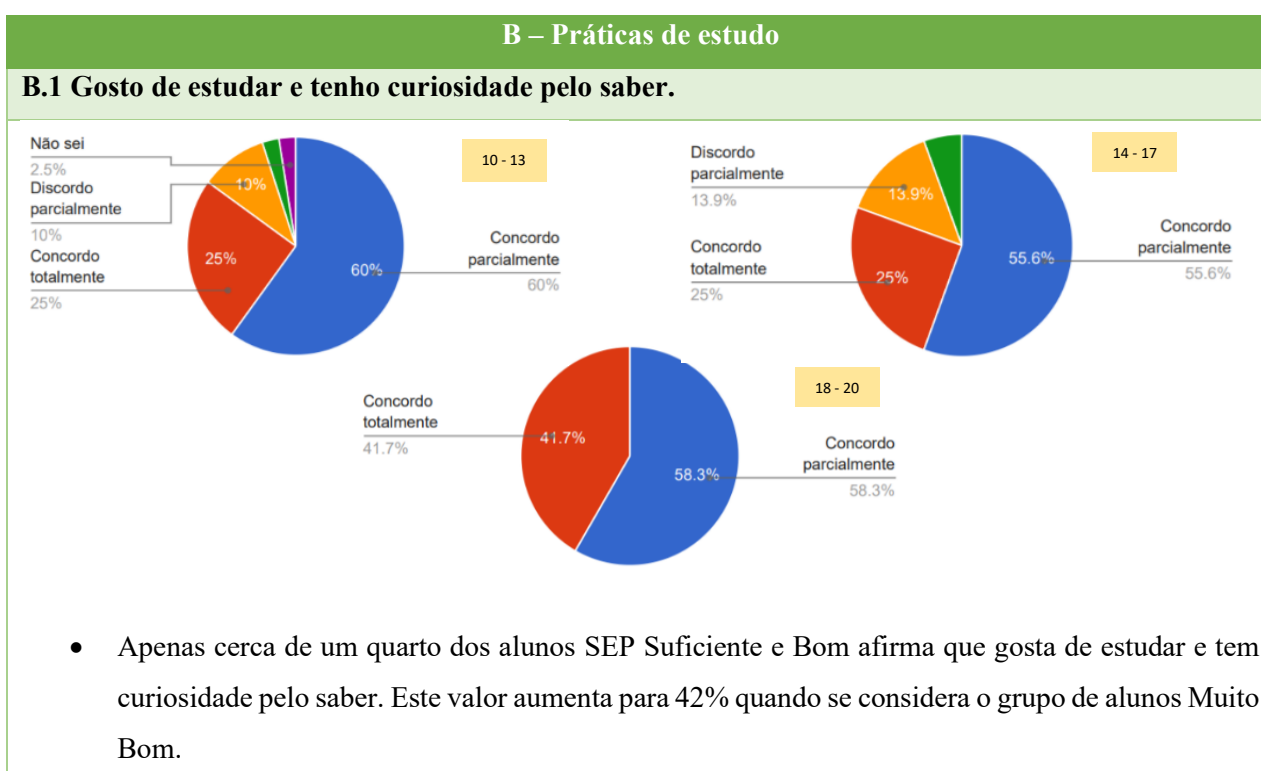
*“Eu pessoalmente sou uma pessoa muito confusa e eu gosto de várias áreas, gosto mesmo de aprender muita coisa diversa. E concordo com a minha colega de que a escola se move para as notas, no sentido de obter determinada avaliação. E isso desmotiva-me imenso.” (Aluno)*

Efetivamente, de acordo com Fullan (2006), a preocupação recorrente do possível fracasso, do fraco rendimento na tarefa e das consequências desse insucesso, bem como os pensamentos irrelevantes e intrusivos que interferem e diminuem a atenção durante a execução da tarefa e o seu desempenho académico (Sarason, 1984), geram sentimentos de ansiedade, em particular, no que respeita às avaliações. Também, de acordo com a literatura, uma precoce imputação de responsabilidades ao aluno pelos seus resultados ou uma exacerbada atribuição de culpa a competências pessoais, no sucesso ou no fracasso escolar, podem ter efeitos muito negativos nas crenças de autoeficácia e nos subsequentes estados motivacionais e afetivos.

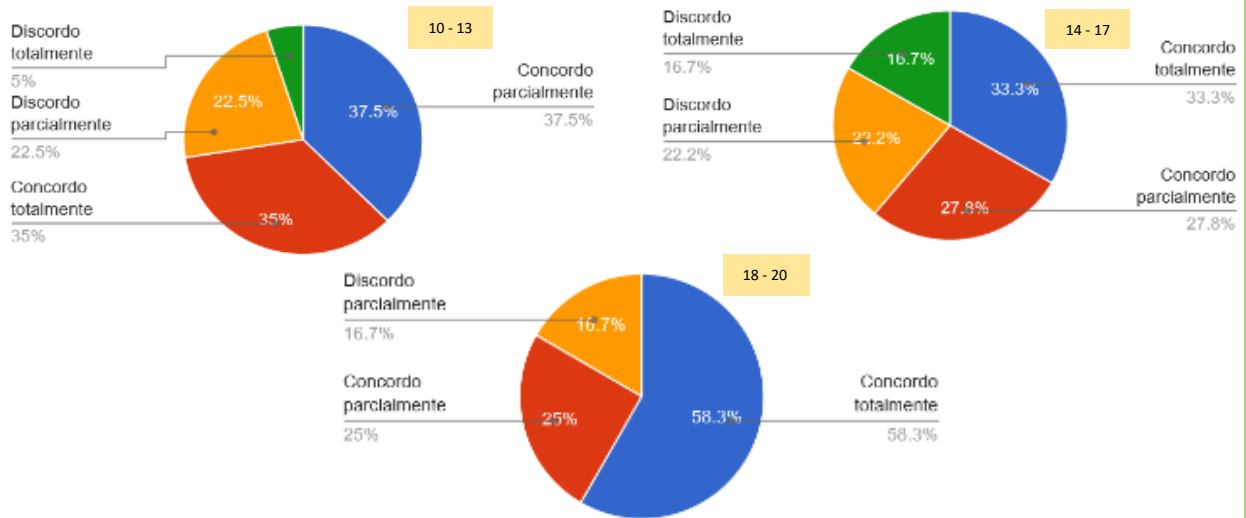
No ponto A.12, pode notar-se que uma grande parte dos alunos refere ter uma postura ativa no trabalho de pares/grupo, respeitando a opinião dos outros, mas são os alunos de 14 – 17 que mais se predispõem para este tipo de estratégia.

Quanto à relação com os amigos, tendo em consideração os últimos gráficos analisados, observa-se que todos os alunos demonstram ser sociáveis, preferindo as atividades com os amigos e com a família, em detrimento de atividades individuais. Na generalidade, estes participam em atividades extraescola, como atividades desportivas, ginásio, dança, catequese ou outros.

Quadro 2 - Práticas de estudo dos alunos

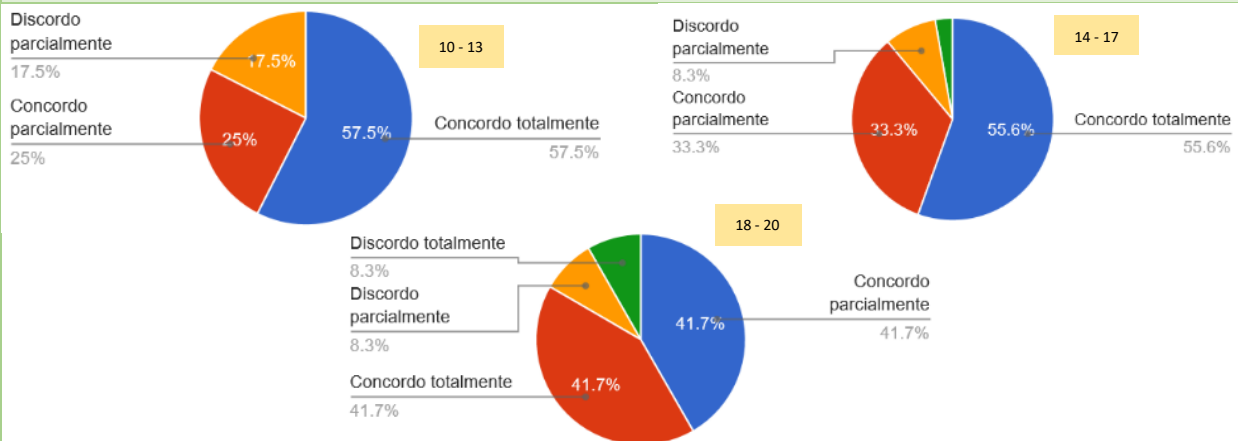


## B.2 Estudo praticamente todos os dias.



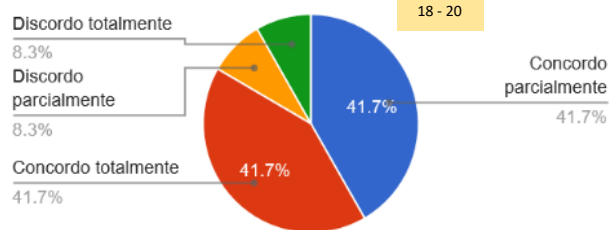
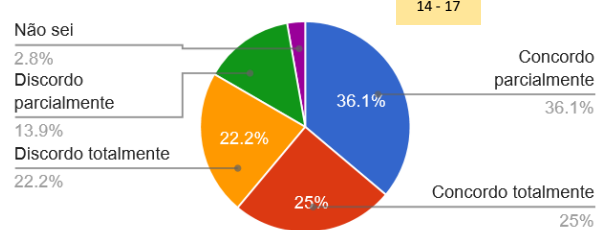
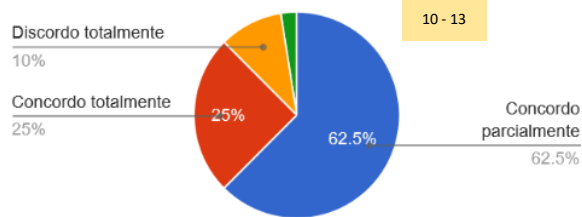
- Cerca de um terço dos alunos SEP afirma estudar todos os dias, no entanto esse valor praticamente duplica para os alunos SEP Muito Bom.

## B.3 Tento ser organizado e disciplinado na realização das minhas tarefas como, por exemplo, os trabalhos de casa.



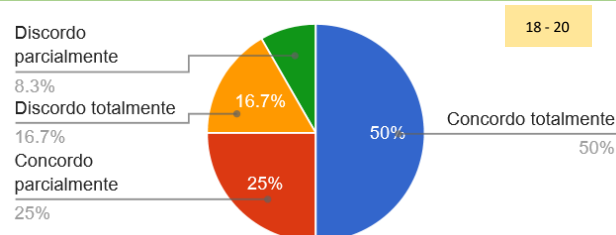
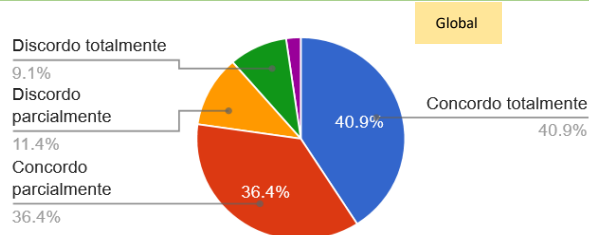
- Observa-se que os alunos SEP Suficiente e SEP Bom são os que mais se esforçam por ser organizados e disciplinados na execução das tarefas. Para os alunos do grupo Muito Bom, estas características, provavelmente já se encontram aprendidas e, talvez por isso, estes não tenham necessidade de se esforçar para o fazer.

## B.4 Controlo o tempo de estudo para cada uma das disciplinas em função do trabalho a realizar.



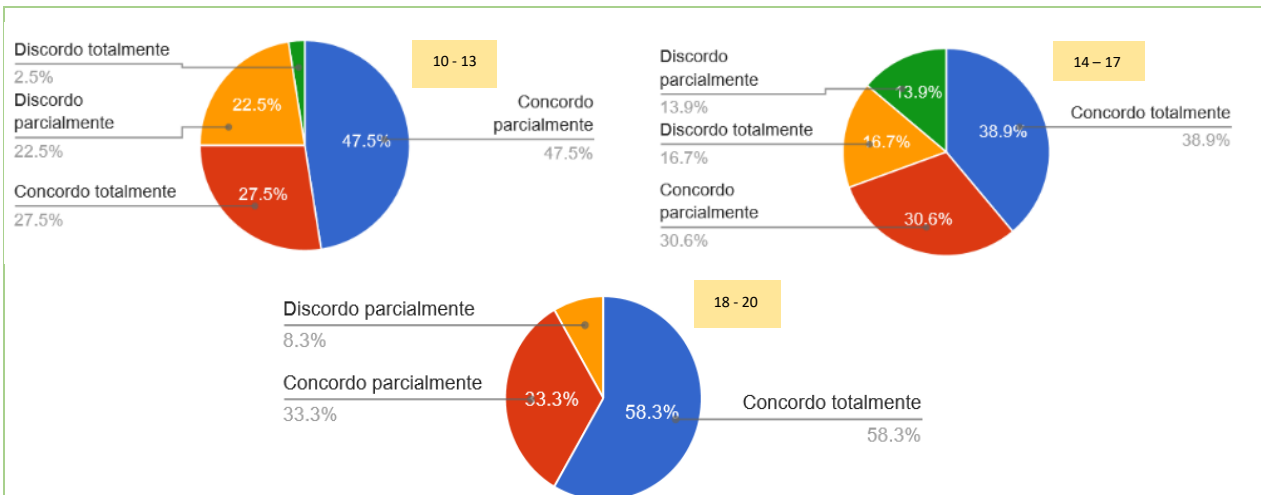
- Pode observar-se que apenas cerca de um quarto dos alunos SEP controla o tempo de estudo. Esse valor sobe para 42% quando se consideram os alunos SEP Muito Bom.

### B.7 Leio os apontamentos que tiro nas aulas, o manual e resolvo exercícios, evitando acumular as matérias.



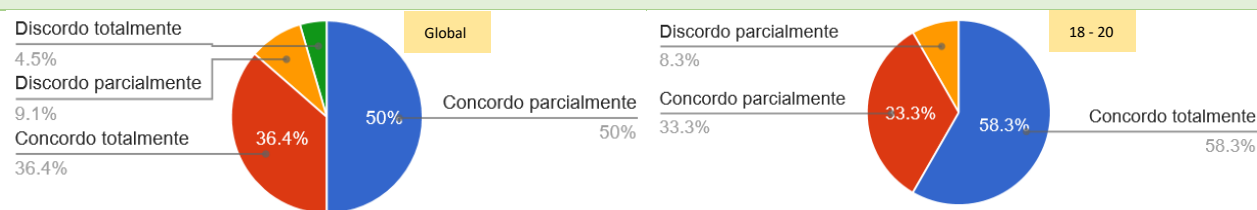
- Na globalidade dos alunos SEP, apenas 41% refere que lê os apontamentos que tira nas aulas, assim como o manual, e resolve exercícios, evitando acumular as matérias. No entanto, estas estratégias são mais aplicadas pelos alunos SEP Muito Bom.

### B.8 Organizo a informação dos meus apontamentos e de leituras que faço, realizando resumos dessa informação.



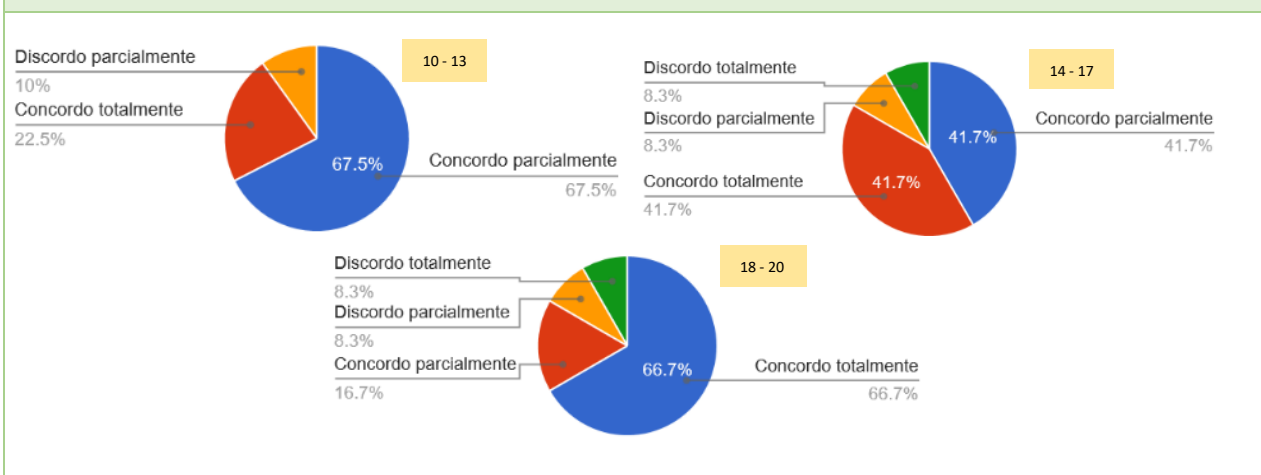
- Organizar a informação dos apontamentos e de leituras que fazem, realizando resumos dessa informação, são características mais evidentes nos alunos SEP Muito Bom.

**B.9 Tento estabelecer relações entre as leituras que faço e os conceitos apresentados pelo professor, para compreender a disciplina como um todo.**



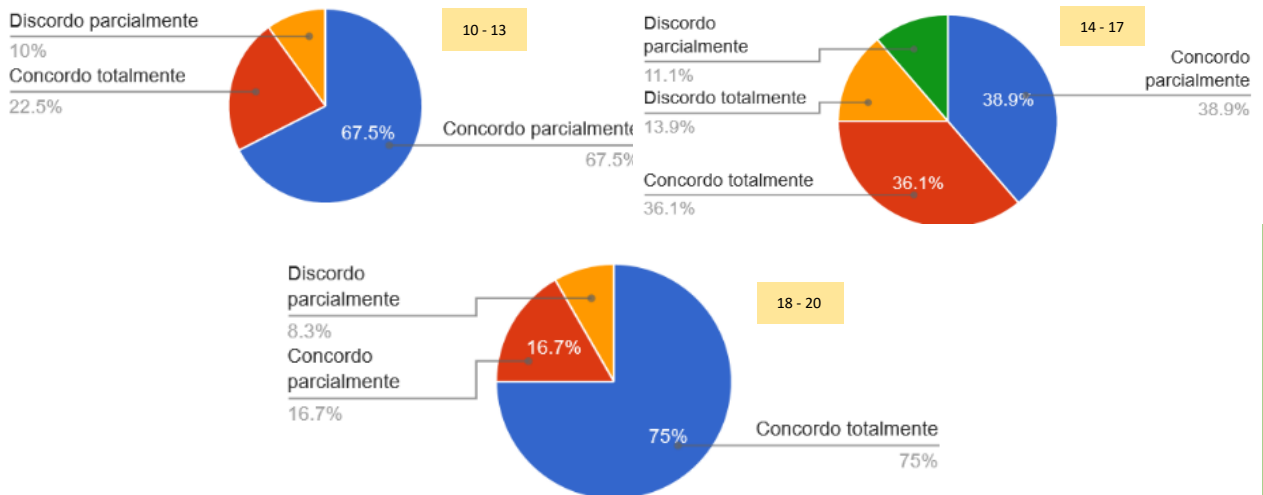
- Estabelecer relações entre as leituras que fazem e os conceitos apresentados pelo professor, para compreender a disciplina como um todo, é também uma característica que se evidencia no grupo SEP Muito Bom.

**B.10 Resolvo fichas de trabalho, testes/exercícios de exames e de outras fontes, como forma de autorregular a minha aprendizagem.**



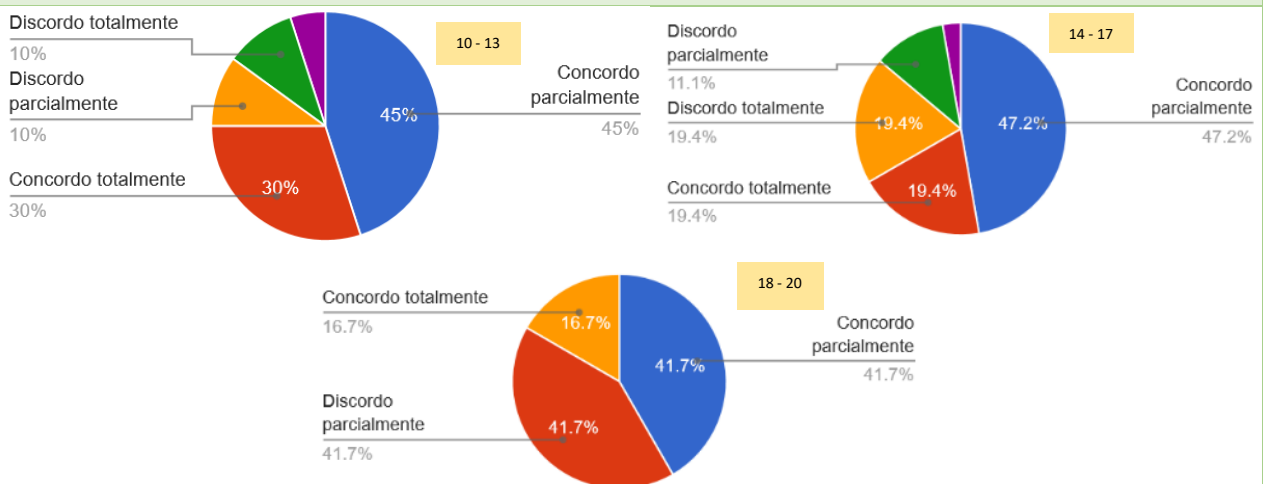
- Fazer a autorregulação da sua aprendizagem é uma estratégia aplicada pela maioria dos alunos SEP Muito Bom (67%), em contraste com os 22,5% dos alunos SEP Suficiente que o fazem. Observa-se que o nível de realização da autorregulação da aprendizagem é proporcional ao nível de desempenho dos alunos.

### B.11 Tento esclarecer as minhas dúvidas, o mais rapidamente possível, com o professor.



- Esclarecer as dúvidas que surgem junto do professor é, também, uma das características dos alunos SEP Muito Bom. Salienta-se a discrepância entre os 23% dos alunos SEP Suficiente e os 75% dos alunos SEP Muito Bom, que o fazem efetivamente.

### B.12 Gosto de estudar com colegas pois estes ajudam-me nas minhas dúvidas.



- Pela análise dos gráficos conclui-se que estudar com colegas não parece ser uma prática adotada pela generalidade dos alunos SEP.



Paralelamente, este procedimento fomenta o aumento de sentimentos favoráveis ao estudo, incrementando a sensação de eficácia pessoal e de motivação para a aprendizagem.

Cerca de um terço dos alunos SEP afirma estudar todos os dias, no entanto, esse valor praticamente duplica para os alunos SEP Muito Bom. A este respeito os alunos mencionam o seguinte:

*“...Por exemplo eu não estou sempre à espera que os professores nos mandem fazer fichas ou trabalhos. **Eu própria tenho autonomia e vontade de ir procurar e fazer.**” (Aluno)*

*“A parte fundamental é a aprendizagem na aula, um professor que explique bem é importante, mas penso que principalmente **depende mais de cada um de nós, do que fazemos em casa, se estudamos e consolidamos aquela matéria aprendida, em casa.**” (Aluno)*

Resumindo, os alunos têm consciência de que os resultados da aprendizagem dependem do seu próprio esforço, e para além das estratégias cognitivas, as orientações motivacionais têm um enorme relevo para que uma aprendizagem bem-sucedida aconteça.

Parece verificar-se que os alunos SEP Suficiente e SEP Bom sentem que têm de fazer um esforço maior para serem organizados e disciplinados na execução das tarefas. Poder-se-á admitir que, na generalidade, os alunos SEP Muito Bom já possuem estas competências apreendidas.

De acordo com o ponto B.6, pode verificar-se que, na generalidade, os alunos SEP não controlam muito o seu tempo de estudo e apenas 41% refere que lê os apontamentos que tira nas aulas, assim como o manual, resolvendo exercícios de modo a evitar a acumulação de matérias. No entanto, estas estratégias são mais aplicadas pelos alunos SEP Muito Bom.

Organizar a informação dos apontamentos e das leituras que fazem e realizar resumos dessa mesma informação, estabelecendo relações entre as leituras e os conceitos apresentados pelo professor de modo a compreender a disciplina como um todo, são características muito mais evidentes nos alunos SEP Muito Bom.

Fazer a autorregulação da sua aprendizagem é uma estratégia aplicada preferencialmente pela maioria dos alunos SEP Muito Bom (67%), contrastando com os poucos alunos SEP Suficiente que o fazem (22,5%). Para isso, os alunos resolvem exercícios de fichas de trabalho, de testes, de exames e de outras fontes, como forma de consolidar as suas aprendizagens. Observa-se que o nível de realização da autorregulação da aprendizagem é proporcional ao nível de desempenho dos alunos. Os alunos autorregulados acreditam que o seu sucesso académico se fica a dever à sua ambição de assumir desafios de risco, de praticarem o que aprendem e de se envolverem em profundidade na sua aprendizagem, tal como referem Perry et al. (2006). Estas características explicam uma elevada autoeficácia e a sua ligação ao sucesso dentro e fora da escola (Pintrich, 2000; Winne & Perry, 2000).

Esclarecer as dúvidas que surgem com o professor, é também uma das características dos alunos SEP Muito Bom. Salienta-se a discrepância entre os 23% dos alunos SEP Suficiente e os 75% dos alunos SEP Muito Bom, que o fazem efetivamente.

Pela análise dos gráficos do ponto B.13 conclui-se que estudar com colegas não parece ser uma prática adotada pela generalidade dos alunos SEP.

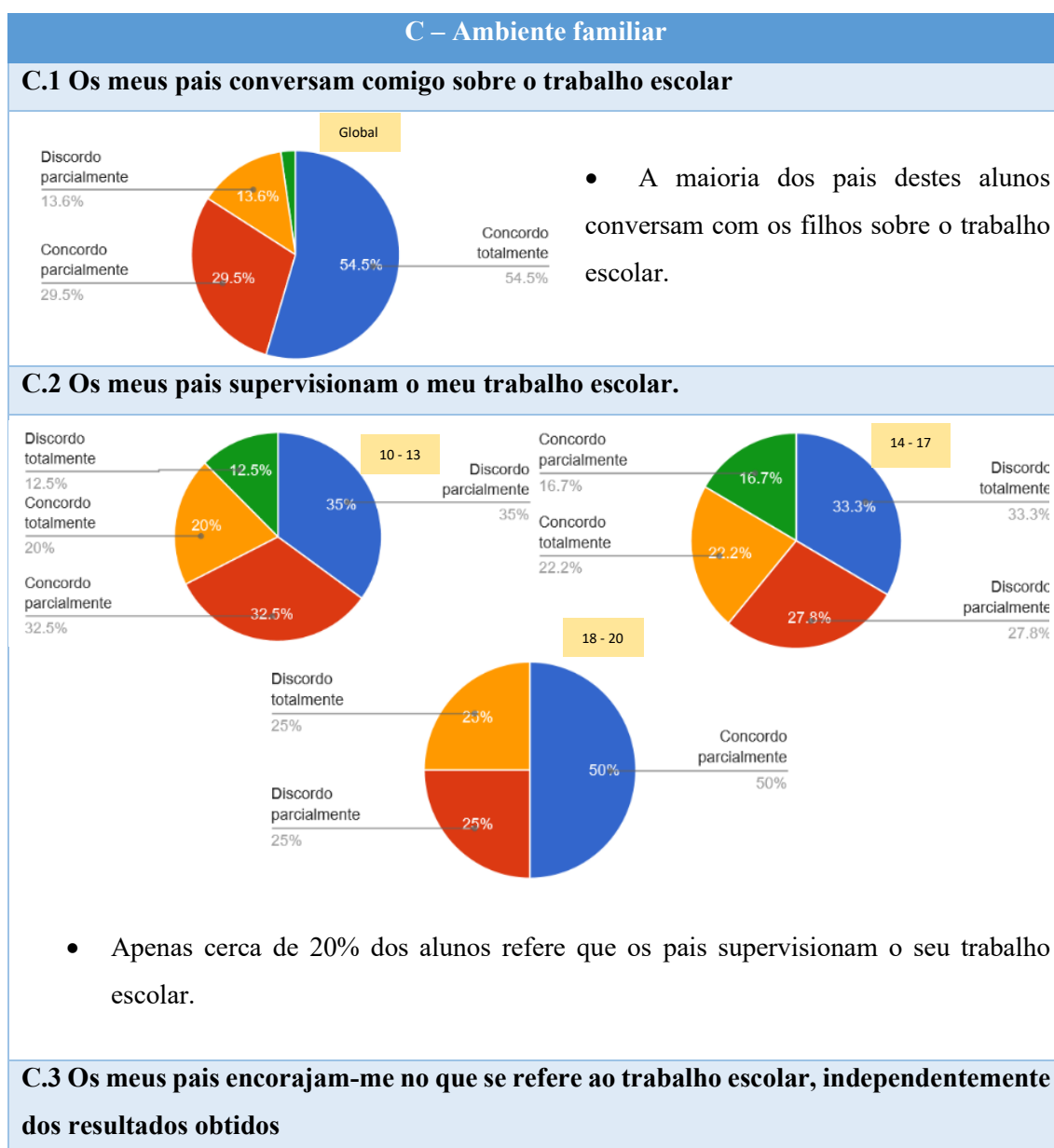
Os alunos SEP recorrem a diversos materiais didáticos para apoio ao seu estudo.

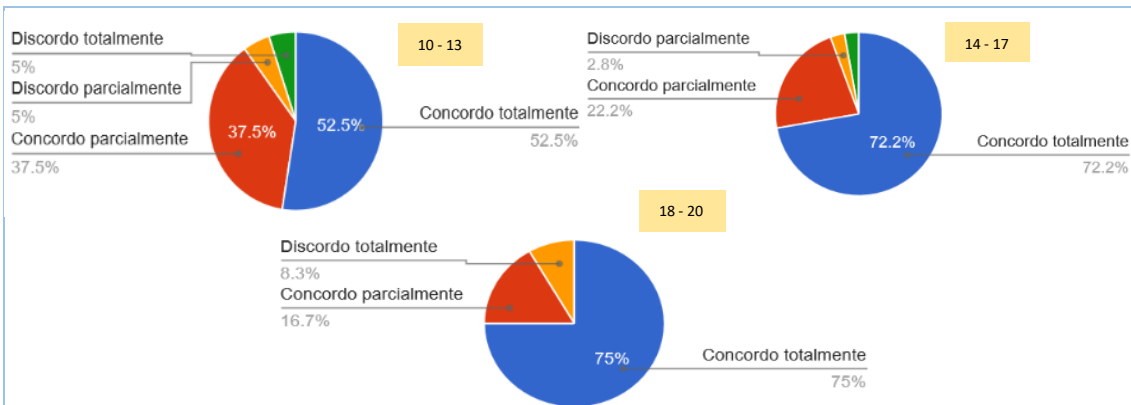
De facto, destacam-se as práticas de estudo levadas a cabo pelos alunos SEP Muito Bom: estudam todos os dias lendo os apontamentos que tiram nas aulas e os conteúdos do manual; resolvem exercícios, evitando acumular as matérias; organizam a informação dos apontamentos e das leituras que fazem e executam resumos dessa informação; estabelecem relações entre essas leituras e os conceitos apresentados pelo professor de modo a compreender a disciplina como um todo; praticam a autorregulação da sua aprendizagem e esclarecem as dúvidas que surgem com os professores, em tempo útil.

Deste modo, verifica-se que os “bons” alunos poderão não ser necessariamente os mais inteligentes, mas são efetivamente os mais aplicados e eficazes, tendo em conta que sabem estruturar e levar a cabo um método de estudo correto. Tal como referiu Silva e Sá (1993), “num cômputo geral, podemos verificar que o “bom” aluno é aquele que é capaz de solucionar questões, escolher métodos de trabalho apropriados, sinalizar as suas dificuldades, avaliar e corrigir a sua performance” ou seja, o “bom” aluno encontra-se munido de competências metacognitivas.

Acresce, ainda, de acordo com os mesmos autores, que a aprendizagem regulada pelo próprio estudante e que resulta da interação de variáveis pessoais como conhecimentos, competências e motivações, proporciona ao estudante o planeamento, a organização, o controlo e a avaliação dos processos adotados, dos resultados atingidos e das variáveis contextuais, o que acaba por o estimular e lhe dar oportunidades para agir de forma intencional e estratégica.

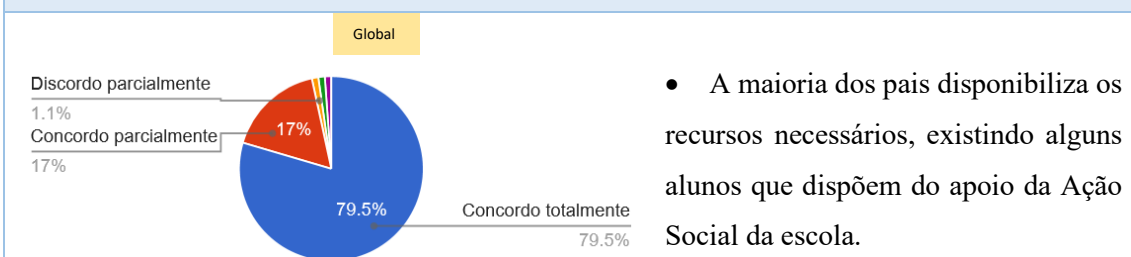
Quadro 3 - Ambiente familiar





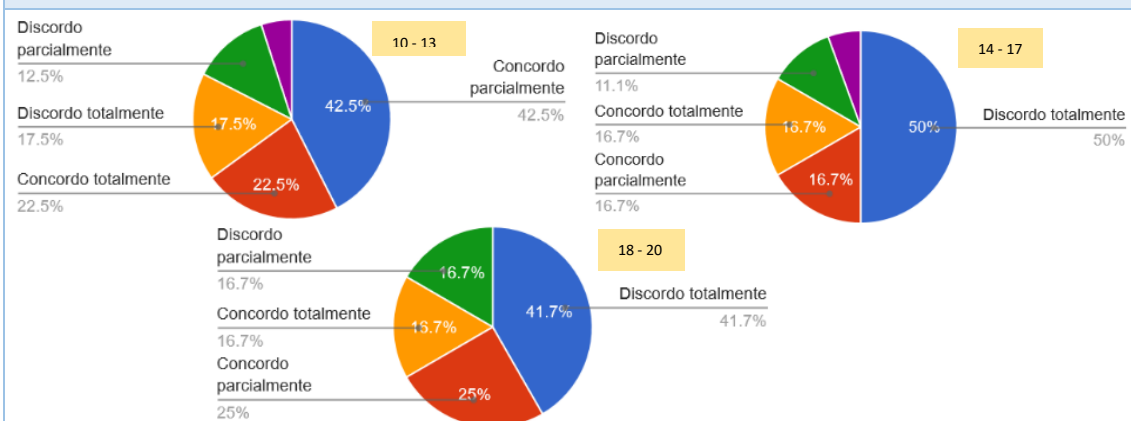
- A maioria dos pais destes alunos encorajam os filhos independentemente dos resultados escolares obtidos, sendo tanto mais evidente quanto maior o nível de desempenho dos alunos.

#### C.4 Os meus pais disponibilizam-me os materiais e recursos necessários à realização do trabalho escolar



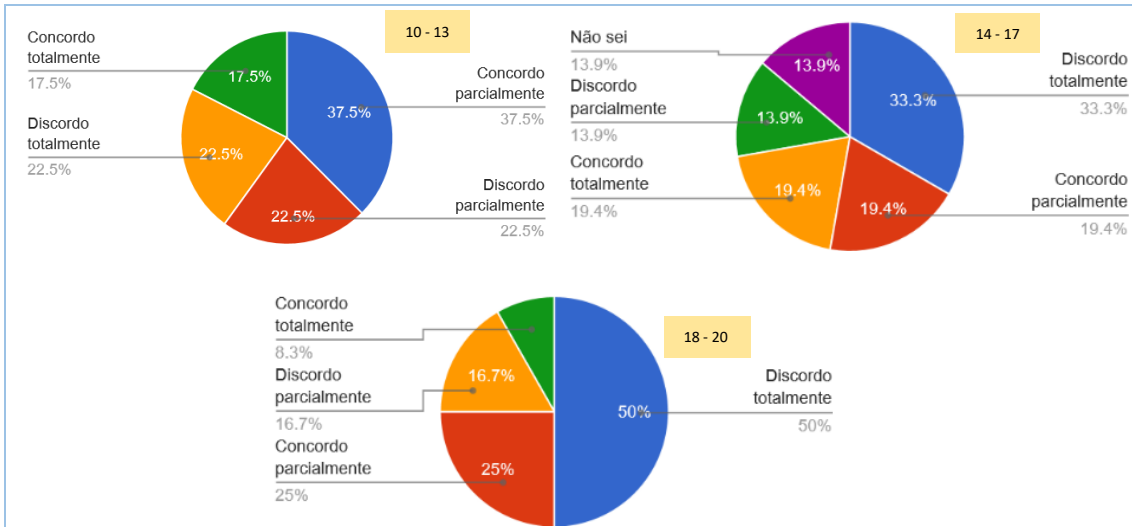
- A maioria dos pais disponibiliza os recursos necessários, existindo alguns alunos que dispõem do apoio da Ação Social da escola.

#### C.5 Os meus pais supervisionam a minha gestão do tempo em relação ao estudo e aos momentos de lazer



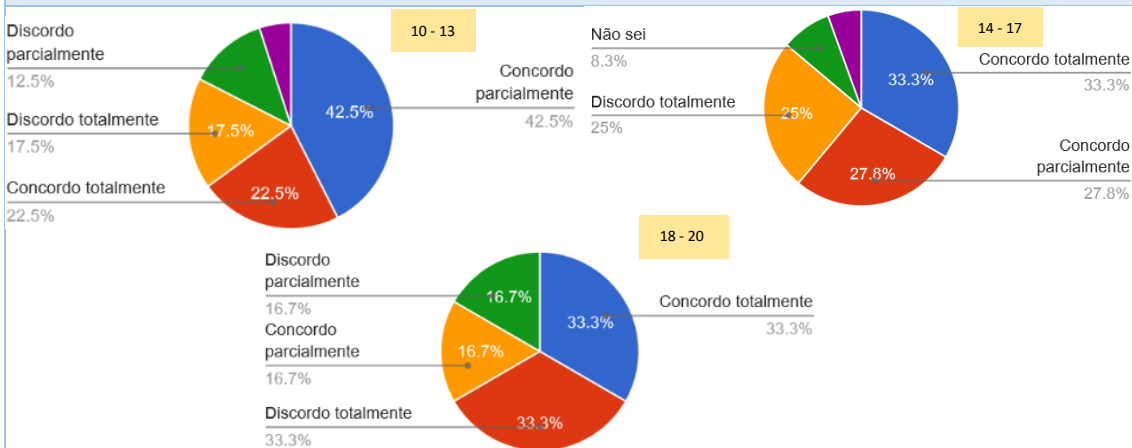
- Observa-se que a maioria dos alunos SEP é autónoma relativamente à gestão do tempo de estudo e aos momentos de lazer.

#### C.6 Os meus pais participam nas iniciativas da Escola



- A grande maioria dos alunos refere que os pais participam pouco na escola.

### C.7 Os meus pais assistem às minhas atividades desportivas ou outras atividades extracurriculares.



- Cerca de um terço dos alunos refere que os pais assistem às suas atividades.

### **3.2.3 - Interpretação dos resultados relativamente ao ambiente familiar dos alunos SEP**

A maioria dos pais dos alunos SEP conversa com os filhos sobre o trabalho escolar. Verifica-se, no entanto, que apenas cerca de 20% dos pais destes alunos faz a supervisão deste trabalho.

A maioria dos pais encoraja os filhos independentemente dos resultados escolares obtidos.

Os pais destes alunos disponibilizam-lhes, também, os recursos necessários, sendo que alguns alunos beneficiam do apoio da Ação Social da escola.

A maioria dos alunos SEP é autónoma relativamente à gestão do tempo de estudo e aos momentos de lazer.

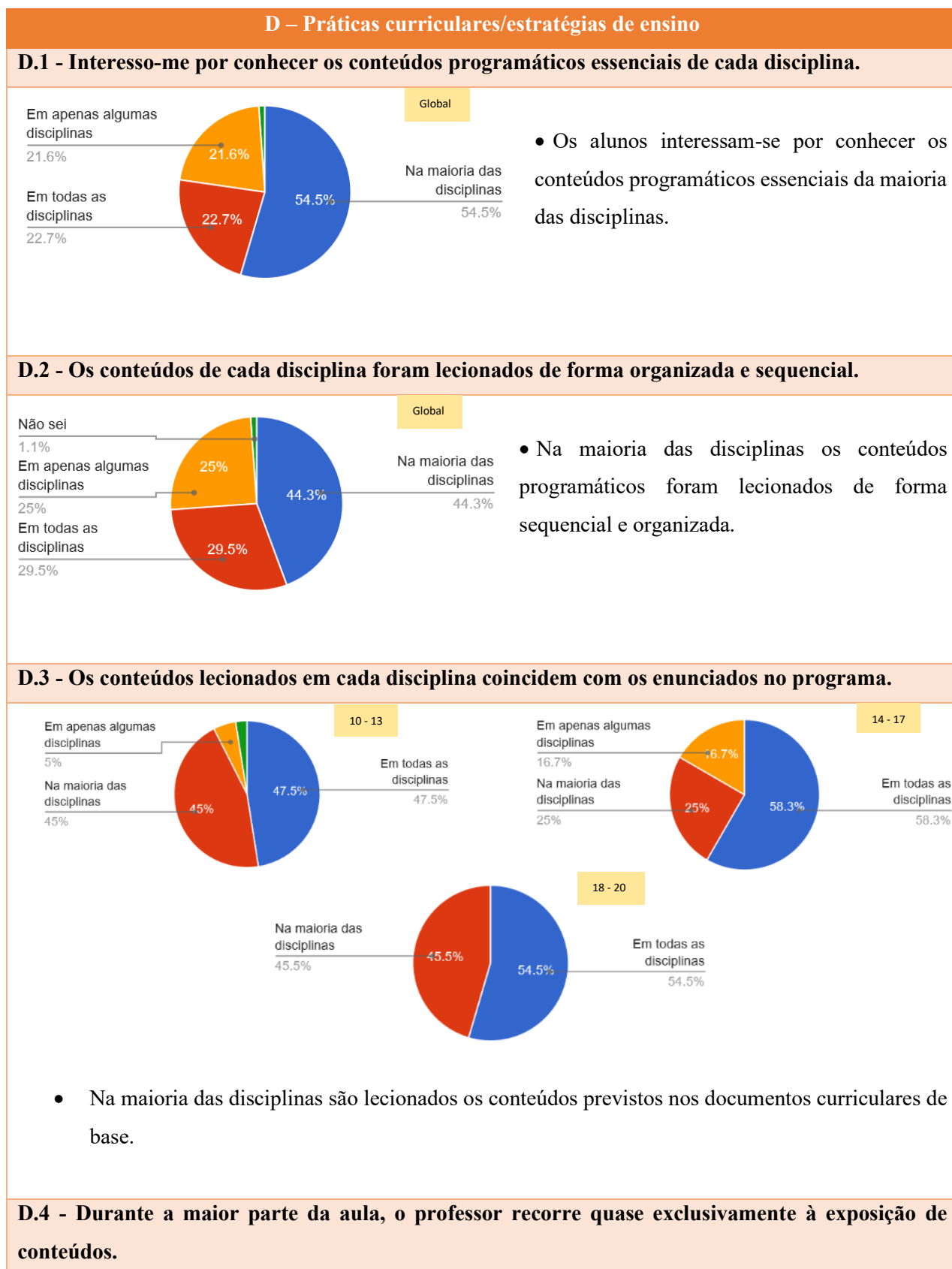
A grande maioria dos alunos refere que os pais participam pouco na escola, mencionando que não há praticamente atividades em que os pais se possam envolver.

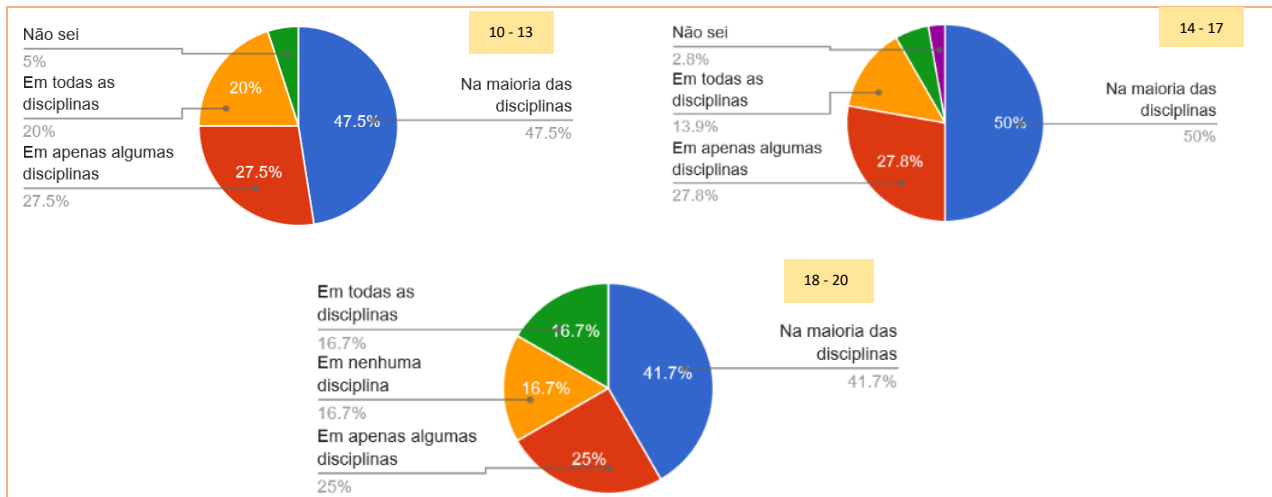
Cerca de um terço dos alunos refere que os pais assistem às suas atividades.

Assim, um ambiente familiar estruturado de modo específico, pode influenciar positivamente os níveis de realização escolar. Efetivamente, estes resultados revelam que no desenvolvimento da aprendizagem de um aluno SEP, “a família influencia a motivação do aluno através do seu estilo educativo, grau de aspiração, expectativas, interesses, estabilidade e atitudes face aos resultados escolares e à escola”, como concluiu Barros & Barros (1996). De acordo com a teoria de Baumrind (1991), e no caso específico dos alunos em estudo, consegue-se perceber que o estilo educativo parental predominante é o democrático.

### 3.3 - Fatores relativos à sala de aula

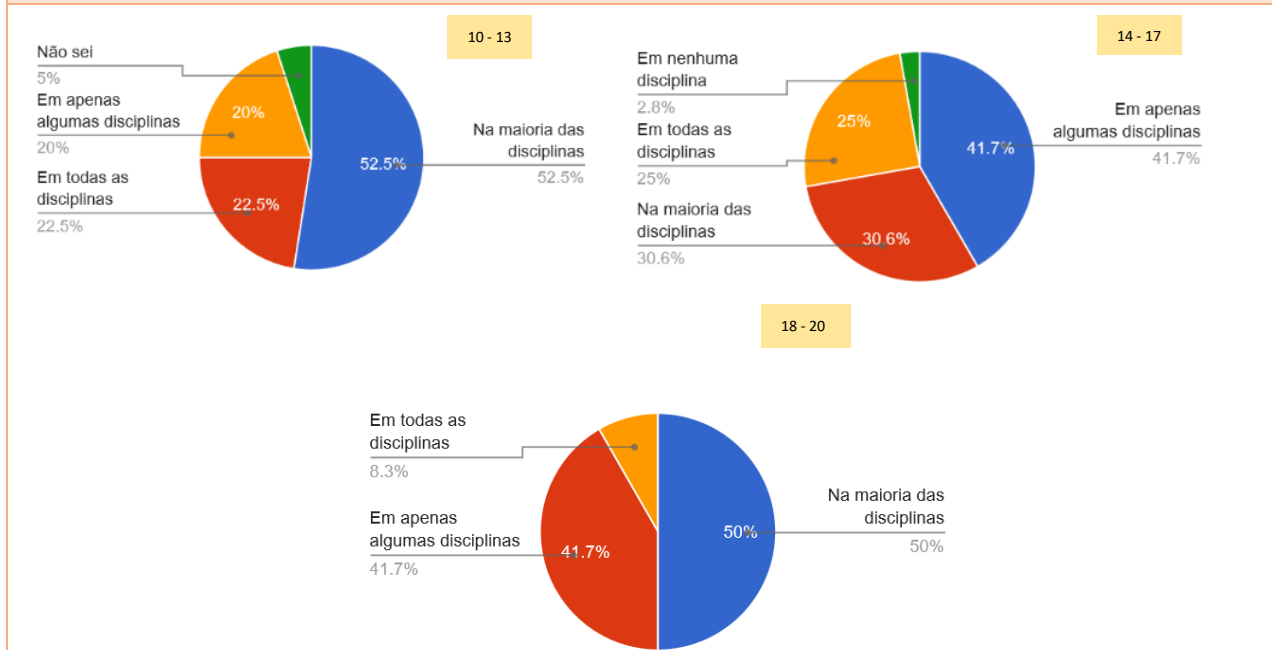
Quadro 4 - Práticas curriculares/estratégias de ensino





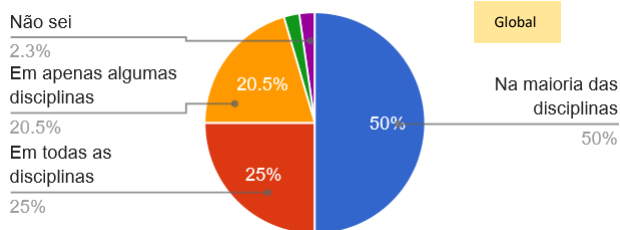
- Pode observar-se que, na maioria das disciplinas, o método expositivo é uma das estratégias mais utilizadas pelos professores.

**D.5 - O professor(a) recorre a materiais e métodos de trabalho diferenciados nas aulas.**



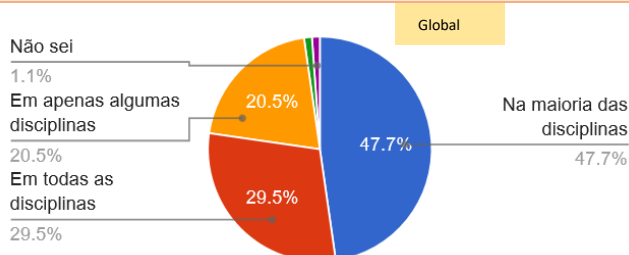
- Enquanto que o grupo SEP Suficiente e SEP Muito Bom considera que a maioria dos professores recorre a materiais e métodos de trabalho diferenciados nas aulas, o grupo SEP Bom entende que essa estratégia só se verifica em algumas disciplinas.

**D.6 - O professor utiliza plataformas digitais como meio para comunicar com os alunos e disponibilizar materiais.**



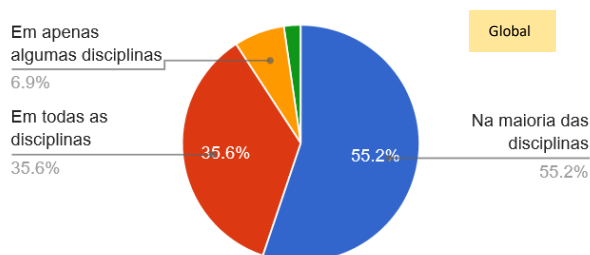
- Os professores utilizam, na maioria das disciplinas, plataformas digitais como meio para comunicar com os alunos e disponibilizar materiais.

### D.7 - O professor combina a exposição/explicação dos conteúdos com a colocação de perguntas aos alunos.



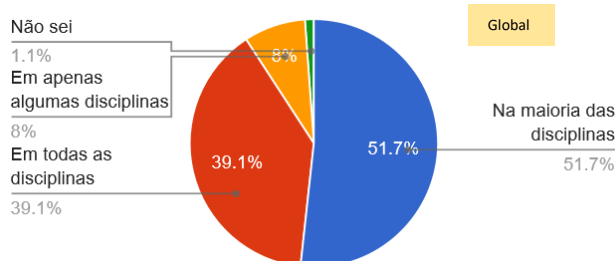
- Na maioria das disciplinas o professor combina a exposição/explicação dos conteúdos com a colocação de perguntas aos alunos.

### D.8 – Na sala de aula o ambiente é calmo e propício á aprendizagem.



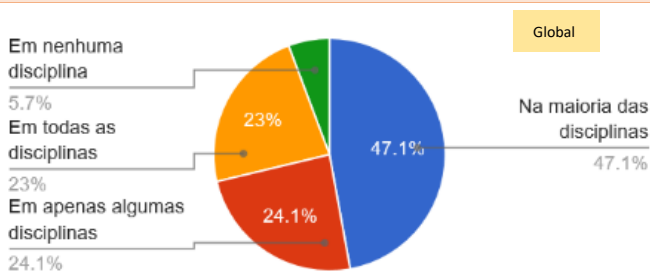
- Na maioria das disciplinas verifica-se um ambiente calmo e propício à aprendizagem, dentro da sala de aula.

### D.9 - A interação entre alunos, na sala de aula, é propícia à aprendizagem.



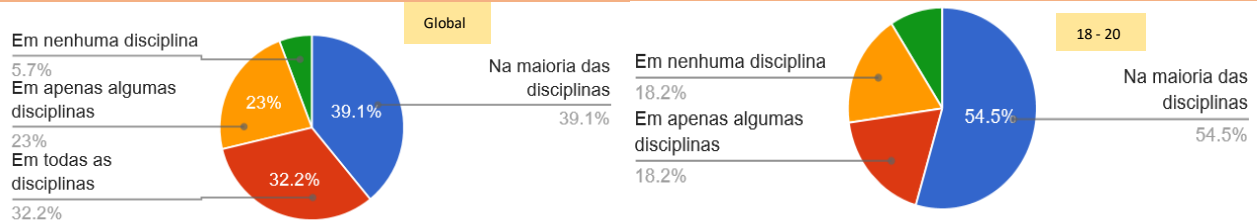
- Na globalidade a interação entre alunos, na sala de aula, é propícia à aprendizagem.

### D.10 - Nas aulas, depois de ser dada a matéria, é reservado tempo para os alunos resolverem exercícios e retirarem as suas dúvidas.



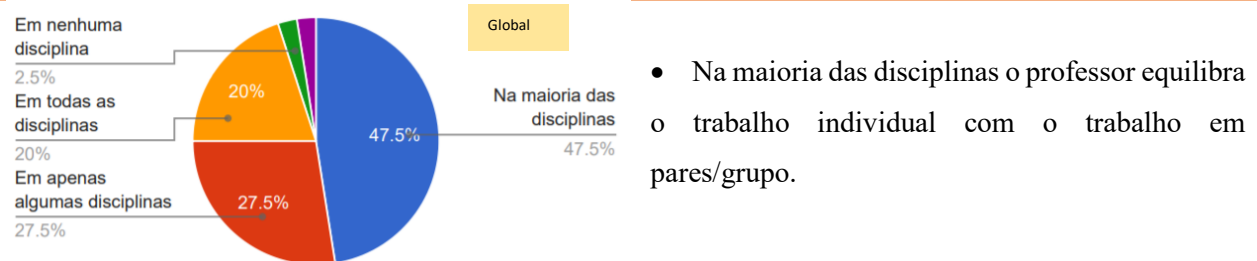
- Os alunos indicam que, na maioria das disciplinas, depois de ser dada a matéria é reservado tempo para resolverem exercícios e retirarem as suas dúvidas.

**D.11 – Apesar do tempo da aula ser bem gerido, nas disciplinas com exame nacional este nem sempre é suficiente para a resolução de exercícios.**



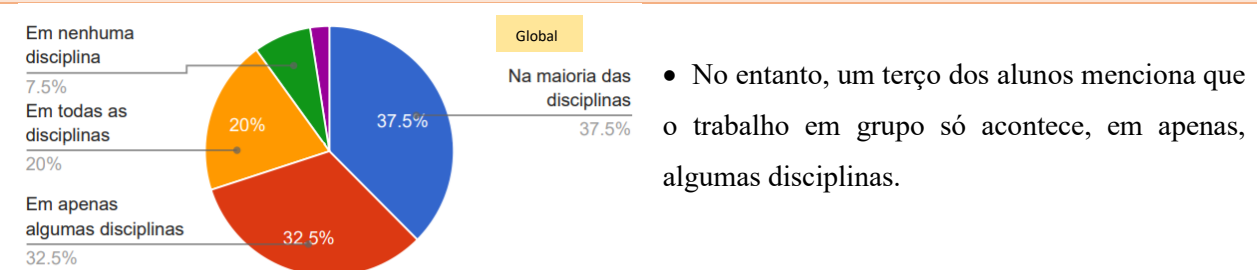
- Apesar do tempo da aula ser bem gerido, nas disciplinas com exame nacional, este nem sempre é suficiente para a resolução de exercícios. No entanto, a grande maioria dos alunos SEP Muito Bom atestam que este indicador se reflete na maioria das disciplinas.

**D.12 - O professor equilibra o trabalho individual com o trabalho em grupo?**



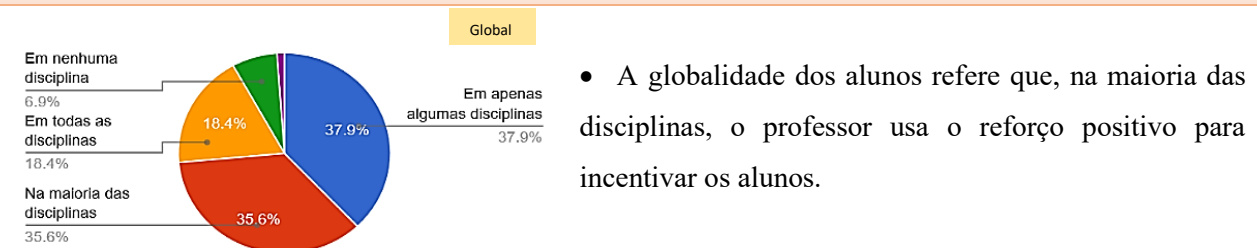
- Na maioria das disciplinas o professor equilibra o trabalho individual com o trabalho em pares/grupo.

**D.13 - O professor coloca os alunos a trabalhar em grupos?**



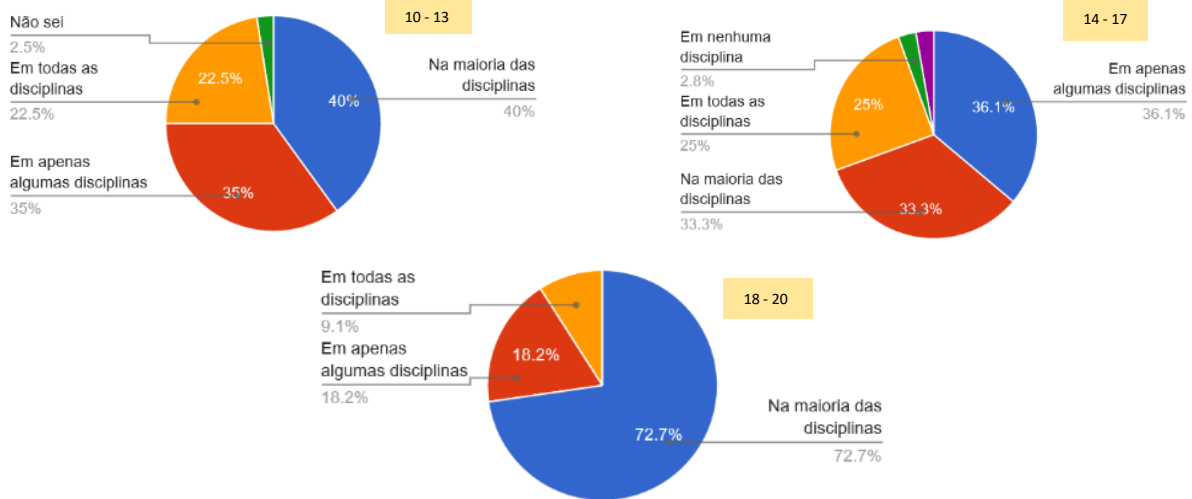
- No entanto, um terço dos alunos menciona que o trabalho em grupo só acontece, em apenas, algumas disciplinas.

**D.14 - O professor usa o reforço positivo para incentivar os alunos.**



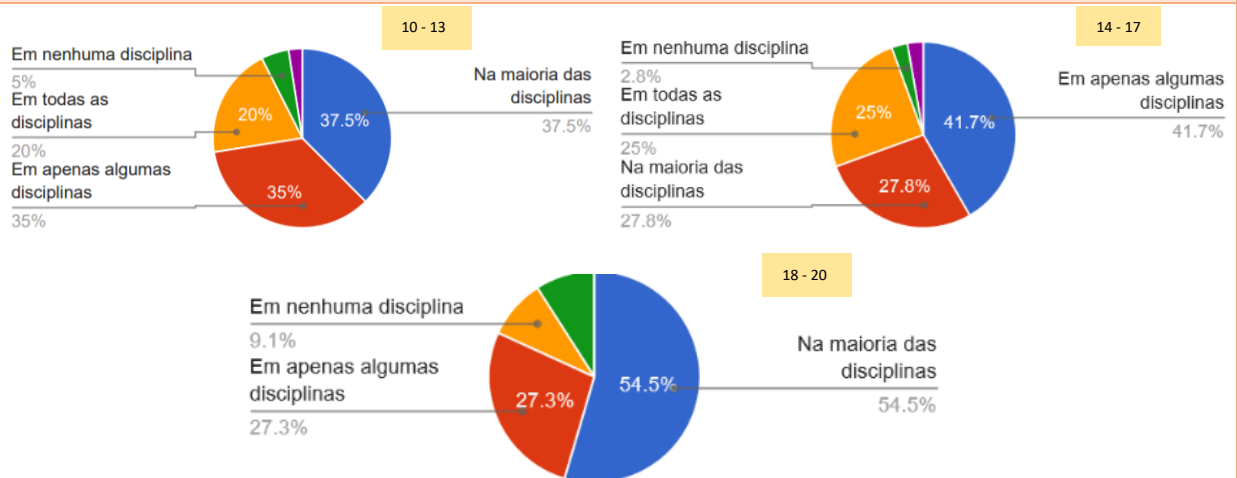
- A globalidade dos alunos refere que, na maioria das disciplinas, o professor usa o reforço positivo para incentivar os alunos.

**D.15 – O professor empenha-se em fazer com que todos os seus alunos aprendam.**



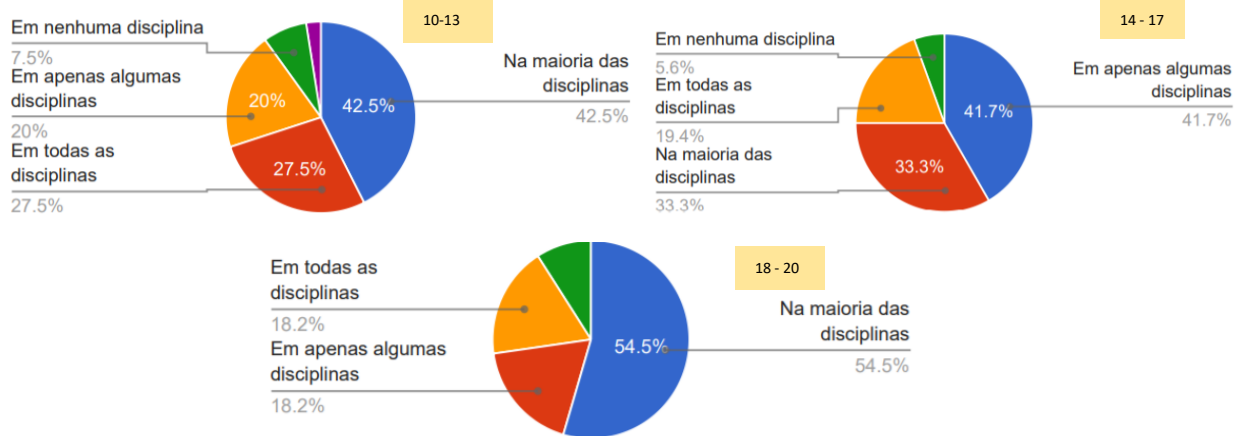
- Os alunos SEP Muito Bom referem que a maioria dos professores se empenha para que os seus alunos aprendam. Todavia, os alunos SEP Suficiente e SEP Bom parecem sentir menos este empenho por parte dos professores.

**D.16 - Quando os resultados dos alunos são menos positivos, o professor(a) mostra preocupação e tenta adequar novas estratégias de aprendizagem em função das necessidades dos alunos.**



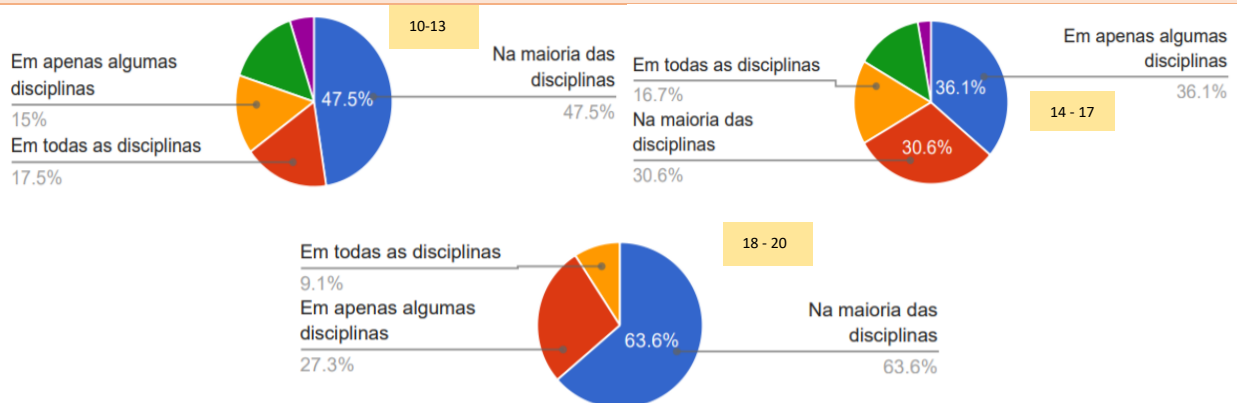
- A maioria dos alunos sente que, quando os resultados dos alunos são menos positivos, o professor(a) mostra preocupação e tenta adequar novas estratégias de aprendizagem em função das necessidades dos alunos. No entanto, nota-se que uma parte significativa dos alunos SEP Suficiente e SEP Bom refere que só em algumas disciplinas é que isso se verifica.

**D.17 - Os professores encontram-se comprometidos com a aprendizagem dos seus alunos, estudando e investigando de modo a que os seus alunos obtenham melhores resultados?**



- A maioria dos alunos considera que os seus professores se encontram comprometidos com a aprendizagem dos alunos, estudando e investigando de modo a que os seus alunos obtenham melhores resultados.

**D.18 - Os professores de uma mesma disciplina colaboram entre si de modo a que, quer os objetivos de ensino, quer os critérios de avaliação, sejam aplicados de forma uniforme e justa em todas as turmas.**



- Os alunos, na generalidade, consideram que os professores de uma mesma disciplina colaboram entre si de modo a que as práticas de ensino e avaliação sejam aplicados de forma uniforme e justa a todos os alunos.

### 3.3.1. Interpretação dos resultados relativamente às práticas curriculares/estratégias de ensino

Os alunos interessam-se por conhecer os conteúdos programáticos essenciais na maioria das disciplinas. Ainda nesta sequência, os conteúdos programáticos foram, na generalidade, lecionados de forma sequencial e organizada, sendo estes os previstos nos documentos curriculares de base.

Quanto às estratégias de ensino utilizadas pelos professores em sala de aula, verifica-se que o método expositivo é uma das estratégias mais utilizadas, combinando, por vezes, exposição/explicação dos conteúdos com a colocação de perguntas aos alunos.

*“... principalmente nas aulas em que se dá muita teoria e o professor passa a aula praticamente a falar. Mas claro que depois depende do tema da aula e da maneira como o professor transmite a informação, a matéria pode até não parecer muito interessante, mas o professor pode conseguir cativar-nos e isso é importante.” (Aluno)*

Enquanto que o grupo SEP Suficiente e SEP Muito Bom considera que a maioria dos professores recorre a materiais e métodos de trabalho diferenciados nas aulas, o grupo SEP Bom entende que essa estratégia só se verifica em algumas disciplinas.

Relativamente ao facto de o professor utilizar as mesmas estratégias de ensino para o grupo turma, os alunos referem:

*“... Não é a melhor maneira, mas com o horário de aulas que temos, tem que ser, o professor é obrigado a jogar com o tempo e não pode explicar a matéria de dez maneiras diferentes consoante cada aluno...” (Aluno)*

*“Não funcionam de igual forma para todos.” (Aluno)*

*“De facto, há alunos que conseguem rapidamente adquirir esse conhecimento, os bons alunos. Mas também há muitos que não conseguem, porque realmente esse formato não se adequa a eles, a culpa é deste formato e não dos alunos, sendo que estes, depois, chegam aos testes e não conseguem obter os resultados esperados e pensam que a culpa é deles. Mas realmente não podemos ter na sala de aula 25 professores diferentes para 25 alunos, seria impossível.” (Aluno)*

*“Claro que isso seria mais interessante” (os alunos referem-se ao uso de estratégias diferenciadas na sala de aula) “... mas realmente não podemos*

*estar a perder tempo com isso quando no final temos um exame que tem a matéria muito definida e mesmo assim, para conseguir dar a matéria toda já é preciso dar tudo a correr, tudo a um ritmo muito rápido.” (Aluno)*

De facto, esta postura dos alunos também denuncia a sua preocupação constante com os resultados dos exames nacionais, aceitando e acomodando-se à forma menos atrativa de lá chegar.

Efetivamente, como refere Cardoso (2013) a utilização do método expositivo pode ser utilizado quando se pretende introduzir conceitos novos, pois a participação dos alunos é relativamente diminuta, limitando-se, estes, a receber o que lhes é transmitido de uma forma mais ou menos acabada (Cardoso, 2013). Com efeito, na opinião dos autores Pinheiro & Ramos (2000) “este método não envolve qualquer mudança profunda nas atitudes dos participantes nem nas suas opiniões.”

Os alunos SEP Muito Bom referem que a maioria dos professores se empenha para que os seus alunos aprendam. Todavia, os alunos SEP Suficiente e SEP Bom parecem sentir menos esta característica por parte dos professores.

Outro indicador que aponta a mesma visão por parte dos alunos tem a ver com o reforço positivo. Com efeito, o reforço positivo é utilizado pela maioria dos professores para incentivar os alunos. Inclusivamente, quando os resultados dos alunos são menos positivos, o professor mostra preocupação e tenta adequar novas estratégias de aprendizagem em função das necessidades dos mesmos. No entanto, de novo, os alunos SEP Suficiente e SEP Bom consideram que este reforço se faz sentir, em apenas, algumas disciplinas.

Estas perspetivas dos alunos podem estar relacionadas com a utilização ou não do método interrogativo, que deve ser um procedimento frequentemente utilizado na relação pedagógica. “Mais que uma simples técnica, é muitas vezes considerado como um verdadeiro método pedagógico” (Altet, 2001). Como refere Sanches (2001, p. 45) “exigir o envolvimento dos alunos é provavelmente o aspeto mais importante das estratégias de aprendizagem, (...). É preciso pôr os alunos a fazer e não só a ouvir.” Na verdade, este método potencia a interação entre o professor e os alunos, mas será que esta interação abrange todos os alunos? De acordo com os resultados dos gráficos, é provável que não. Talvez porque, os alunos SEP Muito Bom consciente ou inconscientemente possam monopolizar as aulas não dando tempo, oportunidade ou espaço aos restantes alunos para

terem atenção ou “tempo de antena”. Neste seguimento, podemos concluir que os alunos SEP Suficiente e SEP Bom não se sentem privilegiados num contexto de atenção, de reforço positivo e até mesmo de empenho por parte dos professores.

Uma outra estratégia utilizada, na maioria das disciplinas, consiste em reservar tempos da aula para os alunos resolverem exercícios e retirarem as suas dúvidas. Contudo, os alunos referem que nas disciplinas com exame nacional, apesar do tempo ser bem gerido, este nem sempre é suficiente para a resolução de exercícios supervisionados pelo professor. No entanto, a grande maioria dos alunos SEP Muito Bom atestam que este indicador acaba por se refletir na maioria das disciplinas.

Alguns professores recorrem, também, a outras estratégias de aprendizagem, como plataformas digitais, principalmente como meio para comunicar com os alunos e disponibilizar materiais. De salientar, que de acordo com a literatura, o recurso às tecnologias educativas, por parte do professor, inscreve-se numa pedagogia mais baseada na aprendizagem do que no ensino. Segundo Alves (2011), o modo como se pensa e concretiza a ação estratégica da sala de aula, o tipo de trabalho, os materiais de trabalho e a relação pedagógica são variáveis fundamentais do sucesso dos alunos.

Os alunos referem que só em algumas disciplinas o professor equilibra o trabalho individual com o trabalho em grupo ou pares.

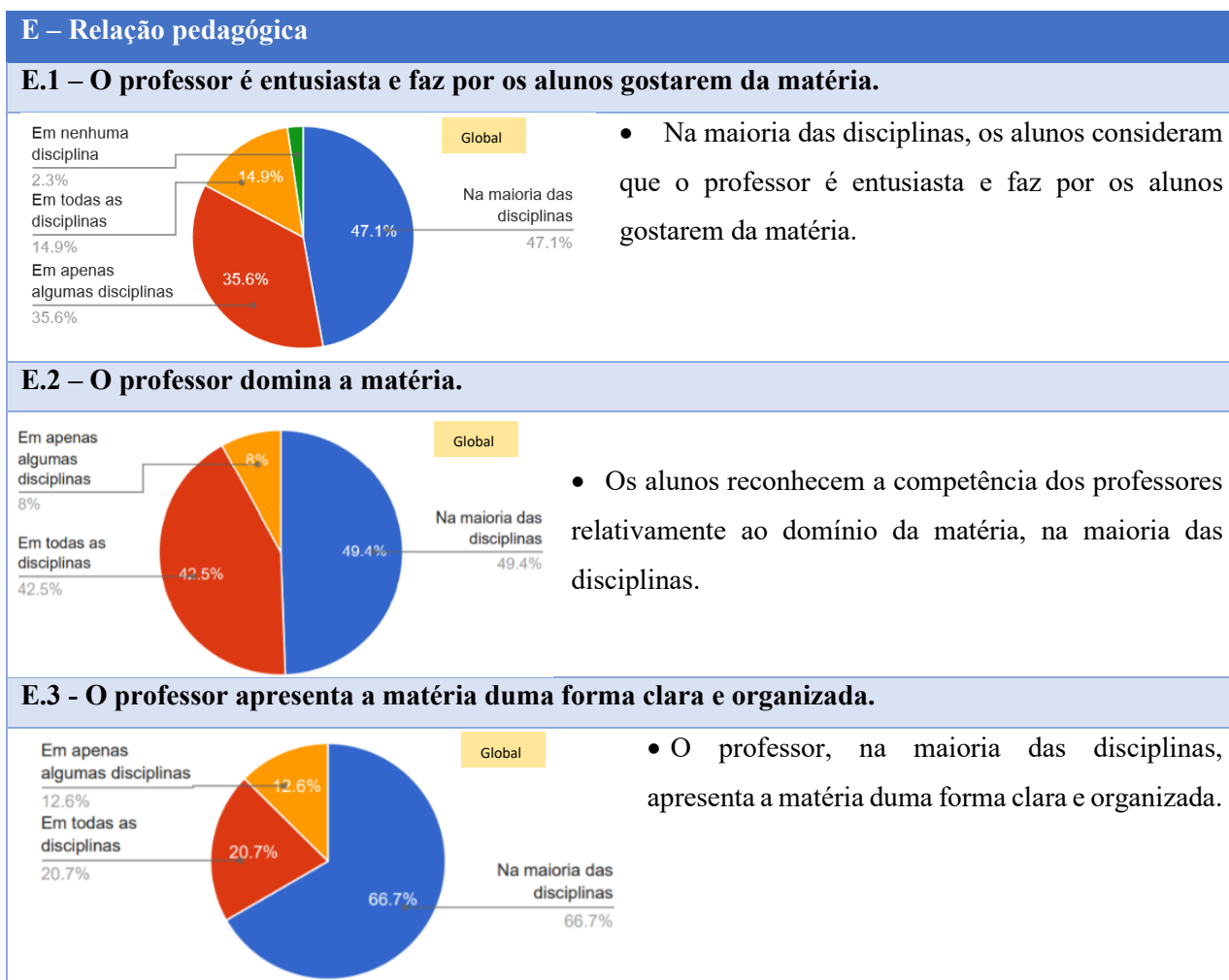
De facto, a revisão da literatura sobre a estratégia dos trabalhos em pares/grupos diz-nos que “aprender é uma atividade mais eficaz quando tem lugar dentro de um grupo que pretende realmente aprender” (Cardoso, 2013), tendo sempre em consideração que “quanto mais vezes os estudantes trabalharem em grupo, mais responsáveis se tornam pelo seu trabalho e mais aprenderão” (idem).

Os alunos consideram que, na generalidade, o ambiente na sala é calmo e propício à aprendizagem, existindo uma interação adequada entre os alunos. Tal como afirma Cabral (2014):

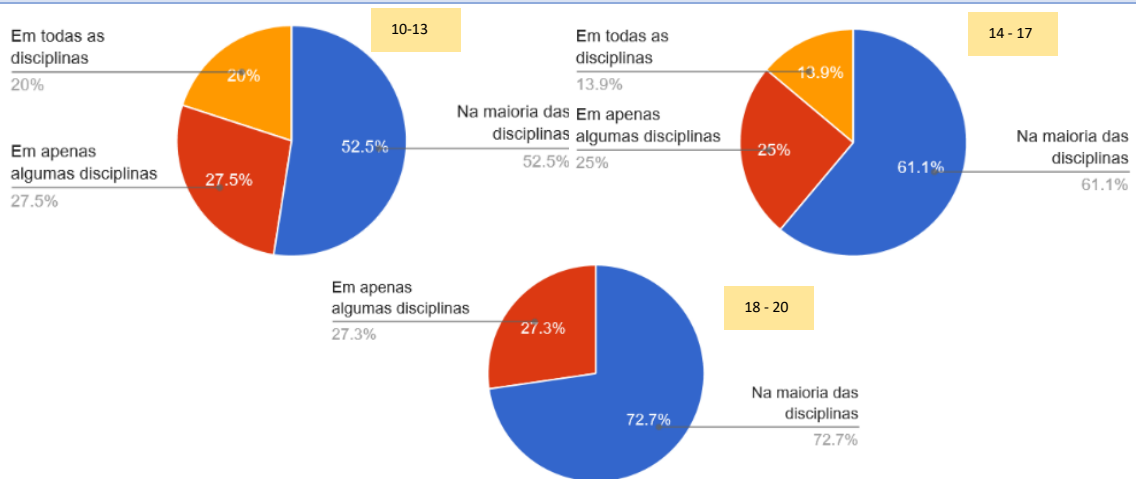
A sala de aula é o coração da escola. É neste espaço e tempo que os alunos e os professores realizam o essencial das dimensões curriculares. E é por isso um lugar estratégico da ação educativa. Daí que deva ser um espaço estimulante, propiciador de aprendizagens interessantes e relevantes para a vida pessoal e social.

Os alunos reconhecem que os seus professores se encontram comprometidos com a aprendizagem, estudando e investigando de modo a que eles obtenham melhores resultados. Admitem, também, que os professores colaboram entre si de modo a que, tanto os objetivos de ensino como os critérios de avaliação sejam uniformes e justos para todos os alunos. De acordo com Fullan e Hargreaves (2000), comportamentos entre os professores que impliquem partilhar abertamente erros e fracassos, demonstrar respeito pelo trabalho dos outros e analisar e criticar, construtivamente, práticas e procedimentos pedagógicos, orientam no sentido de um ensino mais eficaz. De salientar, ainda, tal como refere Bolivar (2003), que o trabalho conjunto entre os professores é a chave da melhoria e o caminho para a possível eficácia das medidas colocadas em prática, realçando que o professor deve ter um papel ativo no desenvolvimento da inovação curricular, procurando investir continuamente no seu próprio desenvolvimento profissional.

Quadro 5 - Relação pedagógica professor - aluno

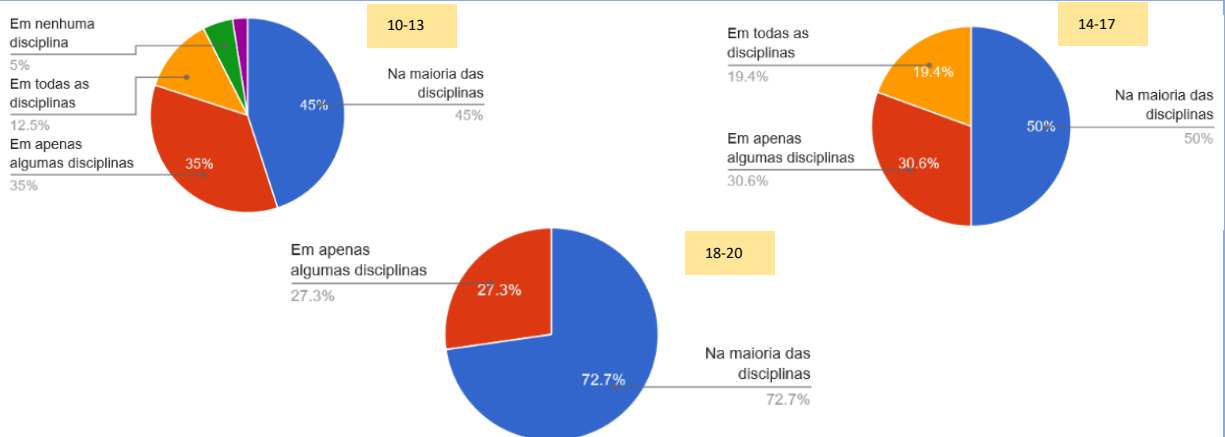


#### E.4 - O professor é dinâmico ajustando a aula às necessidades dos alunos.



- Na maioria das disciplinas, o professor é dinâmico e tende a ajustar-se às necessidades alunos. Contudo, são os alunos com maiores níveis de desempenho que mais o reconhecem.

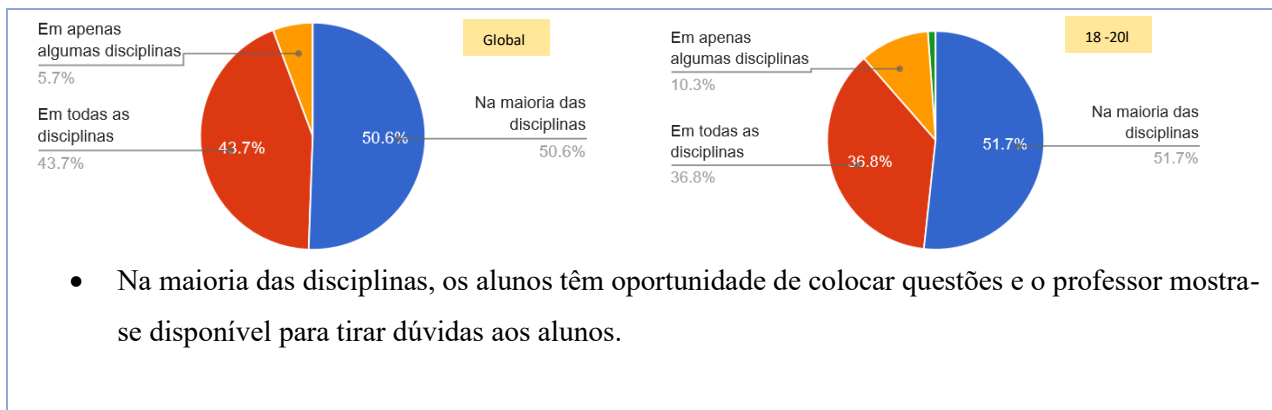
#### E.5 - O professor dialoga com os alunos e encoraja-os a expressarem as suas opiniões.



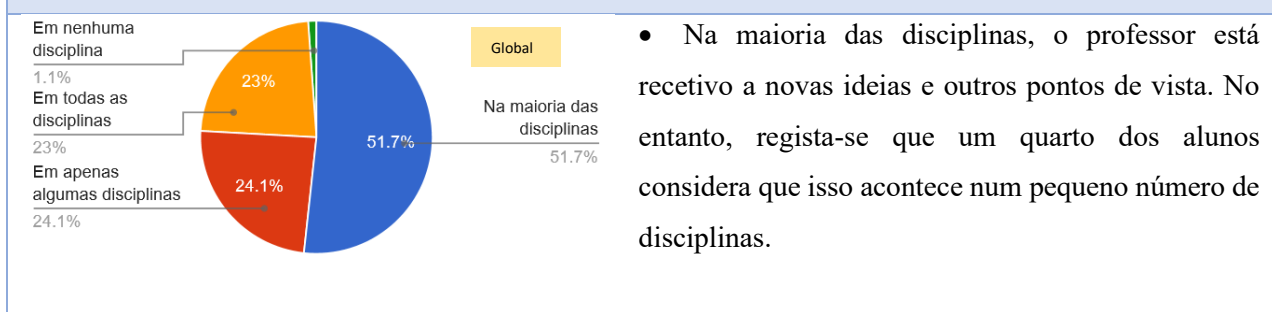
Na maioria das disciplinas, o professor dialoga com os alunos e encoraja-os a expressarem as suas opiniões. No entanto, cerca de um terço dos alunos refere que isso só acontece em algumas disciplinas.

#### E.6 - Os alunos têm oportunidade de colocar questões.

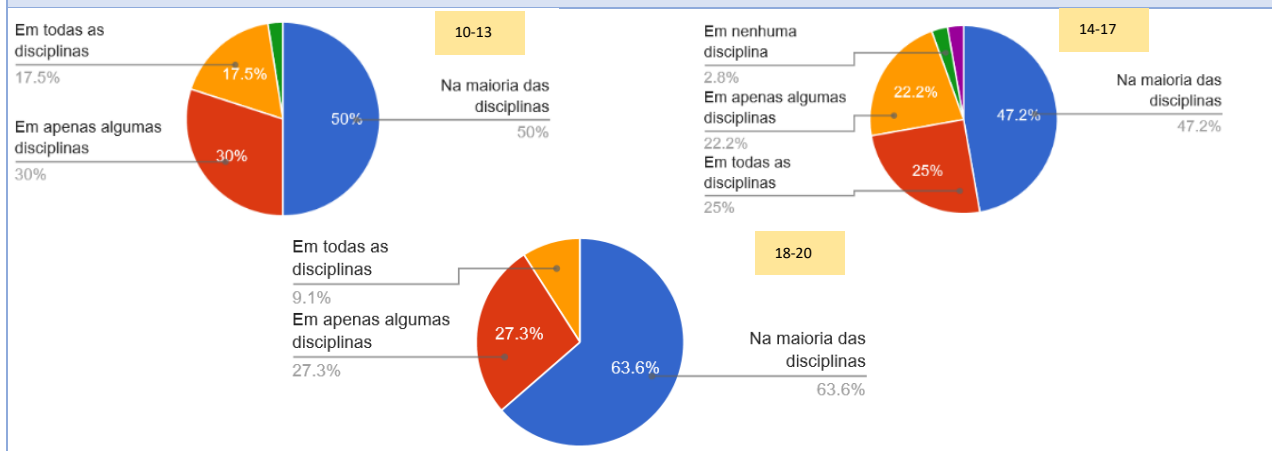
#### E.7 - O professor mostra-se sempre disponível para tirar dúvidas aos alunos.



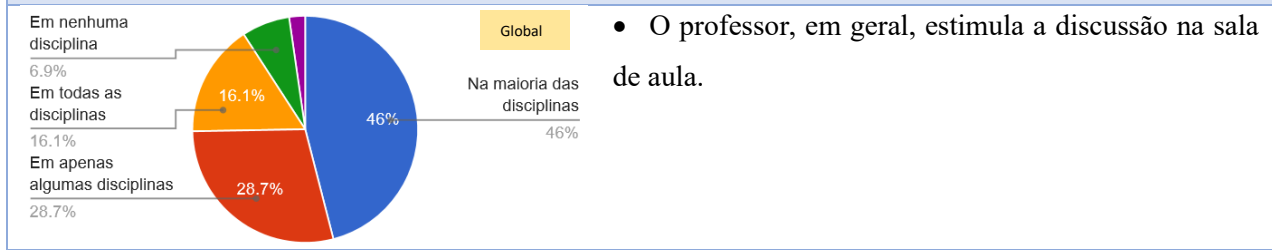
**E.8 - O professor está receptivo a novas ideias e outros pontos de vista.**



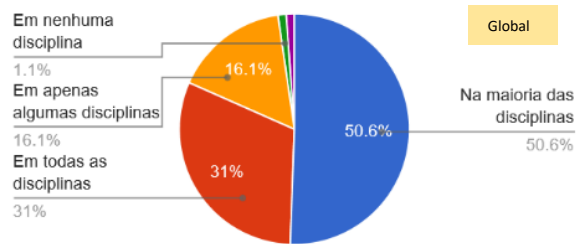
**E.9 - O professor respeita as características do aluno tendo em conta o seu estágio de desenvolvimento e os seus interesses imergentes.**



**E.10 - O professor, em geral, estimula a discussão na sala de aula.**

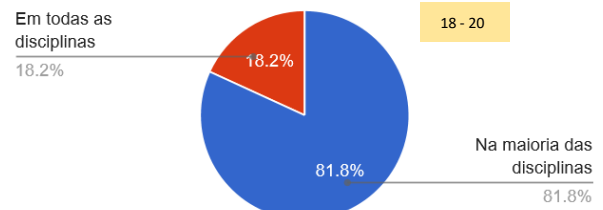
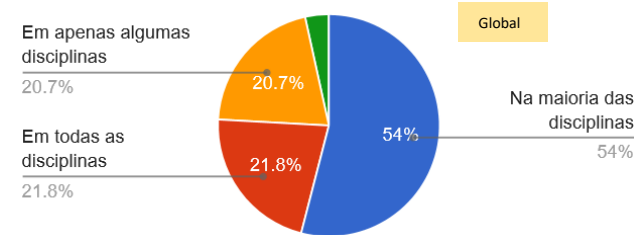


### E.11 - O professor preocupa-se com os alunos.



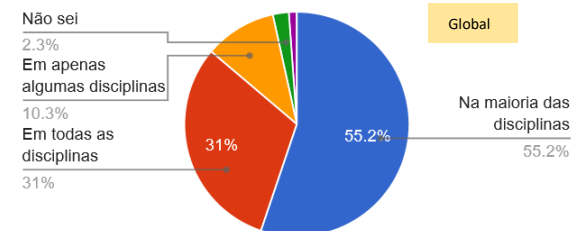
- Os alunos sentem que, na maioria das disciplinas, o professor se preocupa com eles.

### E.12 – Os professores mostram ter expectativas sobre os alunos, esperando que o aluno aprenda e confiando que ele estude.



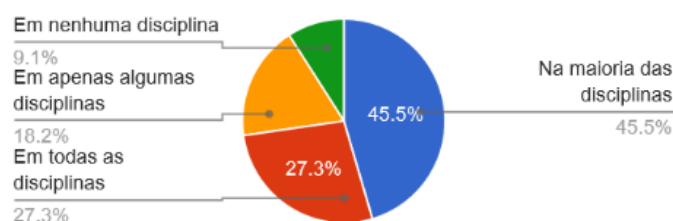
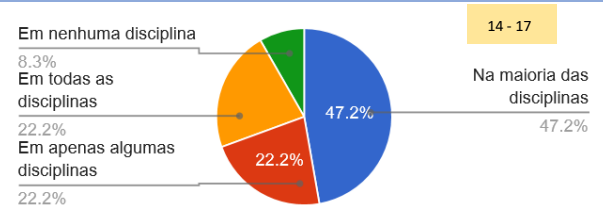
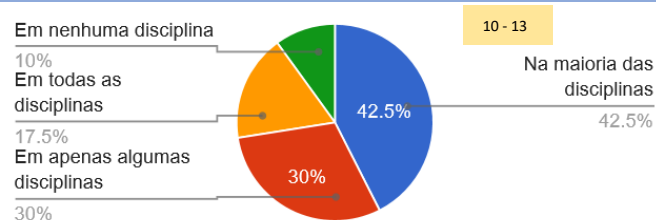
- Na globalidade, os alunos consideram que os professores mostram ter expectativas sobre os eles, esperando que estes aprendam e confiando que eles estudam. Mas, isso é mais notório nos alunos SEP Muito Bom.

### E.13 – Os professores são exigentes esperando que o aluno dê o seu melhor.



- A globalidade dos alunos considera que os professores são exigentes.

### E.14 - Os professores encorajam os alunos nos momentos mais difíceis da aprendizagem, isto é, quando a matéria é difícil, quando um teste corre mal, etc.



- A maioria dos alunos, sente que o professor os encoraja nos momentos mais difíceis da aprendizagem, isto é, quando a matéria é difícil, quando um teste corre mal, etc. No entanto, verifica-se que 30% dos alunos SEP Suficiente referem que os professores o fazem em apenas em algumas das disciplinas. Os alunos SEP Muito Bom sentem que são os mais encorajados nos momentos mais difíceis pelos respetivos professores.

### 3.3.2. Interpretação dos resultados relativamente à relação pedagógica com o professor

Da análise dos gráficos do quadro 5, pode constatar-se que, na maioria das disciplinas, os alunos consideram que o professor é entusiasta e faz por os alunos gostarem da matéria.

É um excelente ponto de partida o facto de os alunos terem esta perceção da maioria dos professores, uma vez que o professor constitui o fator com maior impacto na aprendizagem dos alunos (Wang, Heart e Walberg (1994), S. Paul Wright, Sandra Horn e William Sanders (1997)). Estes autores salientam que é o professor quem mais ajuda, ou não, o aluno a aprender, devendo-se, por isso, falar em “efeito professor” além do efeito escola.

Na maioria das disciplinas, os alunos reconhecem a competência dos professores relativamente ao domínio da matéria e referem que esta é apresentada de uma forma clara e organizada. Consideram, também, que o professor é dinâmico e tende a ajustar-se às necessidades alunos. Contudo, são os alunos com melhores níveis de desempenho que mais o reconhecem. Os alunos evidenciam alguns pontos de vista sobre o bom professor:

*“Acima de tudo, gostar do que está a fazer. É algo que todos nós reparamos e que me afeta muito. Por exemplo, se um professor vem para a aula sem vontade de ensinar ou se não mostrar gosto pelo que faz, nós alunos perdemos também o interesse em aprender.” (Aluno)*

*“A capacidade de o professor cativar os alunos, mas isso claro que depende de cada turma, ele tem que se adaptar de forma diferente a cada turma que podem ser mais fáceis ou mais difíceis. Não pode considerar as turmas iguais e que funcionam todas da mesma forma.” (Aluno)*

*“Um professor que se dispõe muito em ajudar o aluno, e empenha-se em tirar todas as dúvidas que o aluno tenha, isso também influencia muito. Nós sentimos-nos muito mais descansados e interessados em aprender quando estamos a trabalhar em casa, surge-nos uma dúvida e sabemos que no dia seguinte temos o professor à nossa espera que nos vai ajudar e esclarecer a dúvida que tivemos de forma entusiasmado. E é importante que o faça a todos os alunos.” (Aluno)*

*“As aulas funcionam para preparar os alunos para os exames. Não achamos que haja outro objetivo. Mas o nosso desempenho depende de cada um, mas também dos professores, são fatores que se equilibram.” (Aluno)*

Na maioria das disciplinas, os alunos têm oportunidade de colocar questões e o professor mostra-se disponível para tirar dúvidas aos alunos. Também, na generalidade, referem que o professor dialoga com os alunos e encoraja-os a expressarem as suas opiniões. No entanto, cerca de um terço dos alunos, dos diferentes níveis de desempenho, não reconhece esta competência a alguns dos seus professores, o que é de lamentar, dado que um diálogo autêntico e empático promove um convívio harmonioso, em que os intervenientes dilatam a sua capacidade de ouvir, observar e raciocinar sobre as ideias propostas, e então cada um passa a expor, a pensar, procurar compreender, criando pontos de vista, empenhando dentro de si a potencialização da aprendizagem que só existe no partilhar de uma discussão. O diálogo é a base evolutiva, uma troca sistemática entre o saber individual de cada um (Pedro d’Orey, 1996).

O professor, em geral, tenta estimular a discussão na sala de aula. No entanto, apenas alguns alunos consideram que, os professores são recetivos a novas ideias e a outros pontos de vista, assim como, a respeitar as características do aluno tendo em conta o seu estágio de desenvolvimento e os seus interesses imergentes.

No entanto, a maioria dos alunos sente que os professores se preocupam com eles e mostram ter expectativas sobre os mesmos, esperando que os alunos aprendam e confiando que eles estudem, sendo os alunos SEP Muito Bom os que mais sentem esta relação com os professores. Considerando o ideal de professor desejado, de acordo com Gouveia Pereira (2008), há que ter em conta que quanto mais os alunos sentem a ausência de favoritismo e a imparcialidade por parte dos professores, mais confiam neles e lhes atribuem um estatuto de autoridade.

*“O professor tem sobre ele, de facto, muita pressão por parte da escola e do Estado, porque mesmo que um professor que nos queira ensinar não só para*

*o exame, mas para tudo, para realmente termos conhecimentos importantes para o futuro, para a faculdade, vêem-se obrigados também a trabalhar em função disso (exames), mesmo que não queiram. De facto, apesar de o nosso professor, com o qual lidamos todos os dias, nos ver como pessoas, tanto para a escola assim como para o estado, nós somos considerados apenas “um número” no final do ano.” (Aluno)*

A globalidade dos alunos considera que os professores são exigentes. De facto, Pedro d’Orey (1996) defende que o bom professor é necessariamente exigente e propõe, de forma sistemática, reptos e estímulos aos seus alunos para que evoluam o máximo possível. Trata-se de um trabalho contínuo de consciencialização e perceção das lacunas verificadas e da decorrente reformulação de estratégias de modo a alcançar o sucesso. Sumariamente o bom professor exige o máximo de cada aluno, tendo em conta as capacidades e as condicionantes de cada um.

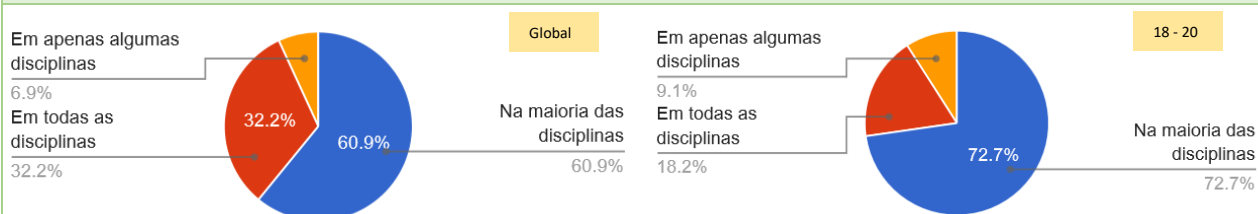
A maioria dos alunos, sente que o professor os encoraja nos momentos mais difíceis da aprendizagem, isto é, quando a matéria é difícil, quando um teste corre mal, etc. No entanto, verifica-se que 30% dos alunos SEP Suficiente referem que os professores o fazem, em apenas, algumas das disciplinas. Os alunos SEP Muito Bom sentem que são os mais encorajados, nos momentos mais difíceis, pelos respetivos professores.

Tendo em conta o 4.º princípio fundamental para a construção de uma relação pedagógica (Pedro d’Orey, 1996), princípio do encorajamento, que é condição sine qua non, dado que existirão sempre obstáculos e condicionantes no percurso de cada aluno e, por conseguinte, é fundamental que os alunos sintam o encorajamento do seu professor e que, sobretudo, sintam que o professor acredita no seu sucesso.

As teorias sobre o perfil de professor desejado são várias e pressupõem diversos aspetos e vertentes, como, por exemplo, o facto de o professor ser um bom ser humano, tranquilo e afetuoso que valoriza e dá voz ao aluno, conseguindo motivá-lo para a sua disciplina e, conseqüentemente, conduzi-lo ao sucesso através de rigor no estudo e exigência no trabalho (Silva, 2010)

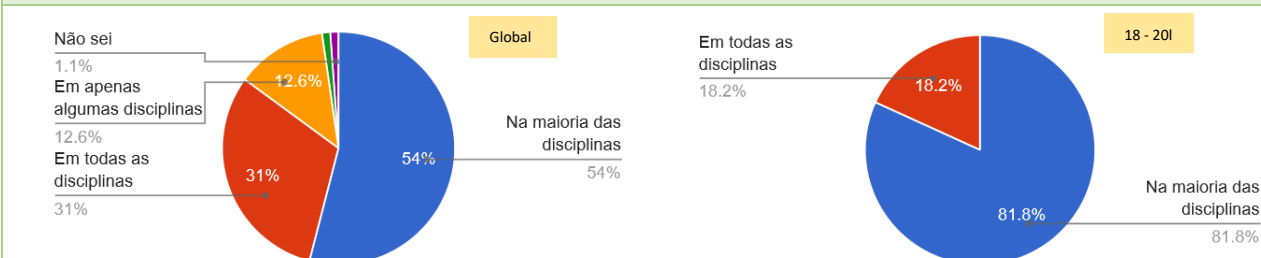
**F - Avaliação**

**F.1 - A avaliação incide sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos nas aulas, tendo por base os documentos curriculares de base.**



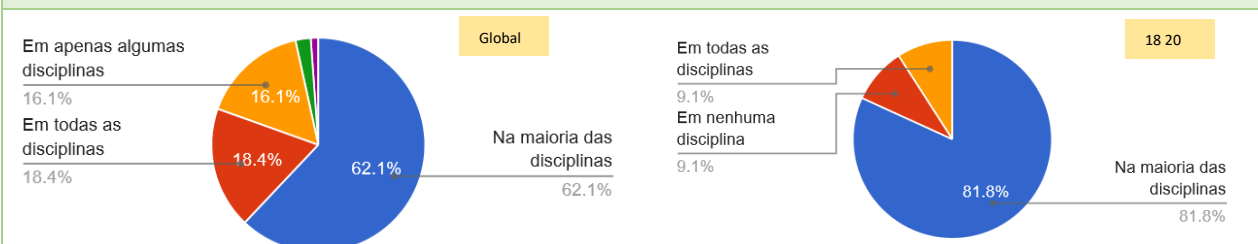
- Na maioria das disciplinas, a avaliação incide sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos nas aulas, tendo por base os documentos curriculares de base.

**F.2 - Conheço e compreendo os critérios de avaliação de cada uma das disciplinas.**



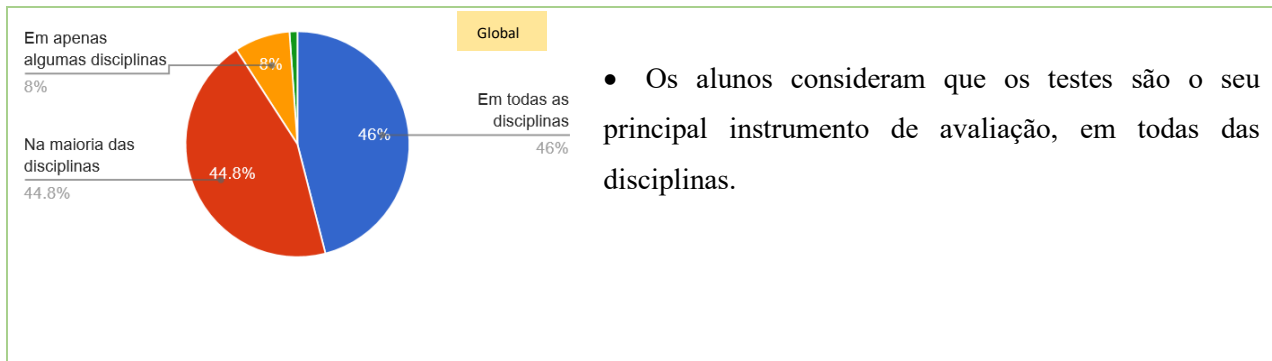
- A globalidade dos alunos conhece e compreende os critérios de avaliação da maioria das disciplinas, contudo os alunos SEP Muito Bom têm uma maior consciência dos mesmos.

**F.3 - Os professores praticam a avaliação formativa, produzindo feedback sistemático para os alunos.**

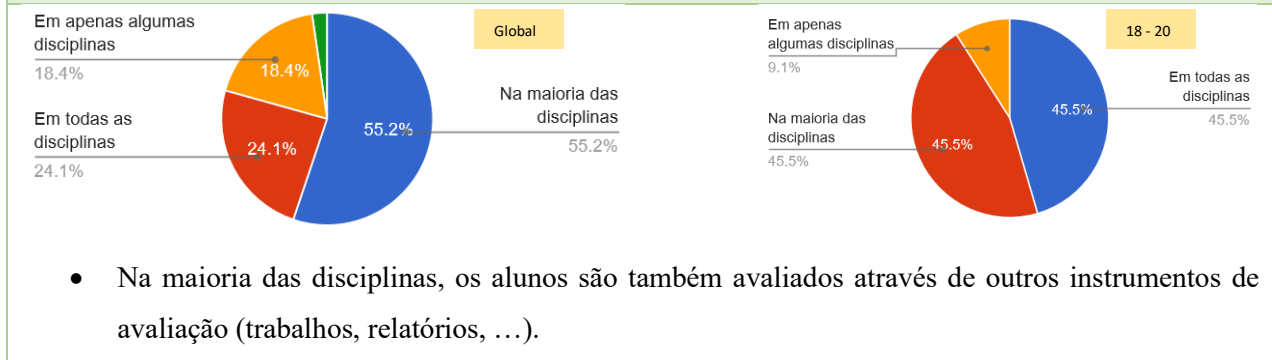


- Na maioria das disciplinas, os professores praticam a avaliação formativa, produzindo feedback sistemático para os alunos, sendo os alunos SEP Muito Bom os que se envolvem mais e têm maior perceção desse processo de avaliação.

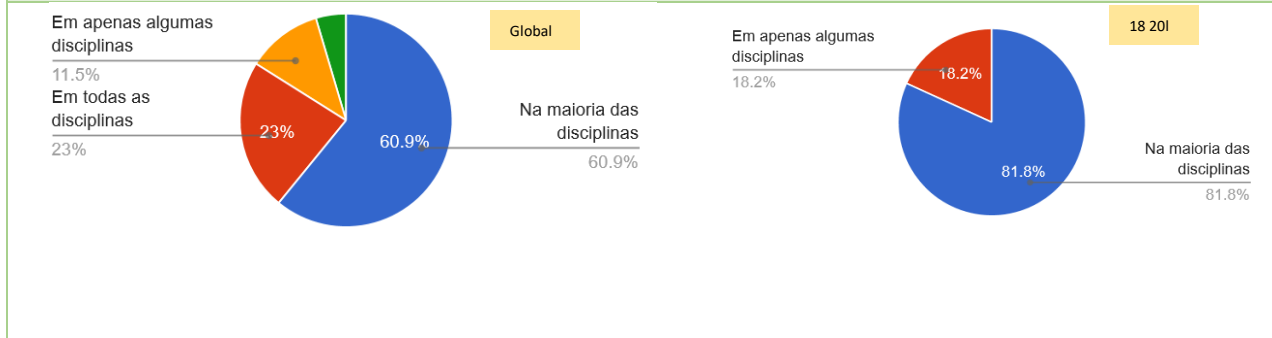
**F.4 – Os testes são o principal instrumento de avaliação dos alunos.**



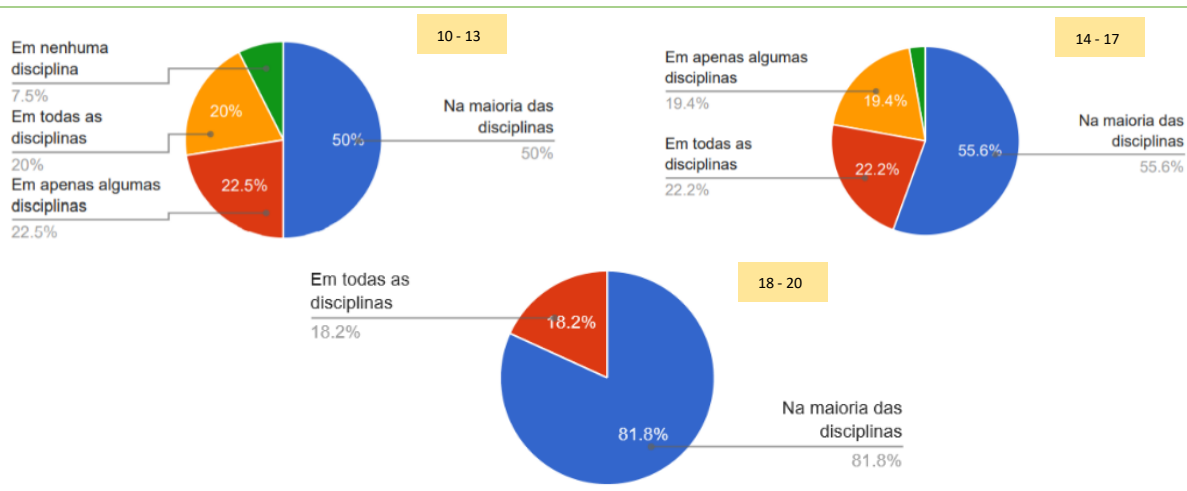
**F.5 – Os alunos são avaliados também através de outros instrumentos de avaliação (trabalhos, relatórios, ...).**



**F.6 – Os professores usam os resultados da avaliação formativa para melhorar os processos de ensino e de aprendizagem.**

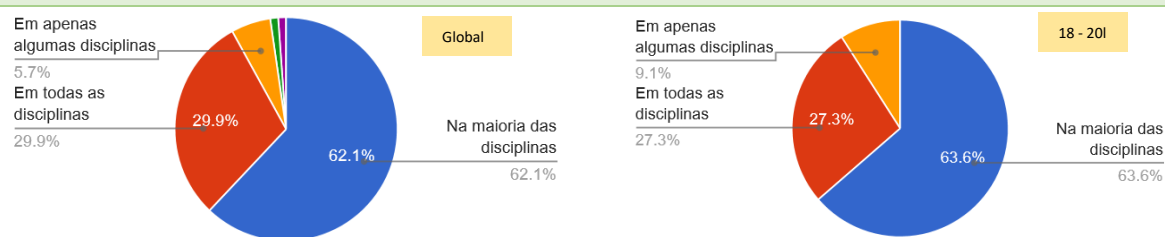


**F.7 – Os professores reconhecem e valorizam os progressos dos alunos na aprendizagem.**



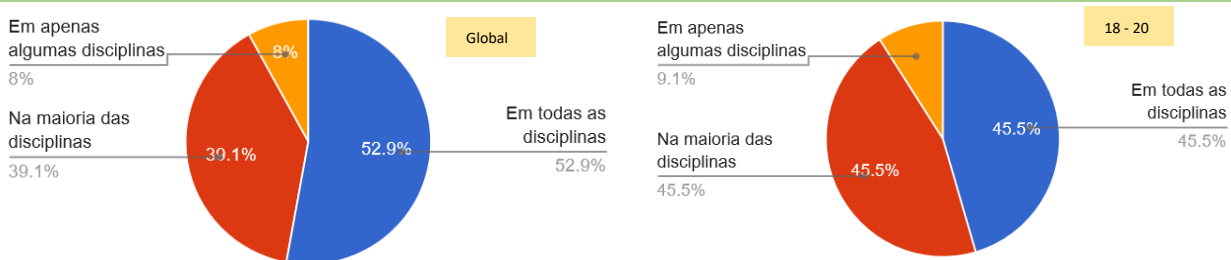
- Na maioria das disciplinas, os professores reconhecem e valorizam os progressos dos alunos na aprendizagem. Contudo, esse reconhecimento é mais notório para os alunos com melhor desempenho.

#### F.8 – Os professores aplicam os critérios de avaliação definidos para a sua disciplina.



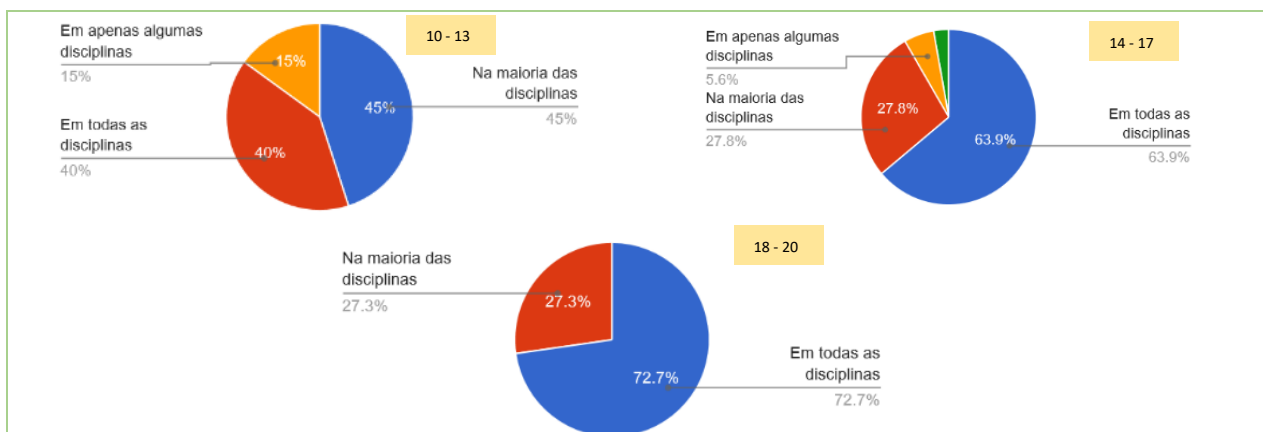
- A maioria dos professores aplica os critérios de avaliação definidos para a sua disciplina.

#### F.9 – Os professores preocupam-se em preparar os seus alunos para os exames nacionais.



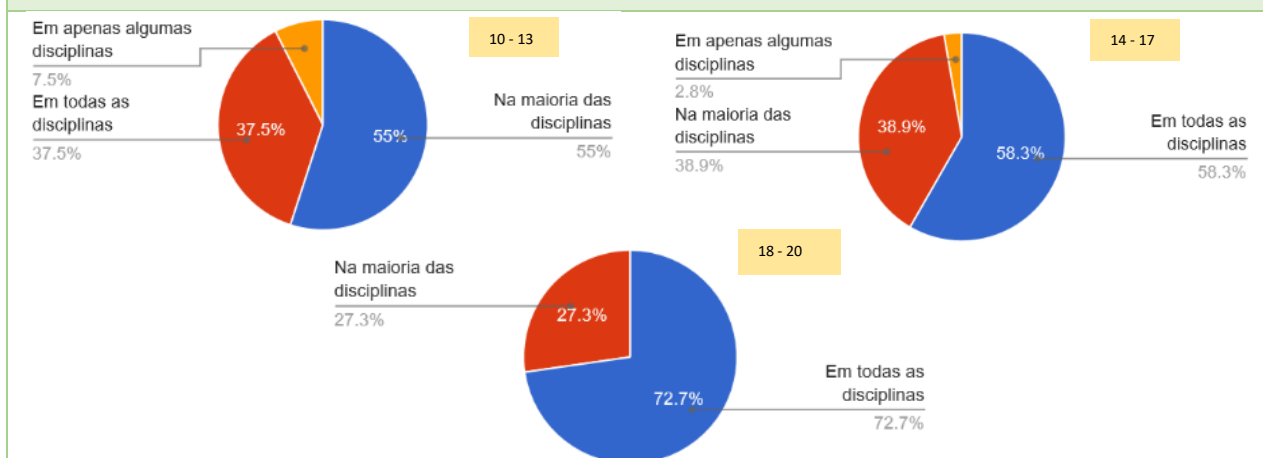
- A globalidade dos alunos refere que, na maioria das disciplinas, os professores se preocupam em preparar os seus alunos para os exames nacionais.

#### F.10 – Sentes que nas disciplinas com exame nacional, há uma maior pressão relativamente à avaliação do aluno.



- Os alunos sentem, efetivamente, uma maior pressão sobre a avaliação nas disciplinas com exame nacional, sendo que essa pressão recai essencialmente sobre os bons alunos.

### F.11 - Os alunos participam no processo de avaliação sumativa de final de período/ano (autoavaliação).



- Os alunos SEP Suficiente sentem-se menos envolvidos nos processos de avaliação.

### 3.3.3. Interpretação dos resultados relativamente ao processo de avaliação dos alunos

Na maioria das disciplinas, a avaliação incide sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos nas aulas, tendo por base os documentos curriculares de base, que implicam a planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem.

A globalidade dos alunos refere que conhece e compreende os critérios de avaliação da maioria das disciplinas, contudo os alunos SEP Muito Bom têm uma maior consciência

dos mesmos. Também mencionam que a maioria dos professores aplica os critérios de avaliação definidos para a sua disciplina.

Segundo Alves (2009), avaliar consiste em atribuir um valor qualitativo ou mesmo quantitativo a alguma coisa ou alguém. Por sua vez, na ótica dos alunos, avaliar consiste em aferir o que se aprendeu e o modo como se assimilou essa aprendizagem, servindo como uma ferramenta identificadora das dificuldades dos alunos, que tem como finalidade sinalizar e ajudar a ultrapassar essas adversidades (Dias, 2011).

Na generalidade das disciplinas, os professores praticam a avaliação formativa, produzindo feedback aos alunos, sendo que os alunos SEP Muito Bom se envolvem mais e têm maior percepção desse processo de avaliação. Os alunos referem que, na maioria das disciplinas, os professores usam os resultados da avaliação para melhorar os processos de ensino e de aprendizagem. De facto, como refere Morales (2003)

A avaliação formativa tem como finalidade fundamental informar o professor (para que reexamine o ritmo com o qual conduz a disciplina, veja o que deve explicar novamente, que exercícios adicionais preparar, etc.) e o aluno para que tome consciência do próprio aprendizado e para que possa corrigir seus erros.

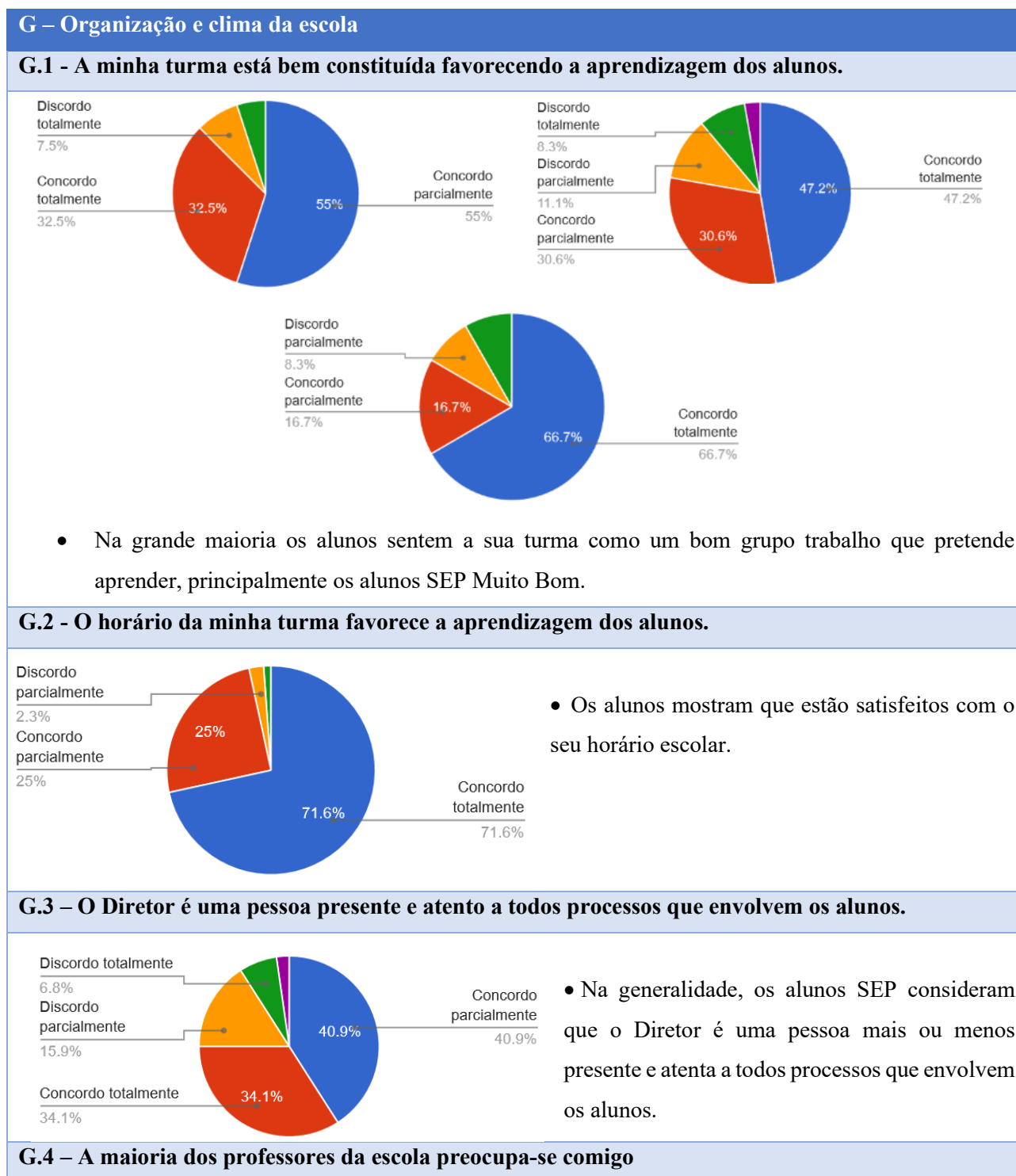
Os alunos, na maioria das disciplinas, sentem que os professores reconhecem e valorizam os seus progressos. No entanto, esse reconhecimento é mais notório nos alunos com melhor desempenho.

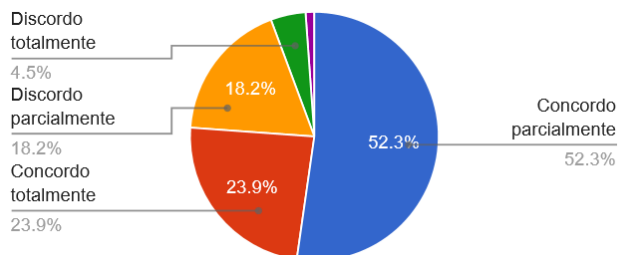
No entanto, os alunos referem que os testes são o instrumento que mais peso tem na sua avaliação, embora, na maioria das disciplinas sejam, também, avaliados através de trabalhos, relatórios, oralidade, atitudes, entre outros.

A maioria dos alunos refere que os professores se preocupam em prepará-los para os exames nacionais. Os alunos sentem, efetivamente, uma maior pressão sobre a avaliação nas disciplinas com exame nacional, sendo que essa pressão recai essencialmente sobre os bons alunos.

### 3.4. Fatores relativos à escola

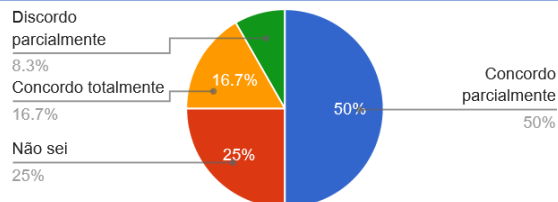
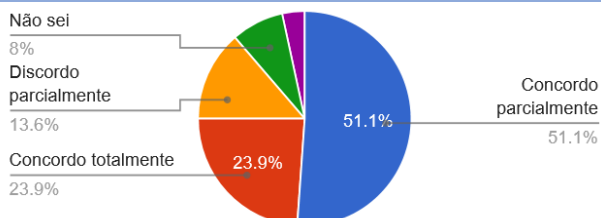
Quadro 7 - Organização e clima escolar





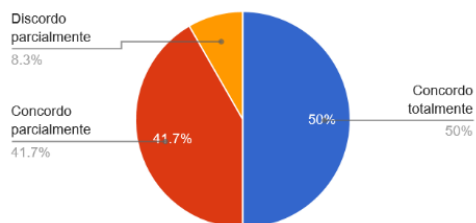
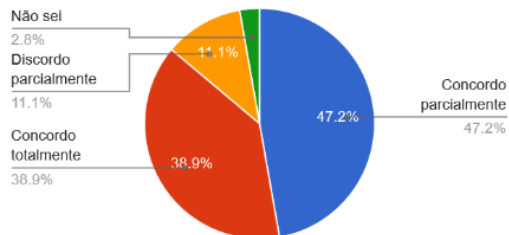
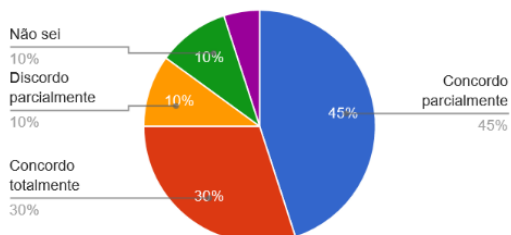
- AA maioria dos alunos considera que os professores da escola se preocupam com eles.

### G.5 – A escola adota medidas eficazes para dar resposta às situações de violência e indisciplina.



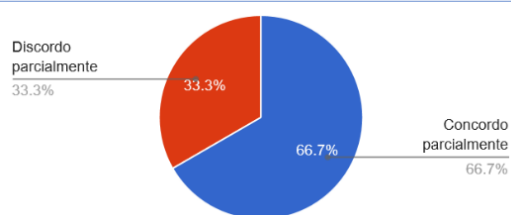
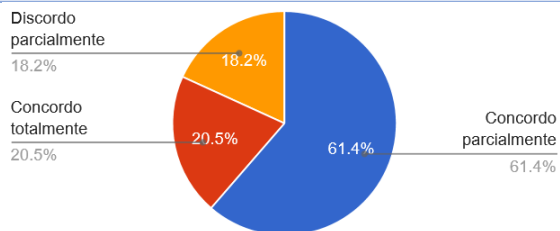
- Uma grande parte dos alunos pensa que a escola adota medidas eficazes para dar resposta às situações de violência e indisciplina, mas cerca de um quarto discorda ou não sabe.

### G.6 – Sinto-me bem na escola.



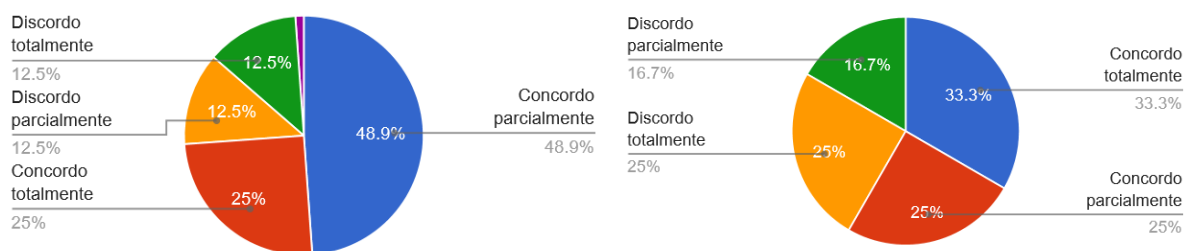
- A generalidade dos alunos sente-se bem na escola.

### G.7 - Os funcionários desta escola preocupam-se e são atenciosos com os alunos.



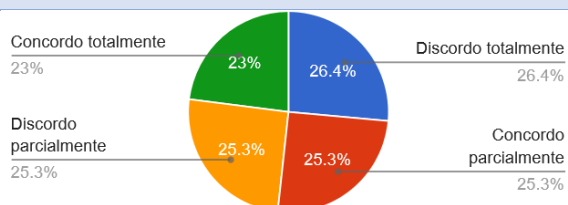
A globalidade dos alunos considera que os funcionários nem sempre se preocupam e são atenciosos com eles, principalmente o grupo SEP Muito Bom.

### G.8 – Costumo utilizar a biblioteca par ler e estudar.



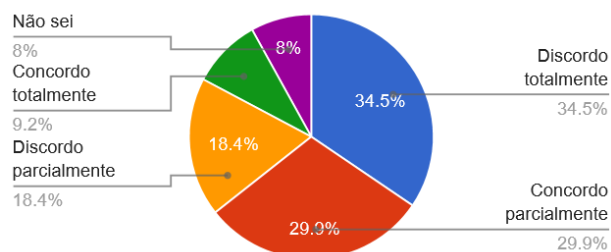
- Cerca de um quarto dos alunos SEP utiliza, com regularidade, a biblioteca para estudar ou ler. Este valor aumenta para um terço quando se consideram os alunos SEP Muito Bom. Contudo, verifica-se uma grande diversidade de opiniões quanto a utilizar a biblioteca para estudar ou ler, parecendo esta não ser utilizada com frequência pela generalidade dos alunos.

### G.9 – Costumo participar em atividades extracurriculares na escola (desportivas, clubes de leitura, teatro, olimpíadas, etc).



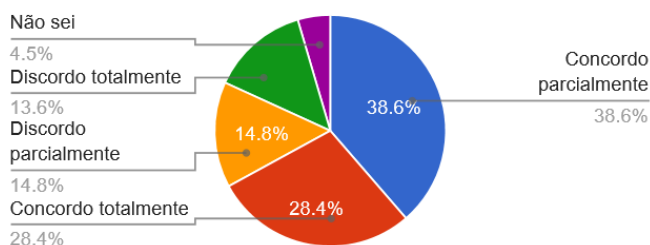
- Também aqui se verifica uma grande diversidade de opiniões quanto a participar em atividades extracurriculares.

### G.10 – Gosto de almoçar na cantina da escola.



- Verifica-se que, na generalidade, os alunos não apreciam almoçar na cantina da escola.

### G.11 – O bar da escola é agradável e tem a possibilidade de lanches diversificados e saudáveis.



- NA generalidade, os alunos mostra não estar completamente satisfeitos com o serviço do bar da sua escola.

### **3.4.1 Interpretação dos resultados relativamente à organização e clima de escola**

Na globalidade os alunos sentem a sua turma como um grupo de trabalho que pretende aprender, principalmente os alunos SEP Muito Bom e mostram que estão satisfeitos com o seu horário escolar.

Na generalidade, os alunos SEP consideram que o Diretor é uma pessoa mais ou menos presente e atenta a todos processos que envolvem os alunos. Uma grande parte dos alunos está convicta de que a escola adota medidas eficazes para dar resposta às situações de violência e indisciplina.

A generalidade dos alunos sente-se bem na escola, no entanto, considera que os funcionários nem sempre se preocupam e são atenciosos com eles, facto mencionado principalmente pelo grupo SEP Muito Bom.

Cerca de um quarto dos alunos SEP utiliza, com regularidade, a biblioteca para estudar ou ler. Este valor aumenta para um terço quando se consideram os alunos SEP Muito Bom. Contudo, verifica-se uma grande diversidade de opiniões quanto a utilizar a biblioteca para estudar ou ler, parecendo esta não ser utilizada com frequência pela generalidade dos alunos.

Também aqui se verifica uma grande diversidade de opiniões quanto a participar em atividades extracurriculares.

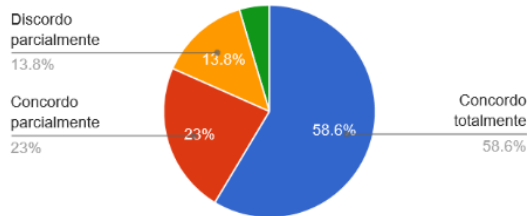
Verifica-se que os alunos na, na generalidade, não aprecia almoçar na cantina da escola e, também, mostram não estar completamente satisfeitos com o serviço do bar da sua escola.

*“Maior diversidade em alimentação.” (Aluno)*

Quadro 8 - Relações sociais entre os alunos

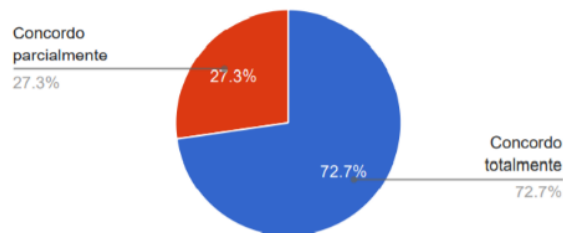
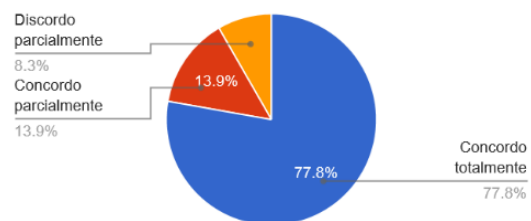
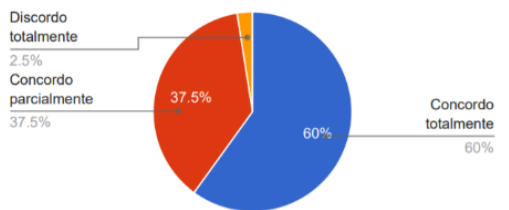
## H - Relações sociais entre os alunos

### H.1 – Considero-me totalmente integrado na minha turma.



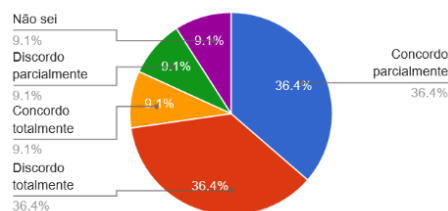
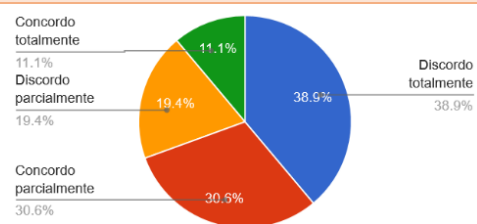
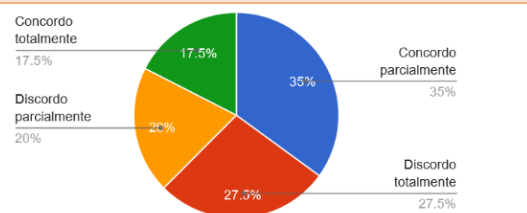
- A maioria dos alunos SEP sente-se integrada na sua turma.

### H.2 - Tenho amigos na escola que se preocupam comigo.



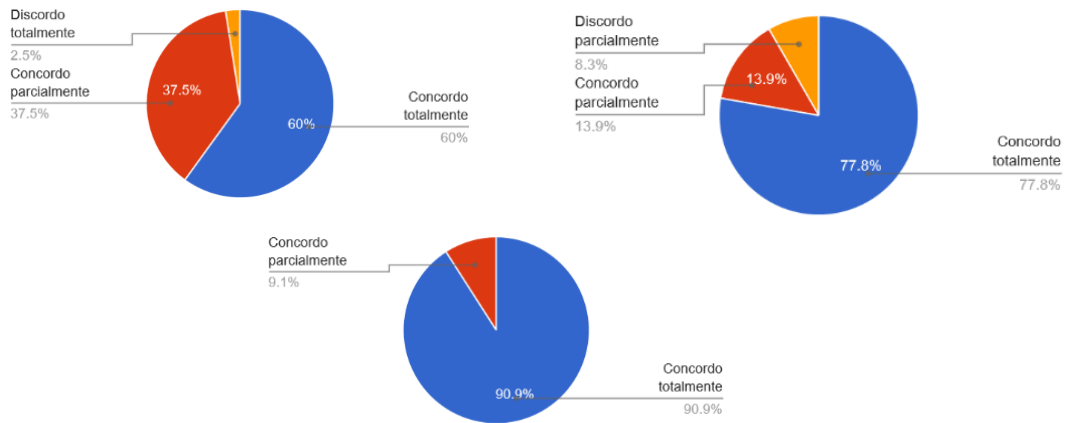
- A maioria dos alunos SEP tem amigos na escola que se preocupam com eles.

### H.3 - Tenho tendência para me isolar.



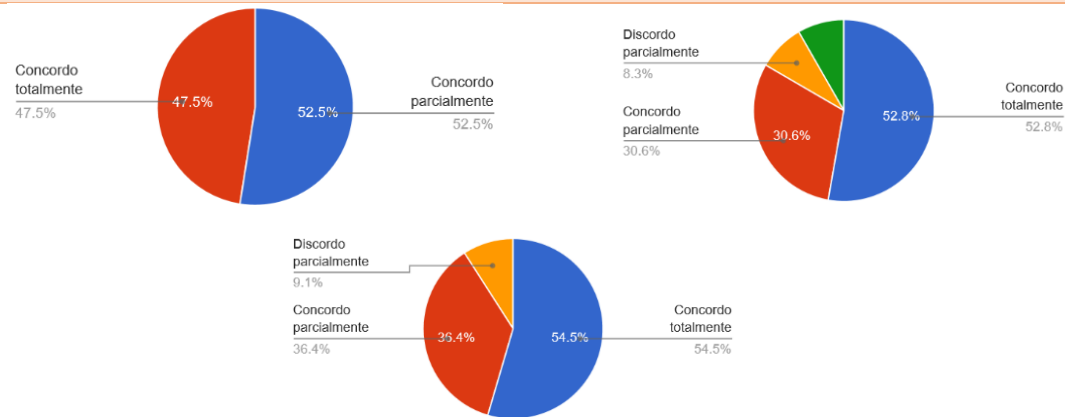
- Alguns alunos referem que, por vezes, poderão ter tendência a isolar-se.

#### H.4 - Tenho um grupo de amigos com o qual costumo conviver todos os dias na escola.



- A maioria dos alunos convive diariamente com o seu grupo de amigos, sendo que os melhores alunos aparentam ser mais sociáveis.

#### H.5 - Costumo discutir com os colegas assuntos da atualidade e do nosso interesse.



- Na generalidade, os alunos demonstram estar atentos aos assuntos da atualidade, discutindo-os com os colegas.

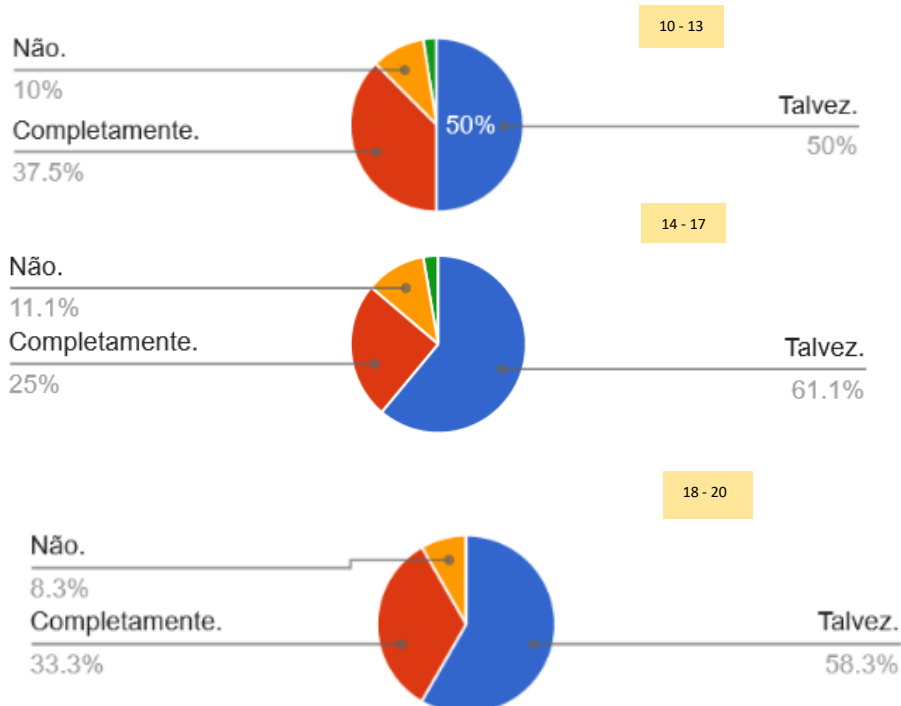
### 3.4.2. Interpretação dos resultados relativamente às relações sociais entre os alunos

A maioria dos alunos SEP sente-se integrada na sua turma e tem amigos na escola que se preocupam com eles. A maioria dos alunos convive diariamente com o seu grupo de amigos, sendo que os melhores alunos aparentam ser mais sociáveis.

Na globalidade, os alunos demonstram, ainda, estar atentos aos assuntos da atualidade, gostando de os discutir com os colegas.

Quadro 9 – Perspetiva dos alunos à saída da escolaridade obrigatória

Agora, à saída da escola, sentes-te um jovem autónomo cognitiva e afetivamente (desenvolvimento pessoal) e um jovem respeitador da autonomia do outro e, portanto, preparado para o amor, diálogo e cooperação (desenvolvimento pessoal e social)?



Quadro 10 – Aspetos referenciados pelos alunos dos diferentes cursos

**O que poderia ser feito na Escola para melhorar a ação educativa?**

Grupo SEP Suficiente:

“Ter um pavilhão de Educação Física que funcione.”- CT

“Substituir os manuais escolares por manuais digitais.” - CT

“Mais visitas de estudo e melhoria dos discursos dos professores/diretor ao incentivar os alunos ao estudo” – LH

“Menor pressão sobre os alunos” – LH

“Aulas diversificadas” – LH

“Mais visitas de estudo, ar condicionado” - LH

“Maior compreensão por parte de alguns professores em relação aos alunos, visto que muitos alunos da escola têm problemas familiares e que acabam por ser afetados refletindo nos seus resultados.” - LH

“Deixar de existir exames.” - LH

“Autorizar as visitas de estudo” - LH

“Valorizar mais o lado emocional e não apenas o lado cognitivo dos alunos.” – LH

“Relação entre professores-alunos, uma melhor comunicação entre ambos para obter mais motivação escolar. As funcionárias da escola tendem a ser mal-encaradas e a simpatia é pouca. Nem bom dia nem boa tarde. Mais visitas de estudo e por exemplo peças de teatro. Tentar perceber melhor o aluno, pois o secundário é a parte mais difícil de todo o processo escolar.” – LH

“Maior diversidade em alimentação.” - LH

#### **Grupo SEP Bom:**

“Promover visitas de estudo e cooperações com outras escolas.” - CT

“Dar valor aos alunos de Línguas e Humanidades”. – LH

“Mais atividades do foro da prevenção de problemas sociais e psicológicos que afetam os jovens; também atividades como bandas de garagem.” – LH

“Estar mais atento aos alunos e não se basearem apenas nas notas que os mesmos obtêm.” - LH

“Focarem-se em coisas que realmente importam. Por exemplo, quando eu tiver de comprar/alugar uma casa só para mim, em que viva sozinha e sem o auxílio de ninguém, eu vou-me sentir completamente perdida, pois não vou saber o que fazer. Não percebo nada das contas que se têm de pagar ao fim do mês, etc. Não tenho bem noção do que vai acontecer e acho que isso devia de ser ensinado na escola. Devíamos de ter uma disciplina em que nos ensinassem coisas básicas da vida (pagar contas, como poupar dinheiro...)” - CT

“Em relação à parte de autonomia devia haver algo que nos preparasse melhor como por exemplo: aulas de como fazer o nosso currículo, como lidar com finanças bancos etc.... vida adulta.” - CT

“Penso que a escola de certa forma obriga o conhecimento. O que, pessoalmente, não me ajuda, pois, eu baseio-me muito no decorar a matéria para passar no teste, do que

realmente obter o ensinamento. A escola devia dar-me tempo para eu rever o conhecimento de forma satisfatória.” - CT

“Mais atividades extracurriculares que contribuam para o desenvolvimento pessoal dos alunos e das suas relações interpessoais. Mudanças no método de ensino de certos professores, de modo a haver uma melhor dinamização das aulas.” - CT

“Maior preocupação dos professores com TODOS os alunos. Não é por terem maior dificuldades que se deve ignorá-los.” - CT

“A fila da cantina devia ser mantida numa zona de pouco trânsito porque no tempo de almoço a saída dos alunos das salas e a fila da cantina fazem uma grande confusão na entrada da cantina.” - CT

**Grupo SEP Muito Bom:**

“Visitas de estudo, menos testes por disciplina e utilização de outros métodos de avaliação.” - CT

“Pressão no ministério para que os exames não fossem tão "hardcore", já que estes colocam enorme pressão nos alunos e professores e não representam as verdadeiras capacidades dos estudantes.” \_CT

## Conclusões

Depois da exaustiva análise realizada anteriormente, terminaremos este trabalho com as principais conclusões a que este nos conduziu. O principal objetivo da dissertação “Sucesso Escolar dos Alunos no Ensino Secundário dos Cursos Científico-Humanísticos” pretendeu investigar as razões do sucesso dos alunos, tendo por base as variáveis do contexto escolar com influência no rendimento dos alunos, nomeadamente fatores relativos aos alunos, ao contexto de sala de aula e à escola.

Assim, começamos pela apresentação de uma tabela que resume, para cada uma destas variáveis, os fatores promotores do sucesso escolar dos alunos e/ou as condições facilitadoras da aprendizagem que se destacaram, em particular, pelos alunos SEP Muito Bom, visto estes apresentarem uma melhor performance de aprendizagem. Paralelamente, optou-se, também, por identificar alguns fatores de insatisfação referidos pelos alunos SEP na sua globalidade.

*Tabela 8 – Síntese dos fatores promotores do sucesso escolar dos alunos*

<b>Sucesso escolar dos alunos no ensino secundário dos cursos científico-humanísticos</b>		
<b>Variáveis relativas aos alunos</b>	<b>Fatores de promoção do sucesso escolar sentidas pelos alunos SEP Muito Bom</b>	<b>Fatores geradores de alguma insatisfação nos alunos SEP na sua globalidade</b>
Atitudes e motivação	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ter objetivos claros durante o percurso no ensino secundário</li><li>• Possuir expectativas elevadas relativamente ao seu futuro</li><li>• Empenhar-se para serem excelentes em tudo o que fazem</li><li>• Entusiasmo, autoestima e autoconfiança</li><li>• Ser sociável</li><li>• Participar em atividades extracurriculares</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• O curso que frequentam não os desafia totalmente</li><li>• Demasiada ênfase dada aos resultados dos exames e às médias de curso</li><li>• Dificuldades ao nível da argumentação</li><li>• Pouca iniciativa e sentido crítico</li><li>• Falta de relação com o meio e com o mundo</li><li>• Falta de tempo para aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, ...</li><li>• Alguma dificuldade em manter a atenção durante as aulas</li><li>• Ansiedade em relação às avaliações</li></ul>

Práticas de estudo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudar todos os dias</li> <li>• Ser organizados e disciplinados</li> <li>• Ler os apontamentos das aulas, o manual e resolver exercícios/problemas evitando acumular matérias</li> <li>• Estabelecer relações entre as leituras que fazem e os conceitos apresentados pelo professor</li> <li>• Praticar a autorregulação da sua aprendizagem e esclarecer as dúvidas com o professor em tempo útil</li> <li>• Ser autónomo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alguma falta de motivação para o estudo e pela curiosidade do saber</li> </ul>
Ambiente familiar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O estilo parental dominante é o democrático</li> <li>• Os pais conversam com os filhos sobre o trabalho escolar</li> <li>• Os pais encorajam os filhos independentemente dos resultados obtidos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os pais participam pouco na escola</li> </ul>
<b>Variáveis relativas à sala de aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fatores de promoção do sucesso escolar sentidas pelos alunos SEP Muito Bom</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fatores geradores de alguma insatisfação nos alunos SEP na sua globalidade</li> </ul>
Práticas curriculares e estratégias de ensino	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conteúdos programáticos lecionados de forma sequencial e organizada</li> <li>• Método expositivo associado com o método interrogativo</li> <li>• Materiais e métodos de trabalho diferenciados</li> <li>• Recurso às plataformas digitais</li> <li>• Empenho por parte do professor para que o aluno aprenda</li> <li>• Postura ativa dos alunos no trabalho de pares/grupo</li> <li>• Reforço positivo por parte do professor</li> <li>• Ambiente na sala de aula calmo e propício à aprendizagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Método expositivo é o mais utilizado pelos professores</li> <li>• Dificuldade na aplicação de diferentes estratégias devido à falta de tempo</li> <li>• “formato” de aula não é adequado a todos os alunos</li> <li>• Alunos SEP Suficiente e SEP Bom não se sentem privilegiados num contexto de atenção, reforço positivo e até empenho por parte de alguns professores</li> <li>• Pouca dinâmica de trabalho em pares/grupos</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professores comprometidos com a aprendizagem dos alunos</li> </ul>	
Relação pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professores entusiastas que fazem por os alunos gostarem da matéria</li> <li>• Competência dos professores relativamente ao domínio da matéria</li> <li>• Expectativas dos professores em relação aos seus alunos</li> <li>• Professores dinâmicos que se ajustam às necessidades dos alunos</li> <li>• Disponibilidade para tirar dúvidas</li> <li>• Boa interação entre o professor-aluno</li> <li>• Encorajamento dos alunos nos momentos mais difíceis</li> </ul>	
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incidência da avaliação sobre o currículo ensinado</li> <li>• Conhecimento e compreensão dos critérios de avaliação</li> <li>• Avaliação formativa com feedback em tempo útil aos alunos sobre as aprendizagens significativas</li> <li>• Valorização por parte do professor do progresso dos alunos</li> <li>• Avaliação com base em diferentes instrumentos de avaliação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os testes são o instrumento de avaliação com maior peso na maioria das disciplinas</li> <li>• Grande pressão sentida nas disciplinas com exame nacional</li> </ul>
<b>Variáveis relativas à escola</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fatores de promoção do sucesso escolar sentidas pelos alunos SEP Muito Bom</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fatores geradores de alguma insatisfação nos alunos SEP na sua globalidade</li> </ul>
Organização e clima escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bom grupo/turma com objetivos claros e expectativas elevadas</li> <li>• Bom horário</li> <li>• Diretor mais ou menos presente, mas atento a todos os processos que envolvem os alunos</li> <li>• Adoção de medidas eficazes contra a violência e indisciplina</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pouca preocupação e falta de atenção por parte dos funcionários com os alunos</li> <li>• Pouca utilização/dinamização da biblioteca escolar</li> <li>• Falta de apreço pelo almoço na cantina da escola</li> <li>• Alguma insatisfação sobre o serviço e variedade dos produtos do bar da escola</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência da realização de visitas de estudo</li> <li>• Falta de valorização dos alunos de Línguas e Humanidades</li> </ul>
Relações sociais entre os alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentir-se integrado na turma</li> <li>• Ter amigos na escola</li> <li>• Gostar de estar informado e discutir assuntos da atualidade com os colegas</li> </ul>	

Assim, na ótica dos alunos SEP percebe-se que o conceito de sucesso escolar se encontra, ainda, bastante ligado aos resultados dos exames e/ou média do curso. Parece verificar-se, também, que essa é uma das principais razões para o facto do curso que frequentam não os desafiar totalmente. Com efeito, os alunos SEP Muito Bom referem que o ensino, tendencialmente transmissivo, acaba por se focar bastante nos exames e nas médias não sendo aliciante para um conhecimento mais amplo e motivante e que tenha um maior vínculo ao meio e ao mundo.

No que concerne aos **fatores promotores do sucesso escolar relativos aos alunos**, verifica-se que o facto de estes terem uma visão clara sobre o que os espera durante o ensino secundário, definindo objetivos específicos, mensuráveis, atingíveis, realistas e temporizáveis a atingir durante este percurso e sendo orientados nesse processo, leva-os a sentirem-se motivados para os conseguir atingir. Consequentemente, a sucessiva concretização desses objetivos gera-lhes expectativas, tanto mais elevadas quanto maior o grau de consecução dos mesmos. Por conseguinte, este processo conduz a aprendizagens significativas conduzindo os alunos à excelência, na medida em que o esforço é recompensado e serve de mote para uma aprendizagem contínua e motivada.

Efetivamente, os factos evidenciam que quanto maior é o nível de desempenho dos alunos, mais notórias são estas particularidades. Paralelamente, a sua autoestima e autoconfiança aumenta, passando a ser mais interventivos, mais questionadores, mais críticos, mais responsáveis e consequentemente, mais autónomos. Assim, é importante reconhecer e valorizar as pequenas ações, gestos, vitórias dos alunos porque muitas vezes os entraves situam-se ao nível do autoconceito e da autoestima.

Com efeito, um aluno que esteja motivado consegue atingir uma maior capacidade de atenção/concentração e uma maior persistência nas tarefas escolares, cumprindo, assim, com as suas responsabilidades e alcançando uma maior satisfação quando atinge os objetivos propostos.

As práticas regulares de estudo e de autorregulação da aprendizagem são também fatores muito evidentes nos alunos com sucesso. Efetivamente, a aprendizagem regulada pelo próprio estudante e que resulta da interação de variáveis pessoais como conhecimentos, competências e motivações, proporcionam ao estudante o planeamento, a organização, o controlo e a avaliação dos processos adotados, dos resultados atingidos e das variáveis contextuais, o que os estimula e lhes dá oportunidades de agir de forma intencional e estratégica. Quanto maior é a autonomia do aluno relativamente às suas práticas de estudo e à sua autorregulação da aprendizagem, maior é o seu nível de desempenho.

Por outro lado, um estilo parental democrático é, também, um indicador de sucesso dos alunos. De facto, conversar em família sobre o trabalho escolar e pais que encorajam os filhos independentemente dos resultados escolares obtidos são fatores promotores do sucesso dos seus educandos.

Relativamente **às variáveis em contexto de sala de aula**, e, em particular, no que diz respeito às estratégias e práticas de ensino, das enunciadas pelos alunos, parece ser unânime que o método expositivo combinado com a colocação de questões (método interrogativo) é o mais utilizado. Contudo, quanto às estratégias de ensino preferidas pelos alunos, destacam-se as seguintes: reserva de tempos de aula para a resolução de exercícios/problemas e de esclarecimento de dúvidas; a utilização de estratégias diferenciadas fugindo ao “formato igual” para todos os alunos; recurso a plataformas digitais; combinação do trabalho individual com o trabalho de pares/grupo.

Efetivamente, o “modo de ensino do professor” está diretamente relacionado com os melhores resultados dos alunos, controladas as variáveis de pertença económico-social e nível cultural. De facto, as estratégias ensino-aprendizagem aplicadas na sala de aula, em cada disciplina ou área disciplinar, deverão envolver múltiplas competências, teóricas e práticas, promovendo, entre outras, o desenvolvimento de múltiplas literacias, tais como

a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida-

Uma das conclusões deste estudo é que mesmo não existindo uma grande diversidade de estratégias de ensino e apesar do “formato” de aula muito idêntico nas diversas disciplinas, consegue verificar-se uma percentagem significativa de alunos com sucesso. No entanto, este sucesso parece ser mais evidente ao nível das competências do conhecimento e até das capacidades e não tanto ao nível das atitudes, na medida em que os alunos reconhecem algumas limitações quanto às competências sociais e de adequação ao mundo real.

Quanto à relação pedagógica dos professores com os alunos, esta é, de facto, uma das variáveis dominantes no sucesso escolar dos alunos. A maioria dos alunos reconhece que o sucesso não depende apenas de cada um deles, mas, também, do professor, frisando que “são fatores que se equilibram”. Características do professor, tais como, ser entusiasta e fazer por o aluno gostar da matéria, dominar a matéria, ter expectativas sobre os alunos, ser dinâmico ajustando-se às necessidades deles, estar disponível para tirar dúvidas, encorajá-los nos momentos mais difíceis com reforço positivo, são indicadas pelos SEP Muito Bom como essenciais para o sucesso dos alunos.

Também a avaliação é um elemento basilar no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que deve ser um elemento regulador desse mesmo processo. Quer assuma a modalidade formativa ou sumativa deve constituir-se, essencialmente, como ferramenta ao serviço do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Na generalidade, os professores praticam a avaliação formativa, produzindo feedback aos alunos, sendo, no entanto, os alunos SEP Muito Bom que se envolvem mais e têm maior perceção desta forma de avaliação. Os alunos referem que, na maioria das disciplinas, os professores usam os resultados da avaliação para melhorar os processos de ensino e de aprendizagem. No entanto, é notória a ênfase dada pelos alunos ao estudo para os testes, visto estes determinarem de uma forma muito significativa a classificação interna das disciplinas.

Por último, no que **concerne aos fatores relativos à escola**, os bons alunos referem que o facto de estarem inseridos num bom grupo/turma com objetivos claros e com expectativas elevadas e terem um bom horário escolar são promotores do seu sucesso educativo. Tendo em conta uma perspetiva mais geral da escola, os alunos salientam a o

Diretor como uma pessoa pouco presente, mas que, no entanto, parece estar atento a todos os processos que envolvem os alunos, inclusivamente, adotando medidas relativamente eficazes contra a violência e a indisciplina.

Contudo, a generalidade dos alunos SEP mostra-se insatisfeita com a pouca preocupação e falta de atenção demonstrada pela generalidade dos funcionários, pouco apreço pelo almoço na cantina da escola, assim como, alguma insatisfação sobre o serviço e variedade dos produtos do bar. A biblioteca não é um local de eleição dos alunos.

Desta feita, foi possível identificar diferentes fatores que influenciam o sucesso dos alunos e perceber que as escolas dispõem dos autores e dos recursos necessários à promoção desse sucesso, como de facto, foi possível comprovar neste estudo. No entanto, as conclusões aferidas nesta investigação vão, ainda, de encontro à teoria de Cabral (2014), na medida em que ainda se verifica, nas escolas, uma rigidez da gramática escolar, contrária à racionalidade curricular e que decorre da sua compartimentação na organização dos processos de ensino dos alunos como se estes fossem um só.

Neste sentido, destacam-se algumas propostas, de acordo com estudos levados a cabo por Cabral e Alves (2017) de modo a alterar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico:

- A nível organizativo, os horários de alunos e professores congruentes com o projeto e rentabilização dos espaços e suas funcionalidades e o trabalho colaborativo dos docentes;

- A nível pedagógico, salienta-se a organização e gestão mais autónoma, flexível (e profissional) do currículo; estratégias de gestão do trabalho em sala de aula, colocando os alunos em aprendizagem colaborativa e processo de pesquisa; estratégias de ensino pensadas para gerar aprendizagens relevantes e uma avaliação multicriterial;

- Ao nível dos recursos pedagógicos salienta-se: a configuração e o uso dos espaços; o recurso a tablets e computadores pessoais e o uso de métodos ativos e interativos.

## **Considerações e reflexões finais**

Com base nos resultados desta investigação consegue-se inferir que os alunos em estudo reclamavam por um novo paradigma de escola, aquando da frequência do 11.º ano em 2017-2018, mesmo sendo alunos com sucesso. Na verdade, apesar da percentagem de alunos com sucesso pleno ser relativamente elevada (68%), ela não traduz alguma insatisfação dos alunos ao nível de algumas áreas de competências, tais como desenvolvimento pessoal e autonomia, pensamento crítico e criativo e a ligação entre a escola e o meio ou o mundo. Isto está em concordância com o descrito no relatório – O Estado da Nação e as Políticas Públicas 2020 - que refere que “Os estudantes estão mais descontentes com a sua experiência escolar, embora haja vários sinais de melhoria dos resultados dos alunos portugueses”.

Com efeito, o global e o local, o universal e o singular, a tradição e a modernidade, o curto e a longo prazos, a concorrência e a igual consideração e respeito por todos, a rotina e o progresso, as ideias e a realidade – tudo nos obriga à recusa de receitas ou da rigidez e a um apelo a pensar e a criar um destino comum humanamente emancipador.

Efetivamente, estes alunos fazem parte dum grupo de fim de ciclo, na medida em no ano letivo seguinte, ou seja, no ano 2018-2019, entrou em vigor o documento orientador “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, que poderá vir, em parte, de encontro às necessidades de resposta das insatisfações manifestadas pelos alunos.

Atualmente, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a identificação de Aprendizagens Essenciais com uma conseqüente atualização do currículo dos ensinos básico e secundário e uma maior autonomia e flexibilidade na gestão curricular pretendem alterar um paradigma educativo mais focado na transmissão de conteúdos do que na sua apropriação, pouco compatível com os contextos contemporâneos acelerados e de maior imprevisibilidade, de intenso desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico, e de problemáticas complexas como as ligadas à sustentabilidade, saúde, segurança e identidade.

Tomando isto em conta e todos os fatores promotores de sucesso escolar relativos aos professores, aos alunos e às escolas, que se confirmaram existir com esta investigação, será possível mudar o paradigma educativo. Aprender hoje implica memorizar tanto

quanto replicar informação, aplicá-la e mobilizá-la de forma não rotineira na resolução de novos problemas, colocar ênfase nas aptidões de vida polivalentes, preparando os nossos alunos para irem ao encontro do desconhecido, com muita flexibilidade mental e a serem resilientes, mantendo o equilíbrio emocional.

Como referem Alves J. & Jesus P. (2019)

O caminho será o de escolas focadas no processo de ensino e aprendizagem em que o aluno está no centro, com um papel ativo e autónomo. Trata-se de atender a um projeto vital, em que cada aluno constrói o seu próprio percurso, descobrindo os seus talentos, não para sobreviver à sociedade, mas para a construir e transformar.

### Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2014), *Investigação naturalista em educação – um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Almeida, A. & Fernandes, N. (2010), “Intervenção com crianças, jovens e famílias: pensar as práticas centradas nos direitos”, in Almeida, A.T., Fernandes, N. (org.), *Intervenção com crianças, jovens e famílias: estudos e práticas*. Coimbra: Almedina.
- Alves, J. (2008), *Os Exames no Ensino Secundário como Dispositivo de Regulação das Aspirações – A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia e as ações insensatas*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, J. (2011), Pelos Territórios Fénix: tecendo a ciência e a arte do voo. In J. M. Alves e L. Moreira (Org.), *Projecto Fénix – Relatos que contam o sucesso*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, J. (2011), Relatório: Acompanhamento Científico do Programa Mais Sucesso-Fénix. Porto: Universidade Católica.
- Alves J. & Jesus P. (2019), *As Escolas como Centros de Vida e de Aprendizagem - III Simpósio Barcelona Educação e Mudança*, Porto: Faculdade de Educação e Psicologia
- Alves, J. & Cabral, I. (2017), *Uma outra escola é possível: Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Amado, J. (2001), *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.
- Amorim, S.; Cabral, I.; Alves, J.; Serrão, R. (2019), Culturas escolares, lideranças, processo de ensino aprendizagem e resultados: apresentação de dados de um estudo duplo comparativo - I Conferência Internacional de Recerca en Educació, Educació 2019: Reptes, tendències i compromisos. Barcelona: Universitat de Barcelona.

- Anastasiou, L. & Alves, L., (2004), "Estratégias de ensinagem" in (org) *Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: Univille.
- Arends, R. (2008), *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Mac Graw-Hill.
- Ashton, P. & Croker, L. (1987), "Systematic Study of Planned Variations: The Essential Focus of Teacher Education Reform", *Journal of Teacher Education*, 38, 2-8.
- Azevedo, J. (2012), "Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores" *In Ciclo de Seminários de Aprofundamento em Administração e Organização Escolar: Sucesso Escolar, Indisciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*, 2.º, Porto, Portugal, 25 janeiro – 16 maio, 2012. (Seminário "Promoção do sucesso escolar"). 12 p.
- Bangart-Drown, et al (1991), "Effects of Frequent Classroom Testing", *Journal of Educational Research*, 85, 89-99.
- Barros, A. & Barros, J. (1996), *Psicologia da Educação Escolar*. Vol. 1, 2ª ed., Coimbra: Almedina.
- Baumerind, D. (1991), "The influence of parenting style on adolescent competence and substance use", *The Journal of Early Adolescence*, 11, 56–95
- Berliner, D. C. (1986), "In Pursuit of the Expert Pedagogue", *Educational Researcher*, 15, 5–13.
- Bermúdez, M. (2001), *Déficit de autoestima - Avaliación. tratamiento v prevención en la infancia v adolescência*. Madrid: Ediciones Pirâmíd.
- Boekaerts, M. & Corno, L. (2005), "Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention", *Applied Psychology*, 54, 199-231.
- Bolívar, A. (2003), *Como melhorar as escolas*. Porto: Edições Asa.
- Bolívar, A. (2012), *Melhorar os processos e os resultados educativos*. O que nos ensina a investigação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bosker, R. & Scheerens, J. (1994), "Alternative models of school effectiveness put to the test", *International Journal of Educational Research*, 21, 159-180.
- Bosker, R. & Scheerens, J. (1997), *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Brophy, J. (1996), *Teaching problem students*. New York: Guilford Press.
- Bruner, J. (1999), *Para Uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995), "Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. Review of Educational Research", *Sage Journals*, 65, 245 -281.
- Cabral, I. (2014), *Gramática escolar e (in)sucesso*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Cabral, I. & Alves, J. (2017), *Uma Outra Escola é Possível - Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Porto: Universidade Católica.

- Cardoso, J. (2013), *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores, S.A., Clube do livro.
- Chiavenato, I. (2006), *Princípios da administração: o essencial em teoria geral da administração*. Rio de Janeiro: Editora Elsevier.
- Clímaco, M. (2005), *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Crahay, M. (2000), *Podemos lutar contra o insucesso escolar?* Lisboa: Instituto Piaget
- Deal, T., & Peterson, K. (1994), *The leadership paradox: Balancing logic and artistry in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Delors, J. (2003), *Educação: um tesouro a descobrir*. 2ed. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO.
- Dias, P. (2011), *Práticas de avaliação formativa na sala de aula: regulação e feedback*. Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica. Lisboa: Repositório da Universidade Aberta.
- Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência – Situação após 3 anos dos alunos que ingressam no Ensino Científico-Humanístico, Ano letivo de 2017/18, julho de 2020.
- Dweck, C. & Legget, E. (1988), “A social-cognitive approach to motivation and personality”, *APA PsycArticles*, 95, 256–273
- Dweck, C. (2002), “Messages that motivate: How praise molds students' beliefs, motivation, and performance (in surprising ways)”, In *J. Aronson (Ed.), Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*, chapter 3, Academic Press.
- Edmons, R. (1979), “Effective Schools for the Urban Poor”, *Educational Leadership*, 37, 15-24.
- Estanqueiro, A. (2010), *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. & Nóvoa, A. (2012), *Avaliações em Educação: Novas Perspetivas*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2002), *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Fan, X. & Chen, M. (2001), “Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis”, *Educational Psychology Review*, 13, 1–22
- Fernandes, D. (2008), Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19, 41
- Fernandes, D. (2019), “Avaliação para as, e das, aprendizagens e qualidade da educação nas salas de aula”, *blogue RBE (Rede de Bibliotecas Escolares)*  
<https://blogue.rbe.mec.pt/avaliacao-para-as-e-das-aprendizagens-e-2294476> - consultado em 30.07.2020

- Fernandes, E. (1990), *Psicologia da Adolescência e da Relação Educativa*. Porto: Edições Asa.
- Fonseca, J et al (2005), Feedback na prática letiva: Uma oficina de formação de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 2015, 28(1), 171-199. Universidade do Minho.
- Fontaine, A. (1988), Motivação e realização escolar em função do contexto social. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000), *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Genari, C. (2006), *Motivação no Contexto Escolar e Desempenho Académico*. Dissertação (Mestrado em Educação) – São Paulo: Universidade Estadual de Campinas.
- Garet, M. et al (2001), “What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers”, *American Educational Research Journal*, 38, 915–945.
- Gomes, C. (1999), “Sucesso e fracasso no ensino médio”. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, 7, 259-280
- Gouveia-Pereira, M. (2008), *Percepções de justiça na adolescência. A escola e a legitimação das autoridades institucionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guerra, S. (2001) - *A escola que aprende*. Edições Morata ed., Cadernos do CRIAP.
- Guimarães, S. & Bzuneck, J. (2003), “Estilos Motivacionais de Professores: Propriedades Psicométricas de um Instrumento de Avaliação”, *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 19, 17-24.
- Gray, L. et al (2001), “Psychotherapy trainees' experience of counterproductive events in supervision.” *Journal of Counseling Psychology*, 48, 371-383.
- Hattie, J. & Yates, G. (2014), *Visible Learning and The Science of How We Learn*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Harari, Y. (2018), *21 Lições para o Século 21*. Israel: Spiegel & Grau.
- Heyneman, S. (1986), “The nature of a practical curriculum”, *Education with production*, 4, 91–103.
- Lamb, S. et al (2011), *School Dropout and Completion: An International Perspective*. Springer, Dordrecht.
- Lemos, V.; Neves, A.; Campos, C. & Conceição, J. & Alaiz, V. (1994), *A Nova Avaliação da Aprendizagem. O Direito ao Sucesso*. Lisboa: Texto Editora.
- Levine, D. & Lezotte, L. (1990), *Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice, School Effectiveness and School Improvement*, Madison. Wisconsin: National Center.
- Lindín, C., Esteban, M. B., Bergmann, J. C. F., Castells, N., & Rivera-Vargas, P. (Ed.) (2020), *Llibre d’actes de la I Conferència Internacional de Recerca en Educació*.

- Educació 2019: reptes, tendències i compromisos* (4 e 5 de novembro de 2019, Universitat de Barcelona). Albacete: LiberLibro (851-858).
- Lima, J. (2008), *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Locatelli, A., Bzuneck, J., & Guimarães, S. (2007), “A Motivação de adolescentes em relação com a perspectiva de tempo futuro [The motivation of adolescents in relation to the perspectives of the future]”, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20, 268–276.
- Lopes da Silva, A. (2004a), “A. A auto-regulação na aprendizagem: a demarcação de um campo de estudos e de intervenção” In *Lopes da Silva, A.; Duarte, A.; Sá, I.; Veiga Simão, A. Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Ed., 17-39.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010), *O Professor Faz a Diferença*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. (2012), *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Lopes da Silva, A., Duarte, A., Sá, I., & Veiga Simão, A. (2004), *A aprendizagem autorregulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, A., Veiga Simão, A., & Sá, I. (2004), “Autorregulação da aprendizagem: Estudos Teóricos e Empíricos”, *Intermeio: Revista do Mestrado em Educação da Universidade de Mato Grosso*, 10, 59-74
- Machado, J., & Alves, J. (2013), *Melhorar a escola*. Porto: Asa.
- Marchesi, A. & Martin, E. (2003), *Os professores. Qualidade de ensino em tempos de mudança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003. cap. 6, p. 94-111.
- Marzano, R.; Gaddy B. & Dean C. (2000), *What Works In Classroom Instruction. Mid-continent Research for Education and Learning*. Aurora.
- Marzano, R. (2005), *Como organizar as escolas para o sucesso educativo – da investigação às práticas*. Porto: Edições ASA.
- Medeiros, C. (1994), *Por uma educação matemática como intersubjetividade*. São Paulo: Editora Moraes.
- Mendonça, A. (2020), *Evolução da política educativa em Portugal*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Mesquida, P. & Santos, M. S. (2002), *As rupturas de paradigmas e a educação*. PUCPR.
- Miller, A.; Ferguson, E. & Simpson, R., “The Perceived Effectiveness of Rewards and Sanctions in Primary Schools: Adding in the Parental Perspective”, *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 18 (1998), 55-64.

- Monk, D. (1994), “Subject Area Preparation of Secondary Mathematics and Science Teachers and Student Achievement”, *Economics of Education Review*, 13, 125-45.
- Moraes, C. & Varela, S. (2007), “Motivação do Aluno Durante o Processo de Ensino-Aprendizagem”, *Revista Electrónica de Educação*, 1, 1-15.
- Moreira, M. & Buchweitz, B. (1993), *Novas estratégias de ensino e aprendizagem: os mapas conceituais e o Vê epistemológico*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Mortimore, P. (1988), *School Matters: The Junior Years*. California: University of California Press.
- Moshe, B.; Mckeachie, W.; Lin, Y. & Hollinger D., “Test Anxiety: Deficits in Information Processing”, *Journal of Educational Psychology*, 73 (1981), 816-824
- Nóvoa, A. (1992), *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. & Amante, L. (2015), Em busca da Liberdade. A pedagogia universitária do nosso tempo (pp. 21 – 34) – *Revista de docência Universitária*, 13.
- Nóvoa, A. (2009), *Educação 2021: Para uma história do futuro*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Orey da Cunha, P. (1996), *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica.
- Perry, N.; Turner, J. & Meyer, D. (2006), “Classroom as contexts for motivating learning”, In *P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), Handbook of educational psychology*, (2nd ed., pp. 327–348). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pintrich, P. (2000), “The role of goal orientation in self-regulated learning”, In *M. Boekaerts, P. Pintrich. & M. Zeidner, Handbook of Self-regulation*, New York: Academic Press, 2000, p. 451502.
- Pinheiro J. & Ramos L. (2000), *Métodos pedagógicos*. Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional.
- Portugal. *Lei de Bases do Sistema Educativo atual. Lei 46/86, de 14 de Outubro*. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14, p. 3067 – 3081.
- Portugal. *Decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de julho*. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, p. 2928 – 2943.
- Portugal, despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Perfil dos Alunos à Saída da escolaridade Obrigatória. (2017).
- Quaresma, M., & Lima T. (2017), “Performatividade e distinções escolares no contexto da escola pública: Tendências internacionais e especificidades do contexto português”, *Análise Social*, 52, 560-582.
- Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (2003), *Planificação e Avaliação do Ensino Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

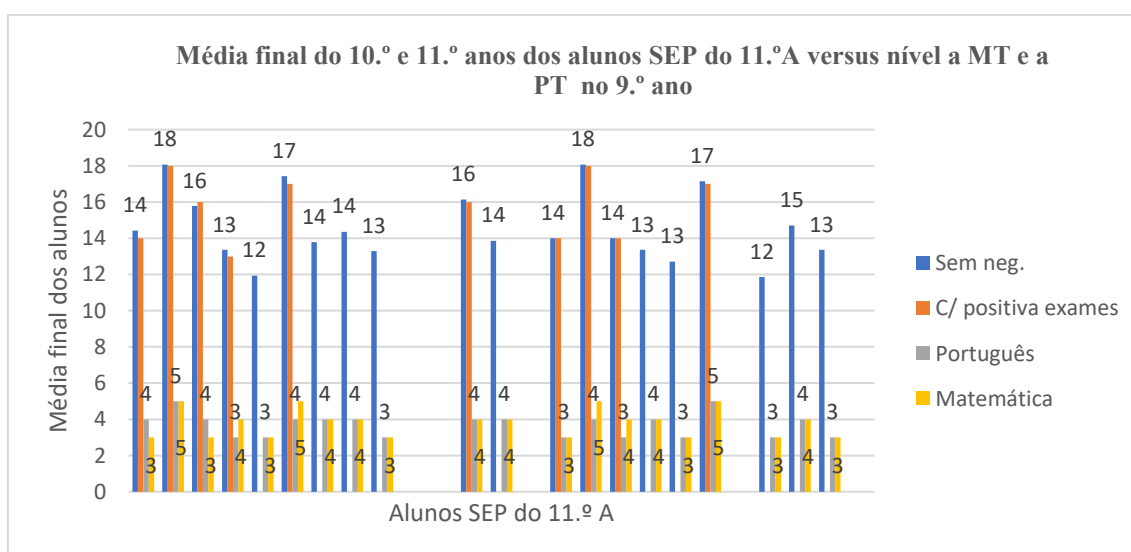
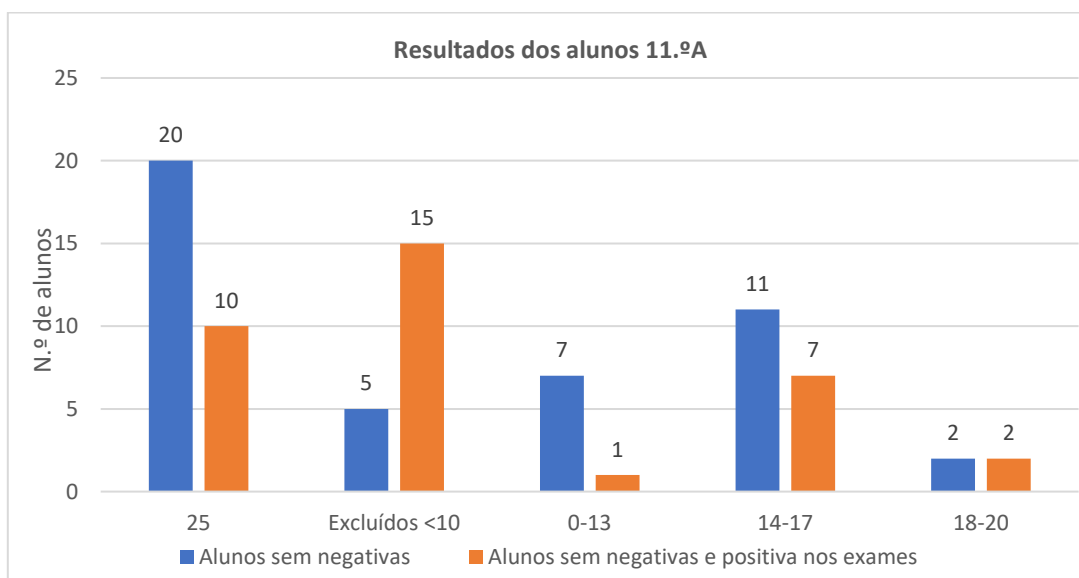
- Roldão, M. (2012), “Supervisão, conhecimento e melhoria: uma triangulação transformativa na escola”, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 7-28.
- Roldão, M. & Ferro, N. (2015), O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 63, 570-594.
- Santos, S.; Ribeiro, S.; Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (2016), “Equidade E Educação: Práticas docentes - estudo de caso”, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 462-465.
- Sammons, P.; Hillman, J. & Mortimore, P. (1995), *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. London: Institute of Education, University of London.
- Sanches, I. (2001), *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Sandres, W.; Wright, S. & Horn, S. (1997), “Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation”, *Journal of Personnel Evaluation in Education* 11, 57–67
- Sarason, I. (1984), “Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 929–938.
- Scheerens, J. (2004), *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Schmoker, M. (1999), *The Key to Continuous School Improvement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Silva, A. (2019), Fatores que contribuem para a evolução das aprendizagens dos alunos: estudo de caso – Dissertação de mestrado, Porto: Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.
- Silva, M. (2010), *O Professor que o Adolescente Deseja*. Lisboa: Coisas de Ler Edições.
- Silva B. & Maia, H. (2015), “Gestores de escolas públicas e representações sociais de escolas eficazes: Fatores contextuais de boas práticas”, *Portuguese Studies Review*, 23, 29-45.
- Silva, A. & Sá, I. (1993), *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.
- Soar, R.; Medley, D. & Coker, H. (1983), “Teacher evaluation: A critique of currently used methods”, *Phi Delta Kappan*, 65, 239-246.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993), *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGrawHill.
- Tang, C. (1994), “Effects of modes of assessment on students' preparation strategies”, In GIBBS, Graham (Ed.). *Improving student learning: theory and practice*, Oxford, UK: The Oxford Centre for Staff Development, Oxford Brookes University.
- Teddie, C. & Reynolds, D. (2000), *The international handbook of school effectiveness research*. London; New York: Falmer Press.

- Valadares, J. & Graça, M. (1998), *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Vieira, R. & Vieira, C. (2005), *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Divisão Editorial Instituto Piaget.
- Vygotsky, L. (1984), *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wang, M.; Haertel, G. & Walberg, H. (1994), “Educational resilience in inner cities”, In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (45–72). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- White, K. (1982), “The Relation between Socioeconomic Status and Academic Achievement”, *Psychological Bulletin*, 91, 461-481
- Winne, P., & Perry, N. (2000), “Measuring self-regulated learning”, In P. Pintrich, M. Boekaerts, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (p. 531–566). Orlando, FL: Academic Press, p.
- Wubbels, T.; Brekelmans, M.; Van Tartwijk, J. & Admiral, W. (1999), “Interpersonal relationships between teachers and students in the classroom”, In H. C. Waxman & H. J. Walberg (Eds.), *New Directions for Teaching Practice and Research* (p. 151-170). Berkeley, California: McCutchan.
- Zimmerman, B. (1990), “Self-regulated learning and academic achievement: An overview”, *Educational Psychologist*, 25, 3-17.

**Apêndice I – Síntese da análise documental das pautas do 9.º, 10.º e 11.º anos dos alunos dos cursos Científico-Humanísticos em 2017-2018**

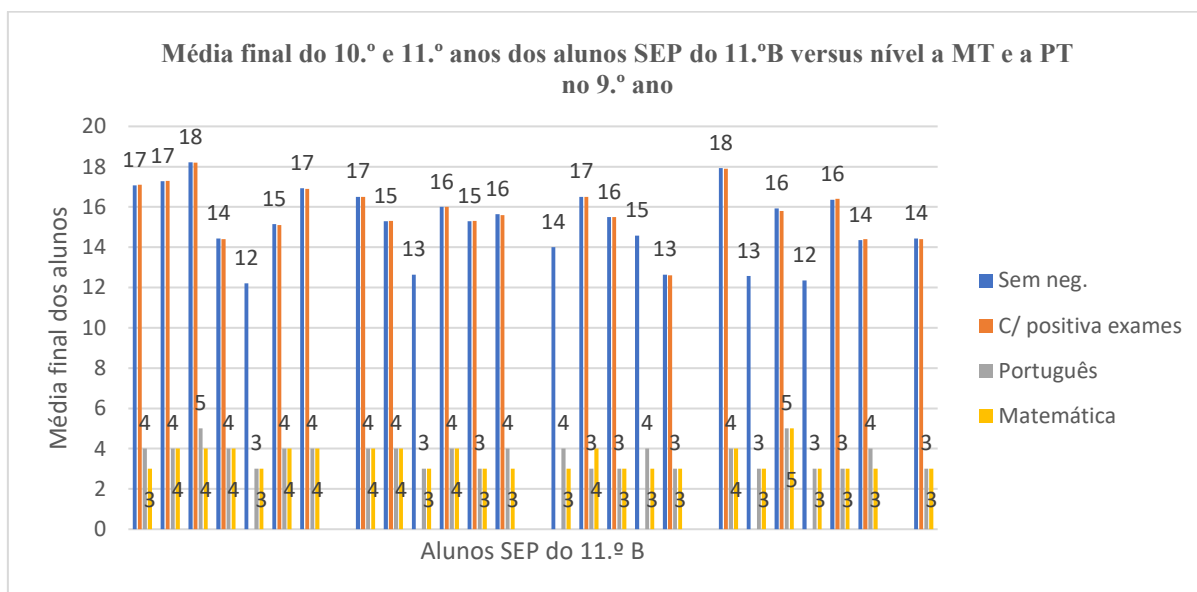
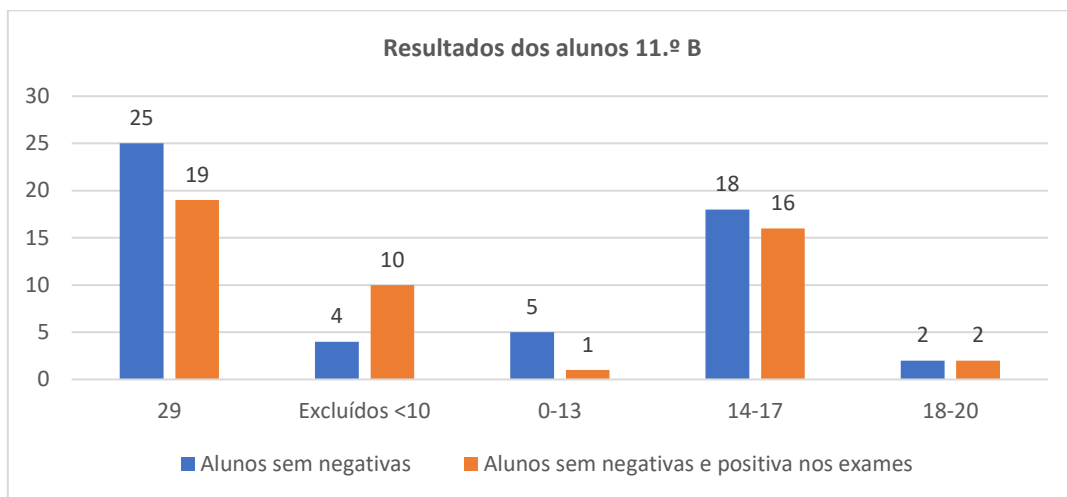
**Turma 11.ºA – Ciências e Tecnologias**

Nº alunos - 11.ºA	25	Excluídos <10	0-13	14-17	18-20
Alunos sem negativas	20	5	7	11	2
Percentagem (%)	80	20	28	44	8
Alunos sem negativas e positiva nos exames	10	15	1	7	2
Percentagem (%)	40	60	4	28	8



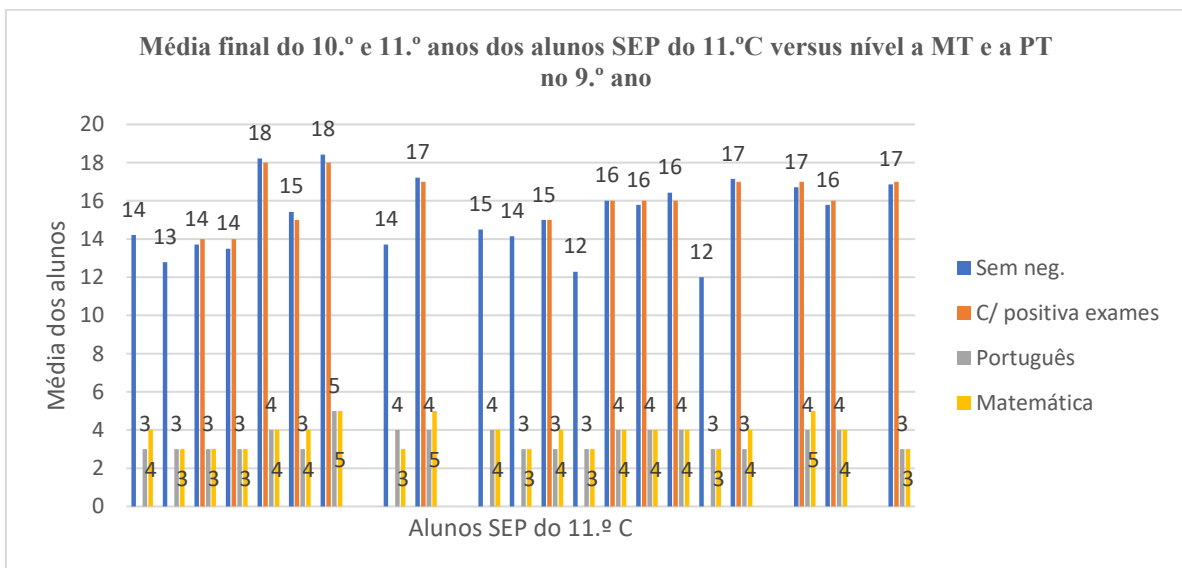
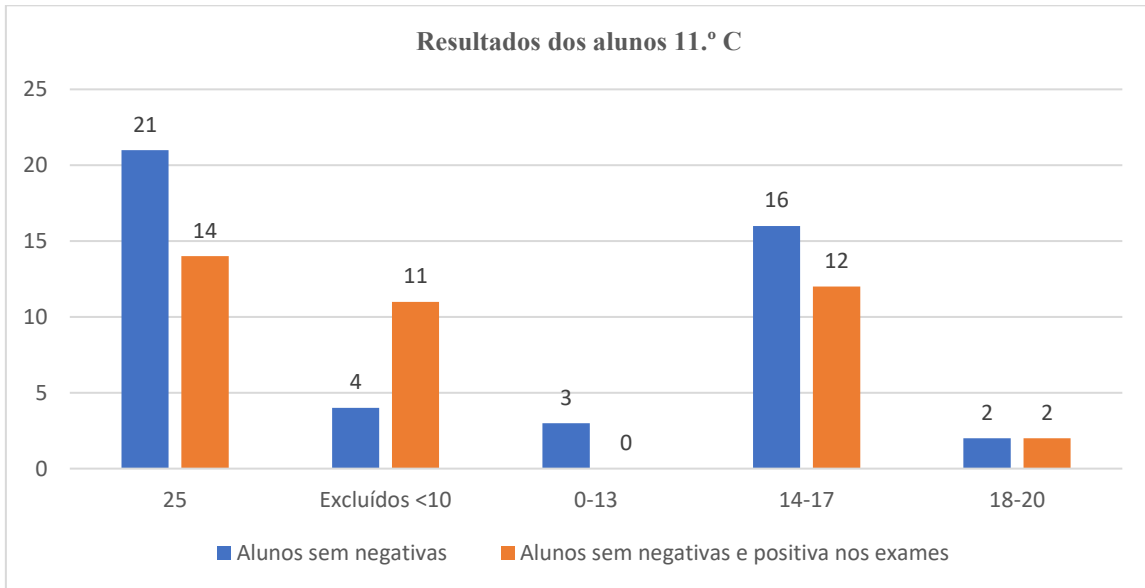
## Turma 11.º B – Ciências e Tecnologias

Nº alunos - 11ºB	29	Excluídos <10	0-13	14-17	18-20
Alunos sem negativas	25	4	5	18	2
Percentagem (%)	86	14	17	62	7
Alunos sem negativas e positiva nos exames	19	10	1	16	2
Percentagem (%)	65	35	3	55	7



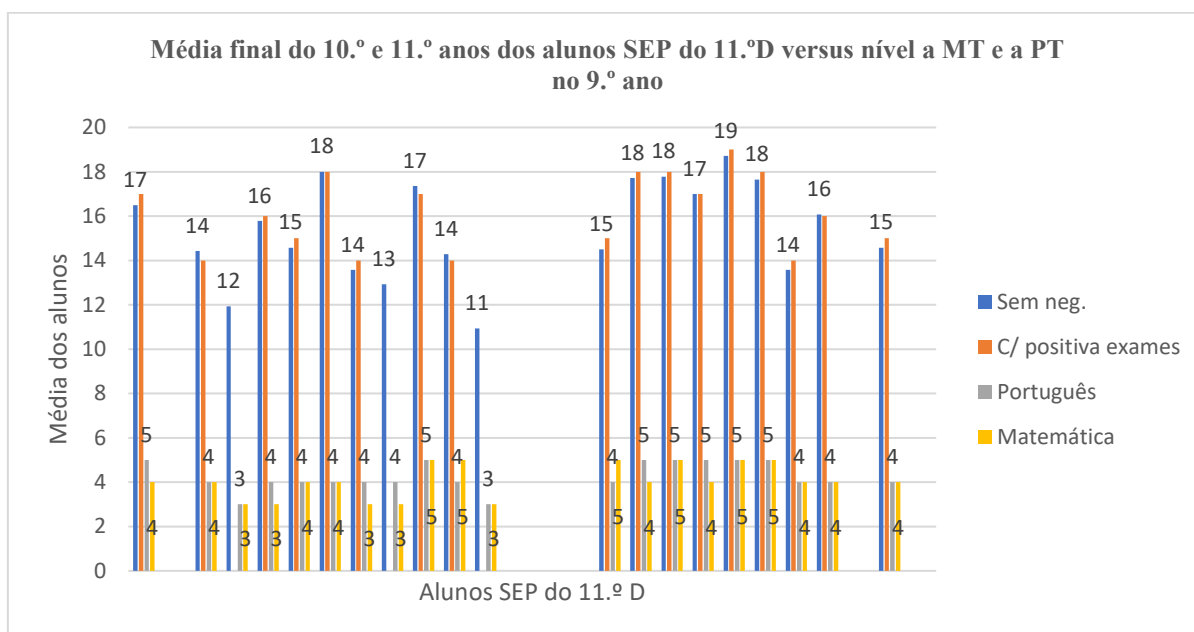
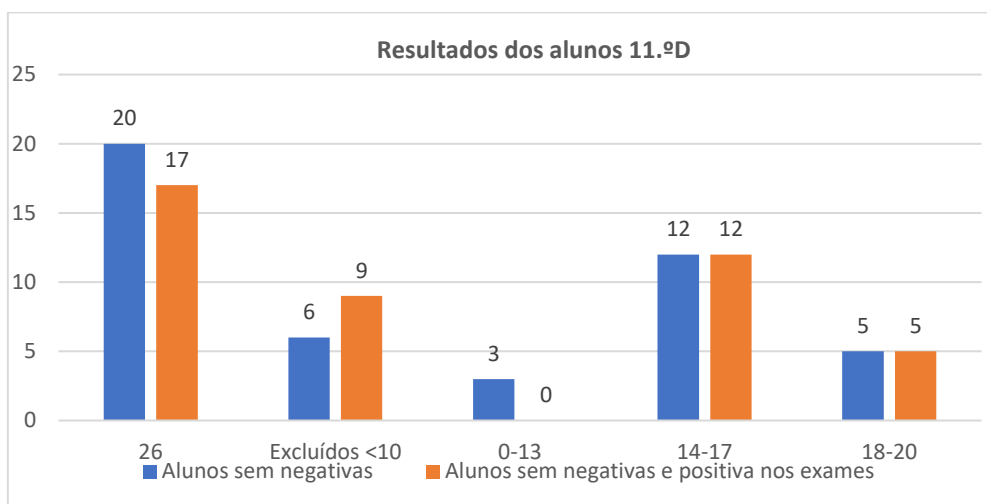
## Turma 11.º C – Ciências e Tecnologias

Nº alunos - 11ºC	25	Excluídos <10	0-13	14-17	18-20
Alunos sem negativas	21	4	3	16	2
Porcentagem (%)	84	16	12	64	8
Alunos sem negativas e positiva nos exames	14	11	0	12	2
Porcentagem (%)	56	44	0	48	8



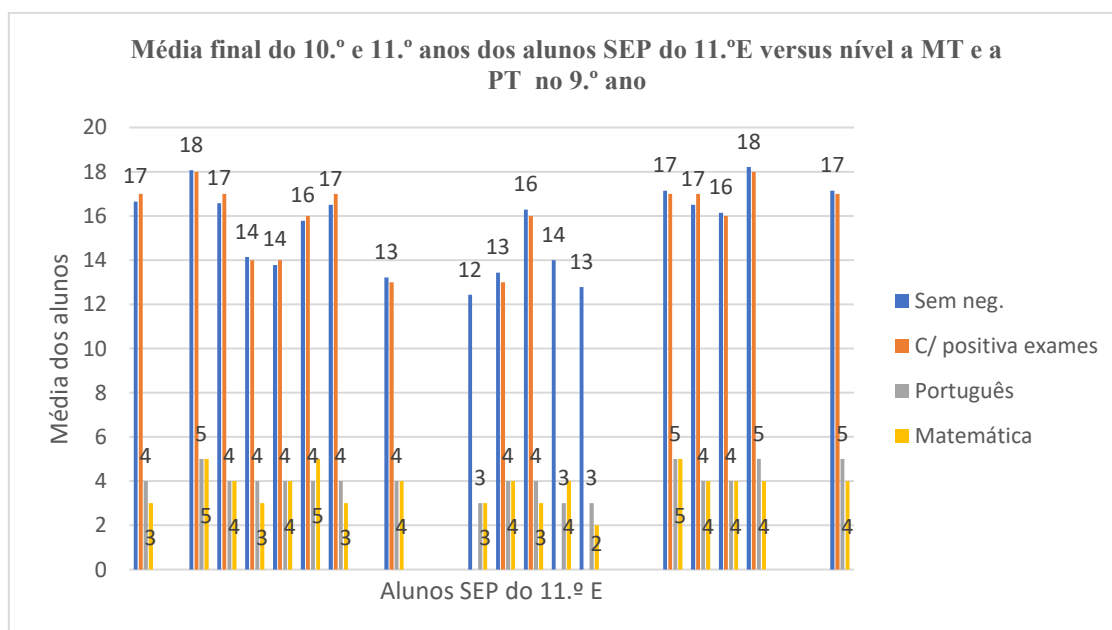
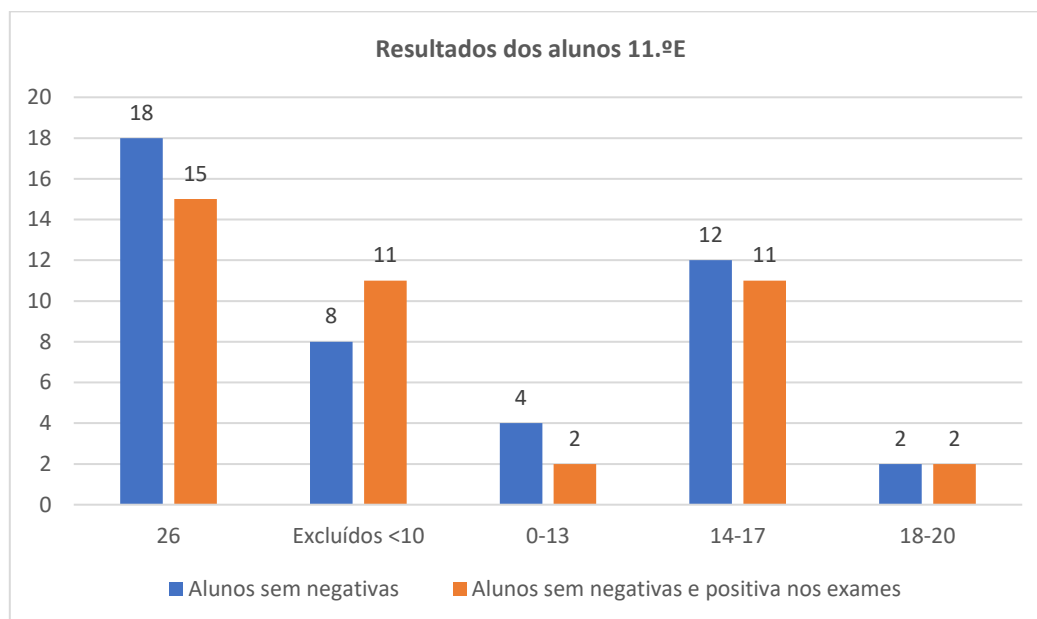
## Turma 11.ºD – Ciências e Tecnologias

N.º alunos - 11.ºD	26	Excluídos <10	0-13	14-17	18-20
Alunos sem negativas	20	6	3	12	5
Percentagem (%)	77	23	12	46	19
Alunos sem negativas e positiva nos exames	17	9	0	12	5
Percentagem (%)	65	35	0	46	19



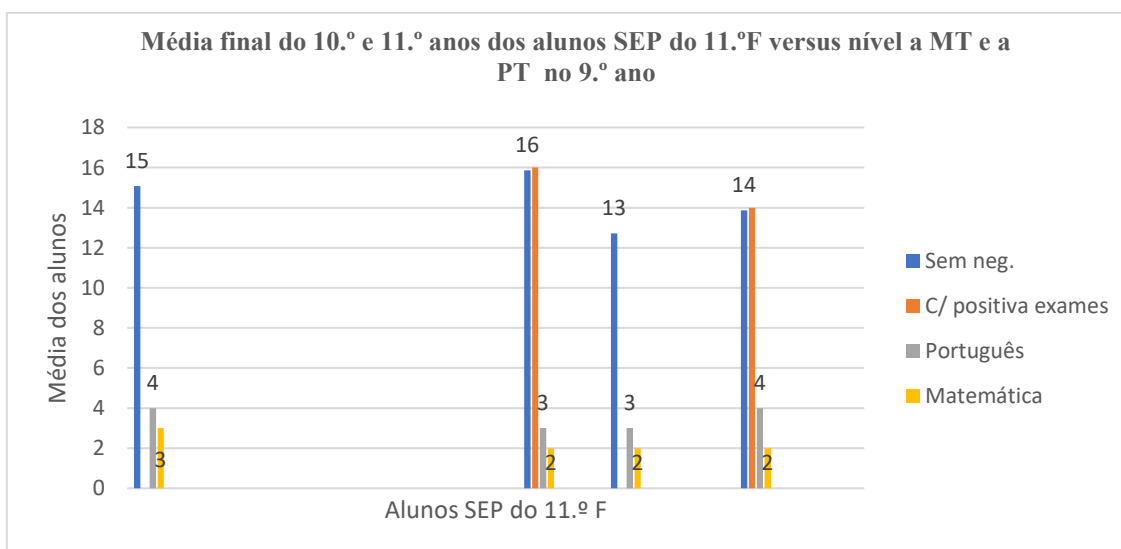
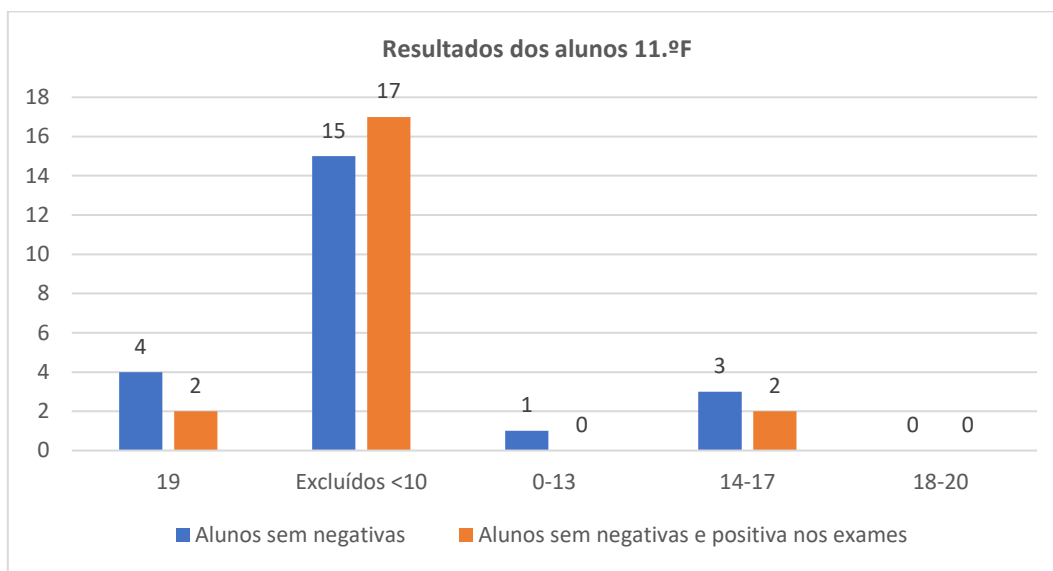
## Turma 11.ºE – Ciências e Tecnologias

Nº alunos - 11ºE	26	Excluídos <10	0-13	14-17	18-20
Alunos sem negativas	18	8	4	12	2
Percentagem (%)	69	31	15	46	8
Alunos sem negativas e positiva nos exames	15	11	2	11	2
Percentagem (%)	58	42	8	42	8



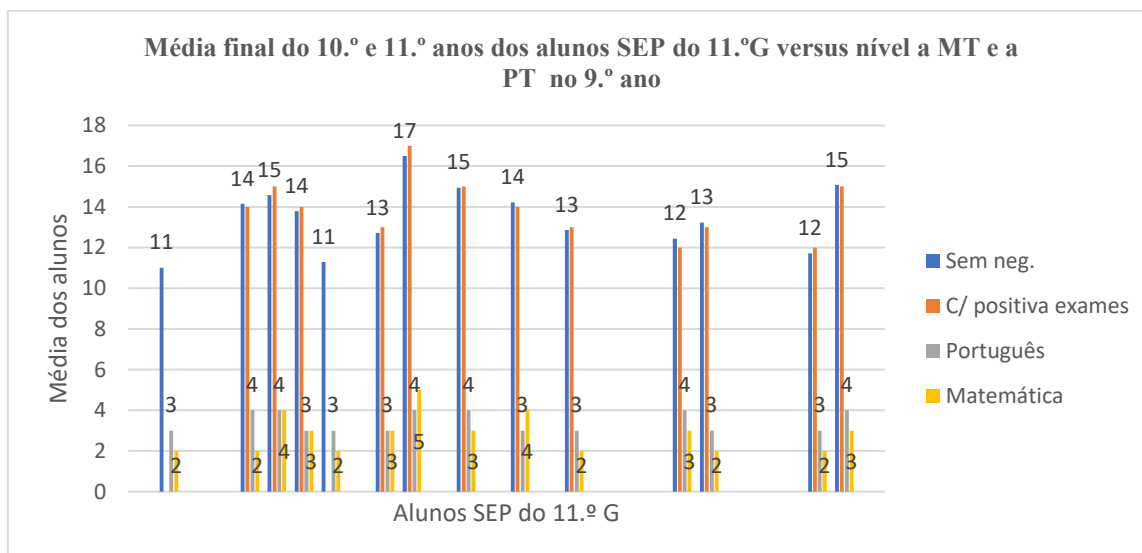
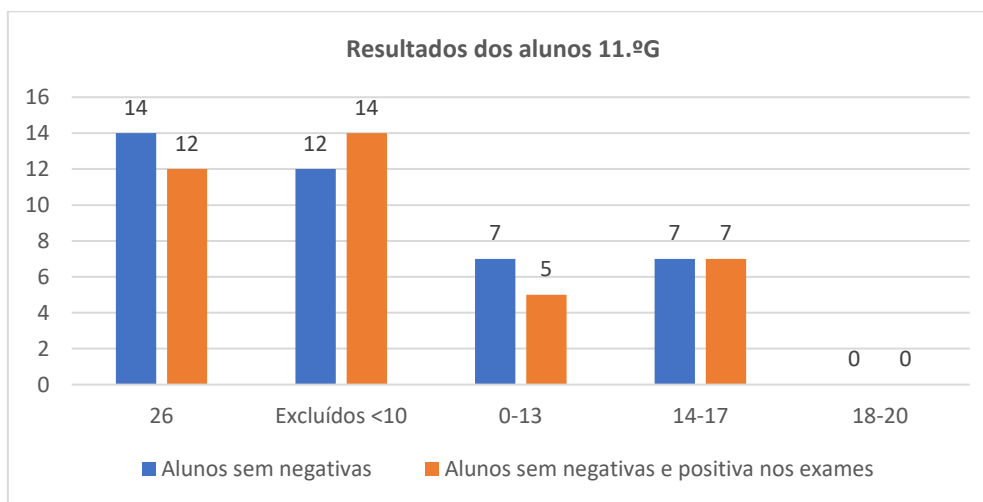
## Turma 11.ºF – Artes Visuais

Nº alunos - 11ºF	19	Excluídos <10	0-13	14-17	18-20
Alunos sem negativas	4	15	1	3	0
Percentagem (%)	21	79	5	16	0
Alunos sem negativas e positiva nos exames	2	17	0	2	0
Percentagem (%)	11	89	0	11	0



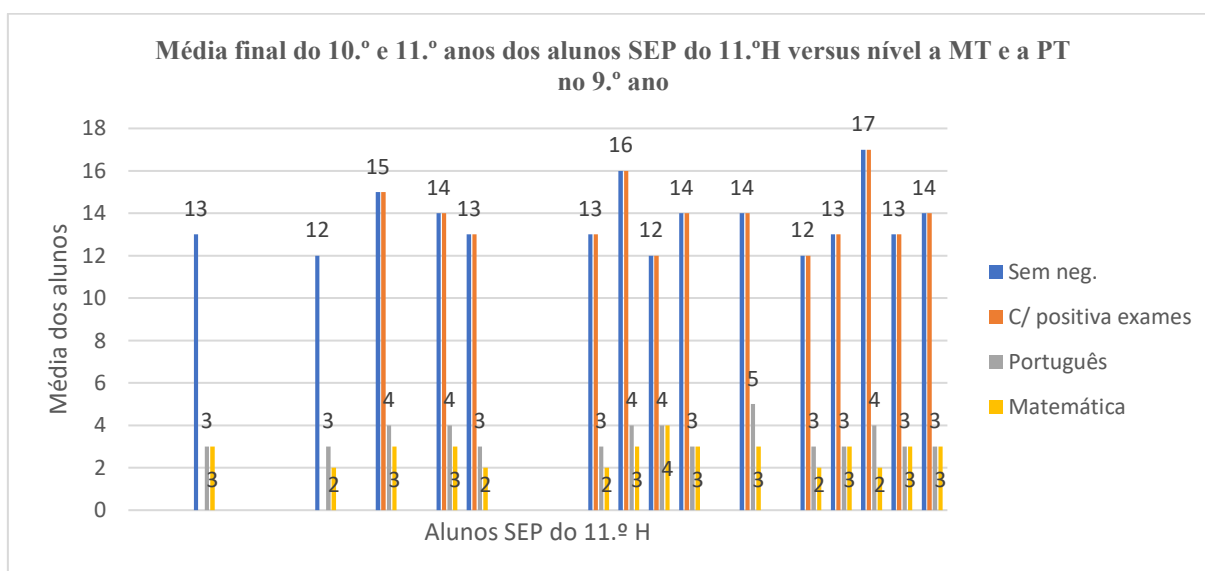
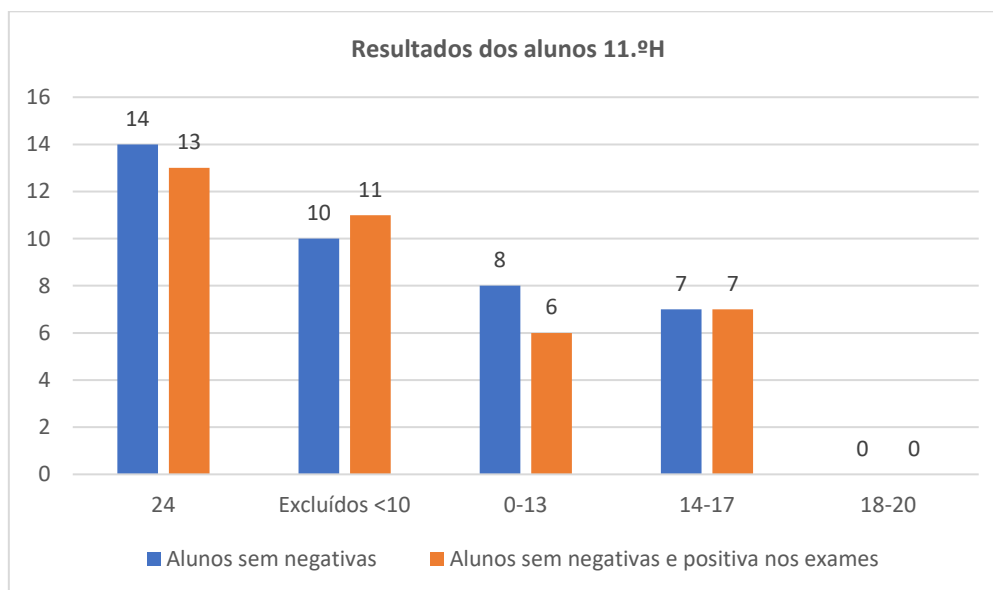
## Turma 11.ºG – Línguas e Humanidades

Nº alunos - 11ºG	26	Excluídos <10	0-13	14-17	18-20
Alunos sem negativas	14	12	7	7	0
Percentagem (%)	54	46	27	27	0
Alunos sem negativas e positiva nos exames	12	14	5	7	0
Percentagem (%)	46	54	19	27	0



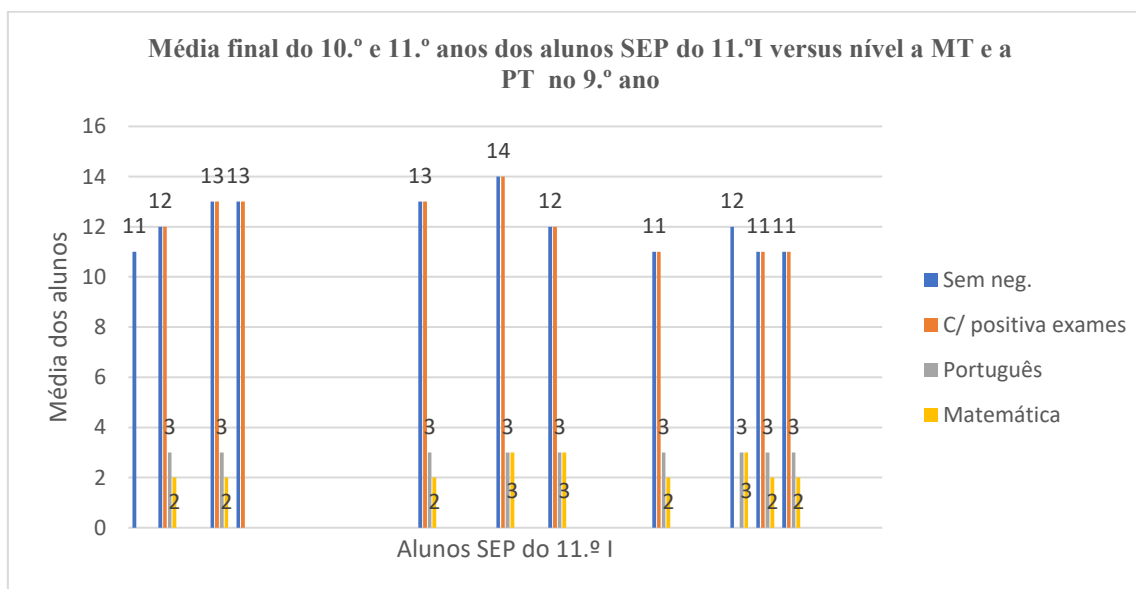
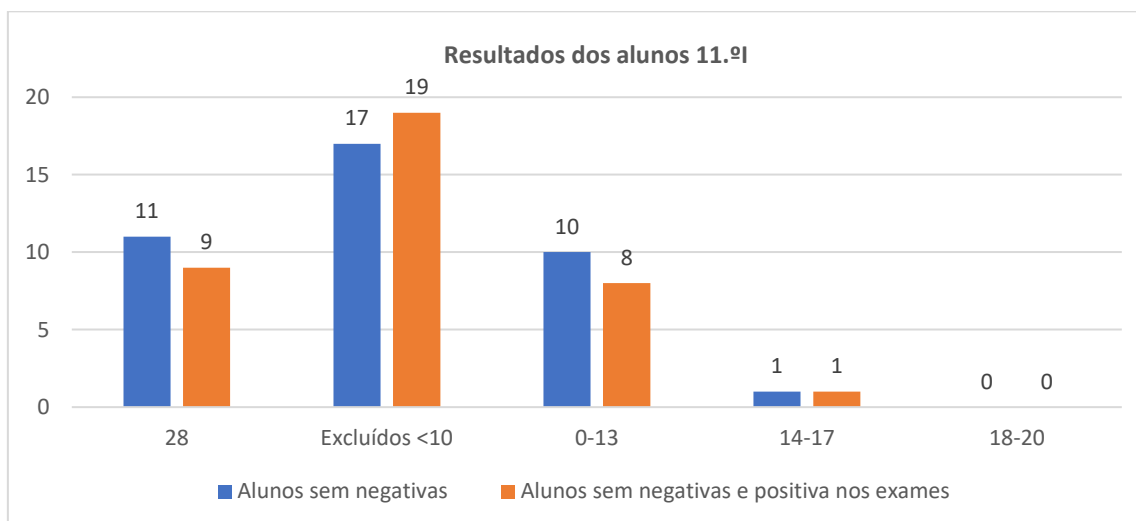
## Turma 11.ºH – Línguas e Humanidades

Nº alunos - 11.ºH	24	Excluídos <10	0-13	14-17	18-20
Alunos sem negativas	14	10	8	7	0
Percentagem (%)	58	42	33	29	0
Alunos sem negativas e positiva nos exames	13	11	6	7	0
Percentagem (%)	54	46	25	29	0



## Turma 11.ºI – Línguas e Humanidades

Nº alunos - 11.ºI	28	Excluídos <10	0-13	14-17	18-20
Alunos sem negativas	11	17	10	1	0
Percentagem (%)	39	61	35	4	0
Alunos sem negativas e positiva nos exames	9	19	8	1	0
Percentagem (%)	33	67	29	4	0



## **Apêndice 2 – Questionário aplicado aos alunos SEP**

### **Google Forms -**

<https://docs.google.com/forms/d/12X7YhaHaynHxnz3NZwDK5HyD9ni9aiakQCAsTn3aPLE/edit>

## **Apêndice 3 – Guião de entrevista aos alunos (Focus Group)**

Objetivos gerais:

1. Analisar a visão global dos alunos sobre os fatores por si percecionados sobre a escola e o sucesso educativo;
2. Compreender a visão dos alunos sobre os fatores relativos à organização escolar para a promoção do sucesso educativo;
3. Procurar compreender a visão dos alunos sobre o contributo das estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula para que promovam o sucesso educativo.
4. Procurar compreender a perceção dos alunos sobre a relação entre o percurso no ensino básico e o percurso no ensino secundário.

<b>Designação dos blocos</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Guião de perguntas</b>
I. Legitimação da entrevista/motivação/negociação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista</li> <li>• Informar o grupo entrevistado sobre o objetivo da investigação;</li> <li>• Motivar os entrevistados;</li> <li>• Aprofundar as respostas às questões de investigação.</li> </ul>	<p>1.1. Informar o entrevistado, em traços gerais, sobre o estudo (objetivos e procedimentos);</p> <p>1.2. Informar que os entrevistados fazem parte do grupo de alunos com sucesso pleno do ano letivo 2017-2018;</p> <p>1.3. Informar os entrevistados da finalidade do “Focus Group” depois de terem respondido ao inquérito por questionário;</p> <p>1.4. Solicitar a colaboração dos entrevistados;</p> <p>1.5. Garantir a confidencialidade das informações recolhidas;</p> <p>1.6. Solicitar autorização para gravar a entrevista em suporte áudio e para citar, na íntegra ou excertos, os dados recolhidos na investigação;</p> <p>1.7. Informar que após a transcrição da entrevista a gravação será destruída.</p>
II. Perceção dos alunos sobre Escola e sucesso escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar abertura no discurso face ao tema Escola e aos fatores que influenciam o sucesso escolar.</li> </ul>	<p>2.1. Qual a vossa perceção da escola num âmbito geral? E da vossa escola, em particular?</p> <p>2.2. O que significa para vocês ter sucesso escolar?</p> <p>2.3. O que vos motiva para irem para a escola?</p> <p>2.4. Sentem-se preparados e autónomos para irem para a faculdade ou para o mundo do trabalho?</p>
III Perceção dos alunos sobre os fatores de sucesso em contexto de sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender quais os fatores identificados pelos alunos como explicativos do seu sucesso em contexto de sala de aula.</li> </ul>	<p>3.1. Que estratégias de ensino/aprendizagem predominam nas vossas aulas e que promovem a aprendizagem dos alunos? O que alteravam?</p> <p>3.2. Que características deverá ter um bom professor?</p> <p>3.3. O que pensam da avaliação? Promove o sucesso? Promove o insucesso? É um fator de motivação ou de desmotivação?</p>
III Perceção dos alunos sobre a Escola como organização	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procurar perceber a relação entre a organização escolar e a promoção do sucesso escolar</li> </ul>	<p>3.3. O que poderia mudar na escola de modo a melhorar a ação educativa?</p>
IV Perceção dos alunos relativamente à relação entre o ensino básico e o ensino secundário	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procurar perceber a relação entre o ensino básico e o ensino secundário</li> </ul>	<p>5.1. Consideram que o percurso no ensino básico foi determinante para a escolha curso e para o vosso sucesso no ensino secundário?</p>
<b>Designação dos blocos</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Guião de perguntas</b>

<p>I. Legitimação da entrevista/motivação/negociação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista</li> <li>• Informar o grupo entrevistado sobre o objetivo da investigação;</li> <li>• Motivar os entrevistados;</li> <li>• Aprofundar as respostas às questões de investigação.</li> </ul>	<p>1.1. Informar o entrevistado, em traços gerais, sobre o estudo (objetivos e procedimentos);</p> <p>1.2. Informar que os entrevistados fazem parte do grupo de alunos com sucesso pleno do ano letivo 2017-2018;</p> <p>1.3. Informar os entrevistados da finalidade do “Focus Group” depois de terem respondido ao inquérito por questionário;</p> <p>1.4. Solicitar a colaboração dos entrevistados;</p> <p>1.5. Garantir a confidencialidade das informações recolhidas;</p> <p>1.6. Solicitar autorização para gravar a entrevista em suporte áudio e para citar, na íntegra ou excertos, os dados recolhidos na investigação;</p> <p>1.7. Informar que após a transcrição da entrevista a gravação será destruída.</p>
<p>II. Perceção dos alunos sobre Escola e sucesso escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar abertura no discurso face ao tema Escola e fatores que influenciam o sucesso escolar.</li> </ul>	<p>2.1. Qual a vossa perceção da escola em geral? E da vossa, em particular?</p> <p>2.2. O que significa para vocês ter sucesso escolar?</p> <p>2.3. O que vos motiva para virem para a escola?</p> <p>2.4. Sentem-se preparados e autónomos para irem para a faculdade ou para o mundo do trabalho?</p>
<p>III Perceção dos alunos sobre os fatores de sucesso em contexto de sala de aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender quais os fatores identificados pelos alunos como explicativos do seu sucesso em contexto de sala de aula.</li> </ul>	<p>4.1. Que estratégias de ensino/aprendizagem predominam nas vossas aulas e que promovem a aprendizagem dos alunos? O que alteravam?</p> <p>3.2. Que características deverá ter um bom professor?</p> <p>3.3. O que pensam da avaliação? Promove o sucesso? Promove o insucesso? É um fator de motivação ou de desmotivação?</p>
<p>III Perceção dos alunos sobre a Escola como organização</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procurar perceber a relação entre a organização escolar e a promoção do sucesso escolar</li> </ul>	<p>3.4. O que poderia mudar na escola de modo a melhorar a ação educativa?</p>
<p>IV Perceção dos alunos relativamente à relação entre o ensino básico e o ensino secundário</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procurar perceber a relação entre o ensino básico e o ensino secundário</li> </ul>	<p>5.1. Consideram que o percurso no ensino básico foi determinante para a escolha curso e para o vosso sucesso no ensino secundário?</p>

#### Apêndice 4 – Análise de conteúdo da entrevista com os alunos (Focus Group)

Categorias / subcategorias de análise	Indicadores	Unidades de registo / unidades de contexto
<p>A. A Escola / sucesso escolar</p>	<p>A escola/ o sucesso escolar</p>	<p>“Por exemplo, há disciplinas que eu gosto de estudar mais do que outras. Pessoalmente, eu sinto-me mais interessada pelas áreas das ciências como Matemática e Física e Química, mas há colegas que se interessam mais pelo Português. Mas, na minha opinião, o motivo principal de qualquer escola é de preparar os alunos para os exames, para que estes consigam tirar uma boa nota nos exames, e mesmo os próprios alunos empenham-se e trabalham principalmente para atingir uma determinada nota em exame no sentido de conseguir entrar no curso que quer na universidade. Ou seja, o que nos move são mais as expectativas.”</p> <p>“... um aluno que queira ir para um curso com média elevada, como Medicina, sabe que precisa de estudar muito mais do que um aluno que tem como objetivo entrar num curso com média de 13, por exemplo.”</p> <p>“Eu dou exemplo de Português. Muitos de nós nos questionamos porque é que damos as matérias que lecionamos lá, é que não consideramos que sejam pertinentes para o nosso curso. “</p> <p>“Eu penso que interessa no sentido em que nos ajuda a desenvolver o vocabulário, a nossa língua. Realmente comparando a minha forma de falar e de escrever no 10ºano para agora, noto uma grande melhoria. Não é propriamente as matérias que aprendemos lá, mas também relativamente a isso, sinto que os temas que são falados desenvolvem muito a nossa cultura.”</p> <p>“De facto, considero que o Português ajuda imenso em lidarmos com a vida e os problemas diários, principalmente em desenvolvermos as nossas capacidades de reflexão e capacidade crítica perante as coisas. Os próprios conhecimentos clássicos são importantes porque a mensagem ainda se aplica nos dias de hoje e que desenvolve o nosso espírito crítico.”</p> <p>“Mas outro exemplo, Matemática. Aprender os limites, não considero que seja interessante e quando aprendemos nunca nos é mostrado exemplos práticos onde tal matéria se aplica, na vida real pelo que aí perdemos muito o interesse em aprender aquilo e nos perguntamos o porquê de estarmos a aprender.”</p> <p>“Temos mais tempo para estudar agora no 12 ano.”</p>
<p>B. Como os alunos sentem a escola em contexto de sala de aula</p>	<p>Estratégias de ensino e práticas curriculares</p>	<p>“As aulas funcionam para preparar os alunos para os exames. Não achamos que haja outro objetivo. Mas o nosso desempenho depende de cada um, mas também dos professores, são fatores que se equilibram.”</p>

		<p>“Não funcionam de igual forma para todos.”</p> <p>“(Sobre as estratégias de ensino que o professor utiliza para o grupo turma) ... Não é a melhor maneira, mas com o horário de aulas que temos, tem que ser, o professor é obrigado a jogar com o tempo e não pode explicar a matéria de dez maneiras diferentes consoante cada aluno...”</p> <p>“De facto, há alunos que conseguem rapidamente adquirir esse conhecimento, os bons alunos. Mas também há muitos que não conseguem, porque realmente esse formato não se adequa a eles, a culpa é deste formato e não dos alunos, sendo que estes, depois, chegam aos testes e não conseguem obter os resultados esperados e pensam que a culpa é deles. Mas realmente não podemos ter na sala de aula 25 professores diferentes para 25 alunos, seria impossível.”</p> <p>“A parte fundamental é a aprendizagem na aula, um professor que explique bem é importante, mas penso que principalmente depende mais de cada um de nós, do que fazemos em casa, se estudamos e consolidamos aquela matéria aprendida em casa.”</p> <p>“... principalmente nas aulas em que se dá muita teoria e o professor passa a aula praticamente a falar. Mas claro que depois depende do tema da aula e da maneira como o professor transmite a informação, a matéria pode até não parecer muito interessante, mas o professor pode conseguir cativar-nos e isso é importante.”</p> <p>“Claro que isso seria mais interessante, mas realmente não podemos estar a perder tempo com isso quando no final temos um exame que tem a matéria muito definida e mesmo assim, para conseguir dar a matéria toda já é preciso dar tudo a correr, tudo a um ritmo muito rápido.</p> <p>Penso que o tempo de duração das aulas deveriam ser melhor pensados. Não concordo com o facto de haver aulas de 90 minutos. Penso que aulas de 50 minutos seriam muito mais produtivas.”</p> <p>“A atenção nas aulas, é muito importante para se ter sucesso.”</p>
	<p>Relação pedagógica com os professores</p>	<p>“Acima de tudo, gostar do que está a fazer. É algo que todos nós reparamos e que me afeta muito. Por exemplo, se um professor vem para a aula sem vontade de ensinar o se não mostrar gosto pelo que faz, nós alunos perdemos também o interesse em aprender.”</p> <p>“Um professor que se dispõe muito em ajudar o aluno, e empenha-se em tirar todas as dúvidas que o aluno tenha, isso também influencia muito. Nós sentimo-nos muito mais descansados e interessados em aprender quando estamos a trabalhar em casa, surge-nos uma dúvida e sabemos que no dia seguinte temos o professor à nossa espera que nos vai ajudar e esclarecer a dúvida que tivemos de forma entusiasmado. E é importante que o faça a todos os alunos.”</p> <p>“O professor tem sobre ele, de facto, muita pressão por parte da escola e do Estado, porque mesmo que um professor que nos queira ensinar não só para o exame, mas para tudo, para realmente termos conhecimentos importantes para o futuro, para a faculdade, vêem-se obrigados também a trabalhar em função disso, mesmo que não</p>

		<p>queiram. De facto, apesar de que para o nosso professor, com o qual lidamos todos os dias, e ele nos vê como pessoas, no entanto, para a escola assim como para o estado, chega-se ao final do ano e cada um de nós é considerado como apenas “um número”.</p> <p>“A capacidade de o professor cativar os alunos, mas isso claro que depende de cada turma, ele tem que se adaptar de forma diferente a cada turma que podem ser mais fáceis ou mais difíceis. Não pode considerar as turmas iguais e que funcionam todas da mesma forma.”</p> <p>“...há professores que já “não querem saber” e que por isso fazem apenas o mínimo, ao que são obrigados, não tentando sequer motivar os alunos.”</p>
	Processos de avaliação	<p>“Os exames dominam muito.”</p> <p>“(relativamente aos exames dominarem) Concordo e acho que é por causa disto mesmo que os alunos perdem o interesse em aprender mesmo a matéria, mas sim saber e decorar aquilo tudo porque depois vai ser avaliado no exame.”</p> <p>“As aulas funcionam para preparar os alunos para os exames. Não achamos que haja outro objetivo. Mas o nosso desempenho depende de cada um, mas também dos professores, são fatores que se equilibram.”</p> <p>“Mesmo que tenhamos aquela expectativa ou aquele objetivo. Se formos a exame e não conseguirmos atingir a nota que queríamos, as nossas expectativas ficam destruídas. E todo o trabalho que temos ao longo do ano na escola, ao tentarmos sempre melhorar para atingir determinada nota, pode deitar-se tudo a perder apenas por causa de um exame. Ou seja, não considero que exame demonstre tudo aquilo que nós somos e o que sabemos, o que podemos dar de nós.”</p> <p>“eu baseio-me muito no decorar a matéria para passar no teste, do que realmente obter o ensinamento.”</p>
C. Como os alunos sentem a escola quanto á sua organização e clima de escola	Organização escolar e clima de escola	<p>“Nós estamos muito limitados no que podemos aprender. Por exemplo, quando cheguei ao secundário eu queria ir para Geometria descritiva, mas também queria aprender biologia. E não foi possível, estamos restritos às opções que abriram. Por exemplo, agora no 12º ano, muitas pessoas queriam informática, inglês, etc e também não abriram, sendo de certa forma obrigada a escolher biologia, psicologia, etc. Principalmente as disciplinas de línguas como inglês, francês, espanhol, etc. Claro que abrir um curso para poucas pessoas traz custos, mas não será que nós alunos saímos prejudicados tudo por causa dessa burocracia?”</p>

<p><b>D.</b> Como os alunos se sentem relativamente a fatores externos à escola</p>	<p>Atitudes / motivação</p>	<p>“Gostamos de aprender, mas as coisas que se aprendem na escola, no geral, não são propriamente coisas que nos interessa realmente ficar a saber e nos motive muito.”</p> <p>“Temos outras disciplinas em gostaríamos de realizar outras atividades extracurriculares mais divertidas e que nos ajudassem a desenvolver outras capacidades como por exemplo fazer um teatro na disciplina de português, etc, mas isso não é possível porque a matéria seria atrasada e no exame não vai ser isso que vai ser avaliado.”</p> <p>“E aqui vê-se que muitas vezes o problema não está no aluno nem no professor, mas sim no sistema de ensino e no Estado. Por exemplo, várias vezes estamos numa aula e o tema de conversa evolui para outros assuntos práticos interessantes, mas como não fazem parte do programa para o exame, avança-se porque tem que se dar a matéria. De facto, o ensino é sempre igual e o que nós falamos nas aulas tem que ser sempre o mesmo, não se pode sair daquilo, pois tudo o que interessa são as metas e as médias.”</p> <p>“Outra coisa que eu considero que foi muito importante foi o facto de que nós, já no 10.º ano já tínhamos muito a noção do trabalho que íamos ter pela frente e pela importância do 11.º e do 12.º ano para o nosso futuro, e por isso começamos logo a empenharmos, de forma orientada, desde o 10.º ano porque sabíamos que todas as notas iriam contar, mesmo nesse ano onde ainda não tínhamos exames nacionais. Mas muita gente ainda não tem a noção nessa idade, e não se empenha tanto, mas depois mais tarde no 12 ano arrepende-se de não ter trabalhado mais pois a sua média também depende dessas notas.”</p>
	<p>Práticas de estudo</p>	<p>“Mas claro que a própria escola nos ajuda para isso. Por exemplo eu não estou sempre à espera que os professores nos mandem fazer fichas ou trabalhos. Eu própria tenho autonomia e vontade de ir procurar e fazer.”</p>
<p><b>E.</b> Relação entre o ensino básico e o sucesso no ensino secundário</p>		<p>“Não se consegue relacionar muito porque a diferença de dificuldade da matéria no ensino básico comparando com o secundário é muito grande. O secundário é realmente muito mais complicado do que foi até ao 9.º ano. Penso que nessa altura, até se conseguia tirar muito bons resultados estudando um pouco de “véspera” e depois os alunos que chegam ao 10 ano e continuam com esse método corre mal e tiram maus resultados.”</p> <p>“Mas isso depende muito das escolas. Por exemplo, eu noto uma grande diferença entre o meu ensino básico principalmente no 9ano e o 9.º ano da minha irmã, em que andamos em escolas diferentes. De facto, eu andei em baltar e ela está aqui em paredes e o nível de dificuldade dela é muito superior ao que eu tinha na minha escola naquela altura, ela já trabalha muito e tem que estudar com antecedência para os testes, quase como que no ensino secundário. Por isso penso que varia muito entre o sistema de ensino de cada escola.”</p>

		<p>“Mas realmente também concordamos que os hábitos de estudo e o hábito de estar atento e participar na aula desde cedo, desde o 7.º/9.º ano vimos para o secundário mais preparados a aprender.”</p> <p>“Claro, mas isto de inculcar os hábitos de estudo nessa idade, aos alunos de 12/13 anos é muito complicado porque não temos ainda noção do que isto realmente importa.”</p> <p>“É realmente muito diferente, mesmo ao nível da exigência. Penso que há realmente uma grande diferença entre estes níveis. Nós chegamos ao 10.º ano e os professores exigem imenso de nós de forma muito rápida, algo para o qual não estávamos preparados. Por exemplo, a Português, até ao 9.º ano, sempre foi importante aprendermos as matérias, mas não propriamente em escrever de forma correta, algo que seria muito mais importante do que propriamente aprender este ou aquele texto. Porque depois chegamos ao 10.º ano e não estamos nada preparados e escrevemos mal, e os professores ficam “chocados”.</p> <p>“Também porque até ao 9.º ano a relação entre alunos e professores era muito familiar, viemos todos de um meio muito pequeno. Ou, então, também a algumas disciplinas como a Matemática, na nossa escola, estava sempre a mudar o professor ao longo do ano e por isso ficava complicado realmente aprender, porque nos adaptávamos a determinado tipo de ensino por um professor e depois ele saía, vinha outro e era tudo diferente, pelo que influenciou também muito o nosso conhecimento e desempenho.”</p>
--	--	--