



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

**NOS MEANDROS DO (IN)SUCESSO ESCOLAR:
PERCEÇÕES DE ALUNOS, PAIS E PROFESSORES.
UM ESTUDO DE CASO NUM AGRUPAMENTO TEIP**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Especialização em Administração e Organização Escolar**

Maria Manuela Moreira Mendes Miranda

Porto, janeiro de 2016



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

**NOS MEANDROS DO (IN)SUCESSO ESCOLAR:
PERCEÇÕES DE ALUNOS, PAIS E PROFESSORES.
UM ESTUDO DE CASO NUM AGRUPAMENTO TEIP**

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

Especialização em Administração e Organização Escolar

Sob Orientação Professora Doutora Cristina Palmeirão

Maria Manuela Moreira Mendes Miranda

“A beleza das escolas está, antes de mais, nas pessoas, no seu crescer e desabrochar, no abrir-se e revelar-se aos outros, no encontro de cada um com as suas possibilidades e limitações.” (Azevedo, 1994:179)

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Cristina Palmeirão, pela sua competência, rigor e exigência, aliados à sua simpatia e afabilidade; pelo incentivo sem o qual este trabalho não teria atingido o termo.

Às minhas colegas de aventura Carla, Marta, Sónia e Susana pela partilha das viagens, dos sorrisos, dos receios, da ansiedade, da coragem.

À Bibiana, ao João e à Ana, pela compreensão e pelo incentivo.

A todos os alunos e alunas, pais e mães, professores e professoras que de forma tão espontânea e generosa aceitaram dar o seu contributo para este estudo.

A todos os amigos e colegas que, de algum modo, apoiaram esta investigação.

À minha família, em especial à minha irmã, por me ouvir e me encorajar.

Ao meu marido e aos meus filhos, por tudo.

Resumo

A procura de razões para o insucesso escolar tem sido, desde há muitos anos, uma preocupação partilhada por professores, por investigadores e pelos órgãos de gestão das escolas. Os estudos realizados sobre esta temática atribuem a responsabilidade pelo (in) sucesso escolar a uma pluralidade de fatores, intrínsecos e extrínsecos aos alunos, o que nos leva a compreender de que não há uma forma única e ideal de ensinar e de aprender.

O Insucesso Escolar continua a ser um problema que afeta muitos dos nossos alunos e preocupa a nossa sociedade. Tal como afirma Mendonça (2009) “a partir da implementação da escolaridade obrigatória, o insucesso escolar tem vindo a assumir-se como um fenómeno preocupante (...)” (p.7). Na tentativa de o combater, várias reformas e programas têm sido implementados pelos sucessivos governos, a maioria dos quais não têm surtido o efeito desejado. De entre esses programas destacamos o programa TEIP2.

Verifica-se que, apesar dos recursos proporcionados às escolas com o objetivo de prevenir o insucesso e evitar o abandono escolar precoce, das estratégias de intervenção e das atividades e responsabilidades dos diversos atores, os resultados alcançados estão longe das metas idealizadas.

Palavras-chave: Escola; (in) sucesso escolar; alunos; TEIP

Abstract

The search for reasons for school failure has been, for many years, a concern shared by teachers, researchers and school managers. Studies on the subject attribute responsibility for the educational (un) success to a variety of factors, intrinsic and extrinsic to students, which leads us to understand that there is not a single, ideal way of teaching and learning.

School failure remains a problem that affects many of our students and concerns our society. As stated by Mendonça "(...)" since the implementation of compulsory education, school failure has been positioning itself as a worrying phenomenon (...)" (2009, p.7). In an attempt to fight it, several reforms and programs have been implemented by the successive governments, most of which have not had the desired effect. Among these programs we highlight the TEIP2 - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (*Priority Intervention Education Territories*).

It appears that, despite the resources provided to schools in order to prevent failure and avoid early school leaving, the intervention strategies and the activities and responsibilities of the various actors, the results achieved are far from the idealized goals.

Keywords: School; educational (un) success; students; TEIP (*Priority Intervention Education Territories*)

Siglas e abreviaturas

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

DGE – Direção-Geral da Educação

EE – Encarregados de Educação

IGEC – Inspeção Geral da Educação e Ciência

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PEE – Projeto Educativo de Escola

PPM – Plano Plurianual de Melhoria

RAR - Réseau Ambition Réussite

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UE – União Europeia

ZEP - Zones d'Education Prioritaires

Índice

Agradecimentos	II
Resumo	III
Abstract	IV
Siglas e abreviaturas	V
Índice de Gráficos e Quadros	VIII
Introdução.....	1
I PARTE - Enquadramento normativo, teórico e concetual	3
1. O (In)Sucesso dos alunos (?)	3
1.1 Do insucesso visível ao invisível	5
1.2 A heterogeneidade do insucesso.....	6
2. Políticas de promoção do sucesso: o Programa TEIP	7
2.1. A Primeira geração do Programa TEIP: razões de ser.....	7
2.2. A segunda geração do Programa TEIP: (des)continuidades	10
2.3. A terceira geração TEIP: uma nova via.....	10
3. Novos pactos educativos	14
3.1. Educação e diferença	14
4. Lógicas de ação para a construção de compromissos.....	15
II PARTE – Estudo Empírico.....	18
1. Identificação e delimitação do objeto de estudo.....	18
2. Problema de investigação, questões e objetivos.....	20
3. Metodologia	21
4. O Campo de estudo.....	23
5. Participantes do estudo	25
6. Procedimentos.....	26
7. Instrumentos.....	28
7.1. Análise documental	28
7.2. Entrevista sob a forma de <i>Focus Group</i>	29
7.3. Inquérito por questionário	30
7.4. Observação	31
7.5. Análise de conteúdo	31
III – Apresentação e discussão dos resultados	33
1. A visão dos alunos	34
1.1. Modos de ver a escola	34
1.2. Interesse dos pais pela escola	38
1.2.1 Acompanhamento dos pais/EE na vida escolar	38

1.2.2	Realização dos TPC?	39
1.2.3	Participação na escola.....	39
1.2.4	Incentivo ao estudo e ao prosseguimento de estudos	39
1.3.	Práticas de ensino/ambiente de sala de aula	40
1.4.	Resultados / (in)sucesso Académico.....	42
2.	A visão dos pais.....	45
2.1.	Implicação dos pais/encarregados de educação na escola	45
2.2.	Acompanhamento dos alunos pelos pais/EE.....	47
2.3.	Perceções do (In)sucesso Escolar	49
2.3.3.	Estratégias para melhorar os resultados.....	51
2.4.	O papel do professor no processo de ensino/aprendizagem	52
3.	O que pensam os professores	53
3.1.	O que faz sonhar os nossos alunos?	54
3.2.	Os alunos não aprendem, porquê?	55
3.2.1.	A perspetiva do professor em relação ao aluno	56
3.2.2.	A Escola/o sistema educativo	57
3.2.3.	Os professores	57
3.3.	Como podem os pais/EE motivar os filhos para quererem aprender?	58
3.4.	O que é preciso fazer para que os alunos aprendam mais?.....	59
3.4.1.	A escola/ política educativa	59
3.4.2.	O professor.....	59
3.4.3.	O contributo dos pais/EE	60
IV -	Discussão dos resultados.....	61
	Considerações Finais	66
	Referências bibliográficas.....	68
	Documentos Internos ao Agrupamento:.....	73
	Anexos.....	74
	Anexo 1: Guião de Entrevista aos alunos	75
	Anexo 2: Termos de Autorização dos Encarregados de Educação.....	77
	Anexo 3: Guião de Entrevista aos Pais	78
	Anexo 4: Questionário a Docentes.....	80

Índice de Gráficos e Quadros

Gráfico 1 - Resultados de Portugal nos cinco ciclos PISA por domínio avaliado	4
Quadro 1 – Interrupção precoce do percurso escolar	12
Quadro 2 – Indisciplina	12
Quadro 3 - Resultados da Avaliação Interna – 2009/2010 a 2013/2014	18
Quadro 4 – Resultados da Avaliação Externa – 2011/014	19
Quadro 5 - Distribuição das crianças e alunos do Agrupamento	23
Quadro 6 - Caracterização dos alunos participantes no estudo	25
Quadro 7 - Caraterização dos professores participantes no estudo	26
Quadro 8 - Caraterização dos Pais/EE participantes no estudo.....	26
Quadro 9 - Instrumentos de recolha de informação.....	27
Quadro 10 - O que mais gostam na escola	35
Quadro 11 - O que menos gostam na escola.....	35
Quadro 12 - Quando for grande quero ser.....	37
Quadro 13 - Área de conhecimento de interesse.....	38
Quadro 14 – Fatores que potenciam ou prejudicam a aprendizagem	40
Quadro 15 - O que entendem por insucesso?	42
Quadro 16 - Causas do insucesso escolar	43
Quadro 17 - Para ser melhor aluno preciso	44
Quadro 18 - Participação nas atividades da escola.....	46
Quadro 19 - Causas do Insucesso	50
Quadro 20 - Apoio no estudo/TPC's.....	52
Quadro 21 - Caraterísticas de um bom professor	52
Quadro 22 - O que faz sonhar os nossos alunos?.....	54
Quadro 23 - Causas do (in)sucesso inerentes ao aluno	56
Quadro 24 - Contributo do professor.....	59

Introdução

O (in)sucesso escolar é um conceito difícil de definir. Apesar de poder dizer-se que, no campo educacional, ele sempre esteve presente, desde o nascimento da instituição escolar (Rangel, 1994), há umas décadas atrás não se ouvia falar de insucesso escolar.

Se não há consenso quanto à definição de (in)sucesso escolar, também no que toca à atribuição das suas causas, a discussão está longe de ser pacífica, tendo variado com a evolução do sistema de ensino, com as diferentes posturas teóricas e as diferentes áreas disciplinares que têm estudado o problema.

É comum, nas nossas escolas, ouvirmos uns responsabilizar os outros pelo fraco desempenho dos alunos, quer ao nível académico, quer ao nível social, atirando as culpas para trás.

“o discurso mais comum é o do professor universitário que culpa o do secundário, enquanto que este culpa os dos níveis anteriores. Assim, os professores do primeiro ciclo culpam os programas, as novas metodologias, a falta de inteligência dos alunos, ou atribuem a culpa aos pais” (Mendonça, 2009, p.66).

Benavente (1990) refere três teorias explicativas do insucesso escolar: a teoria dos “dons”, a teoria do handicap sociocultural e a teoria sócio-institucional.

“Os primeiros estudos sobre o insucesso escolar começam por centrar-se no insucesso do aluno e realçar a influência de fatores individuais, familiares e psicológicos.” (Machado, 2013, p.18). Nesta abordagem do insucesso terá prevalecido a teoria dos “dons” ou dos “dotes” individuais, baseada em explicações psicológicas individuais. “O sucesso/insucesso é justificado pelas maiores ou menores capacidades dos alunos, pela sua inteligência, pelos seus «dotes» naturais.” (Benavente, 1990, p.716). Esta teoria prevaleceu a partir da 2ª Guerra Mundial e até ao final da década de sessenta.

Desde o final dos anos 60, início de 70, ganhou consistência a teoria do «*handicap*» sociocultural, segundo a qual “O sucesso/insucesso dos alunos é justificado pela sua pertença social, pela maior ou menor bagagem cultural de

que dispõem à entrada na escola.” (Benavente, 1990, p.716). De acordo com esta teoria, a escola assume um papel «reprodutor» das desigualdades sociais.

No início dos anos 70, surge a teoria socioinstitucional, na qual sobressai a preocupação em compreender o insucesso dos alunos, questionando o funcionamento da escola e as suas práticas, destacando a necessidade de diversidade e de diferenciação pedagógica no combate ao insucesso escolar.

Tal como afirma Alves (2003), o insucesso educativo não foi desde sempre percecionado como um problema. Todavia, atualmente, este fenómeno tornou-se bastante preocupante e incómodo sob o ponto de vista social. Deixou de ser encarado como um fenómeno isolado, atribuído apenas a fatores individuais do aluno, como a falta de motivação, de interesse, ou de capacidades. A responsabilidade do insucesso dos alunos passou a ser assumida como um fracasso de toda a comunidade escolar. Trata-se de um fenómeno com um carácter massivo e constante nos vários níveis de ensino “e presente nas instituições escolares de múltiplos países” (Benavente, 1980, cit.in Dias, 2010).

A constatação de que na escola “não há um mas vários insucessos” obriga-a a repensar esta questão, centrando-a não apenas no insucesso do aluno, mas também no insucesso da escola em cumprir as finalidades que a sociedade lhe atribui e mostrando a sua inadequação à realidade (Formosinho e Machado, 2009, cit.in Machado, 2013).

I PARTE - Enquadramento normativo, teórico e concetual

1. O (In)Sucesso dos alunos (?)

“Partilhamos, aprendemos, crescemos ...” é a epígrafe que dá estrutura ao Projeto Educativo que orienta toda a ação do agrupamento que lideramos. Prevenir a exclusão social, o abandono e absentismo escolares e, assim, potenciar o sucesso educativo é, sem dúvida, a nossa missão e a missão de qualquer escola. Nesse propósito, ganha força a ambição que move o trabalho de investigação em curso e que elege o insucesso escolar como objeto de estudo. É facto,

“A Europa está a atravessar um período de transformação. A crise anulou anos de progresso económico e social e expôs as fragilidades estruturais da economia europeia. Entretanto, o mundo está a evoluir rapidamente e os desafios de longo prazo - globalização, pressão sobre os recursos, envelhecimento da população - tornam-se mais prementes. Chegou o momento de a UE tomar o futuro nas suas mãos” (Europa 2020. Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo, 2010:5).

Nesse horizonte, prescreve a Comissão Europeia, importa “passar à ação” e perseguir objetivos concretos para promover o crescimento inteligente, sustentável e inclusivo. No campo da educação, e no caso português, a meta indicada refere que, até ao ano de 2020, Portugal tem que ter melhor e mais educação e isso significa reduzir a taxa de abandono escolar precoce e aumentar o número de pessoas com ensino superior ou equiparado, em especial para as pessoas com idades compreendidas entre os 30 e os 34 anos, cf. Instituto de Gestão do fundo Social Europeu [em linha]¹.

Na era da globalização e dos grandes avanços tecnológicos, desenvolver medidas inovadoras é tarefa exigente e um exercício (muito) complexo, sobretudo no que respeita à necessidade (maior!) de articular o local e o global. “A compreensão deste mundo passa, evidentemente, pela compreensão das relações que ligam o ser humano ao seu meio envolvente” (Delors *et al*, 1997,

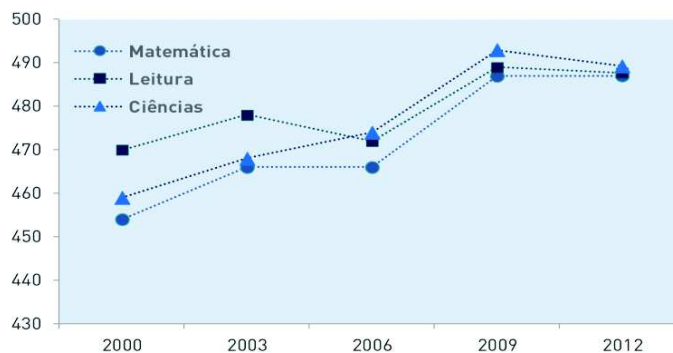
¹ Cf. <http://www.igfse.pt/content.asp?startAt=2&categoryID=503&newsID=3559&offset=0> (consultado em 20/07/2015).

p.42). Nesse desafio, importa “valorizar o sucesso académico e promover os valores que sustentam uma sociedade justa e igual e que, por isso, aceita as desigualdades” (PEE, 2013-2017,p.4), tanto mais que cabe à educação “consciencializar o indivíduo para as suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e deve ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas” (Delors *et al*, 1997, p.42). Aprender a conhecer é, nesta lógica, o pilar básico que ativa o processo de aprendizagem do conhecimento formal que há de desenvolver-se ao longo da vida.

Num país em que as taxas de reprovação e de abandono atingem níveis ainda preocupantes, a promoção do sucesso educativo continua a ser uma medida de grande impacto no combate às situações de insucesso escolar. Mais agora que o Sistema Educativo determina que a escolaridade mínima obrigatória é de 12 anos (Lei n.º 85/2009) e apesar dos (grandes!) avanços conseguidos desde os anos 60 do século passado, quando “cerca de 90% da população ativa ou era analfabeta ou não era detentora de um diploma do ensino primário” (Fernandes, 2014, p.237), as metas obrigam a intensificar esforços e a uma maior eficácia nos resultados, em particular, nos resultados académicos.

Efetivamente, os resultados dos alunos portugueses têm vindo a melhorar progressivamente (cf. PISA 2012).

Gráfico 1- Resultados de Portugal nos cinco ciclos PISA por domínio avaliado



Fonte: ProjAVI, a partir de OCDE, PISA

Contudo, as questões relativas ao insucesso são ainda motivo de preocupação nacional e internacional. O sucesso escolar é entendido como o sucesso do aluno certificado pela escola (Formosinho, 1991) e, nesse pressuposto, a luta contra o insucesso escolar deve ser um compromisso inadiável e um imperativo declarado e assumido.

1.1 Do insucesso visível ao invisível

O insucesso escolar é um conceito recente na História da Educação da Sociedade Ocidental que aparece associado à implementação da escolaridade obrigatória (Benavente, 1990; Mendonça, 2009; Silva, 2004). “A tendência quer na linguagem comum, quer na linguagem profissional dos professores, quer mesmo na linguagem especializada é reduzir o insucesso escolar ao insucesso na instrução” (Formosinho, 1988, p.105). Contudo, o “sucesso educativo incorpora e transcende o sucesso académico dos alunos.” (Machado 2013, p. 13).

Nesta perspetiva, falar de insucesso educativo é claramente falar de múltiplos fatores, o que significa reconhecer que o processo educativo é complexo e de grande exigência pessoal e profissional para os alunos e para os professores. Nos anos 90 do século passado, Ana Benavente (1990) escrevia que “a questão do insucesso escolar pressupõe a coexistência de inúmeros fatores que incluem as políticas educativas, as questões de aprendizagem, os conteúdos e mesmo a relação pedagógica que se estabelece” (p.76). Mais, escreve Medeiros (2007), citada por Mendonça (2009), “a percentagem de reprovações é, por si só, insuficiente para caracterizar o insucesso escolar, pois apenas nos indica que houve insucesso em relação à instrução, mas não nos permite concluir se este insucesso também se verifica nas outras dimensões educativas” (p.64). De facto, os dados estatísticos confirmam a existência “de uma relação entre o nível de desenvolvimento e as taxas de sucesso escolar” (Matos, 2008, p. 119). Pese embora, o mesmo estudo revelar que “o insucesso não é tão claramente a expressão de uma desigualdade social medida a nível individual pela proveniência social dos alunos” (Idem, p. 123). E, assim sendo, há que considerar a existência de um “insucesso tradicional”, dependente do contexto

e um outro tipo de insucesso, o “novo insucesso”, fenómeno associado “às novas condições de vida” (Idem).

1.2 A heterogeneidade do insucesso

Ao longo dos tempos, a discussão em volta das questões do insucesso escolar tem suscitado e estimulado as agendas nacionais e internacionais. O sentido é perceber por que razão os alunos não aprendem ou não querem aprender (Orts, 2011). Pois,

“Independentemente das diferenças no uso do termo, assim como da sua definição, o baixo rendimento escolar deve ser considerado um processo mais do que como um resultado final atribuível a variáveis institucionais” (Kovacs, citada por Mendonça, 2009, p. 66).

É óbvio que as questões relativas ao insucesso escolar reúnem uma grande complexidade social e política, escreve Lamb (2011), citado por João Formosinho (2014), já que envolvem elementos que se prendem com diversas variáveis (e.g. políticas sociais, sistema educativo, cultura familiar, clima e cultura escolar, professores e alunos, currículos e recursos, opções pedagógicas).

Apesar disso, quando falamos de insucesso escolar, referimo-nos ao facto de os alunos não atingirem as metas previstas para o final de cada ano ou ciclo, o que se traduz na atribuição de um nível negativo numa ou várias disciplinas e, progressivamente, na retenção do aluno no mesmo ano de escolaridade. A tendência (generalizada) é para medir o insucesso pelas taxas de reprovação, repetência e abandono escolar. Nessa estrutura, podemos identificar diferentes insucessos escolares, consoante o foco adotado (e.g. avaliação externa; taxas de aprovação/transição; aquisição de aprendizagens e saberes previstos).

Efetivamente, os estudos realizados sobre a problemática do insucesso escolar referem causas múltiplas. Como vimos antes, Ana Benavente (1990) aborda esta questão e identifica as hipóteses explicativas para o insucesso

escolar – Teoria dos dotes, teoria do *handicap* socioeconómico e teoria sociocultural. A autora sublinha que, até meados dos anos 60, a “teoria dos dotes” era a (grande) responsável “pelos maiores ou menores capacidades dos alunos” no/para o sucesso escolar (Benavente, 1990, p.716). Perspetiva que paulatinamente integra outros fundamentos e introduz outras variáveis, como a “bagagem cultural à entrada na escola” (Benavente, 1990, p.716) e/ou os aspetos de natureza institucional (idem). A discussão continua e Joaquim Machado, em 2013, reitera que os primeiros estudos sobre o insucesso escolar começam por centrar-se no insucesso do aluno realçando a influência de fatores individuais, familiares e psicológicos.

Seja como for, o insucesso é hoje entendido como o fracasso da comunidade escolar. Na escola, no contexto nacional ou mesmo internacional, não há um, mas vários insucessos e isso exige o esforço de todos nós para equacionar outras hipóteses de laborar em ordem ao sucesso dos alunos e, sobretudo, em ordem ao necessário desenvolvimento humano.

A questão do insucesso é, há anos, a grande promotora de políticas de promoção do sucesso e é nessa demanda que emerge a primeira geração do Programa TEIP.

2. Políticas de promoção do sucesso: o Programa TEIP

2.1. A Primeira geração do Programa TEIP: razões de ser

Em Portugal, as políticas de promoção do sucesso educativo iniciam-se com a revolução de abril e, portanto, a partir dos anos 70 do século passado, concretamente, a partir do ano de 1974. A escola para todos inicia um novo ciclo educativo e a problemática (crescente!) do insucesso escolar. O direito à educação (Art.º 26, Declaração Universal dos Direitos do Homem) encerra em si um compromisso colossal e um desafio constante para todos e para cada um de nós. A missão da escola é exigente e cada vez mais desafiante. A igualdade de acesso à escola, por si só, não garante a igualdade de oportunidades (Vieira, 2013), circunstância que impõe uma dinâmica organizacional, curricular e de avaliação pautada por estratégias ecléticas e processos de monitorização progressivamente peculiares. De facto, a Lei de Bases do Sistema Educativo

(LBSE), publicada já em 1986 (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), visiona uma filosofia de trabalho de natureza humanista e defende, como princípio geral, a democratização do ensino (Fernandes e Gonçalves, 2000), no sentido de diligenciar “uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (LBSE, artº 2º, nº2). Mais ainda, a lei, para além de preconizar a igualdade de acesso à escolaridade obrigatória, indica também a criação de “condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos” (LBSE, artº 7º). Um desiderato ainda não conseguido (cf. Estratégia Europa 2020. Ponto de situação das metas em Portugal, 2013 [em linha]²) e com responsabilidade acrescida para o projeto educativo de cada unidade orgânica.

A educação e a luta contra as exclusões fazem-se de forma progressiva e contra as retenções, abandono e situações de marginalização. Nessa lógica, é vital que “os próprios sistemas educativos não conduzam, por si mesmos, a situações de exclusão” (Delors, *et al.*, 1997, p. 48). O respeito pelo pluralismo requer atitudes e medidas específicas e “a busca duma educação que sirva de fundamento a uma identidade própria” (idem) e de uma dinâmica que assuma também a pluripertença (Delors, *et al.*, 1997, p. 50). De facto, regista o mesmo estudo, “a política educativa deve ser suficientemente diversificada e concebida de modo a não se tornar um factor suplementar de exclusão social” (Delors, *et al.*, 1997, p. 59).

Em 1996, com a intenção política de promover a igualdade de oportunidades através da adoção de medidas de discriminação positiva, foram criados, através do Despacho 147-B/ME/96, de 1 de Agosto, os Territórios Educativos de Intervenção prioritária (TEIP). Tratava-se de uma medida que vários países já haviam experimentado, nomeadamente a França. Na realidade, a criação dos TEIP inspirou-se nas “*Zones d’Education Prioritaires*” (ZEP) que surgiram em França, em 1981, época em que o insucesso escolar, naquele país, era muito preocupante e, mais recentemente, nas RAR, isto é, *Réseau Ambition Réussite*, cujas orientações visam “um maior sucesso na escola, considerando que há “locais” em déficit e que necessitam, por isso, de medidas de discriminação positiva” (Carvalho e Ramôa, 2012, p. 104).

² http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/nd/prgprep2013_portugal_pt.pdf. (Consultado em 20/10/2015).

Em Portugal, o Despacho 147-B/ME/96 consagra assim a possibilidade de associação de estabelecimentos de educação e de ensino em ordem à constituição do TEIP (agora identificado como TEIP1 ou TEIP de 1ª geração). A intenção é gerar uma dinâmica educativa que apoie “as populações mais carenciadas, criando nas escolas condições geradoras de sucesso escolar e educativo dos seus alunos, com o principal objetivo de promover a igualdade de acesso e sucesso educativo da população escolar do ensino básico” (Despacho 147-B/ME/96).

Na primeira geração, o Programa propõe o desenvolvimento de projetos plurianuais conducentes à melhoria da qualidade educativa e à promoção da inovação. Os princípios são claros e visam (1) a melhoria da qualidade das aprendizagens, traduzida na qualidade do sucesso educativo dos alunos; (2) o combate ao insucesso escolar e às saídas precoces do sistema educativo; (3) a criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa; e (4) a progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação de vivências das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem.

As escolas que integram um território educativo de intervenção prioritária têm como missão desenvolver um trabalho conjunto e, nesse contexto, um programa de flexibilidade organizacional (Despacho Conjunto n.º 73/SEAE/SEEI/96). Um trabalho exigente e uma medida de política educativa ambiciosa, sobretudo ao nível da abordagem de gestão, de desenvolvimento curricular e, cumulativamente, do combate à exclusão social (Canário, 2004).

Aprender no século XXI requer a definição clara das situações-problema, a estruturação de estratégias que possibilitem a organização prática do ensino e do fazer aprender para o pleno desenvolvimento humano. O ensino que funciona baseia-se em situações de ensino e de aprendizagem reais, de modo a ativar a vontade para mais aprender e a possibilidade de criar verdadeiras comunidades de aprendizagem (Marzano, Pickering e Pollock, 2008). Uma lógica de trabalho que incentiva a associação de escolas e de projetos e envolve múltiplos atores socioeducativos. À escola-organização subjaz a conceção de uma escola integrada e promotora de uma rede de relações interinstitucional e interpessoal e, nesse horizonte, o sucesso educativo está

dependente de um projeto educativo próprio e de uma dinâmica de intervenção educativa prioritária.

2.2. A segunda geração do Programa TEIP: (des)continuidades

É no âmbito do XVII Governo, 10 anos depois do aparecimento dos TEIP1, que emerge a segunda geração do Programa TEIP. A intenção é, substancialmente, igual à desenvolvida no programa dos TEIP1. Em termos gerais, a máxima é a de promover o sucesso educativo dos alunos inseridos em contextos socioeducativos específicos (Despacho Normativo nº 55/2008).

Concretamente, tal como regista o Relatório TEIP, 2010/2011- DGE, os objetivos do programa consistiam em criar percursos educativos de qualidade para todos e para cada uma das crianças e jovens que estudam e vivem em contextos territoriais marcados por vulnerabilidades e para garantir o direito a aprender aos alunos que evidenciam dificuldades de/nas aprendizagens. A finalidade é, “tendo em vista a melhoria dos resultados escolares, a redução das saídas precoces, o controle do absentismo, a regulação do clima escolar, o reforço das redes de parcerias e o desenvolvimento de dispositivos de monitorização e autoavaliação” (Relatório TEIP 2010/2011- DGE), desenvolver estratégias de flexibilização organizacional e curricular que possibilitem atender à especificidade do contexto e envolver um diversificado conjunto de medidas e ações na escola e na comunidade. Importa, por isso, articular esforços e criar ambientes positivos para ativar os processos de envolvimento e de aprendizagem.

2.3. A terceira geração TEIP: uma nova via

O Despacho normativo nº 20/2012 de 22 de setembro, publicado no Diário da República, 2.ª série, de outubro de 2012, lança o terceiro Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária e com ele se inicia a terceira geração TEIP. O preâmbulo daquele normativo estabelece que o Programa surge como forma de alargar a medida e reforçar a autonomia das escolas que, estando integradas em contextos particularmente desafiantes, devem ter oportunidades acrescidas para a implementação de projetos próprios, firmados

em evidências e no conhecimento que detêm sobre as realidades locais. As ideias matriciais não diferem dos programas precedentes (TEIP1 e TEIP2): a melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos; o combate ao abandono escolar e as saídas precoces do sistema educativo; a criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa; progressiva articulação da ação da escola com a dos parceiros dos TEIP.

A nova geração do Programa centra-se, agora, em torno das ações que as escolas reconheçam como ações promotoras da aprendizagem e de maior sucesso educativo, a fim de assegurar uma gestão mais eficiente dos recursos e maior eficácia nos resultados. Independentemente disso, “prevalece o apelo ao trabalho colaborativo, à planificação e à articulação entre e interciclos, enquanto abordagem concreta para a melhoria e o sucesso escolar (Palmeirão, 2015, p.10). Deste processo, e segundo avaliação da Direcção-Geral de Educação (DGE), Relatório de 2011, assiste-se a uma maior aposta no reforço das aprendizagens dos alunos, com recurso a estratégias de diferenciação pedagógica e a uma melhoria na articulação entre os docentes dos diferentes ciclos.

Porém, é possível, em cada ano escolar, observar a melhoria gradual e progressiva do efeito TEIP. Das dificuldades nascem oportunidades para refletir sobre os pontos-chave para a melhoria, qualquer que seja o eixo de intervenção. É facto que o sentido de urgência se inscreve nas aprendizagens. Com esta máxima, o trabalho estrutura-se com o objetivo de criar oportunidades e ambientes positivos para que os alunos aprendam.

No campo dos resultados, os valores são tendencialmente positivos. Se atendermos a cada um dos domínios – social, relacional e académico, percebemos a progressiva melhoria.

No domínio social, e se compararmos os resultados relativos ao período temporal entre 2006/2007³ e 2010/2011, percebemos a diminuição dos valores da interrupção precoce, do absentismo e dos casos de indisciplina (Quadros 1 e 2).

³ Início do programa TEIP

Quadro 1 – Interrupção precoce do percurso escolar

1ºciclo		2º Ciclo		3º Ciclo	
2006/2007	2010/2011	2006/2007	2010/2011	2006/2007	2010/2011
1,9%	0,3%	1,1%	0,4%	4,1%	0,8%

Fonte: Relatório TEIP – DGE, 2011

A análise do relatório da DGE de 2010/2011 permite inferir que os TEIP apresentam uma evolução favorável neste domínio, aproximando-se progressivamente dos resultados verificados a nível nacional.

No domínio da indisciplina, a tendência é igualmente positiva (Quadro 2).

Quadro 2 – Indisciplina

Ocorrências disciplinares (nº de alunos envolvidos)		Medidas corretivas (nº de alunos)		Medidas sancionatórias (nº de alunos)	
2008/09	2010/11	2008/09	2010/11	2008/09	2010/11
14,4%	12,4%	19,2%	12,6%	4,2%	3,3%

Fonte: Relatório TEIP – DGE, 2011

Neste domínio, quando comparamos os resultados de 2010/11 com os de 2008/09⁴ observa-se uma redução de 14,4% para 12,4% no número de alunos envolvidos em ocorrências disciplinares; de 19,2% para 12,6% no número de alunos alvo de medidas corretivas; de 4,2% para 3,3% no número de alunos alvo de medidas disciplinares sancionatórias, valores que traduzem a evolução positiva da gestão de comportamentos e o efeito dos processos de melhoria e de regulação das situações problema de risco e/ou de indisciplina (cf. Relatório TEIP, 2010-2011 – DGE, p. 74).

Caso idêntico verifica-se no domínio do absentismo, onde a percentagem de alunos que ultrapassaram o limite legal de faltas injustificadas diminuiu 17% face ao ano de partida (2006/07), fixando-se, em 2010/11, nos 3%. (cf. Relatório TEIP 2010/2011- DGE, p.41)

Ao nível dos resultados académicos, a avaliação interna regista uma tendência progressiva de diminuição das taxas de insucesso. Situação desigual à registada na avaliação externa, que continua a ser a “área mais frágil do programa” (cf. Relatório TEIP, 2011: 74).

⁴ Foi apenas a partir de 2008 que se procedeu à monitorização sistemática dos indicadores de indisciplina, no âmbito do programa TEIP

Com efeito, na avaliação interna, considerando como indicador a percentagem de alunos do ensino básico regular que não transitaram de ano ou não concluíram o ciclo como resultado das avaliações realizadas no final de cada ano letivo, verifica-se que, em todos os ciclos, a evolução das taxas de insucesso acompanha a registada a nível nacional e existe uma tendência de aproximação dos valores TEIP aos valores nacionais, concluindo-se ainda que, tendo partido de uma situação de desvantagem, nestes territórios se registam taxas de redução de insucesso superiores às nacionais. Outro dado importante a sublinhar é que “a par com a preocupação com a obtenção de resultados escolares positivos, em muitos casos, há também uma aposta na qualidade desses resultados” (Relatório TEIP 2010/2011- DGE, p.43). Já na avaliação externa, considerando a percentagem de alunos que obtiveram níveis positivos nas provas finais/exames nacionais, de uma forma geral, a evolução dos resultados acompanha, igualmente, a registada a nível nacional, contudo, em alguns casos, o decréscimo é mais acentuado nos TEIP.

Seja como for, o programa continua e, tal como referem Cristina Palmeirão e Alexandra Carneiro,

“no firme propósito de dotar-se de um sentido comum, de coerência e de uma matriz de e para o sucesso (...). A resolução de situações-problema e o diálogo entre e interescolas, departamentos, professores, alunos e encarregados de educação faz-se paulatina e progressivamente, de forma articulada e ativando processos de mudança e de desenvolvimento sociopedagógico” (Palmeirão e Carneiro, 2012, p.154).

Mais sucesso para todos implica o esforço de todos nós e a necessidade (urgente) de desocultar o insucesso (in)visível das nossas escolas. As organizações aprendem e, nessa lógica, importa considerar os princípios da educação autêntica e “contratualizar a melhoria e o sucesso escolar” (Azevedo, 2011, p.275).

3. Novos pactos educativos

3.1. Educação e diferença

Educação e diferença é uma exigência complexa e de grande acuidade na sociedade atual. A nova ordem educacional é ensinar todos. O direito de todos à educação impõe, efetivamente, a igualdade de oportunidades, a necessidade de um ensino diferenciado e, em particular, o respeito pelas características socioculturais de cada aluno. É facto. A Lei de Base do Sistema Educativo advoga um paradigma educativo capaz de educar para o desenvolvimento humano (Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto; Lei Nº 46/1986). A intenção é “contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico” (Artº3-b, Lei nº 49/2005).

O ensino que funciona é o ensino que identifica e estabelece prioridades e gera uma didática estruturada com vista a uma sociedade eclética, carregada de grandes (e admiráveis) evoluções e elevados riscos. “A incerteza quanto ao destino comum da humanidade assume novas e variadas formas” (Delors *et al*, 1997, p.39). Todo o jogo da história e do poder está alterado (Bauman, 2005). A compreensão do mundo passa pelo paradigma da aprendizagem ao longo da vida e por explorar e reconfigurar os princípios e o valor da ação educativa. A este propósito, Joaquim Azevedo (2011) refere a urgência de “regressar e revalorizar os fundamentos [da educação]” (p.125). “Educar nunca foi fácil e, hoje, parece ser cada vez mais difícil” (Azevedo, 2011, p.133). Nesse horizonte, importa melhorar as escolas através de ambientes e processos de ensino e de aprendizagem flexíveis, desafiantes e criativos (Bolivar, 2003).

Melhorar os processos e os resultados educativos é, todos sabemos, uma preocupação contínua e muito exigente. O novo paradigma da educação pressiona todos e cada um a repensar os modos de cativar os alunos para o valor da educação. As estratégias são imensas. Falta, contudo, aquela que melhor explicita “como podem os professores ensinar os alunos que não querem aprender” (Bolivar, 2014, p.113). Para garantir “boas” aprendizagens,

importa perspetivar “caminhos da melhoria” (idem) e isso requer um questionamento e uma liderança educativa capaz de criar a tão necessária (e desejada) comunidade de aprendizagem, onde todos são responsáveis pelo cumprimento da missão da escola. Ou seja, ensinar e fazer aprender. E isto supõe uma escola que aprende e uma liderança pedagógica que refuta “um modelo vertical ou autoritário, burocrático” (Bolívar, 2014, 122). Importa, contudo, ter em conta que “a qualidade induz-se, não se ordena” (Azevedo, 1994, p. 138). E, nesse sentido, os pressupostos são os que assentam nas dinâmicas interativas de aprendizagem significativa e cooperativa, na diferenciação pedagógica e nos êxitos que é capaz de evidenciar. “A prossecução da qualidade escolar resulta da conjugação de múltiplos factores e do próprio jogo dos actores envolvidos” (Azevedo, 1994, p.177) e, obviamente, é um tema de preocupação. A qualidade do ensino determina lógicas e compromissos ajustados e uma avaliação (autoavaliação) cuidada e formativa.

4. Lógicas de ação para a construção de compromissos

A arte de ensinar é um processo que carece de desejo, motivação e, necessariamente, de alunos para aprender. Há seis anos que assumimos a governação de um agrupamento de escolas e, ao longo destes anos, percebemos o interesse e a (grande) preocupação dos docentes (e não docentes) em responder à missão da escola para todos. Em cada rosto percebemos “o medo” de ficar aquém do compromisso assumido consigo, com a escola e com “os seus alunos”. Conscientes da sua missão, “tropeçam” em situações-problema que trazem à/para a escola desafios que não se compadecem com modelos didáticos “clássicos”. Aprender supõe uma outra relação com o saber e, necessariamente, novos desafios. Aprender ao longo da vida requer uma motivação ativa e uma dinâmica de evolução e de empenho. Factores nem sempre manifestos que importa fazer emergir. Mas como, se ao princípio da liberdade e da educabilidade se contrapõe a obrigatoriedade da educação até ao 12º ano de escolaridade? “A escola deve formar pessoas livres e cultas, capazes de atingirem o máximo de que são

capazes e fortemente imunes ao poder da propaganda e da coacção” (Marques, 1998, p.127).

As tensões são crescentes! Sobretudo porque

“a forma como os alunos lidam com o saber, as dificuldades que enfrentam e as estratégias que delineiam para as superar, que tipo de avaliações efetuam sobre esse universo particular das aprendizagens, constitui em boa parte uma zona cinzenta que se torna necessário iluminar” (Sebastião, 2009, p. 241).

A escola, o currículo e as práticas de ensino existentes parecem não motivar os alunos para aprender. A mudança educativa é imperativa e requer respostas capazes de gerar o sucesso e o progresso dos alunos. A consciência desta necessidade é evidente “nos programas de ação política ou nos discursos reformadores, nos documentos dos “especialistas” da União Europeia ou na literatura produzida pelos investigadores” (Nóvoa [em linha])⁵ Efetivamente, continua o mesmo autor, “reencontramos sempre as mesmas palavras, repetidas uma e outra vez, sobre a importância dos professores nos “desafios do futuro” (idem). Na verdade, todos desejamos escolas melhores, mas não sabemos exatamente como definir as suas qualidades específicas, nem temos uma ideia precisa de como fazer com que elas se tornem uma realidade. (Lima, 2008). Continuamos, contudo, no mundo onde a retórica impera sobre a “tradução prática” da escola na/para a vida das pessoas. É verdade que as questões são muitas e os efeitos da emergência e desenvolvimento de uma sociedade global acarretam múltiplos e variáveis desafios, em especial, para justificar os fundamentos e o valor da educação. Os dilemas postos ao indivíduo, à escola e à sociedade são exigentes e requerem o esforço e o compromisso de todos e, objetivamente, um plano estratégico de ação para a melhoria da escola e para a prestação do serviço educativo em ordem ao sucesso dos seus alunos e por via da aplicação de metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens. O paradigma da melhoria gradual assenta, nas palavras de Joaquim Azevedo (2011),

⁵ Cf http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/686/1/21204_0871-722_29-31.pdf (Consultado em 12/11/2015).

“numa acção humilde, determinada, optimista, socialmente integrada e persistente de cada escola/agrupamento, envolvendo sobretudo professores, alunos e pais, que partindo da análise das suas fragilidades e potencialidades, ousam estabelecer e percorrer compromissos de melhoria gradual, umas vezes com apoio de outros actores e outras vezes sem ele” (p. 114).

Seja como for, promover o sucesso educativo requer um trabalho constante e sistemático de compreensão dos métodos de ensino e dos modos de aprender dos professores e dos alunos. Do contacto e da experiência que temos tido com e na liderança da nossa escola, percebemos o quão exigente (e desgastante) é o nosso “sistema”. O desafio é constante! Elaborar um plano de melhoria é tarefa complexa e só possível com a colaboração da comunidade educativa. O Guião é imenso e pressupõe um questionamento profundo dos processos desenvolvidos, das metas conseguidas e dos argumentos de melhoria. Não obstante, pensar a escola é construir projetos e (re)construir e (re)negociar os objetivos, os conteúdos, a diversificação das tarefas e das situações de fazer aprender. E esta (constante) prova de pensar e planear a melhoria não poderá resultar do esforço de uma só pessoa. Terá de ser fruto de um trabalho participado e de equipa. (Alves, 2012, p.18).

II PARTE – Estudo Empírico

Neste capítulo, definimos o enquadramento metodológico que serviu de base ao nosso estudo. Começamos por enunciar a problemática da investigação, especificando o objeto do estudo, bem como as questões de partida e os objetivos que orientaram este trabalho. Explicitamos e justificamos, de seguida, a metodologia utilizada, os participantes e os instrumentos usados para a recolha e a análise dos dados. Consideramos, ainda, pertinente caracterizar o Agrupamento selecionado.

1. Identificação e delimitação do objeto de estudo

A base deste trabalho é a problemática do insucesso escolar num Agrupamento TEIP. A intenção é identificar a perspetiva dos diferentes atores do/no processo de ensino e aprendizagem: alunos, professores e pais /encarregados de educação. O contexto em análise é um agrupamento de escolas, inscrito no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), desde há cinco anos, e que, por isso, vem usufruindo de medidas de apoio à aprendizagem e de combate ao insucesso escolar. Contudo, a melhoria dos resultados e do sucesso dos alunos é ainda pouco significativa, em particular no que à avaliação externa diz respeito.

No domínio da avaliação interna, considerando a evolução dos resultados alcançados entre os anos 2009/2010 e 2013/2014, o ano letivo de 2011/2012 marca um retrocesso, como se pode verificar pelos dados apresentados no quadro seguinte:

Quadro 3 - Resultados da Avaliação Interna – 2009/2010 a 2013/2014

Ciclo de ensino	Anos letivos				
	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
1º	94,3	94,9	90,7	95,5	95,2
2º	86,6	90,2	80,8	84,2	81,4
3º	91,1	90,7	81,2	86,7	88,4
Total	90,4	91,3	82,8	87,5	86,3

Fonte: Relatório Estatístico do AESB – 2014

Mais, de acordo com o Relatório de Avaliação Externa da IGEC, os resultados internos dos alunos situam-se, globalmente, aquém dos valores esperados. Não obstante as estratégias conducentes à melhoria das aprendizagens, como são exemplo as assessorias, as tutorias, a implementação de atividades de leitura, interpretação, escrita e reescrita de textos e os cursos vocacionais, “aqueles ainda não refletem o ajustamento das medidas implementadas à natureza dos problemas identificados” (Relatório IGEC 2014).

No que toca à taxa de retenção, refere o mesmo relatório que o Agrupamento, quando comparado com outros com valores análogos nas variáveis de contexto, apresenta resultados acima dos valores esperados nas taxas de conclusão, no ano letivo de 2010/2011. Porém, em 2011/2012, estes diminuem, ficando abaixo do valor esperado, em todos os ciclos. Em 2012/2013, regista-se uma melhoria, mas apenas no 6º e no 9º ano. Em 2013/2014, mantem-se a tendência de subida, mais visível no 4º ano.

Quadro 4 – Resultados da Avaliação Externa – 2011/014

Anos letivos	1º Ciclo		2º ciclo		3º ciclo	
	Português	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
2011/2012	51,6%	28,1%	61,4%	43,9%	34,2%	63,2%
2012/2013	39,5%	34,6%	24,6%	21,5%	30,4%	34,8%
2013/2014	58,2%	42,7%	52,8%	18,9%	67,3%	38,8%

Fonte: Relatório TEIP AESB – 2014

Assim, no domínio da avaliação externa, de acordo com os dados disponíveis nos relatórios TEIP e no Relatório da Avaliação Externa, realizada em 2014, verifica-se, igualmente, que os resultados obtidos pelos alunos do Agrupamento ficam, de um modo geral, abaixo dos valores esperados.

No ano letivo de 2011/2012, os resultados da avaliação externa sofreram um retrocesso acentuado no 4.º ano e em português do 9.º ano, por comparação com anos anteriores. Assinala-se, contudo, a tendência de melhoria na percentagem de positivas nas provas finais de matemática nos 6.º e 9.º anos.

No ano letivo de 2012/2013, mantém-se uma situação de agravamento dos resultados, com exceção de matemática no 4.º ano. Já no ano letivo de

2013/2014, regista-se uma melhoria clara em todos os anos, com exceção de matemática no 6.º ano.

O abandono escolar não tem representatividade, registando-se, nos últimos quatro anos, apenas cinco casos de saída precoce do sistema escolar e, destes, apenas um aluno com idade inferior a 18 anos.

Apesar de esta linha acompanhar os valores nacionais e a média nacional das escolas TEIP, o cenário do Agrupamento justifica, acreditamos nós, a necessidade de identificar e analisar as práticas educativas existentes e, a partir daí, perceber as causas (in)visíveis que fundamentam tais resultados, o foco do (in)sucesso e equacionar medidas estruturadas que potenciem o sucesso.

Hill e Hill (2005, p.23) registam que o investigador deve escolher um tema sobre o qual tenha particular interesse. No nosso caso, a motivação para a escolha do assunto objeto de estudo é, claramente, de ordem profissional e, cumulativamente, de natureza pessoal, pois convivemos diariamente, no exercício das nossas funções, com crianças e jovens que se encontram em situação de insucesso e, ao mesmo tempo, com docentes que exprimem desânimo e angústia, motivados pelo facto de se considerarem impotentes para fazer aprender alguns alunos. Por outro lado, apesar de se tratar de uma problemática amplamente estudada, consideramos que, neste contexto, se trata de um tema que se reveste de grande pertinência e atualidade, indo ao encontro do pensamento de Moreira (1994, p.21), segundo o qual o tema de estudo deve ser “relevante, restrito e suscitar, quando possível e adequado, um envolvimento pessoal”. Na realidade, a nossa escolha recaiu sobre este tema porque “precisamos de aprender sobre este caso em particular, temos um interesse intrínseco no caso” (Stake 2007, citado por Amado 2014, p.126).

2. Problema de investigação, questões e objetivos

“A função mais imediata e pragmática da formulação do problema é a de explicitar o que se pretende aprender ou entender e ajudar a estruturar as linhas mestras da estratégia a seguir” (Amado, 2014, p.199).

Assim, e por força da nossa atividade profissional, realizamos, ao longo do tempo, várias leituras e consultas bibliográficas sobre o tema do (in)sucesso escolar (e.g. Almeida e Roazzi, 1988; Benavente, 1990; Dias, 2010; Lima, 2008; Machado, 2010; Mendonça, 2009). Todavia, no âmbito deste trabalho, foi necessário “intensificar e focalizar mais diretamente a pesquisa” (Afonso 2014, p.50).

Como referimos anteriormente, a problemática do insucesso escolar cruzou todo o nosso estudo, tendo sido fundamental neste processo a pesquisa de literatura relevante sobre esta temática que, segundo Moreira (1994, p.28), constitui um “passo preliminar essencial em todos os projetos de investigação”. Para o mesmo autor (Idem:19), “toda a pesquisa é dependente da teoria: a pesquisa puramente empírica é virtualmente impossível”. Pardal e Correia (1995, p.27) acrescentam que a teoria e o facto não se excluem, pelo contrário, apoiam-se mutuamente em todo o processo de investigação, justificando que a explicação de um facto exige o apelo a recursos teóricos.

Analisamos, igualmente, documentos produzidos no agrupamento, nomeadamente atas e relatórios dos conselhos de turma, das reuniões de departamentos curriculares e do conselho pedagógico, sendo que, em todas, é abordada e considerada muito preocupante a questão do insucesso escolar.

Os argumentos justificativos para os níveis negativos remetem, quase sempre, para as questões da motivação, do estudo e do acompanhamento dos pais/encarregados de educação. Tendo presente estas dimensões, procuramos saber:

1. Porque é que há alunos com notas melhores do que outros?
2. Com que professores aprendem mais?
3. Qual o papel os pais no processo de ensino-aprendizagem?

3. Metodologia

De acordo com Albarello (1997, p. 50), a metodologia escolhida deve ter em conta os objetivos da investigação, o tipo de resultados esperados e o tipo de análises que desejamos efetuar.

Tendo em conta que o nosso propósito é estudar diversos aspetos do fenómeno do insucesso escolar, compreender a sua essência, do ponto de vista dos diferentes atores do/no processo de ensino e aprendizagem, no contexto de um Agrupamento TEIP, e que pretendemos estudar esta problemática “no meio natural e interpretar os dados com base nos significados que os participantes dão a este mesmo fenómeno” (Fortin, 2009, p.29), de maneira a interpretá-lo no seu meio (idem, p.32), consideramos adequado e vantajoso o recurso a uma metodologia qualitativa. De resto, uma metodologia que se interessa, especialmente, pela forma como o mundo é compreendido, experimentado e produzido; pelo contexto, pelos processos; pela perspectiva dos participantes, pelas suas experiências, pelo seu conhecimento e pelos seus relatos (Gialdino, 2006, p. 29).

Nesta lógica, o estudo incorpora alguns dos principais traços típicos da metodologia qualitativa enunciados por Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-50), nomeadamente: a fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal, introduzindo-se e passando muito tempo no local de estudo. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. A investigação é descritiva. Os investigadores que a utilizam interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos e tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, isto é, não tentam confirmar hipóteses, pois estas vão surgindo ao longo da investigação, à medida que as informações e os dados vão surgindo. Os dados recolhidos são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Idem, 16).

Com esta preocupação, a estratégia metodológica desenvolvida integra o referencial teórico convocado para contextualizar o estado da arte da problemática em análise e, por outro lado, a produção de informação sobre os percursos e medidas escolares em curso. Matos e Pedro (2011) referem que o estudo de caso na investigação “pode constituir uma estratégia pedagógica muito relevante” (p.385). Mais, a natureza do estudo aconselha uma abordagem metodológica específica, uma vez que deseja a compreensão do comportamento de um grupo de sujeitos e, nesse sentido, permite “uma análise sistemática duma situação com o objetivo de encontrar soluções e resolver um problema” (Matos e Pedro, 2011, p.386). Neste desafio, viabiliza a focagem

num fenómeno concreto e “estuda o sujeito no seu ambiente quotidiano” (Sousa, 2005, p.138) e, assim, estuda o que é particular, específico e único (Afonso, 2014, p.74).

O estudo de caso tem um real valor científico, pelo facto, entre outros, do carácter profundo da análise das múltiplas observações a que dá lugar e dos comportamentos-tipo que permite isolar (Yin, 2003 citado por Fortin, 2009, p. 242).

4. O Campo de estudo

O Agrupamento de Escolas onde realizamos o nosso estudo situa-se num concelho do interior do distrito do Porto. Desde o ano letivo 2009/2010, por determinação do Ministério da Educação, o Agrupamento é um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). É um Agrupamento de escolas do Ensino Básico, com o pré-escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos, que acolhe alunos e crianças de várias freguesias (n=8), dispersas por uma zona bastante montanhosa.

Apesar de recentemente ter sido inaugurado um centro escolar com educação pré-escolar e 1.º ciclo que agrega dez escolas básicas do 1º ciclo e um jardim-de-infância, esta unidade orgânica integra, ainda, sete estabelecimentos de educação e ensino: cinco jardins-de-infância, uma escola básica com 1.º ciclo e com educação pré-escolar e a Escola Básica (escola-sede) com 2.º e 3.º ciclos.

A população escolar é composta por 646 crianças e alunos, dos quais cerca de 5% estão abrangidos pela educação especial (Quadro 5).

Quadro 5 - Distribuição das crianças e alunos do Agrupamento

Nível/ciclo	Nº de crianças/alunos	Nº de grupos/ turmas
Pré-escolar	100	7
1º Ciclo	219	11
2º Ciclo	138	8
3º Ciclo	155	9
Vocacional	32	2

Para além do ensino regular, a oferta educativa do agrupamento compreende ainda dois cursos vocacionais, um de segundo e outro de terceiro ciclo.

De acordo com o Relatório de Avaliação Externa das Escolas (IGEC, 2014), dos alunos matriculados, aproximadamente 75% beneficiam de auxílios económicos no âmbito da ação social escolar e apenas 12,8% possuem computador e internet em casa.

Os indicadores relativos à formação académica dos pais dos alunos permitem verificar que a maioria tem uma baixa escolaridade: 33% concluiu o 4.º ano; cerca de 20% concluiu o 6.º ano, 24% possui o 9.º ano e apenas cerca de 11% concluiu o ensino secundário; são detentores de uma licenciatura 2,6%, 0,1% possui um bacharelato e 0,1% tem mestrado. Se considerarmos apenas as mães, verificamos que 29,5% concluíram apenas o 4.º ano de escolaridade, 23% o 6.º ano, 19% o 9.º ano e apenas 8,9% o 12.º ano. A percentagem de mães com formação superior é muito baixa (2,5%). Contudo, o número de pais/EE que não concluiu a escolaridade obrigatória é residual (0,3%).

No que respeita à ocupação profissional, a percentagem de pais que exercem atividades profissionais de nível superior e intermédio é reduzida (4%).

O corpo docente é constituído por 71 elementos, dos quais 87% pertencem aos quadros. A experiência profissional é significativa, pois cerca de 86% lecionam há 10 ou mais anos.

Todos os anos surgem novas referenciações para avaliação técnica/pedagógica e psicológica devido a dificuldades de aprendizagem, problemas comportamentais e de integração. Os casos de absentismo grave e de abandono são residuais, graças a um trabalho concertado entre a escola e instituições parceiras, nomeadamente a CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens) e a Segurança Social, e resultam da falta de acompanhamento adequado por parte das famílias. Merece, ainda, destaque o elevado número de alunos acompanhados pela CPCJ (aproximadamente 16%). Estas situações relacionam-se com fatores sociais, económicos e familiares, (alcoolismo, violência doméstica, famílias disfuncionais) e comportamentos negligentes no acompanhamento dos filhos/educandos.

Como já referimos anteriormente (cf. ponto Identificação e delimitação do objeto de estudo) em 2012/2013, ano mais recente para o qual existem referentes nacionais de contexto calculados, o Agrupamento, quando comparado com outros agrupamentos/escolas públicos do país, apresenta variáveis de contexto que o colocam entre os mais desfavorecidos. (Cf. Relatório de avaliação Externa- IGEC, 2014)

A conjugação de todos os fatores anteriormente apresentados evidencia que este agrupamento se insere num contexto territorial marcado por vulnerabilidades e instabilidades de vária ordem, o que justifica a sua inclusão no Programa TEIP.

5. Participantes do estudo

A população deste estudo é constituída por 73 pessoas, classificados em três grupos: (1) 29 alunos (10 do 1º ciclo, 9 do 2º ciclo e 10 do 3º ciclo); (2) 23 professores; e (3) 21 pais/EE. Dos alunos, os critérios foram os de incluir alunos com diferentes níveis de desempenho (elevado, médio e baixo). O que significa que havia uns com positiva a todas as disciplinas (desempenho elevado), outros com uma ou duas negativas (desempenho médio) e outros, ainda, com uma ou mais retenções (desempenho baixo).

No Quadro 6, faz-se a caracterização dos alunos que participaram neste estudo, atendendo ao nível de ensino, género e nível de desempenho.

Quadro 6 - Caracterização dos alunos participantes no estudo

Nível de ensino	Género		Nível de desempenho					
	Masculino	Feminino	Baixo		Médio		Elevado	
			M	F	M	F	M	F
1º ciclo	5	5	4	1	1	1	0	3
2º ciclo	6	3	2	2	2	1	2	1
3º ciclo	4	6	2	0	2	2	3	1

No universo dos docentes, desafiamos 10 professores do 1.º ciclo, 10 do 2.º ciclo e 10 do 3.º ciclo. Uma escolha deliberada e que pretendia obter uma

visão geral do pensamento destes professores sobre as questões do insucesso escolar. No caso do 1.º ciclo, a escolha recaiu sobre os professores cujos alunos obtiveram melhores resultados na avaliação externa no ano letivo 2013/2014. No 2.º e 3.º ciclo, usamos o critério da representatividade, envolvendo professores de áreas disciplinares diversas - Línguas e Estudos Sociais (n=8), Matemática e Ciências (n=7), Educação Artística e Tecnológica (n=5). Destes, participaram 23.

Quadro 7 - Caracterização dos professores participantes no estudo

Género		Ciclo de Ensino/Área disciplinar			
Masculino	Feminino	1º CEB	Línguas e Estudos Sociais	Matemática e Ciências	Educação Artística e Tecnológica
7	16	6	8	5	4

No que respeita ao grupo dos Pais/EE, a escolha recaiu nos encarregados de educação dos alunos participantes. Dos 29 convidados, participaram 21: 19 mães e 2 pais.

Quadro 8 - Caracterização dos Pais/EE participantes no estudo

Género.		Idade	Profissão	Habilitações académicas		
M	F					
2	19	>30<35	3 Doméstica	18	1º ciclo	2
		>35<40	6 Assistente operacional	1	2º ciclo	7
		>40<45	7 Assistente técnico(a)	1	3º ciclo	8
		>45	5 Trabalhador(a) agrícola	1	Ensino. Secundário.	4

6. Procedimentos

Tal como referimos, o desenvolvimento do trabalho empírico recaiu sobre uma estratégia de investigação do tipo “estudo de caso”, de carácter descritivo e exploratório. Como refere Amado (2014), num estudo de caso, o investigador tem de recorrer a um conjunto amplo e variado de técnicas de recolha de dados. De acordo com esta metodologia, e a partir dos objetivos do estudo, foram utilizados diferentes fontes e dados de avaliação para o conhecimento mais aprofundado do caso (Afonso, 2005).

Assim, no domínio dos instrumentos de recolha de informação, privilegiamos (1) a análise documental, (2) a entrevista sob a forma de *Focus Group* e (3) o questionário (Quadro 9).

Quadro 9 - Instrumentos de recolha de informação

Instrumentos de Recolha de Informação	Fontes
Análise documental (documentos relativos ao ano letivo 2013/2014)	Atas Relatórios dos Conselhos de Turma Relatórios dos departamentos curriculares Relatórios do Conselho Pedagógico Relatórios do Conselho Geral
Entrevista sob a forma de <i>Focus Group</i>	Alunos (n=29) Pais/EE (n= 21)
Inquérito por questionário	Professores (n=23)

A entrevista sob a forma de *Focus Group* aplicada aos alunos seguiu um guião assente em 4 domínios – pessoal, práticas de ensino, ambiente de sala de aula e resultados (Anexo 1), segundo um cronograma estruturado em três momentos e para os três ciclos de ensino. Importa dizer que estes momentos foram precedidos de uma declaração de consentimento informado dos pais/EE (Anexo 2). As entrevistas foram realizadas na escola sede e no Centro Escolar, em salas organizadas para o efeito e seguindo um cronograma acordado com os participantes, numa duração média de 60 minutos.

A entrevista sob a forma de *Focus Group* aplicada aos pais/EE (Anexo 3) obedeceu a um conjunto de questões organizadas em dimensões: (1) implicação dos pais/encarregados de educação na escola; (2) acompanhamento dos alunos pelos pais/EE, (3) perceções do insucesso escolar e (4) o papel do professor no processo ensino/aprendizagem.

O objetivo foi, em cada um dos casos, identificar e analisar as motivações que promovem ou impedem o maior ou menor desempenho dos alunos/educandos.

O questionário aplicado aos professores continha cinco questões abertas: (1) O que faz sonhar os nossos alunos? (2) Como ativamos o desejo para aprender? (3) Os alunos não aprendem, porquê? (4) Como podem os pais/EE

motivar os filhos para quererem aprender? (4) O que é preciso fazer para que os alunos aprendam mais? (Anexo 4).

Esclarecida a natureza do estudo, a cada grupo de participantes, e garantida a confidencialidade dos dados, foi, no caso dos *focus group*, solicitada autorização para a gravação dos painéis.

7. Instrumentos

“Instrumentos de medida” (Sousa, 2005, p.181) são os meios utilizados para fazer a recolha de informação. No caso, foram privilegiados quatro tipos de instrumentos de avaliação, nomeadamente, a análise documental, a entrevista sob a forma de painel ou, como alguns preferem designar, “*focus group*”, o inquérito por questionário, a observação e a análise de conteúdo.

7.1. Análise documental

A análise documental materializa-se num conjunto de técnicas de pesquisa com o objetivo de procurar o sentido ou sentidos de um documento (Campos, 2004, p.611). Trata-se, na opinião de Hartmut Günther (2006), da variante mais antiga para realizar pesquisa, especialmente no que diz respeito à revisão de literatura (p.205). Na prática, a pesquisa documental possibilita complementar as informações obtidas através de outras técnicas e é importante na medida em que permite reforçar e valorizar as evidências recolhidas com recurso a outras fontes (Yin, 2005, p.112).

Na análise documental, “o investigador baseia-se em teorias e resultados anteriores da investigação, que funcionam como um pano de fundo que fornece pistas para dirigir o estudo e permite contextualizar os novos resultados” (Bogdan e Biklen 1994, p.65). No caso em estudo, a análise documental incidiu sobre documentos escritos, nomeadamente, Relatórios TEIP, atas das reuniões do conselho pedagógico, atas das reuniões de departamentos curriculares, especialmente dos departamentos do primeiro ciclo, de Línguas e de Matemática e Ciências Experimentais, Relatório da Avaliação Externa da Inspeção-Geral da Educação, informações estatísticas,

processos dos alunos e legislação. Trata-se de documentação à qual temos acesso diário e facilitado por força das funções que desempenhamos.

7.2. Entrevista sob a forma de *Focus Group*

A técnica do *Focus Group* consiste, segundo Amado (2014, p.225), em envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controlo de um moderador que terá como função estimular a interação e assegurar que a discussão não se desvie do tema em “foco”. “Procura-se, nessa auscultação, dar conta da experiência, das atitudes, dos sentimentos e das crenças dos participantes acerca do tema em causa” (Idem, p.226).

Este tipo de entrevista coletiva implica a constituição de pequenos grupos de participantes, estruturados de forma a “recolher informação sobre experiências e vivências partilhadas em contextos sociais específicos” (Afonso, 2014, p.107). Uma técnica utilizada com dois grupos distintos de participantes: alunos (n= 29) e pais/encarregados de educação (n=21).

As entrevistas com os alunos foram realizadas em três momentos diferentes, tantos quantos os grupos constituídos. No caso dos pais/encarregados de educação, foram feitas igualmente em três momentos distintos, em dias previamente acordados, no final do 1º período, por considerarmos ser este o espaço temporal mais adequado e oportuno para refletir sobre a estratégia de melhoria para os períodos letivos subsequentes. Com esse propósito, preparamos um espaço/ambiente calmo e descontraído, em diálogo cordial (Bogdan & Biklen, 1994, p.135). A intenção é predispor os entrevistados para se sentirem à vontade e exporem aberta e detalhadamente os seus pontos de vista, permitindo respostas mais completas e um melhor aprofundamento e esclarecimento do(s) assunto(s) em discussão. Como referem Bogdan e Biklen (1994, p.136), “as entrevistas, devem evitar perguntas que possam ser respondidas “sim” e “não”, uma vez que os pormenores e detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração” e o confronto de ideias contribui para a riqueza da discussão. A este propósito, João Amado reitera a necessidade de criar “uma atmosfera aberta, de modo a que os participantes se sintam à vontade para colaborar e partilhar ideias e

sentimentos (Amado, 2014, p.228). A intenção não é procurar consensos, mas sim sinergias entre os elementos de cada grupo. A grande vantagem é que nos *focus group* “os sujeitos podem estimular-se uns aos outros” (Bogdan e Biklen, 1994, p.138) e, assim, permitir uma outra oportunidade para a recolha de dados.

7.3. Inquérito por questionário

O questionário aberto permite uma expressão livre das opiniões dos respondentes e, a partir da análise das respostas, torna-se possível detetar as perceções, experiência subjetiva e representações dos respondentes (Amado 2014, p.271), o que vai ao encontro dos objetivos do nosso trabalho.

Foi utilizado o questionário só com perguntas abertas porque o objetivo era obter informação qualitativa e não quantitativa. De acordo com Hill e Hill (2005), este tipo de questionário é útil quando o ideal seria recorrer às entrevistas, mas existem constrangimentos de tempo e facilidade na sua realização (p.94).

O tipo de perguntas que utilizamos permitiu-nos recolher informação mais rica e detalhada e até mesmo informação inesperada, porém, foi necessário despende tempo (muito!) para codificar e interpretar as respostas, o que constitui uma desvantagem, pois, como referem os autores anteriormente citados, “neste tipo de questionário as respostas são mais difíceis de analisar numa maneira estatisticamente sofisticada e a análise requer muito tempo”. (Hill e Hill, 2005, p.94)

O recurso a esta técnica teve como principal razão o facto de pretendermos recolher e analisar, através de um questionário, *on-line*, “opiniões” dos professores face às causas do (in)sucesso dos seus alunos, indicação de possíveis estratégias para minorar os maus resultados e ainda as suas perceções sobre o possível contributo dos pais/Encarregados de educação na motivação dos seus filhos para aprendizagem.

7.4. Observação

A observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas. Trata-se de um técnica básica e de todos os tempos. Mais, a observação participante é um modo especial de auscultação, em que o investigador assume uma variedade de papéis (Yin, 2005). No caso, exerce funções de diretor e, simultaneamente, de investigador. Uma vantagem reconhecida por alguns (Bogdan e Biklen, 1994), já que permite uma proximidade na relação entre o investigador e os participantes e o conhecimento do objeto de estudo. Em investigação educacional, a pesquisa pode tirar partido da relação de proximidade entre o investigador e o objeto de estudo (idem).

7.5. Análise de conteúdo

A análise dos dados com recurso à técnica de análise de conteúdo é, nas palavras de Bardin (1997), a possibilidade da aplicação de “técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p.38). A intenção é “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente de recepção), inferência esta que ocorre a indicadores quantitativos ou não” (Idem).

Um procedimento complexo e muito exigente que corrobora a descrição feita por Natércio Afonso (2014), quando escreve que o processo de análise de conteúdo é, efetivamente, um processo “ambíguo, moroso, e reflexivo” (p.126), porquanto abrange “o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser apreendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan e Biklen, 1994, p.205). Para melhor compreender o sentido das mensagens, é necessário proceder a várias leituras, a princípio tentando apreender de uma forma global as ideias principais e os seus significados gerais, sem uma preocupação objetiva de sistematização, a qual é requerida, depois, no/para tratar os dados recolhidos, ou seja, codificá-los. Para Bardin (1997), “a codificação corresponde a uma transformação dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por

recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto” (p.103). Ainda de acordo com a mesma autora, o método de análise de conteúdo consiste no tratamento da informação a partir de um guião específico e processa-se em três etapas: (1) a pré-análise, na qual se escolhem os documentos, se formulam hipóteses e objetivos para o estudo; (2) a exploração do material, e (3) o tratamento dos resultados.

Os registos *áudio* das entrevistas foram transcritos na íntegra e, posteriormente, procedemos à respetiva análise, definindo categorias-chave que foram sendo preenchidas com excertos das transcrições das entrevistas correspondentes.

Do mesmo modo, os dados resultantes dos inquéritos aplicados aos professores foram analisados e as respostas agrupadas por categorias, técnica que Bogdan e Biklen (1994) definem como “um meio de classificar os dados descritivos que se recolheu” (p. 221), categorias que, neste caso, foram estabelecidas de acordo com os objetivos e as questões de investigação do nosso estudo.

A análise de conteúdo, enquanto técnica adotada para compreender a construção de significados a partir do discurso revelado pelos sujeitos, permitiu-nos identificar, tal como refere Bardin (1997), o contexto em que foram colocadas as ideias, a consistência interna, a frequência e a extensão dos comentários e a especificidade das respostas.

III – Apresentação e discussão dos resultados

“Não basta recolher dados, é preciso analisá-los e interpretá-los...”

Amado, 2014

A análise dos dados, tal como já referimos, faz-se de forma gradual e seguindo um ritual de leituras sucessivas. Primeiro, a leitura flutuante (Bardin, 1997), seguida de uma leitura mais atenta e aprofundada no sentido de esboçarmos as categorias, o que abre caminho para a análise com o processo de categorização.

Os dispositivos de análise privilegiados foram vários e a sua análise ressalta pela triangulação dos dados recolhidos através das técnicas anteriormente descritas - pesquisa arquivística, observação, inquérito por questionário, aplicado aos professores, e entrevistas sob a forma de *Focus Group*, com alunos e pais/Encarregados de Educação. Mecanismos que nos permitiram organizar e categorizar cada uma das unidades de análise com o objetivo de melhor perceber os “meandros do (in)sucesso”.

Mediante a análise de conteúdo, enquanto técnica adotada para compreender a construção de significados a partir do discurso exteriorizado pelos sujeitos, dever-se-ão considerar as palavras e o respetivo sentido, o contexto em que foram colocadas as ideias, a consistência interna, a frequência e a extensão dos comentários e a especificidade das respostas (Bardin, 2008). Após a leitura exaustiva, o material transcrito foi organizado com base em categorias e subcategorias.

1. A visão dos alunos

Da análise das respostas dos alunos, e tendo como referência os indicadores de análise constitutivos do nosso roteiro de questões, enquadradas nas dimensões selecionadas: domínio pessoal, práticas de ensino/ambiente de sala de aula e resultados / sucesso Académico, resultaram os dados que se apresentam a seguir. Para uma melhor compreensão dos mesmos, importa referir que a cada aluno participante foi atribuído um código constituído pela inicial, ou iniciais, do seu nome, o ciclo e o nível de desempenho, como ilustram os exemplos seguintes: M-1º.B – M..., aluno(a) do 1.º ciclo, com nível de desempenho baixo; P-2.ºM – P..., aluno(a) do 2º ciclo, com nível de desempenho médio; S-3ºE – S..., aluno(a) do 3.º ciclo, com nível de desempenho elevado.

1.1. Modos de ver a escola

Nesta dimensão, quisemos conhecer as posições que os alunos têm relativamente à escola, o que mais gostam, perspetivas face ao futuro, perceção sobre a utilidade da escola, disciplinas preferidas, bem como a visão que têm acerca do acompanhamento/implicação dos pais/família na sua vida escolar.

1.1.1 O que mais gostam na escola?

Inquiridos sobre se “gostam de andar na escola”, os três grupos de alunos inquiridos, num total de 27, responderam afirmativamente.

Quando questionados sobre “o que mais gostam na escola”, as respostas foram diferentes. Em primeiro lugar, identificaram questões “ligadas ao estudo” (n=12), seguidas das “atividades lúdicas” (n=11) e, em terceiro lugar, “dos amigos/colegas” (n=10) (Quadro 10).

Quadro 10 - O que mais gostam na escola

Subcategorias	Frequência
Atividades ligadas ao estudo	12
Atividades lúdicas	11
Amigos/colegas	10
Disciplinas	4
Espaços	1

Assim, surgem no topo das preferências as atividades relacionadas com o estudo, nomeadamente, “estudar e aprender” (JM-1.ºB, V-1.ºB, MG-1.ºE, MF-1.ºE, L-1.ºM), atividades lúdicas, como “brincar” (JP-1.ºB, M-1.ºB), “jogar computador” (JM-1.ºB, M-2.ºB), “jogar jogos no telemóvel” (JM-1.ºB) e “jogar à bola” (JM-1.ºB, F-1.ºM, G-2.ºB, L-2.ºM “e no *tablet*” (G-2.ºM). É igualmente expressivo o número de alunos (n= 10) que afirmam que o que mais lhes agrada na escola é “de estar com os amigos” (I-2.ºM, M-2.ºE, L-2.ºE, P-2.ºB, JM-1.ºB G-3.ºE). Quatro alunos referem que gostam de “algumas disciplinas” (S-3.ºB, S-3.ºE, D-3.ºE e G-3.ºE).

Sobre o que menos gostam, e apesar de a maioria dos alunos manifestar apreciações favoráveis sobre a escola, oito dos participantes aludem a situações relacionadas com o estudo e/ou com o ambiente de escola que lhes agradam menos (Quadro 11).

Quadro 11 - O que menos gostam na escola

Subcategorias	Frequência
Atividades relacionadas com o estudo	5
Ambiente/clima de escola	3

Nomeadamente, “de fazer cópias.” (G-1.ºB) e “os tpc’s” (M-1.ºE). De facto, refere o aluno G-3.ºE, “o que custa mais é os trabalhos de casa”. Outro aspeto focado é relativo a situações de barulho nos corredores, referiram que “não gosto do barulho quando estamos em testes” (J-3.ºB) ou, ainda, “não gosto de quando estamos em aulas e há barulho cá fora, nos corredores” (D-3.ºE).

1.1.2 Perceções sobre a utilidade da escola

Quando questionados sobre a utilidade do que aprendem na escola, verifica-se que todos (n=29) reconhecem positivamente utilidade à escola, como podemos constatar nas unidades de registo abaixo transcritas.

“É como se fosse a minha segunda casa” (P-2.ºB).

“No fundo, tudo que aprendemos, mesmo que não seja para a nossa profissão que nós vamos ter, ajuda-nos, para a cultura e para essas coisas todas” (MF-1.ºE).

“Para um dia termos uma boa profissão, para conseguirmos ter dinheiro”(MG-1.ºE).

“Para um dia sermos alguém na vida” (G-1.ºM).

“Para não sermos uns vagabundos”(M-1.ºB).

“Para não termos que ir para outro país.” (F-1.ºB)

“Para que um dia não te calhe uma pá nas mãos, e que não vás trabalhar para as obras” (L-1.ºE)

“Um sítio onde nós estamos a aprender a ser alguém na vida.” (P-2.ºM)

“Eu acho que todas as disciplinas são importantes, mesmo quando não tem nada a ver com aquilo que queremos seguir, sempre temos um pouco de cultura geral” (S-3.ºE)

No concreto, “a escola é um local onde podemos aprender, melhorar os relacionamentos e aprendermos coisas, aprendermos a escolher o nosso trabalho futuro” (M-2.ºE) e, nesse sentido, “é um sítio onde todos nós aprendemos e convivemos uns com os outros” (R-2.ºB). Mais, “é onde nós aprendemos para ter o nosso futuro” (MR-2.ºB).

1.1.3 Expetativas face ao futuro

No que concerne às expetativas face ao futuro, o leque de profissões desejadas é muito variado, destacando-se a profissão de médico/a (n=7) e a de futebolista (n=5) (Quadro 12).

Quadro 12 - Quando for grande quero ser...

Profissão	Frequência
Médica (o)	7
Futebolista	5
Polícia	2
Advogado(a)	2
Bombeiro	1
Professora	1
Camionista	1
Biofísico	1
Informático	1
Arquiteto	1
Veterinária	1
Gestora	1
Esteticista	1
Modelo	1
n/r	3

Estes dados revelam-nos que são os alunos com situações de rendimento escolar “mais baixo” a aspirar, regra geral, a profissões que, na Classificação Nacional das Profissões [em linha],⁶ consentem a escolaridade mínima obrigatória. Especificamente, polícia (M-1.ºB, F-1.ºM), futebolista (G-1.ºM, JP-1.ºB, J-3.ºB, P-3.ºB), bombeiro (JM-1.ºB), camionista (G-2.ºB) ou ainda, no caso das raparigas, modelo e esteticista (I-2.ºM, C-2.ºM). Os alunos com melhores resultados ambicionam profissões que exigem cursos superiores, designadamente as relacionadas com o exercício da medicina (MF-1.ºE, MG-1.ºE, L-1.ºM, MR-1.ºE, P-2.ºM, L-2.ºE, G-3.ºE, D-3.ºE), arquitetura (MR-2.ºB), direito (M-2.ºE e I-3.ºE) e gestão (S-3.ºE).

1.1.4 Área de conhecimento de interesse

Sobre a área ou as áreas de conhecimento de interesse, os alunos participantes referiram um leque muito diversificado de disciplinas (Quadro 13).

⁶<http://cdp.portodigital.pt/profissoes/classificacao-nacional-das-profissoes-cnp>, 1 (Consultado em 12/09/2015).

Quadro 13 - Área de conhecimento de interesse

Disciplinas	Frequência
Matemática	10
Ciências	6
Português	4
Educação Física	3
Inglês	1
Francês	1
História	1
Geografia	1
FQ	1

Contudo, do quadro, sobressaem as disciplinas de matemática (n=10), ciências naturais (n=6); português (n=4) e educação física (n=3).

Do discurso, percebemos que o gosto pela disciplina está associado ao conteúdo, “adoro matemática ...cálculos, problemas, reduções, tudo o que tenha a ver com a matemática” (L-1.ºM), mas também “a maneira como se dá a aula” (S-3.ºE), e ao professor: “o professor de história, o nosso, está sempre a puxar por nós, está sempre a fazer resumos da matéria toda que dá na aula, faz sempre perguntas a ver quem é que sabe, quem é que consegue explicar isto ou aquilo.” (I-3.ºE)

1.2. Interesse dos pais pela escola

A fim de percebermos o tipo de envolvimento dos pais na vida escolar, perguntamos a cada aluno como participam os pais/EE na sua vida escolar. As respostas foram:

1.2.1 Acompanhamento dos pais/EE na vida escolar

A narrativa dos alunos deixa perceber que, regra geral, são as mães quem mais os questiona sobre o seu dia-a-dia escolar (MF-1.ºE, L-1.ºM, G-1.ºM, MR-1.ºB, JP-1.ºB), ainda que também haja pais a perguntar como “correu o dia” (F-1.ºB). Sobre o que perguntam, revelam que as questões são sobretudo do domínio pessoal, “se me porto bem” (G-1.ºM), “se ninguém se chateou comigo” (L-1.ºM), de aprendizagem, “se estudei “ (JP-1.ºB), “se trabalhei bem” (L-1.ºM) ou, ainda, se trago “trabalhos para casa” (MR-1.ºB).

1.2.2 Realização dos TPC?

Questionados sobre se contam com a ajuda dos pais/EE para a realização dos trabalhos de casa e/ou apoio ao estudo, os alunos (n= 27) admitem que não. Quando têm dificuldades, recorrem à ajuda de familiares (n=5) ou dos irmãos mais velhos (n= 4). Apenas um tem diariamente ajuda de um explicador (V-1.ºB). De referir que são principalmente os alunos do 1º e 2º ciclo que são mais “supervisionados” pelas mães (n= 11), quer no estudo, quer na realização dos TPC.

1.2.3 Participação na escola

Ao nível da participação dos pais/EE na escola, os alunos referem que, na maioria das vezes, os pais participam nas reuniões escolares. Uns quando são convocados (n= 9), outros sempre que precisam (n=7), outros ainda para saber sobre o aproveitamento e o comportamento dos filhos/as. “A minha mãe vem às reuniões de vez em quando. Vem cá para ver como é que eu me estou a portar, para saber se as minhas notas estão boas” (L-1.ºM), “vem falar com a diretora de turma” (L-2.ºE). “Quando não pode vir no dia, fala com a diretora e marcam outro dia” (G-2.ºB).

1.2.4 Incentivo ao estudo e ao prosseguimento de estudos

Sobre o incentivo ao estudo e ao prosseguimento de estudos é, na voz dos alunos, um facto que vivem diariamente. A perceção é de que o envolvimento dos pais na escola e no processo de aprendizagem é demonstrativo da preocupação que têm sobre o futuro e sobre a importância da escola na preparação para a vida e para a realização das suas aspirações. “A minha mãe diz que para eu ter sucesso tenho que estudar mais” (L-1.ºM). “Se queres ser médica, tens de estudar, se não, não vais a lado nenhum” (M-1.ºE). E independentemente da profissão no futuro é preciso estudar (G-1.ºM). “O meu pai diz que me vai inscrever no futebol. Ele diz que para ser futebolista, tenho de estudar mais, aprender mais e portar-me bem na escola” (JM-1.ºB).

1.3. Práticas de ensino/ambiente de sala de aula

Nesta dimensão, incluímos as categorias: características de um bom professor, modos de aprender e ambiente de sala de aula.

1.3.1. Características de um bom professor

As respostas à questão “que característica deve ter um bom professor?” foram diversas. As qualidades mais vezes referidas foram “ser amigo” (V-1.ºB, JM-1.ºB), “simpático”, “competente”, “paciente” (MG-1.ºE), mas também “meter a ordem na sala” (JP-1.ºB), “impor respeito” e, para manter a disciplina, “não deixar abusar ... ter mais limites” (G-3.ºE).

1.3.2. Ambiente de sala de aula

O ambiente de sala de aula é, na opinião dos alunos, uma condição de extrema importância para potenciar as aprendizagens. Nos seus discursos aludem a situações que favorecem as aprendizagens e outras que constituem entraves no/para o processo. No quadro abaixo apresentamos os principais fatores identificados pelos alunos.

Quadro 14 – Fatores que potenciam ou prejudicam a aprendizagem

Fatores que potenciam a aprendizagem		Fatores que prejudicam a aprendizagem	
Respostas	Frequência	Respostas	Frequência
Organização	P-1ºB, V-1ºB, F-1ºM, S-3ºE, I-3ºE, C-3ºM	Barulho/ Participação desordenada	G-2ºB, M-2ºB, C-2ºB, P-2ºM, I-2ºM, G-2ºE, L-2ºE M-2ºES-3ºE, M-2ºE, S-3ºB ,I-3ºE,C-3ºM,J-3ºM,D-3ºE
Rigor/Disciplina	G-3ºE, LºM	Brincadeira/Falta de atenção	L-2ºE, P2ºB, G-3ºE, D-3ºE
		Dificuldades de comunicação	I-2ºE

No geral, os alunos admitem que aprendem menos nas aulas quando há barulho (M-2.ºE) e desorganização na sala (C-2.ºB, P-2.ºM, I-2.ºM, G-2.ºE), até

porque, como afirma uma aluna, “sei que o barulho nos vai tirar um pouco a concentração.” (S-3.ºE). E, se há alunos que reconhecem a sua responsabilidade na perturbação que se gera, admitindo que “A culpa também é nossa, somos nós que fazemos barulho (M-2.ºB), ou que “os nossos colegas não gostam de prestar atenção à aula.” (G-3.ºE), a maioria responsabiliza o professor, cujo dever “é não deixar abusar tanto e ter mais limites” (G-3.ºE). Em caso de comportamentos desajustados dos alunos, apontam, como mau exemplo, “O professor não era capaz de o pôr cá fora! (C-2.ºB), que “...não põe ordem na sala.” (I-3.ºE) e em que “Parece que os alunos podem mais que o professor, não marca faltas...” (L-2.ºE).

Como comportamentos impróprios identificam “Quebrar as regras da sala de aula” (M-2.ºE), principalmente “não prestar atenção” (P-2.ºB, G-2.ºB), falar alto “*por exemplo, quando o professor nos está a mandar calar durante as aulas*” (G-2.ºB), as conversas paralelas (L-2.ºE, G-2.ºB) e “*entrarmos na sala de aula sempre a conversar*” (C-2.ºB). Em sentido oposto, registam as situações em que “... o professor é mais firme e não deixa que haja tanta desatenção e tanta conversa:” (G-3.ºE)

Já os alunos do 3º ciclo consideram que estão inseridos em turmas “sossegadas” (C-3.ºM, J-3.ºM, D-3.ºE, J-3.ºB) e que os colegas, no geral, são disciplinados.

“A turma é muito sossegada. Em termos de concentração, há alunos que são mais desconcentrados mas esses acabam por não perturbar a turma, acabam por ficar calados no seu canto a desenhar ou outra coisa...este ano ainda nenhum aluno foi posto fora da sala nem nada. Se estiverem a fazer barulho, o professor chama a atenção e nos casos mais graves... manda-o para a sala de estudo.” (D-3.ºE)

“A maneira como o professor se expressa” (I-2.ºM) é também apontada como fator que pode condicionar a aprendizagem.

1.4. Resultados / (in)sucesso Acadêmico

Nesta dimensão, apresentamos os resultados obtidos em relação às quatro categorias que emergiram dos discursos dos alunos, no que respeita à questão dos resultados relativos ao (in)sucesso acadêmico, especificamente perguntamos: “O que entendem por insucesso”, “Que causas justificam o insucesso escolar” e “Soluções para ser melhor aluno”.

1.4.1. O que entendem por insucesso?

A pergunta “O que entendem por insucesso?” registou, em primeira apreciação, a referência a “baixos resultados e/ou alunos mais fracos” (Quadro 15).

Quadro 15 - O que entendem por insucesso?

Categorias	Frequência
Baixos resultados	11
Não atingir os objetivos/metast	5
Ficar retido	4

A esta questão, como se pode verificar pela análise do quadro anterior, as respostas foram bastante uniformes. De um modo geral, verifica-se que os alunos associam o insucesso aos baixos resultados académicos (n=11), isto é, alunos “que não têm boas notas” (G-3.ºE), “aqueles que tiram as notas mais fraquitas” (MG-1.ºE), “que não tem bons resultados” (I-2.ºM), ou “não atingem as notas... a cotação pretendida” (L-2.ºE); mas também à retenção (n=4), à dificuldade em superar obstáculos, em suma, ao não atingir dos objetivos e metas estabelecidos (n=5). No concreto,

Eu acho que é o não conseguir ultrapassar as dificuldades, nem avançar... (S-3.ºE)

“É o que pretendíamos fazer e o que não fizemos” (C-2.ºB);

“O insucesso escolar é quando o aluno não consegue atingir os objetivos planeados pelos professores.” (M-2.ºE);

“Acho que o insucesso escolar é quando alguém não consegue atingir uma meta, por exemplo, alguém quer chegar àquela nota e não consegue tirar positiva...” (D-3.ºE)

1.4.2. Causas do insucesso escolar

Os motivos que estão na base do insucesso escolar são de várias ordens, ressaltando, por exemplo, as questões relativas ao estudo/empenho (n=5), atenção/concentração (n=4) e ambiente de sala de aula (n=4). No quadro seguinte, sistematizamos as subcategorias emergentes dos discursos dos participantes, relativamente às causas do insucesso escolar (Quadro 16).

Quadro 16 - Causas do insucesso escolar

Categories	Freqüência
Estudo/Empenho	M-2ºB, C-2ºB, P3ºB, S-3ºB, S-3ºE
Atenção/Concentração	M-2ºB, G-2ºB, P3ºB, S3º E
Turma/ambiente de sala de aula	2ºB, S-3ºE, S-3ºB, G-3ºE
Comportamento/ Assiduidade	M-2ºB, G-1ºM, P-3ºB

Assim, as principais causas apresentadas para o insucesso escolar são principalmente de carácter pessoal, nomeadamente por falta de estudo e de empenho, assumindo que ficaram retidos “Porque o ano passado não estudava, estava sempre na brincadeira e não fazia nada” (M-2.ºB) e “o ano passado mal estudava...”(C-2.ºB). E, depois, de natureza intrínseca, como a “falta de atenção” (G-2.ºB), de comportamento, como refere um dos alunos, que justifica os seus resultados com o facto de “não se portar lá muito bem” (G-2.ºM). Ou então, por questões de assiduidade, “É que o ano passado baldava-me” (P-3.ºB).

Por outro lado, há causas de natureza extrínseca, designadamente o comportamento da turma e o ambiente de sala de aula, que contribui para o insucesso escolar, particularmente “...a minha turma também não era lá muito bem comportada, eu também ia atrás deles” (P-3.ºB) e, ainda, “... eu e os meus colegas não fazíamos nada e também faltávamos às aulas, não vínhamos às aulas” (M-2.ºB) ou porque “desconcentrava-me, não conseguia aprender bem.” (S-3.ºB).

1.4.3. Para ser melhor aluno preciso ...

Questionados sobre o que precisam para serem melhores alunos/as, responderam, na grande maioria, que é preciso muito estudo e estar atento (Quadro17).

Quadro 17 - Para ser melhor aluno preciso ...

Subcategorias	Frequência
Atenção/Concentração	G-2ºB, MR-2ºB, C-2ºB, P-2-ºM, I-2ºM, G-2ºE, L-2ºE M-2ºE
Estudo/Empenho	MG-1ºE, M-1ºE, V-1ºB, L-1ºE, I-2ºE, G-2ºB, MR-2ºB, C-2ºB, P-2-ºM, I-2ºM, G-2ºE, L-2ºE, M-2ºE

Das palavras dos alunos, transcrevemos que “para ter melhores resultados escolares” é preciso “não estar na brincadeira” (G-2.ºB), “dar o nosso máximo” (MG-1.ºE) e, claro, “estudar muito” (M-2.ºE) e “ser mais determinada na escola e cada vez me empenhar mais para conseguir ser aquilo que eu quero” (D-3.ºE).

2. A visão dos pais

Os resultados aqui apresentados resultam dos dados obtidos através das entrevistas realizadas a 21 EE (19 mães e 2 pais). A análise de conteúdo possibilitou-nos a definição de dimensões, categorias e subcategorias que passamos a apresentar.

As mães e os pais participantes serão identificados com um código como passamos a exemplificar: M1- mãe de um aluno do 1º ciclo, P1- pai de um aluno do 1º ciclo, M2- mãe de um aluno do 2º ciclo e M3- mãe de um aluno do 3º ciclo. Em cada um dos três grupos, foi ainda atribuído um número sequencial a cada participante (e. g. M1-1 – mãe 1 do grupo do de pais/EE do 1º ciclo).

2.1. Implicação dos pais/encarregados de educação na escola

Nesta dimensão, propomo-nos verificar o envolvimento e a participação dos pais, tentando perceber se têm conhecimento das atividades que os filhos realizam na escola, com que frequência se deslocam à escola, com quem falam e sobre que assuntos.

As respostas das mães e dos pais (n=21) participantes nos *Focus Group* permitiram-nos concluir que, de um modo geral, a sua participação na vida da escola é regular e positiva, uma vez que todos afirmam que costumam participar nas atividades da escola sempre que podem.

Ao nível do “conhecimento das atividades realizadas na escola”, apuramos que os inquiridos conhecem o que lá se passa, por “informação escrita na caderneta (M3-1, M2-2, M2-4, M1-4, M1-1, P1-2), por intermédio dos diretores de turma (M2-6, M3-2 M2-7), pelos filhos/as (P1-1, M1-3, M2-2, M2-7, M3-3, M3-7, M3-5) que espontaneamente transmitem as informações necessárias, outros, ainda, porque “questionam os filhos sobre as atividades marcadas ou a realizar (M3-6, M2-1). O diretor de turma também se constitui como um informante privilegiado (M2-6, M3-2 M2-7).

Quando questionados sobre a sua participação nas atividades da escola, as respostas são diversas. Realçam, contudo, que o fazem sempre que possível (n=11), conforme o quadro abaixo (Quadro 18).

Quadro 18 - Participação nas atividades da escola

Respostas	Frequência
Sempre que possível	11
A maior parte das vezes	5
Sempre que tenho conhecimento	4
Venho pouco	3

Na realidade, 9 mães e 2 pais referem que a participação na vida escolar acontece sempre que possível. (n=11). São, todavia, os pais/EE do pré-escolar e do 1º ciclo quem o faz mais assiduamente. Os outros, progressivamente, deixam de participar na vida escolar dos filhos, não porque não se interessem, mas porque os filhos vão sendo mais autónomos.

“Costumo participar sempre em que há atividades em que os pais possam participar (M1-1).

“Costumo participar, fazer uma peça de teatro, um musical... assim uma coisa qualquer para divertir as crianças” (M1-1).

“O meu filho, enquanto andou no jardim, participei sempre em todas as atividades (...) no primeiro ciclo porque não me é possível, não tenho participado” (P1-1).

“Eu acho que é diferente aqui da primária. Na primária a gente ia, via o que eles faziam, mas acho que aqui é diferente.” (M3-1).

“Venho às vezes. Gosto muito de vir no carnaval...” (M2-3).

“Eu é mais é na páscoa que a gente... há a missa.. Depois tem o lanchezito. A gente participa sempre” (M3-1).

“Ontem vim ao sarau” (M3-7).

Há, contudo, quem defenda que as atividades na escola são para os alunos.

“Eu sinceramente já vim numa festa de natal e acho que é a festa dos miúdos. Acho que até as pessoas não deviam vir” (M3-4).

Quando questionados sobre a pessoa ou pessoas a quem se dirigem quando vêm à escola, a maioria (n= 18) refere que procura em primeiro lugar o(a) professor(a) titular, no caso do 1.º ciclo, e o(a) diretor(a) de turma, no caso dos 2.º e 3.º ciclos, até porque “... não se deve passar por cima da hierarquia.

“Eu acho que é o diretor de turma. Por isso é que ele existe, não é?” (M3-7). Outros referem que, consoante a questão que têm para resolver, vão à “secretaria... falei com a Às vezes temos que tratar assuntos das crianças...” (M2-7) ou “às vezes é melhor ir logo à direção... mas se o diretor de turma estiver... bem ... eu tento falar sempre primeiro com ele.” (M2-6). “Só se o assunto for grave... aí... está bem ...vou à direção” (M2-2). “Claro.... pode haver assuntos que tenha que ser... que seja com a direção. Já lá fui... lembra-se? (...) Mas... se não, também vou primeiro ao diretor de turma.” (M2-1).

A vinda à escola é, regra geral, relativa a “assuntos relacionados com o aproveitamento e o comportamento dos filhos”.

“...o principal é as notas e o comportamento...se faz os trabalhos de casa... se não falta.” (M2-4)

“...das notas...se se porta bem...se cumpriu os castigos...é isso.” (M2-6)

“Se precisa de estudar mais... de alguma coisa que se passe aqui na escola com ele... se não anda a fazer asneiras...” (M2-7)

Há, todavia, quem aborde outros assuntos, designadamente “...dos clubes... das atividades... visitas de estudo, e assim...” (M2-3),

2.2. Acompanhamento dos alunos pelos pais/EE

Nesta dimensão, propomo-nos verificar de que forma é que os Pais/EE acompanham a vida escolar dos seus filhos, tentando perceber se e de que forma os apoiam no estudo e na realização dos trabalhos de casa, e a suas perceções sobre a sua vida escolar.

2.2.1. Apoio no estudo /TPC'S

Da análise dos discursos das mães e dos pais entrevistados sobressaem o empenho e o interesse em incentivar os filhos para o estudo, evocando a importância das atividades escolares e do estudo. “Eu estou sempre... *tens trabalhos de casa? Tens que estudar?... Já fizeste os trabalhos?*” (M2-2). E, apesar de reconhecerem que não possuem conhecimentos suficientes para ajudar na realização dos trabalhos de casa, estão presentes (n=5), atentos (n=3) e ajudam quando sabem (M3-3), até

porque "... as coisas mudaram" (M2-5) e "...já não sei ajudá-lo" (M2-4), ou "há coisas que ela já sabe mais do que eu" (M2-5).

"Inicialmente ela começa a fazer os trabalhos sozinha, quando tem dificuldade é que chama. E depois, no fim, vamos sempre conferir se estão apresentáveis, se não estão e se está alguma coisa mal..." (M3-1);

"Sim, sim. E eu estou sempre à beira dele porque então se eu virar costas, então... a fazer, mas, de repente, está se calhar a olhar para a parede ou qualquer coisa, pronto...esquece-se do que está a fazer (Risos). Mas estuda, todos os dias .. e lá está, de vez em quando também entro no quarto. Quando ela não sabe que eu vou, lá estou eu (risos)" (M3-2)

De todo o modo, nem sempre é possível fazê-los estudar, "...quando eles não têm vontade... eles bem nos enganam! Estão lá com os livros abertos... o meu está, que eu vejo. Agora se está a estudar... sabe-se lá. Se calhar quando eu viro as costas ele pega no telemóvel, põe-se a jogar" (M2-3).

A verdade é que "eles é que têm que querer. Obrigados não vão a lado nenhum" (M2-3). Todos sabemos que "...às vezes uma pessoa também obrigando muito a estudar, também não é boa ideia" (M3-4). Mais, "obrigados, estão contra a vontade e não estão a estudar, estão a olhar..." (M3-1). "Devemos incentivar, sim!...mas não obrigar" (M3-4).

2.2.2. Expectativas de futuro

"Incentiva o seu filho a continuar os estudos" mereceu, por parte dos pais/EE, respostas positivas (N=19). Até porque, "quanto mais estudarem, maior é a facilidade em conseguir o emprego e estabilidade financeira" (M1-3). "Um futuro melhor depende dos estudos" (M3-2). "Se ... com estudos... é difícil arranjar emprego, quanto mais... sem estudos" (M3-7).

E, embora admitindo que no âmbito das diferentes profissões "... tudo faz falta" (M3-2), "Tem que haver de tudo! (M3-7), consideram que "se está mau para quem tem estudos, para quem não tem está péssimo" (P1-2). Por isso, "Quando as crianças começam a conseguir boas notas e a ir longe, também se devem de apoiar." (M1-3)

No caso dos alunos que revelem "dificuldades" (n=3) há que considerar "uma oferta diferenciada, tipo cursos vocacionais e cursos técnicos" (M1-4, P1-

2, M1-3). "... Quando eles não têm cabeça... não vale a pena também estar sempre a bater no mesmo... não podem todos ser doutores... o meu, já sei que tem que ir para um curso. Eu queria que fizesse ao menos o nono ano" (M2-7). A verdade é que "quando as crianças não têm cabeça, ...não têm é vontade de estudar ... não beneficiam nada em andar muitos anos na escola (M2-2).

"Hoje em dia não sei se vale a pena estudar muito. O meu sobrinho abandonou a escola... foi lá a GNR, a proteção de menores... A minha irmã ainda se incomodou bastante! Mas o rapaz disse que não vinha, que não vinha, e pronto... foi trabalhar. Agora o meu diz que quer fazer o mesmo. O primo já tem um carro... tem dinheiro... e ele também quer. Olhe, também lhe digo que às vezes eles na escola fazem-se uns vagabundos. Saem daqui com 18 anos, pronto, antes não podem, e depois? Nem fazem uma coisa nem outra! Quando saem daqui, não sabem fazer nada." (M2-7)

2.3. Perceções do (In)sucesso Escolar

Nesta dimensão, tentamos perceber as perceções dos pais e encarregados de educação sobre o desempenho escolar e o desenvolvimento dos filhos, as áreas disciplinares e/ou outras pelas quais os filhos mostram preferência, quais consideram ser a(s) causa(s) dos seus resultados escolares e, ainda, o que pode melhorar os resultados dos filhos/as.

2.3.1. Disciplinas preferidas/ áreas de interesse

Nesta categoria, as mães e os pais identificaram algumas disciplinas, destacando a educação física (M2-1,M2-5,M2-6,M3-1, M3-2, M3-3, M3-5), o português (M2-5, M3-5,M3-7), as ciências (M2-2, M3-1, M3-2), a matemática (M1-1, M1-3,M1-4, M3-3) e o francês (M3-4). Elencaram, igualmente, outras áreas de interesse dos filhos, como os clubes, nomeadamente "futsal...xadrez..." (M3-6, M3-7), as aulas em geral (M3-6 M3-7), a música (M1-2, M3-5, M3-7), a leitura (M3-7) e o desporto (M2-3, M3-5, M3-1).

É expressivo o número de mães e pais (n=8) que consideram que a preferência pelas disciplinas “depende dos professores” (M3-5) e que “se eles gostarem do professor, é mais fácil gostarem das disciplinas” (M1-2), seguido dos que pensam que depende do gosto pelas matérias (M1-1, M1-2, M2-1, M2-2, M2-3, M2-5)). Alguns (M2-6, M3-1, M3-2, M3-6, M3-7) associam a preferência pelas disciplinas à obtenção de melhores resultados, como exemplifica uma mãe:

“O meu também diz que gosta muito de história, por isso tira melhores notas! A matemática não gosta tanto porque não tira melhores notas” (M3-6).

2.3.2. Causas do (in)sucesso

À pergunta “A que causas atribui os resultados acadêmicos obtidos pelo seu filho/a?” as respostas variam, sobretudo entre a ação do professor e o estudo do próprio aluno (Quadro 19).

Quadro 19 - Causas do Insucesso

Respostas	Frequência
O professor	M3-5, P1-1, P1-2, M3-6, M3-3, M3-5, M3-5
Estudo/ empenho	M2-4, M2-5, M3-2, M3-5, M3-1, M3-4, M3-7
O acompanhamento em casa	P1-1, MM5
O aluno	P1-2, M3-7
Estratégias/ambiente de sala de aula	M1-4, M3-5
A turma	P1-1
Mau comportamento	M3-1, M3-8

Como podemos verificar pela análise do quadro anterior, na opinião dos pais, os fatores que poderão ter influência mais determinante no (in)sucesso dos alunos são o professor (n=7) e a (falta) de estudo/empenho (n=7).

O discurso é perentório. O sucesso “depende dos professores” (M3-5, M3-3), das “técnicas que os professores vão usando...” (M1-4), e “da capacidade que têm para motivar os alunos, porque ...as maiores dificuldades são em aulas que ela também tem mais dificuldades com professores, visto que as notas se notam, sim!... porque há muitos professores que num... acabam por não incentivar...” (M3-5).

Pese embora, reconhecem que, em igual peso, os melhores ou piores resultados variam com o estudo, esforço e persistência.

“Ele é muito distraído. Os professores dizem que ele devia estudar mais. Nas aulas nem se porta mal... precisava de se esforçar mais” (M2-1).

“O meu estuda..., mas podia estudar mais para ser ainda melhor” (M2-2).

“Eles têm que se esforçar. A minha esforça-se e é boa aluna. Se se pusesse a dormir... se calhar tirava como os outros. Isto é o trabalho deles! Eu estou sempre a dizer... isto é como no resto, do trabalho é que vem tudo” (M2-5).

“Eu acho que ela, se se aplicasse mais um bocadinho, mesmo a diretora diz, ela podia subir mais as notas!” (M3-1).

Efetivamente, há outros fatores que influenciam o maior ou menor sucesso, nomeadamente, “a própria turma onde é inserido...” (P1-2), “o ambiente de sala de aula” (M2-2, M2-6), bem como o “acompanhamento em casa” (P1-2).

“Um aluno que tenha acompanhamento em casa e que tenha o interesse, mesmo que seja pouco, dos pais no seu acompanhamento é totalmente diferente de um aluno que não tenha...” (M1-1).

Para além destas, há causas do aluno, designadamente a falta de capacidades intelectuais (M2-1, M3-1, M2-7) e que têm a ver “com a inteligência” (M2-7).

“Há alguns que sem estudar conseguem. Há outros que estão ali, estão ali, mas a cabeça não... já não conseguem, não é? Há crianças que não estudam, mas estão na sala de aula com atenção... ao que a professora fala e fica na cabeça. Há outros que não.” (M3-1).

2.3.3. Estratégias para melhorar os resultados

Conhecidas as opiniões sobre as causas do (insucesso), quisemos ouvir dos pais sugestões para melhorar os resultados dos alunos.

Quadro 20 - Apoio no estudo/TPC's

Respostas	Frequência
Estudo/empenho	M2-1,M2-2,M2-7,M3-1,M3-2,M3-4, M3-5,M3-7,M3-8
Rentabilização do apoio na escola	M1-3, P1-2,P1-1
Melhor acompanhamento por parte dos pais	M1-1, M2-2, M2-6

A análise do quadro anterior permite-nos concluir que, na opinião dos pais/EE, o esforço e o empenho são determinantes para a obtenção de melhores resultados, admitido que “Sim, sim, se ele estudasse mais, se se dedicasse mais ao estudo, claro que ele conseguia mais.” (M3-2), ou ainda “...se estudasse mais um bocadinho, acho que podia chegar mais longe! (M3-1).

2.4. O papel do professor no processo de ensino/aprendizagem

Reconhecida a sua “centralidade” (Nóvoa: S/d) no processo de ensino-aprendizagem, quisemos saber a opinião dos Pais/EE sobre as “caraterísticas de um bom professor”. Segundo eles, o bom professor é aquele que “impõe respeito e disciplina” (M3-6, M3-3, M3-2), mas, também, aquele que é capaz de gerar um ambiente de aula pautado por “amizade e/ou simpatia” (Quadro 21).

Quadro 21 - Caraterísticas de um bom professor

Respostas	Frequência
Respeito/Disciplina	M36 M33 M32
Amizade /simpatia	M32 M33 M34
Persistência	M32 M33
Exigência/ Competência	M32 M33
Paciência	M34

Efetivamente, as qualidades privilegiadas e assinaladas pelas mães e pelos pais inquiridos estão relacionadas com a competência profissional do professor e com a perspetiva humana e afetiva. Obviamente, um esforço

acrescido, porquanto é necessário articular diferentes competências relacionais e de conhecimento. Nomeadamente,

“...Que saiba explicar” (M1-3)

“ Um professor que se interesse.” (M1-1)

“...que se interesse, sobretudo...que tenha aquela aptidão para falar com as crianças, para as saber levar...” (M1-2)

“Amigo, que saiba ralhar quando deve e impor ordem numa sala, que ao fim os cative e que lhes esteja a dar a matéria devidamente...”(M1-3)

“E se tiver que os castigar, que os castigue” (P1-2)

“Que saiba impor respeito e a ordem dentro da sala de aula, que é muito importante...”(M1-1)

“Bem um bom professor ajuda a criança, explica bem a matéria, não é? se for um professor que não explique bem a matéria eles também não conseguem atingir... agora se um professor ... Pronto, for amigo da criança, ajuda. Já passaram vários professores pelos nossos filhos e a gente nota de uns para os outros, não é? Por exemplo este ano, esta professora, ela fala, fala, fala, mas é amiguíssima deles. Explica! Está ali sempre a bater na mesma tecla e tem que ser, tem que ser e tem que ser. Porque há professores que chegam ali, sabes, sabes. Se não sabes, olha ficas de lado. Aquela bate sempre na mesma tecla e tem que ser, tem que ser e tem que ser!” (M2-3)

3. O que pensam os professores

Com o objetivo de percebermos as representações dos docentes sobre o (in)sucesso, desafiamos 30 professores do Agrupamento a responderem, através de um questionário *on-line*, a um conjunto de 5 questões abertas, tendo obtido a colaboração de 23.

As questões colocadas foram as seguintes:

- (1) O que faz sonhar os nossos alunos?
- (2) Como ativamos o desejo para aprender?
- (3) Os alunos não aprendem, porquê?
- (4) Como podem os pais/EE motivar os filhos para quererem aprender?
- (5) O que é preciso fazer para que os alunos aprendam mais?

Mediante a análise de conteúdo efetuada às respostas dadas pelos participantes, e dada a sua similitude, optamos por tratar conjuntamente as questões (2) e (5).

Para efeitos de apresentação de dados, cada professor (P) foi identificado com um número. (P1,P2...)

3.1. O que faz sonhar os nossos alunos?

Na visão dos professores inquiridos, fica claro que “a grande maioria dos nossos alunos tem aspirações relativamente modestas” (P12). Mais, “...muitos dos nossos alunos já não sonham (P18), já que “...nada os faz sonhar” (P23), ou então, “...parecem não ter sonhos...” (P3). E, a sonhar, “os focos de interesse estão noutros “horizontes”, tipo coisas do domínio mais material” (n=10), como evidencia o Quadro 22.

Quadro 22 - O que faz sonhar os nossos alunos?

Subcategorias	Docentes
Novas tecnologias	P2, P10, P11, P19, P20
Bens materiais	P10, P20
Facilidades	P1,P8
Projetos inovadores	P10, P21
Ídolos	P12
Bons resultados académicos	P22

No topo, estão as novas tecnologias, enquanto ferramentas que lhes permitem aceder a “gadgets tecnológicos” (P20) e à “internet ilimitada...” (P11). O importante, revelam, é estar “em linha” e daí a necessidade imprescindível de “telemóveis, computadores, “*ipads*”, “*ipods*”...) (P11). “Os alunos hoje em dia sonham a curto prazo, sem grandes preocupações com o futuro” (P12) e as aspirações passam por “uma boa vida sem muito esforço” (P8), “...sem preocupações” (P1). “O mundo do futebol e da moda.” (P16) é um desejo reiterado, até porque é o que possibilita viver “... *com as aparências, com os seus ídolos*” (P12).

E, apesar de aspirarem "...em um dia exercer alguma profissão que lhes agrade e lhes garanta o sustento e à sua família" (P18), o destaque é para "...um futuro brilhante" (P15), mas onde não aparece perspectivado o valor da escola e/ou da educação. "Hoje, não têm a percepção da importância da escola nos seus futuros profissionais" (P9). Os professores falam da necessidade de implementar "projetos inovadores" (P21) no campo do "ensino e aprendizagem, onde a criatividade e a inovação nos métodos adotados para transmitir conhecimentos possa fazer sonhar os alunos" (P10).

A ação do professor tem um papel importante na criação de expectativas de futuro positivas nos alunos e isso implica, segundo estes professores, uma

"atitude positiva e assertiva dos professores para desencadear nos alunos (...) a vontade de alcançar, de conquistar, o que pelo mérito, esforço e dedicação proporcionar... (P9)

Mas não só, é preciso, também, "...a magia que levamos para as nossas aulas... aquilo que faz a diferença... o carinho e a atenção que lhes damos" (P14).

3.2. Os alunos não aprendem, porquê?

Com esta questão, procuramos saber quais são, na percepção dos professores inquiridos, os fatores (mais) responsáveis pelo insucesso dos alunos. Dos discursos, identificamos que as principais causas são "causas inerentes à família e ao meio socioeconómico e cultural" (n=8) e, assim sendo, são causas externas à ação docente.

Neste contexto, a família e o meio socioeconómico assumem peso preponderante, tanto mais que é clara a falta de apoio dos pais/EE (P12, P16), o desinteresse percebido (P10, P14), e isso reflete-se na dinâmica e no processo de aprendizagem. Na verdade, há problemas socioeconómicos (P10, P16) e famílias desestruturadas (P14) que justificam os resultados escolares e são obstáculos ao êxito dos alunos.

Para além disso, há ainda a considerar a "...pouca formação educativa dos pais." (P5), a " falta de valores, falta de atenção e carinho na família" (P14)

e as próprias “...vivências familiares, sem referências à elevação pessoal e intelectual...” (P5). Uma realidade complexa, onde “a maioria dos nossos alunos está integrado em famílias que não têm hábitos promotores de novas aprendizagens” (P5).

“Os modelos estão no seio familiar, modelos esses que também não tiveram na grande maioria um percurso de aprendizagem na escola notável, e desse modo, acabam por influenciar os nossos alunos numa desvalorização da Escola e das aprendizagens que lá se operam.” (P6)

3.2.1. A perspetiva do professor em relação ao aluno

Percebemos, pela análise dos discursos dos docentes, que os alunos são considerados os principais responsáveis pelo seu êxito ou fracasso. As causas mais apontadas são as que constam do quadro seguinte:

Quadro 23 - Causas do (in)sucesso inerentes ao aluno

Subcategorias	Docentes
Falta de empenho/hábitos de estudo	P1, P3, P10, P11, P20, P22, P23
Interesses divergentes dos escolares	P1, P2, P7, P13
Desinteresse/desmotivação	P19, P20, P22
Baixas expectativas de futuro	P1, P13, P19
Falta de concentração	P4, P6

A falta de empenho e de hábitos de estudo destacam-se como principais obstáculos para o sucesso (P1, P2,P3, P7,P10, P11, P13,P20, P22, P23). Mais, os alunos não aprendem “porque não fazem por isso” (P19, P20, P22) e “...apenas uma pequena percentagem revela o esforço, a perseverança e o espírito de sacrifício necessários para atingir os seus objetivos” (P14). De facto, muitos “não aprendem sobretudo por preguiça mental e por considerarem que não precisam de se esforçar” (P2), por “fuga ao trabalho exigente em concentração” (P21), “ porque estão pouco habituados a lutar por nada; partem do princípio de que as coisas lhes vão parar às mãos sem precisarem de se empenhar muito” (P11) e “...desistem facilmente quando encontram obstáculos, pois não têm hábitos e métodos de estudo” (P12).

A juntar a estes fatores, os interesses dos alunos são divergentes do que a escola precisa ensinar. Na realidade, eles não aprendem “porque têm outros interesses” (P7) e “fogem para o que lhes é mais aprazível” (P14). E, ainda, “as expectativas relativamente ao futuro” (P19).

“Julgo que a maioria deles não aprende, porque ainda não perceberam a importância da aquisição do conhecimento e porque em geral não têm qualquer ideia do que querem um dia ser”. (P19)

“...a muitos dos nossos alunos (falo da realidade do nosso agrupamento) revela uma enorme apatia. Parece que tanto lhes faz ter positiva ou ter negativa ...as expectativas de um número significativo dos nossos alunos, face à escola e ao futuro, são baixas. (...) Apesar de parecer um lugar comum, a verdade é que as expectativas de um número significativo dos nossos alunos, face à escola e ao futuro, são baixas” (P14)

3.2.2. A Escola/o sistema educativo

Nesta dimensão, apuramos que há a considerar como causa de insucesso a própria estrutura educativa, isto é, o modo como se organizam as aprendizagens. E, nesse sentido, o percebido e o referido é que o desfasamento da realidade (P15, P21, P23) e a “uniformidade dos currículos” (P8, P13) são, também, geradores de insucesso.

Na verdade, “os alunos não aprendem porque a escola está desfasada da realidade. Os programas são desadequados e não correspondem aos interesses e expectativas dos alunos” (P15) e é fundamentalmente por isso “...que a escola não está a conseguir competir com outros meios/canais” (P8) e pela “uniformidade dos currículos...” (P14).

3.2.3. Os professores

Das responsabilidades assacadas aos professores na/para a falta de sucesso dos alunos, são apontadas questões de estratégia (P10), “modelos gastos em termos da apresentação dos conteúdos” (P21), “facilitismo, porque

veem colegas que não estudam nada, faltam às aulas, têm comportamentos desadequados e, no fim do ano, passam” (P10) e ainda “...ambiente na sala de aula” (P4).

3.3. Como podem os pais/EE motivar os filhos para quererem aprender?

A importância dos pais/EE para o sucesso escolar dos filhos é assumida por todos como um fator determinante no/para o êxito escolar dos filhos/as. A conclusão é de que “a ação dos pais neste processo deverá passar, principalmente, pelo apoio e pelo incentivo ao estudo” (n=17), pela valorização do papel da escola (n= 5), pela exigência e pelo envolvimento e interesse pelo percurso escolar dos filhos (n=2) e pelo educar pelo (bom) exemplo (n=3). Isto é:

“É necessário que tentem inculcar nos filhos a ideia de que estudar é importante e necessário para a sua vida futura.” (P13)

“Os pais têm um papel fundamental na aprendizagem. Valorizando-os, incentivando-os a trabalhar e por outro lado exigindo um esforço da sua parte, de acordo com as capacidades dos seus educandos” (P18)

“Mostrando-lhes/conversando com eles sobre a situação económica atual e a conseqüente necessidade de mais habilitações como meio de subsistência individual e familiar”. (P9)

“Os pais têm que ser exemplos de vida e exigir dos filhos que apresentem resultados” (P1)

Em suma, “está tudo interligado: apoio, atenção, compreensão, inculcar valores”(P15). Mas, “quem tem vontade de aprender, não precisa de motivo. Quem não tem, dificilmente terá sucesso com esse educando, mesmo que recorra aos castigos” (P12). “Portanto, não é fácil aqui a receita para os EE motivarem os seus filhos” (P6).

3.4. O que é preciso fazer para que os alunos aprendam mais?

Da análise das respostas dos docentes a esta questão, resultam as seguintes categorias: A escola/ política educativa, o professor e os pais/EE.

3.4.1. A escola/ política educativa

Nesta categoria, os docentes referem que existiria maior sucesso se as turmas fossem menores, sendo também necessário “...ter especial atenção à elaboração das turmas” (P13). Por outro lado, também haveria benefícios se fossem alocados às escolas mais recursos humanos, permitindo a existência, quando se justificasse, de “Equipas de 2 professores” (P3) por turma. E, ainda, seria necessário “adequar a escola / programas aos interesses dos alunos” (P15) e alterar o paradigma da avaliação, pois “...a escola deve deixar de ser um espaço em que se privilegia mais a avaliação e a competição do que a aprendizagem.” (P8).

3.4.2. O professor

No processo de ensino e aprendizagem, os professores consideram a sua ação decisiva para o sucesso dos seus alunos. Para ativar o desejo dos alunos para aprender e para que aqueles realizem aprendizagens significativas são destacadas as estratégias utilizadas na sala de aula e a relação que estabelecem com os alunos.

Quadro 24 - Contributo do professor

Subcategorias	Docentes
Estratégias de sala de aula	P6, P7, P8, P12, P13, P17, P18, P21, P22, P23,
Relação professor /aluno	P10, P11, P13, P14,

No âmbito das estratégias da sala de aula, é referido que as mesmas devem ser adequadas aos alunos e “Apresentar os conteúdos de forma contextualizada e "divertida", com estratégias atuais e com recurso às tecnologias. Envolvê-los no processo ensino/aprendizagem” (P21), até porque,

como refere um docente, “se conseguirmos usar atividades lúdicas e utilizarmos as tic na sala de aula - eles aprendem sem se aperceberem, apenas pelo gosto de "jogar.” (P18).

Na relação professor/aluno(s), são destacadas a capacidade de os desafiar e motivar (n= 8), porque “uma criança só aprende se sentir desafio, se se sentir confiante” (P8), “Por isso é preciso motivá-los, levando-os a aprender mesmo quando acham que não o estão a fazer.” (P14). Merecem, igualmente, realce a alusão à autoridade e à exigência (n=3). Para que os alunos aprendam mais, o professor deve “Ser mais exigente” (P10) e “ser intransigente ao nível da indisciplina” (P11), uma vez que “professor faz a diferença, desde logo, quando cumpre e obriga os alunos a cumprirem as regras” (P14). Isto remete diretamente para a importância do clima de sala de aula, pois favorece “a criação de um ambiente favorável à aprendizagem” (P13).

Cabe, ainda, ao professor o reforço positivo, oferecendo aos alunos “sanções ou prémios consoante o seu desempenho.” (P3) e também “Estar com eles, percebê-los, compreendê-los, apoiá-los... mais do que curricularmente, ao nível emocional” (P14).

3.4.3. O contributo dos pais/EE

No que ao contributo dos pais diz respeito, é reclamado pelos docentes essencialmente “Mais apoio da parte das famílias” em casa (P16). Porque na escola “A autoridade do professor tem de ser reconhecida, efetivamente, e não deixar os pais imiscuírem-se demasiado na vida das escolas e na forma como os professores exercem a sua profissão” (P10).

IV - Discussão dos resultados

Neste ponto, assumimos a posição de Afonso (2014), quando este refere que a fase de análise e interpretação de dados acompanha o trabalho de escrita e, necessariamente, o processo analítico que se desenvolve ao longo de todo o trabalho (p. 131). Assim, e considerando os objetivos do nosso estudo, a revisão da literatura, efetuada na primeira parte deste trabalho, e a interpretação dos dados recolhidos, estamos capazes de perceber que cada um dos grupos inquiridos apresenta pontos de vista convergentes, mas também algumas divergências sobre as questões do (in)sucesso.

1. Porque é que há alunos com resultados escolares melhores do que outros?

Relativamente a esta questão, concluímos que o insucesso escolar tende, tal como argumentam Almeida e Roazzi (1999), a ser interpretado por prismas diferentes. As causas apontadas são diversas (Benavente, 1990, Machado, 2013, Matos, 2008, Mendonça, 2009).

E, apesar disso, a “fala” dos alunos deixa perceber o quanto gostam da escola (n=27). Mais, consideram mesmo ser a escola um lugar onde fazem as suas amizades (I-2.ºM, M-2.ºE, L-2.ºE, P-2.ºB, JM-1.ºB G-3.ºE) e aprendem (JM-1.ºB, V-1.ºB, MG-1.ºE, MF-1.ºE, L-1.ºM), de forma a um dia poderem ter um “emprego”. Há, mesmo quem a considere “ a minha segunda casa” (P-2.ºB) e que tem “saudades da escola” (M-1ºB). Depoimentos igualmente corroborados pelos pais/EE e pelos professores.

Sobre o insucesso, referem que ele está associado a “baixos resultados” e, por isso, a objetivos não conseguidos e à conseqüente “retenção” (cf. Quadro 15, p.42). Relativamente às causas, são eles próprios os grandes responsáveis, sobretudo devido à falta de estudo e de empenho, falta de atenção e concentração, ou ainda problemas de comportamento e de assiduidade (cf. Quadro 16, p.43). E, para além dos fatores relativos aos próprios, consideram ainda o “barulho” como fator inibidor do/para o sucesso, por razões de concentração, como refere o aluno (S-3.ºB). É facto que não podemos generalizar, mas, do estudo e dos grupos inquiridos, percebemos que

a questão do insucesso é, efetivamente, complexa e transcende a nosso ver, a questão da falta de perspectivas - todos identificaram as profissões que desejavam para o futuro, ou mesmo do valor atribuído à escola e à educação, sobretudo se pensarmos no afirmado pelos alunos e pelos pais/EE sobre o efeito da escola e do professor no projeto de vida dos seus filhos (cf. Ponto 1.1- Modos de ver a escola, pp. 34-38 e ponto 2.2.2- Expectativas de futuro, pp.48-49).

De resto, Ana Benavente escreve, no final do século passado, que “o insucesso não se justifica pelas maiores ou menores capacidades intelectuais dos alunos, pela sua inteligência ou pelos seus «dotes» naturais” (Benavente,1990, p. 716).

Também Roazzi, Spinillo e Almeida (1991) mencionam que apesar de a capacidade intelectual se constituir como um fator importante quando se fala de sucesso académico, não é possível determinar uma relação direta entre a inteligência e o sucesso, até porque se verifica que nem todos os alunos que alcançam bons resultados possuem boas capacidades intelectuais.

Dos pais, ouvimos que o insucesso é resultado de várias responsabilidades: primeiro do aluno, uma vez que, se maior esforço e estudo houvesse, melhores seriam os resultados, mas reconhecem igual impacto na ação da escola e em particular dos professores (cf. Quadro 19, p.50).

Circunstância diferente quando são os professores a pensarem as causas do insucesso. Para a população docente inquirida, aquele está, em primeira instância, associado à “falta de empenho” (n=7) e de “hábitos e métodos de estudo” (n=7) e, depois, a questões de motivação (n=4), para além dos interesses pessoais serem divergentes dos escolares e das baixas expectativas de futuro (n=3). Mas não só! A tudo isto acresce a “estrutura educativa vigente”, nomeadamente “programas desadequados e não correspondentes ao interesse e expectativa dos alunos” (P15). A “uniformidade dos currículo” (P14), o tal “programa pronto a vestir” tantas vezes referido por João Formosinho (1998) que inibe o sucesso e o melhor desempenho dos alunos, qualquer que seja o ano/nível de ensino.

Da nossa análise, percebemos que as principais causas do/para o insucesso são, ainda, imputadas aos alunos, às famílias e ao meio socioeconómico e cultural (n=8) e, desse modo, externas à ação docente.

Confirmam-se, assim, os escritos de Almeida e Roazzi (1999), quando afirmam (reafirmam!) que, para os professores, o insucesso se traduz geralmente na “falta de bases, de motivação, ou de capacidades dos alunos, ou, ainda, o disfuncionamento das estruturas educativas, familiares e sociais” (p.54).

2. Com que professores aprendem mais?

O trabalho do professor reveste-se, cada vez mais, de grande complexidade e exigência (Maya,2002). Certos deste facto, quer os pais, quer os próprios docentes consideram de extrema importância a ação destes no êxito ou fracasso dos alunos.

Tal como afirma Maya (2002), “é na relação interpessoal que se dá o processo de ensino aprendizagem” (p.19). Facto que também é reconhecido pelos alunos inquiridos, porquanto referem, sistematicamente, que o seu sucesso está ligado à relação que são capazes de construir com cada um dos professores. A comunicação que estabelecem sobretudo com “os professores influencia a aprendizagem”, até porque são eles quem têm que criar espaço para “estarmos mais atentos e concentrados” (G-3ºE). A comunicação é um instrumento importante no/para o sucesso (Almeida & Roazzi, 1988; Benavente, 1990) e, nesse desafio, o relacionamento professor/aluno, aluno/professor é vital quer para o desenvolvimento gradual das aprendizagens, quer para a (boa) gestão da sala de aula. Contudo, os alunos referem que, em algumas situações, a relação é facilitada pelo facto de gostarem da disciplina que o professor leciona (cf. Ponto 1.1.4 - Áreas de conhecimento de interesse, pp.37-38).

No universo dos pais e encarregados de educação, são igualmente realçadas, como características facilitadoras do sucesso, qualidades profissionais, como a competência aliada à exigência e ao rigor e disciplina (n=5), mas também qualidades humanas e afetivas, como a amizade, a simpatia e a paciência (n=6). É significativo o número de pais/EE que atribuem maiores responsabilidades aos professores (n=7). Nas suas palavras, “o futuro dos filhos passa pela escola” (n=21). Apreciações reiteradas por vários estudiosos (e.g. Azevedo, 2011, Ribeiro & Alves, 2011, Nóvoa, 2002) quando afirmam que os professores são os catalisadores do processo educativo.

Efetivamente, “o professor faz a diferença” (Lopes & Silva, 2010) e é a ele que cabe a responsabilidade de “garantir que todas as crianças têm a oportunidade para descobrir as suas aptidões naturais e para as desenvolver (Azevedo, 2011, p. 305). Inovar no interior da escola é um exercício complexo (Thurler, 2001). Contudo, só pela inovação e pela diversificação das estratégias de sala de aula e abandono dos “modelos gastos” (Orts, 2011) é possível cativar os alunos para aprender. Na verdade, referem os alunos inquiridos, na escola, gostam menos de “fazer cópias” (G-1ºB) e quando “há barulho” (D-3ºE). De facto, a escola “é importante para um dia termos uma boa profissão” (MF-1ºE).

Claro que “todas as disciplinas são importantes, mesmo quando não têm nada a ver com o queremos seguir” (S-3ºE), sobretudo, porque ajudam a perspetivar o futuro.

3. Qual o papel os pais no processo de ensino-aprendizagem?

Segundo Sousa e Sarmento (2011), enquanto primeira (e permanente!) responsável pela educação dos seus educandos, espera-se da família o empenho ativo e esclarecido em todo o seu percurso escolar, acompanhando-os em estreita colaboração com a escola e os professores. O compromisso é esse. Porém, a celeridade das vidas que vivemos traz diariamente situações-problema de difícil gestão. Mesmo assim, percebemos, ao longo da pesquisa, que os pais/encarregados de educação estão presentes, apesar das vozes mais cétricas em relação à sua participação na vida dos seus filhos/educandos, percepção igualmente visível nas narrativas dos alunos. Filhos e pais reafirmam os “apelos” constantes para que estudem, para que se portem bem, para que ouçam o que os professores lhes querem ensinar (cf. Ponto - acompanhamento dos pais/EE na vida da escola).

A participação da família na vida escolar está dependente não apenas das suas tarefas profissionais, mas também da capacidade que têm para “ajudar os filhos”. Na realização dos TPC, a ajuda é feita sempre que possível e quando não, com a ajuda de “irmãos mais velhos”. Até porque, por vezes, não sabem (M2-5, M2-4). “É também certo que esta missão educativa das famílias é, hoje, exercida num contexto sociocultural complexo” (Azevedo, 2011, p.

155), mais ainda quando pensamos que o nosso contexto é o de um Território Educativo de Intervenção Prioritário e, como tal, pautado por situações de vulnerabilidade – económica, social e até de instrução dos pais/EE (cf. PEE, 2015). Diante das dificuldades, a família aparece sempre (ou quase sempre) que solicitada (convocada!) ou para participar nas atividades da escola (e.g. Natal, Carnaval, Páscoa). A disponibilidade é geral e a grande preocupação são “as notas” (e.g. L-1.ºM), “o comportamento” (e.g. G-2.ºB) e a “assiduidade” (G-3.ºE).

Os alunos (n=27) assumem que, sempre que possível, resolvem as tarefas escolares sozinhos. Os pais/mães apoiam quando solicitados. Situação corroborada pelos pais/mães respetivos/as. Apesar dos constrangimentos, os pais/mães (n=21) asseguram que incentivam os filhos a prosseguir os estudos, vendo na escola uma mais-valia para o futuro.

Relativamente aos professores, estes reconhecem a importância do papel dos pais / encarregados de educação na promoção do sucesso dos alunos e, na linha do que afirma Maya (2002), queixam-se muitas vezes da sua apatia, da sua falta de conhecimentos e de responsabilidade na educação dos filhos (p.38). Não é fácil! A “corresponsabilização educativa” referida por Sousa e Sarmiento (2011) passa, de facto, pelo apoio e pelo incentivo ao estudo (n=17), pela valorização do papel da escola (n=5), pela exigência e pelo interesse pelo percurso escolar dos filhos (n=2). Consideram, igualmente, relevante a educação pelo (bom) exemplo (n=3).

O esforço tem que ser de todos e isso implica abandonar o facilitismo e trabalhar em prol do sucesso e da qualidade da educação. A promoção do sucesso constrói-se gradualmente e com metodologias participadas e comprometidas.

Considerações Finais

A motivação que sustenta este trabalho resulta da necessidade sentida de melhor perceber os “meandros do (in)sucesso”, em particular num território cuja ambição é conceber situações de promoção do sucesso escolar e educativo para todos os alunos. Em cada ano letivo, o desafio mantém-se e tende a não superar as metas que a comunidade educativa ponderou serem exequíveis para o universo da sua população discente (cf. Relatórios Finais – 2012/2013, 2013/2014 e 2014/2015).

A lógica de trabalho obedece, cada vez mais, à criação de estratégias de diferenciação pedagógica (e.g. assessorias, tutorias, coadjuvação) e ao exercício permanente da reflexão para a ação, por via da criação de equipas de trabalho, onde participam os vários elementos da comunidade - coordenadores de grupo e/ou de disciplina, diretores de turmas, técnicos sociais, representantes dos pais e dos alunos, entre outros. A reflexão e o processo de autoavaliação é já uma realidade muito presente na vida do agrupamento. Ouvem-se os alunos, auscultam-se os pais/mães e encarregados de educação, os professores e outros atores educativos da comunidade. O quadro persiste. Os resultados escolares revelam sinais positivos mas ainda (muito) aquém do esperado!

Da análise triangulada dos dados, fica claro que, para o sucesso, é importante pensar diferente, numa escola que é diferente. A narrativa construída por cada pessoa/grupo permite perceber, da parte dos alunos, a necessidade de modos de ensinar diferenciados e uma abordagem mais “dinâmica” dos processos de fazer aprender. O que está em causa é o “pacto educativo” que se gera (ou não!) entre professor/aluno, aluno/professor. O ensino que funciona é aquele que conta com a participação dos alunos e os desperta para quererem aprender.

Da escola, a imagem e o valor são positivos. “A escola importa para um dia sermos alguém na vida” (G-1.ºM). E isso é um ponto (grande) a favor. Falta, parece-nos, “cativar” para as aprendizagens e são os próprios alunos a referirem como possibilidade o aprender por via de “atividades lúdicas” (J-3.ºB) e com “recurso às novas tecnologias” (P-2.ºB). Por outras palavras, os alunos têm áreas de interesse que, se exploradas, melhoram não apenas o

comportamento, mas a atenção e o desejo de saber mais. Uns “adoram tudo o que tenha a ver com matemática” (L-1.ºM), outros “o professor de história que está sempre a puxar por nós” (I-3.ºE). Elementos-chave para ativar a vontade e gosto pelo sucesso. “A maneira como [o professor] dá a aula faz a diferença” (S-3.ºE). Claro que se o professor adotar uma atitude “amiga” (V-1.ºB, JM-1.ºB), “simpática” (MG-1.ºE), ajuda, mas isso não chega se não for capaz de “meter ordem na sala” (JP-1.ºB). Circunstância que deixa antever a necessidade de um “ambiente de sala de aula” positivo e regulado. O professor precisa “ser firme e não deixar que haja tanta desatenção e tanta conversa” (G-3.ºE).

As causas que geram (in)sucesso são múltiplas, tal como as soluções para ser melhor aluno. Claramente, é preciso “dar o nosso máximo” (MG-1.ºE) e “estudar muito” (M-2.ºE). O trunfo é “ser mais determinada na escola e cada vez me empenhar mais para conseguir ser aquilo que quero” (D-3.ºE). Para melhorar os resultados, fica a ideia de que o esforço tem que ser de todos, mas, obviamente, cabe uma cota-parte aos professores, “esses construtores de um presente com futuro” (Azevedo, 2011, p. 306). Isto é, o professor “que tenha aquela aptidão para falar com as crianças, para as saber levar” (M1-1) e, tal como os alunos e os pais/EE admitem o valor da escola e da educação no presente/futuro dos seus filhos/educandos, também os professores têm que ser capazes de “abrir novas possibilidades lá onde as coisas parecem fechadas e desencadear um clima de esperança lá onde o futuro parece comprometido pelo passado menos animador e pela ausência de recursos” (Azevedo, 2011, p. 345).

Das limitações do estudo, o tempo e a disponibilidade que gostaríamos de ter, ainda, para continuar o desafio de melhor perceber os meandros do insucesso. Fica, contudo, a esperança de podermos aprofundar mais, num tempo próximo, as causas que inibem, efetivamente, o sucesso dos nossos alunos. Talvez, falte (mesmo) um novo pacto educativo!

Referências bibliográficas

- AAVV (2014) *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Universidade Católica Editora, SA.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Asa.
- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. Vila Nova de Gaia: FML
- Alarcão, I. e Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*, Porto: Porto Editora.
- Albarelo, L. (1997). *Recolha e tratamentos quantitativos dos dados de inquérito*. Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva
- Almeida, L. & Roazzi, A. (1988). Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), pp. 14-35.
- Alves, J. (2012). *Tecendo os caminhos da melhoria dos processos e resultados educativos. Das ilusões nefastas às utopias gratificantes*. (pp7-27) In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Alves, R. (2003). *Filosofia da Ciência – O Jogo e as Suas Regras*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. (2014) *Manual de Investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, J. (1994). *Avenidas da liberdade, reflexões sobre política educativa*. Porto: ASA.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e política pública de educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: FML.
- Bardin L.(1997) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bauman, Z. (2005). *Amor Líquido. Sobre as fragilidades dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português — abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, XXV (4º e 5º), pp. 715-733.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolivar, A. (2003). *Como Melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Asa.

- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bolivar, A. (2014). Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas [em linha] <http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Melhorar%20a%20Escola.pdf> (consultado em 13/09/2015).
- Canário, R. (2004), “Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica”, *PERSPECTIVA*, Florianópolis, V. 22, 01, 47-78.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. e Ramôa, M. (2012) Ambiguidades nos discursos e nas práticas da assessoria. Um olhar sobre dois anos de consultoria em agrupamentos TEIP. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Nº 11.pp 103 - 123 Porto: UCP.
- Creswell, J.(2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks,CA: Sage.
- Delors, J. et. al. (1997). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. S. Porto: Asa.
- Dias, C.D.O. (2010). *Causas de (in)sucesso escolar*. (Dissertação de Mestrado em Educação não publicada), UTAD, Vila Real.
- Formosinho, J. (1991). A Igualdade em Educação, in *A Construção Social da Educação Escolar*, Col. *Biblioteca Básica de Educação e Ensino*, Edições ASA/ Clube do Professor, Rio Tinto, pp. 169 -186.
- Formosinho, J. (1988). *Organizar a escola para o sucesso educativo. Medidas que promovam o sucesso educativo*. Lisboa: GEP/ME, pp. 105 – 136.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Gialdino, I. (Coord.) (2009). *Estratégias de investigation cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Günther, H. (2006) *Psicologia: Teoria e Pesquisa* ,Vol. 22 n. 2, pp. 201-210 .
- Hill, M., & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: FML.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O Professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.

- Machado, J. (2010). Escola, Igualdade e Diferenças, In Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano, nº 1, outubro de 2010, pp. 39-44, [em linha] http://ridh.fmleao.pt/paginacao/Escola_igualdade_e_diferencas.pdf (Consultado em 18/06/2014).
- Machado, J. (2013) in Cadernos, escolas e formação – Promoção de Mais Sucesso Escolar, Projetos organizacionais (coord. Ana Paula Vilela – Centro de formação de associação de escolas Braga Sul). [em linha]: http://cfae-braga-sul.dmaria.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=144:promocao-de-mais-sucesso-escolar&catid=40:outraspublish&Itemid=73 (consultado em 18/06/2014).
- Machado, J., Alves, J.M. (Org.) (2014). Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas. Coleção e-book. p.5 - Universidade Católica Portuguesa.
- Malpica, F. (2013). 8 ideas clave. *Calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Matos, J. & Pedro, A. (2011). O estudo de caso na investigação em direção a uma reconceptualização. *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda, 30 de junho a 2 de julho de 2011, pp. 583- 587.
- Matos, M. (2008). Insucessos, escolas e territórios. Manuel Villaverde Cabral (Org.). (2008). *Sucesso e insucesso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marzano, R.; Pickering, D. & Pollock, J. (2008). *Ensino que funciona. Estratégias baseadas em evidências para melhorar o desempenho dos alunos*. Porto Alegre: Artmed
- Maya, M. J. (2000). A autoridade do professor. O que pensam alunos, pais e professores. Lisboa: Texto Editora.
- Mendonça, A. (2009). *O Insucesso Escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais – Um Estudo de Caso sobre o Arquipélago da Madeira*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Moreira, C. D. (1994). Planeamento e estratégias da investigação social. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas
- Nóvoa, A. [em linha] http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/686/1/21240_0871-722_29-31.pdf (consultado em 10/12/2015).
- Orts, J. (2011). *Cómo dar classe a los que no quieren*. Barcelona: Santillana Educación, S.L.
- Palmeirão, C. & Carneiro, A. (2012). A consultoria UCP: olhar a diferença. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Nº 11. Porto: UCP.

- Palmeirão, C. (2015). TEIP3 – Equipas Multidisciplinares – desafios e tendências. *Cadernos Desafios nº 10*. p. 6-11. [em linha] <http://www.fep.porto.ucp.pt/same?msite=34> (consultado em 07/06/2015).
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pires, E. L., Fernandes, A S. e Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da educação Escolar*. Porto: Edições Asa. Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino.
- Polonia, A. C. & Dessen, M. A. (2005). *Em busca de uma compreensão das relações entre família e a escola. Relações Família - Escola, In Psicologia escolar e Educacional, volume 9, nº 2, pp. 303-312.*, [em linha] <http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a12.pdf> (Consultado em 07/06/2015).
- Projeto Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária (junho de 2011) [em linha]: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/estudoteip_sintese.pdf (Consultado em 06/05/2015).
- Nóvoa, A. (2002). O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. [em linha]: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4797> (Consultado em 26/05/2015).
- Rangel, A. (1994). *Insucesso escolar*. Lisboa: Instituto Piaget/Horizontes Pedagógicos.
- Relatório TEIP 2010/2011. [em linha] http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/rel_teip_2010_11_publicado.pdf (consultado em 02/05/2015).
- Relatório OCDE: "Education Policy Outlook 2015: Making reforms happen [em linha] <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/internacional/980-relatorio-ocde-education-policy-outlook-2015-making-reforms-happe> (consultado em 15/12/2015).
- Ribeiro, C. & Alves, P. (2011). (in)Sucesso escolar: a influência das estratégias de estudo e aprendizagem. *Máthesis, UCP*, . 20., p. 45-54. [em linha] https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/23483/1/Mathesis20_45.pdf?ln=pt-pt (Consultado em 11/06/2015).
- Roazzi, A. & Almeida, L. (1988). Insucesso escolar: Insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? In *Revista Portuguesa de Educação*, I (2), pp. 53-60, CEEDC, Braga: Universidade do Minho.
- Romão, C.R.P. (2012). *Alguns fatores determinantes dos resultados obtidos pelos alunos do 9º e 12º ano nos exames nacionais de Português e matemática e o efeito escola* (dissertação de doutoramento não publicada). Disponível em RCAAP. <http://hdl.handle.net/10400.14/10119>

- Sebastião, J. (2009). *Democratização do ensino, desigualdades sociais e trajetórias escolares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian
- Silva, R. (2004). *Desenvolvimento Profissional de Professores de Matemática do 2º ciclo do Ensino Básico. O Insucesso Escolar e Estratégias para o Minorar*.(dissertação de Mestrado em Educação não publicada), Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M. e Sarmento, T. (2011). Relação Escola-Família. Desocultar obstáculos/Adequar Estratégias. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Nº 10.pp175-193. Porto: UCP
- Thurler, M. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Vieira, M. *Gramática Escolar e (in)sucesso – os casos do Projeto Fénix, Turma Mais e ADI* (Dissertação de Mestrado em Educação não publicada), UCP, Porto
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman (3ª Edição) tradução do original de 1994, Case study research: Design and Method, Sage Publications.

Documentos Internos ao Agrupamento:

Plano Plurianual de Melhoria 2015/2017 do AESB (Abril 2015).

PEE: Projeto Educativo TEIP: 2013-2016.

Relatórios TEIP do AESB: 2012/2013 . 2013/2014 e 2014/2015

AESB, Relatório Autoavaliação, 2013.

Relatório de Avaliação Externa do AESB – IGEC- 2014/2015

Legislação:

Lei nº 46/1986 . *Diário da República* – I Série, Nº 23714, de Outubro de 1986

Despacho Normativo 147.B/ME/96. *Diário da República* – II Série, Nº 17, de 1 de Agosto de 1996.

Despacho Conjunto Nº73/SAE/SEEI/96. *Diário da República- II Série*, Nº204 - SUPL , de 3 de Setembro de 1996

Lei nº 49/2005. *Diário da República- I Série-A*, Nº166, de 30 de Agosto de 2005

Despacho Normativo nº 55/2008. *Diário da República, II Série* — N.º 206, de 23 de Outubro de 2008.

Lei nº 85/2009. *Diário da República, 1ª Série* — N.º 166, de 27 de Agosto de 2009

Despacho Normativo 20/2012. *Diário da República, II Série* — N.º 192, de 3 de outubro de 2012.

Anexos

Anexo 1: Guião de Entrevista aos alunos



CATÓLICA PORTO
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Focus Group

Roteiro de questões

Tema: NOS MEANDROS DO (IN)SUCESSO ESCOLAR: PERCEÇÕES DE ALUNOS, PAIS E PROFESSORES. UM ESTUDO DE CASO NUM AGRUPAMENTO TEIP

1 - Identificação dos participantes (nome, ano de escolaridade)

(Explicar que uma vez que quer os participantes, quer os Encarregados de educação consentiram, a sessão será gravada, contudo, a identificação tem apenas como objetivo facilitar a transcrição. No trabalho será garantido o anonimato dos participantes, tal como consta no documento de autorização assinado pelos pais/EE)

2- Introdução ao tema

Dimensão 1 _ Dominio pessoal

- 1- O que queres ser quando fores grande?
- 2- O que é que mais/menos gostas de fazer na escola?
- 3- O que mais/menos gostas de estudar? Porquê?
- 4- Como te vês estudante/aluno?
- 5- Como gostas de aprender?
- 6- Costumas ter ajuda na realização dos TPC/estudo para os testes?
- 7- Os teus pais/EE conversam contigo sobre a escola?
- 8- Os teus pais sabem as datas dos testes? Perguntam pelas notas?
- 9- Sabem quando fazem os trabalhos de casa?
- 10- Os teus pais costumam vir à escola? Quando?
- 11- Os teus pais incentivam-te a prosseguir os estudos? Porquê?
- 12- Que sugestões darias a ti mesmo(a)?
- 13- Consideras que o que aprendes na escola será útil para o desempenho da profissão que gostarias de ter?



Dimensão 2 - Práticas de ensino

- 14--Qual é o tipo de aula que mais te motiva?
- 15-- Que tipo de atividades gostas mais de realizar
- 16-- Que características deve ter um bom professor?

Dimensão 2 – ambiente de sala de aula

- 17-- Como gostas que seja o ambiente da sala de aula?

Dimensão 4 - Resultados – Sucesso Académico

- 18-Como tens evoluído na escola?
- 19-Que disciplinas/matérias tens mais dificuldades?Porquê?
- 20-Quando aprendes mais?
- 21-Na tua opinião, por que é que uns alunos tiram boas notas e outros não?
- 22- Na tua opinião para que serve a escola?

Obrigada pela colaboração

Manuela Miranda

Anexo 2: Termos de Autorização dos Encarregados de Educação



CATÓLICA PORTO
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Exmo(a) Sr. (Sr.ª) encarregado(a) de educação

Encontro-me a desenvolver um trabalho de investigação integrado no Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Administração e Organização Escolar, em curso na Faculdade de Educação e de Psicologia da Universidade Católica do Porto, com o tema *"NOS MEANDROS DO (IN)SUCESSO ESCOLAR: PERCEÇÕES DE ALUNOS, PAIS E PROFESSORES. UM ESTUDO DE CASO NUM AGRUPAMENTO TEIP"*. Para o seu desenvolvimento, será necessário proceder à realização de grupos de discussão com alguns alunos do Agrupamento e de entrevistas aos respetivos Encarregados de Educação. Para o efeito, solicito a sua autorização para entrevistar o seu educando e gravar em áudio as suas respostas.

Saliento que os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos, estando garantida a privacidade e anonimato dos participantes.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

A professora

(Manuela Miranda)

.....

_____, encarregado(a) de
educação do aluno/da aluna _____

da turma _____, do ____ ano, autorizo / não autorizo a participação do meu/minha educando(a) na investigação *"NOS MEANDROS DO (IN)SUCESSO ESCOLAR: PERCEÇÕES DE ALUNOS, PAIS E PROFESSORES. UM ESTUDO DE CASO NUM AGRUPAMENTO TEIP"*, da responsabilidade da professora Manuela Miranda, no termos em que me foi descrito.

Data: ____/____/2015

Assinatura do Encarregado de Educação:

Anexo 3: Guião de Entrevista aos Pais



CATÓLICA PORTO
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Guião de *Focus Group*

Pais/Encarregados de Educação

Tema – *NOS MEANDROS DO (IN)SUCESSO ESCOLAR: PERCEÇÕES DE ALUNOS, PAIS E PROFESSORES. UM ESTUDO DE CASO NUM AGRUPAMENTO TEIP*

Questões

Dimensão 1 - Implicação dos pais/encarregados de educação na escola

- 1- Como tem conhecimento das atividades que o seu educando/a realiza na escola?
- 2- Com que frequência participa nas atividades organizadas pela escola?
- 3- Assuntos tratados nas reuniões e/ou deslocações à escola.
- 4- Na escola, quem é a pessoa/quem são as pessoas com quem costuma falar
- 5- De que assuntos costumam falar?

Dimensão 2 - Acompanhamento dos alunos pelos pais/EE

- Quem ajuda o seu filho/a na realização dos TPC?
- Conhece o calendário dos testes?
- Para os testes o seu filho/a estudo com quem?
- O que é que o seu filho/a mais gosta na escola?
- Incentiva o seu filho a continuar os estudos? Porquê?



Dimensão 3 - Perceções do Insucesso Escolar

1. Como tens evoluído o se filho/ a sua filha na escola?
2. Quais são as áreas/disciplinas que o seu filho/a mais gosta?
3. A que causas atribui os resultados académicos obtidos pelo seu filho/a?
4. O que pode melhorar os resultados do seu filho/a?

Dimensão 4 – O papel do professor no processo ensino/aprendizagem

1. O que é ser bom/boa professor/a?

Obrigada pela colaboração

Manuela Miranda

Anexo 4: Questionário a Docentes



CATÓLICA PORTO
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

QUESTIONÁRIO - Docentes

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Administração e Organização Escolar, em curso na Faculdade de Educação e de Psicologia da Universidade Católica do Porto, com o tema "NOS MEANDROS DO (IN)SUCESSO ESCOLAR: PERCEÇÕES DE ALUNOS, PAIS E PROFESSORES. UM ESTUDO DE CASO NUM AGRUPAMENTO TEIP". Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos. A sua participação é voluntária, sendo assegurado o anonimato dos seus dados pessoais e das suas respostas.

I. Dados Sociodemográficos

Idade _____	Sexo: Masculino <input type="checkbox"/>	Feminino <input type="checkbox"/>	
Habilitações: Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	outro

II. Dados empíricos

1. O que faz sonhar os nossos alunos?

2. Como ativamos o desejo dos alunos para aprender?

3. Os alunos não aprendem porquê?

4. Como podem os pais/EE motivar os filhos/as para quererem aprender?

5. O que é preciso fazer para que os alunos aprendam mais?

Obrigada.