



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

VIVER E SENTIR A ESCOLA DEPOIS DA RETENÇÃO

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

- Especialização em Avaliação Educacional

Alexandra da Conceição Sabença

Porto, fevereiro e 2019



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

VIVER E SENTIR A ESCOLA DEPOIS DA RETENÇÃO

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

- Especialização em Avaliação Educacional

Alexandra da Conceição Sabença

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professora Doutora Maria Ilídia Cabral e Professor Doutor José Matias Alves

Porto, fevereiro e 2019

Agradecimentos

A concretização deste trabalho só foi possível devido ao contributo primoroso de algumas pessoas. Desta forma, gostaria de expressar a minha gratidão a todos aqueles que deram o seu valioso apoio nesta caminhada.

À minha entidade patronal, na pessoa da Doutora Conceição Amaral Pinheiro, pela oportunidade de enriquecimento pessoal e profissional.

À Professora Doutora Ilídia Cabral, pelo apoio e disponibilidade permanente e por me fazer acreditar que os sacrifícios e o enriquecimento pessoal/profissional valem apena.

Ao Professor Doutor José Matias Alves, pela sua dedicação ao longo de toda a investigação e pelas céleres e pertinentes orientações, apesar dos inúmeros compromissos profissionais.

À diretora e diretor adjunto da Escola onde realizámos o nosso estudo empírico, que em todos os momentos demonstraram comprometimento com o nosso trabalho e disponibilidade para colaborar connosco.

Aos alunos que participaram neste estudo, pela sua colaboração e pelo seu inestimável contributo.

Aos meus filhos, Matilde, Salvador e Maria, pelo tempo que não lhes dediquei e pelo apoio que não lhes prestei. Obrigada pelo vosso amor e carinho (e desenhos) que tanto alento me deram.

Ao meu marido Paulo, pela sua imensurável paciência. Pelo seu amor e compreensão. Pelas suas saídas forçadas de casa com os miúdos...

À minha família e amigos, pelo carinho, apoio e conforto ao longo de todo este percurso.

A todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a concretização deste trabalho, o meu sincero obrigada!

Resumo

O mundo mudou muito e o modelo escolar vigente, que vem desde o século XVIII, manifesta dificuldades de adaptação à nova era. As dificuldades de ensino e aprendizagem também são muito mais profundas do que as do passado, num ensino obrigatório e massificado, e a capacidade de atrair a atenção que a escola antes produzia, é hoje mais difícil de obter. O insucesso escolar tem sido objeto de diversos estudos ao longo dos últimos tempos.

Portugal mantém atualmente uma posição bastante desfavorável, integrando os países com mais elevada taxa de reprovação.

Constatou-se, que a reprovação tem um impacto extremamente significativo no desempenho escolar dos alunos, e que se umas vezes provoca um efeito pedagógico, noutras tem o efeito exatamente inverso.

Enquadrada na problemática do insucesso escolar, formalizado na Retenção Escolar, esta investigação é um estudo de caso sobre o impacto da retenção na forma dos alunos viverem e sentirem a escola. Para atingir os objetivos do estudo optou-se por uma abordagem metodológica qualitativa, recorrendo à realização de narrativas e entrevistas semiestruturadas aplicadas a dezasseis alunos numa escola localizada no distrito do Porto. Os resultados revelam que o fenómeno da retenção transforma as vítimas do sistema nos principais culpados, ficando reféns num labirinto de autculpabilização.

Palavras-chave: (In) Sucesso, Retenção escolar, Emoções

Abstract

The world has changed and the existing school model, which comes from the eighteenth century, has maladjustment to the new era. The difficulties of teaching and learning are also much profounder than those of the past, in a mass and compulsory schooling system, and the ability to attract the attention that school once produced, is today very difficult. School failure has been the subject of numerous studies over the past times.

Portugal currently maintains itself in a very unfavourable position, being one of the countries with the highest grade retention rates.

It was reported that grade retention has an extremely significant impact on the students' academic performance. That procedure sometimes causes a pedagogical effect, but other times it can have exactly the opposite effect.

Within the context of school failure, defined as Grade Retention, this research is a case study on the impact that grade retention causes on the way how students live and feel school. To achieve the aims of the study, we chose a qualitative methodological investigation, using dairies and semi-structured interviews answered by sixteen students attending a school in the district of Porto. The results show us that grade retention transforms the system's victims into its main culprits, remaining hostages in a labyrinth of self-blaming.

Keywords: School failure/success, Grade retention, Emotions

Índice Geral

| | |
|---|----|
| Introdução | 1 |
| Parte I - Enquadramento teórico e conceptual | 4 |
| 1. Escola de massas e o (in)sucesso escolar | 5 |
| 1.1 Escola | 5 |
| 1.2 As promessas e os problemas adjacentes | 8 |
| 2. Educação e desigualdade | 12 |
| 2.1 A Escola das (des)igualdades | 13 |
| 2.2 As teorias do insucesso..... | 16 |
| 3. A retenção e os seus efeitos..... | 23 |
| 3.1 Etimologia do conceito insucesso escolar | 23 |
| 3.2 Retenção em Portugal | 27 |
| 3.3 As faces (des)ocultas da retenção | 31 |
| Parte II - Enquadramento metodológico | 34 |
| 1. Problema e questão de investigação..... | 35 |
| 2. Natureza do estudo | 36 |
| 3. Técnicas de recolha de dados..... | 37 |
| 3.1. Narrativa e Entrevista em investigação educacional | 37 |
| 4. Caracterização da amostra em estudo | 39 |
| 5. Tempos e procedimentos da investigação | 40 |
| Contactos com a escola | 41 |
| Contactos com os alunos..... | 41 |
| Tratamento de dados | 43 |
| Parte III - Apresentação e discussão de resultados | 44 |
| 1. Categorias da análise | 45 |
| 1.1 Perceções gerais sobre a escola | 46 |
| 1.2 Perceções sobre a retenção | 56 |
| 1.3 A retenção, a motivação e a autoestima..... | 62 |
| Conclusão..... | 69 |
| Referências Bibliográficas..... | 77 |
| Referências Eletrónicas | 83 |
| Referências Legislativas..... | 83 |
| Índice dos anexos | 84 |

Índice de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1- Percentagem de alunos que repetiram uma ou mais vezes o Ensino Básico . | 28 |
| Figura 2- Taxas de retenção e desistência no Ensino Básico | 30 |
| Figura 3- Taxas de retenção e desistência no Ensino Básico e Secundário | 30 |
| Figura 4- Percentagem de retenções por género | 39 |
| Figura 5- Percentagem de retenções por aluno..... | 39 |
| Figura 6- Anos de maior retenção | 40 |
| Figura 7- Pirâmide de Glasser | 49 |
| Figura 8- Relação entre “bom relacionamento com os professores” e “alunos felizes na escola” | 53 |
| Figura 9- Como os alunos classificam os professores | 54 |
| Figura 10- Percentagem de alunos que consideram que o sucesso depende essencialmente do seu próprio esforço | 57 |
| Figura 11- Pirâmide Escolar | 67 |

Índice de quadros

| | |
|--|----|
| Quadro 1- Categorias de análise | 45 |
|--|----|

Introdução

**Pensar de pernas para o ar
é uma grande maneira de pensar
com toda a gente
a pensar como toda a gente
ninguém pensava nada diferente.
Que bom é pensar em outras coisas
e olhar para as coisas noutra posição.**

Manuel António Pina

O mundo está em constante mutação e evolução. Esta evolução faz-se sentir nos mais diversos domínios de intervenção, nomeadamente no económico, político ou social e cultural ou educacional e é na área da educação que a questão da aprendizagem e do sucesso escolar tem sido objeto de análise ao longo dos anos.

“A escola, em sua singularidade, contem em si a presença da sociedade como um todo” (Morin, s/d). Podemos desta forma aferir o papel de elevada importância que a educação assume na sociedade, tornando-se necessário e pertinente efetuar uma análise sobre a instituição escola no sentido de se procurar compreender como se organiza, nomeadamente, face aos desafios de uma sociedade sempre *online*, em permanente mudança ou ainda, perante problemáticas como as resultantes do processo de massificação do acesso ao ensino. Diversos estudos revelam que todos estes fenómenos têm vindo a produzir grandes disparidades educativas, que se vão traduzir em diversas problemáticas como as relacionadas com o insucesso escolar, a desvinculação e a retenção.

Portugal encontra-se atualmente numa posição muito desfavorável no que concerne a taxas de sucesso revelando uma das maiores taxas de retenção da Europa.

O gosto pelas problemáticas no campo da educação instalou-se, e o desejo de querer conhecer em maior profundidade as perceções dos alunos sobre o impacto das retenções, tornaram-se nos ingredientes centrais para a construção desta investigação.

A metodologia utilizada para a consecução desta investigação consistiu na realização de um estudo de natureza qualitativa, mais especificamente um estudo de caso, recorrendo à técnica da narrativa e entrevista. A amostra contou com um grupo de alunos, num total de 16 alunos, a frequentarem o 3º ciclo e o ensino secundário, durante o ano letivo 2017/2018. Procurámos levar os estudantes a refletir, narrar e analisar os seus sentimentos/motivação face à escola depois da retenção.

Este trabalho de dissertação está estruturado em três partes distintas, contudo, complementares. Na primeira parte apresentamos três capítulos cujos fundamentos teóricos suportam a problemática da nossa investigação e a orientação da pesquisa.

Na segunda parte descrevemos a metodologia adotada para a obtenção dos resultados, que permitiram uma resposta às questões do nosso trabalho de investigação. A metodologia utilizada permitiu-nos, segundo Bogdan & Biklen,

“interagimos com os sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora” (1994, p. 68).

Na terceira parte fazemos a apresentação e discussão dos resultados obtidos. Estes resultados são apresentados em três categorias, subdivididas em onze indicadores de análise, que surgem da leitura e interpretação feita sobre as transcrições das narrativas (N) e das entrevistas (E). Cada indicador será sempre acompanhado de citações dos inquiridos, para que as emoções e as opiniões destes fiquem assinaladas, pois, o objetivo central deste trabalho é dar voz aos alunos para compreender as vivências, sentimentos e disposições face à sua história de vida no processo de escolarização.

Por fim, procedemos ao estabelecimento das conclusões que emergiram do trabalho de pesquisa levado a cabo. Procuramos retomar todo o processo realizado, bem como as limitações que condicionaram todo o processo.

Encerramos com as referências bibliográficas, eletrónicas e legislativas citadas ao longo deste estudo, bem como os anexos que consideramos pertinentes para uma melhor compreensão do caminho percorrido nesta investigação.

Parte I - Enquadramento teórico e conceptual

A Escola Portuguesa

Eis as crianças vermelhas
Na sua hedionda prisão:
Doirado enxame de abelhas!
O mestre-escola é o zangão.

(...)

Contemplam de
quando em quando,
E com inveja, Senhor!
As andorinhas passando
Do azul no livre esplendor.

Oh, que existência doirada
Lá cima, no azul, na glória,
Sem cartilhas, sem tabuada,
Sem mestre e sem palmatória!

E como os dias são longos
Nestas prisões sepulcrais!
Abrem a boca os ditongos,
E as cifras tristes dão ais!

(...)

Gravai na vossa lembrança
E meditai com horror,
Que o homem sai da criança
Como o fruto sai da flor.

Da pequenina semente,
Que a escola régia destrói,
Pode fazer-se igualmente
Ou o assassino ou o herói.

(...)

Desta escola a uma prisão
Vai um caminho agoireiro:
A escola produz o grão
De que a enxovia é o celeiro.

O professor asinino,
Segundo entre nós ele é,
Dum anjo extrai um *cretino*,
Dum *cretino* um chimpanzé.

Isto escolas!... que indecência
Escolas, esta farsada!
São açougues de inocência,
São talhos d'anjos, mais nada.

Guerra Junqueiro, in 'A Musa em Férias', 1923

1. Escola de massas e o (in)sucesso escolar

No presente capítulo começaremos por caracterizar sumariamente as características da escola de massas e explicitar os fatores geradores de um insucesso escolar expressivo, em larga medida resultante do facto da sua inadequação face à progressiva universalização do acesso à escola.

1.1 Escola

A Educação é “uma das formas de transmissão da Cultura, sendo a Escola (...) um dos responsáveis, senão o principal, pelo processo de aprendizagem/enculturação que todo o jovem tem que frequentar no nosso País.” (Tavares, 1998, p.40)

A escola ocupa um lugar central na vida das pessoas. Desde tenra idade, as gerações mais novas começam a frequentá-la e a descobrir a sua condição de aluno e a aprender o respetivo ofício (Perrenoud, P. 1995). Esta situação e este ofício é hoje obrigatório durante doze anos, podendo alongar-se até aos quinze anos. Os benefícios globais para as sociedades e os indivíduos que com a escola (a sua universalização e obrigatoriedade) foram possíveis de alcançar, estão hoje, apesar das resistências à sua implementação ao longo de dois séculos, socialmente interiorizados e a escolaridade é um elemento integrante do quotidiano das pessoas.

No entanto, a escola e o ensino tem sofrido grandes modificações no funcionamento dos sistemas educativos e na forma como é visto todo o processo educativo, fruto das condições e alterações políticas, económicas e sociais.

Numa perspetiva histórica, o conceito de ensinar era associado apenas à transmissão de conhecimento formal que estava acessível, era socialmente valorizado e reservado a um pequeno grupo de pessoas (Roldão, 2009). “O modelo artesanal de ensino” (Cabral, 2013, p.26) estava destinado “a uma classe de público tendencialmente homogéneo e socialmente pré-selecionado.” (Roldão, 2000, p. 125).

Este modelo de ensino elitista, preconiza o professor como sendo o mestre, o “alimentador” da sabedoria, o transmissor do conhecimento, o “ator ativo” na educação, e o aluno (do lat. *alumnus*) como sendo “alguém que precisa ser alimentado”, o recetor, a “personagem passiva” no processo de aprendizagem. Este

conceito de aluno é corroborado pela própria etimologia do termo, “aluno significa literalmente “criança de peito”, “lactante” ou “filho adotivo”. Daí o sentido de que aluno é uma espécie de lactente intelectual.” (www.wikipedia.org).

No final do século XVIII, assistimos a uma dupla revolução liberal e industrial. Ambas as revoluções rasgam os padrões das sociedades, reformaram e reformularam o modo de vida do mundo e contribuíram

para uma nova ordem social, política e económica em que, no contexto da abolição dos privilégios das classes dominantes do Antigo Regime, o estatuto social deixasse de ser predominantemente herdado e passasse a ser socialmente adquirido. (Canário, 2005, p.37)

Do ponto de vista da história da educação e das ideias pedagógicas, este período caracterizou-se num momento decisivo no sentido da rutura com a matriz estrutural da educação. As novas sociedades vieram revolucionar os “modos de socialização, ou seja, uma forma diferente de fabricar o ser social” (Queiroz, 1995, citado por Canário, 2008, p.74).

Este processo de mudança não foi espontâneo e segundo Canário (2005), todas as tentativas de transformação social igualitária foram consideradas repressões sangrentas pois

a vocação de promover a igualdade social não faz parte da origem genética dos sistemas escolares que permaneceram profunda e assumidamente elitistas. (p.37,38)

Entre meados da década de 20 e meados da década de 30, transição da República para o Estado Novo, desenvolveu-se em Portugal “um dos mais importantes debates pedagógicos tendo como questão central, ainda que embrionária, a ideia de que a escola é para todos – o debate sobre a chamada Escola Única.” (Pintassilgo e Mogarro, 2003, p. 4). Segundo os mesmos autores, a Escola Única reflete uma organização escolar que “seja acessível a todos os seus membros em igualdade de condições, segundo as suas aptidões e competências e não segundo a sua situação económica e social.” No entanto, esta escolaridade mais alargada para todos não significava “propriamente defesa de menor selectividade social, já que a sua base era claramente meritocrática e diferenciada, obtendo a sua legitimação através das teorias dominantes sobre aptidões individuais” (Pintassilgo, 2002, citado por Sebastião e

Correia, p.3). Os mesmos autores citam Álvaro Sampaio, um dos promotores da ideia da Escola Única, onde ironicamente se questiona a legitimação da escola para todos, escola que deveria ser “ instrumento corretor de desigualdades sociais”. (Canário, 2005, p. 38)

Somos partidário convicto da Escola para todos . . . Escola para todos não significa que todos atinjam os altos postos do comando. Isso seria absurdo e contrário ao espírito da organização da Escola Única, ou melhor, seleccionada, que assenta sobre dois princípios basilares: a) igualdade das crianças perante a instrução; b) selecção pelo mérito (Sampaio, 1931, Novembro, p. 459) A Escola Única reivindica para todos, ricos e pobres, nobres e plebeus, o direito de se educar e instruir gratuitamente . . . Qualquer que seja a origem dum indivíduo, qualquer que seja a sua condição, os seus meios de fortuna, o Estado proporciona-lhe o benefício e o acesso dum alta cultura intelectual. Todo o ensino é gratuito desde o primeiro grau e aos alunos pobres e às suas famílias são concedidas pensões especiais...A nação, por seu turno, facultando a todos o acesso às altas camadas intelectuais, recruta os mais aptos, os mais competentes, os melhores valores (Sampaio, 1928, pp. 311-312) Lugar ao mérito! Lugar à inteligência! (Sampaio, 1934, Dezembro, p. 144) A Escola Única não tem apenas como objectivo a difusão de conhecimentos e a elevação do nível mental da sociedade; ela visa a criação dum escola intelectual e de elites. (Sampaio, 1933, Janeiro, p. 166) (Sebastião e Correia, p. 5)

A partir dos anos 50 do século XX, após o término da 2ª Guerra Mundial, eclode o fenómeno de “explosão escolar”, o aumento da oferta da *escola de massas*, “assinalando um processo de democratização de acesso à escola que marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas e a sua entrada num tempo de promessas” (Canário, 2008, p.73).

Em Portugal, só nos últimos anos do Estado Novo, década de 70, é que as propostas reformistas de Veiga Simão, (feitas sob o signo expresso da “democratização do ensino”), colocaram a ênfase na expansão da escolarização, desde o pré-escolar até ao ensino superior, e na democratização do acesso ao ensino.

O impacto alcançado pela reforma geral de Veiga Simão está manifesto nas seguintes citações, extraídas dos debates que se realizaram na Assembleia Nacional,:

[...] não há dúvida de que, pela sua ambição e vastidão, pelo ritmo das realizações que abrangem globalmente os diferentes graus do ensino, ele é porventura o maior esforço, a tentativa mais ousada que se tem feito em Portugal. [Duarte Amaral, Diário das Sessões, 1973, p. 5038.]

Em palavras simples, justificou o Sr. Ministro da Educação Nacional esta batalha: «No mundo português existem milhões de homens a instruir e a educar; existe uma imensidade de terras à espera do desbravo [...] Educar

todos os portugueses, educá-los promovendo uma efectiva igualdade de oportunidade, independentemente das condições sociais e económicas de cada um, é o objectivo desta batalha da educação.» [Valente Sanches, Diário das Sessões, 1972, p. 3740.] (Stoer, 1983, p.794)

Surgiu a escola para todos, como referem Formosinho e Machado (2016) uma ““escola única” ou “escola unificada” para garantir a partilha de valores comuns a todas as crianças do país, inculcados por um programa único”. Uma escola que se organizava para “acolher e dar aulas a mais alunos” (Formosinho e Machado, 2008, p.6). Esta oferta de uma escola para todos, seguindo a matriz da uniformidade, não significa, no entanto, que se pratique a igualdade de acesso e muito menos de sucesso escolar.

1.2 As promessas e os problemas adjacentes

A escola no *tempo das promessas* desenvolveu-se nas décadas de setenta e oitenta, época onde por todo o mundo industrializado se viveu uma “situação de particular coincidência entre o crescimento das taxas de escolarização e de crescimento económico” (Sebastião e Correia, p.5). Verificou-se uma procura exponencial da frequência da escola, dando origem à massificação do ensino, decorrente de três compromissos: “uma promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social e uma promessa de igualdade” (Canário, 2008, p.74). Aspirava-se veemente nesta altura, “uma mobilidade social ascendente através da via educativa.” (Cabral, 2013, p.26). A *escola de massas* prometia ascensão hierárquica social, embora pesquisa posterior tenha vindo a “demonstrar uma fraca associação entre ambas.” (Bowles e Gintis, 1981, citado por Sebastião e Correia, p. 5).

Face a estas novas ambições sociais criadas pelo ciclo da igualdade de oportunidades, o Estado expandiu a sua rede escolar. O aumento do número de alunos caracterizou-se, também, pelo aumento das expectativas otimistas em relação ao sistema educativo. Contudo, a “procura otimista”, deu lugar a uma “procura desencantada”(Grácio, 1986). A “procura otimista”

resulta de uma situação em que o crescimento das taxas de escolarização, em níveis mais elevados do que os detidos pelas gerações anteriores, se traduziu num crescimento efectivo das oportunidades sociais devido às mudanças na

estrutura social e económica, em particular as resultantes do forte crescimento económico nesse período. (Sebastião e Correia, p. 5)

A “procura desencantada” é gerada pelo abrandamento do desenvolvimento económico e da conseqüente diminuição das oportunidades de trabalho, ainda que se tenha de considerar também uma escassa democratização no próprio interior da organização do trabalho. Segundo as palavras de Canário (2005) a “passagem da euforia ao desencanto perante a escola alimentou-se da fabricação de uma legião de inadaptados.” (p.38) “O jogo escolar” que foi idealizado, “como um jogo de soma positiva, em que todos os participantes podiam alimentar legítimas e fundadas esperanças de retirar um benefício” passou a ser vivido e encarado, “como um jogo de soma nula em que aquilo que uns ganham corresponde àquilo que outros perdem.” (p.40)

A escola massificou-se, sem conceber estruturas ajustadas ao alargamento e renovação da sua população, para gerir os anseios de uma escola para todos.

“A massificação da escola portuguesa nas últimas décadas do século XX comporta transformações quantitativas e transformações qualitativas, acabando por deixar a descoberto a inadequação das suas estruturas organizacionais para dar resposta aos novos problemas que nela se manifestam e às novas finalidades que lhe são conferidas.” (Formosinho e Machado, 2008, p.6).

O modelo ensino de massas acabou por se traduzir numa mera “expansão quantitativa do modelo existente, sem alterações qualitativas de fundo.” (Pires, 2000, citado por Cabral e Alves, 2016, p.159)

Formosinho e Machado (2008) também corroboram a ideia que a escola sofreu apenas transformações quantitativas aumentando “o número de anos de escolarização obrigatória e o número de alunos acolhidos no sistema de ensino, aumentou o número de estabelecimentos escolares e o número de professores.” (p.6)

Contudo, esta alteração quantitativa não foi acompanhada de mudanças qualitativas ao nível do sistema educativo, capazes de dar resposta aos novos desafios decorrentes de uma certa democratização da escola. Isto significa que não houve alterações no modo de organização do conhecimento (sempre em disciplinas, mais ou menos teóricas), da organização dos espaços e dos tempos, da organização dos grupos de alunos, dos modos de ensinar e de fazer aprender, da alocação dos professores aos alunos. Acresce ainda o facto de o

modelo escolar oferecido a todos ter sido o decalcado do liceu, a via por excelência da formação das elites (Grácio, 1997; Pinto, 1995, citado por Cabral, 2013, p. 27)

Formosinho (1988a) explica a ineficácia da uniformidade curricular baseado naquilo que apelida de “currículo pronto a vestir de tamanho único”. Há um mesmo currículo “para todos os alunos, todas as escolas e todos os professores, independentemente das características e aptidões dos que o transmitem e dos que o recebem e das condições da sua implementação.” (id. *ibid.*, p. 113) Uma uniformidade de tratamento é a regra e “a escola funciona como um hospital que desse o mesmo tratamento a todos os pacientes” (Perrenoud, 2002, citado por Canário, 2005, p.42).

Na verdade, o “currículo uniforme pronto a vestir”, decidido centralmente, seja de “tamanho único” ou de “tamanhos estandardizados”, arrasta consigo uma pedagogia uniforme, que se traduz nos mesmos conteúdos, a mesma extensão dos programas e limites estreitos para o ritmo de implementação, a grelha horária semanal uniforme, as cargas horárias determinadas por disciplina. Por isso, se pode afirmar que a pedagogia proposta é uma pedagogia burocrática: ela elabora normas pedagógicas de aplicação universal e impessoal, como é característico das normas burocráticas, partindo do princípio de que todas as crianças, independentemente dos seus interesses, necessidades e aptidões, experiência escolar e rendimento académico nas diversas disciplinas, terão de se sujeitar simultaneamente às mesmas disciplinas durante o mesmo período de tempo escolar (Formosinho, 1999, citado por Formosinho e Machado, 2008, p.8-9)

Formosinho e Machado (2008) acrescentam ainda que para além do “currículo uniforme pronto a vestir”, “consolidou-se uma “gramática escolar” própria (Tyack & Tobin, 1994) que todos os agentes já assumiram como “natural”.” (p.9) Os referidos autores sustentam que a “naturalização” dessa “gramática escolar” incita uma espécie de ““cegueira” na análise do modo de trabalho escolar e está na base do insucesso de todos os esforços de mudança da escola” (Nóvoa, 1995)

Este modelo escolar não se coaduna com a diversidade de características, interesses e capacidades dos alunos, produzindo efeitos no insucesso ao nível das três funções básicas da escola: instrução, socialização e estimulação. (Pires, Fernandes & Formosinho, 1991).

A implementação da escola de massas e “a “explosão escolar” aliadas a um “currículo pronto a vestir de tamanho único” coincidem “com o crescimento exponencial dos alunos ditos com “dificuldades de aprendizagem”. Esta estigmatização remete para o domínio da patologia individual um fenómeno social que é selectivo, massivo e precoce.” (Canário, 2005, p. 48)

Esta massificação do ensino

“foi acompanhado de uma correspondente subida dos níveis de reprovação e abandono escolar, precisamente porque a Escola não mudou estruturalmente e “continua a servir o mesmo menu curricular, utilizando os mesmos utensílios metodológicos e a mesma linguagem de ação pedagógica que a tinham estruturado.” (Cabral e Alves, 2016, p.159)

Ou seja, a resposta pedagógica à massificação escolar, “acabou por redundar em elevados níveis de reprovação e abandono escolar.” (Formosinho e Machado, 2008, p.6).

É justamente depois de 1986 que o insucesso escolar adquire o estatuto de problema educativo e social, quando a sua consequência principal – o abandono escolar – ficou à vista das famílias e do país.

Segundo Cabral (2013) a “obrigatoriedade da educação consiste numa “falácia” e numa hipocrisia política pois a escola obrigatória, que deveria ser “obrigatoriamente sucedida””, está a produzir efeitos que lhe são antagónicos, perceptíveis nas elevadas taxas de insucesso e abandono escolar com as quais se debate ainda atualmente o sistema educativo português. (p. 28)

A constatação de que, na escola, “não há um, mas vários insucessos” (Pires, 1987a), obriga 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 nova realidade. (Formosinho e Machado, 2008, p.6)

Este insucesso educativo procedente do

«ensino de massas» de que se fala tanto hoje em dia, opõe-se, ao mesmo tempo, ao ensino reservado a um pequeno número de herdeiros da cultura exigida pela escola, quanto ao ensino reservado a um qualquer pequeno número de indivíduos. (...) ele está condenado à crise, percebida por exemplo como «baixa de nível», a partir do momento que recebe um número cada vez maior de educandos que já não dominam no mesmo grau que os seus

antecessores a herança cultural da sua classe social (...) ou que, sendo originários de classes sociais culturalmente desfavorecidas, são desprovidos de qualquer herança cultural. (Bourdieu, 1966, citado por Sebastião e Correia, p. 4).

A crise da escola de massas e as constantes críticas ao sistema educativo levaram os vários governos a empreender sucessivas reformas com vista à correção dos disfuncionamentos do sistema, à democratização do seu acesso, ao combate do insucesso e à melhoria da sua eficácia e qualidade. No entanto, estas reformas, na sua maioria, não cumpriram os objetivos a que se propuseram, constituindo-se, muitas vezes, enquanto “mera recuperação retórica das críticas (incorporando algumas das suas propostas formais, mas dissociando-as dos seus pressupostos políticos e educativos) e raramente chegando ao cerne das escolas e da ação pedagógica na sala de aula”. (Barroso, 2001, p. 64).

2. Educação e desigualdade

Neste capítulo começaremos por descrever sumariamente o papel contraditório e controverso da escola, instituição supostamente neutra em termos religiosos, ideológicos, partidários [mas defensora de valores humanistas, democráticos e inclusivos], que deveria promover todos os conhecimentos que humanizam, incluem e libertam mas que implementa estratégias divergentes antagónicas, que tendem a gerar ao insucesso nos planos da instrução, da socialização e da estimulação. A escola perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora e passa a ser encarada como uma das principais instituições através da qual se mantêm [ou até se agravam] e se legitimam os privilégios sociais.

Analisando o acervo de literatura respeitante ao insucesso (que deve ser conjugado no plural), iremos também sistematizar brevemente as principais correntes explicativas do insucesso escolar.

2.1 A Escola das (des)igualdades

O direito de todo o cidadão à educação e à cultura preconizado pela Constituição exprime-se pela “garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.” (Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE, art.º 1º, nº 2) Segundo Formosinho, a LBSE “atribui à escola, para além da tradicional função cultural, um papel decisivo na socialização da nova geração e na igualização de oportunidades de acesso à escola e sucesso educativo nesta” (Formosinho, 1988, p. 59). Desta forma, “a escola portuguesa proclama o desenvolvimento integral da pessoa humana e apresenta-se como uma escola para todos” no entanto, “organiza-se segundo os princípios da uniformidade e da impessoalidade, abstraindo das particularidades individuais.” (Machado, 2010, p.39) Presumia-se que por meio da escola (pública e gratuita) seria resolvido o problema de acesso à educação, garantindo-se, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos, um pilar considerado fulcral para a construção de uma nova sociedade, mais justa (meritocracia), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual).

A escola assumiu no entanto, como já fora enunciado no capítulo anterior, um papel de “desencanto” e tornou-se segundo Bourdieu (1998) “um espaço segregador e seletivista” onde se “reproduzem as desigualdades.” O mesmo autor defende que a escola funciona “como um mecanismo opressor e elitista” e

um factor de conservação social, ela exige consciente e inconscientemente dos alunos uma vivência cultural anterior, que se aproxima muito mais dos alunos originários da elite do que dos alunos provenientes dos pequenos burgueses, operários e camponeses. (Bourdieu, 1998).

O referido autor corrobora ainda que a “função do sistema de ensino é servir de instrumento de legitimação das desigualdades sociais.” A escola está longe de ser libertadora e mantém a dominação dos *dominantes* sobre as classes populares.

Dubet (2004) sublinha que a seu ver,

a escola meritocrática atraiu-os para uma competição da qual foram excluídos; eles acreditaram na vitória e na igualdade de oportunidades e descobrem suas

fraquezas, sem o consolo de poder atribuir o fato às desigualdades sociais, das quais não são mais diretamente vítimas. (p. 543)

A escola “meritocrática” de massas cria necessariamente “vencidos”, alunos fracassados, alunos menos bons e menos dignos. “O sucesso para todos” é um slogan vazio, por contradizer os princípios meritocráticos sobre os quais a escola se funda. (Dubet, 2004).

Segundo Lahire (1999) depositou-se demasiada confiança na escola o que gerou uma “cegueira generalizada” tendo que admitir que “ o sistema escolar não estava a cumprir o seu papel, o que obrigava a questionar a escola e a sua adequação às expectativas e necessidades dos vários tipos de públicos.” (Lahire, 1999, citado por Cavaco, 2016, p.54).

Perrenoud (2000, capítulo 8) apresenta a escola metaforicamente como sendo uma viagem que traça

um paralelo com a escola quando afirma que a organização atual tem apenas uma linha e a norma é que todos avancem na mesma velocidade. Uns abandonam a viagem, outros refazem o mesmo trajeto e outros prosseguem. Desta forma não há perspectiva de mudar de linha, variar o itinerário, não há autonomia...Continuando a metáfora da viagem, com a organização modular há a necessidade de se multiplicar as linhas e entroncamentos e para que não prejudicasse a segurança afetiva e a identidade dos alunos, seria conveniente a coexistência de módulos temáticos e um grupo de pertença reunindo-se regularmente, até mesmo a cada dia, o qual teria funções simultâneas de reforço identitário, de acompanhamento e de socialização.

Invocando novamente Bourdieu, este autor critica a ideia de que a escola proporciona instrumentos que garantam a liberdade dos indivíduos e sua ascensão social. Nas suas obras “Os herdeiros” e “A reprodução”, ele constata que a escola, na verdade, reproduz as desigualdades que ela tanto se propõe a reduzir. No fundo, o sistema escolar encontra-se tendencialmente organizado para a discrepância e não consegue contraditar o “efeito Mateus”.¹ Ou seja

¹ Em sociologia, o efeito de Mateus, que se pode traduzir por “vantagem acumulativa” é o fenómeno que faz com que “os ricos se tornem mais ricos e os pobres mais pobres”. Este termo foi utilizado, pela primeira vez por Robert Merton em 1968, em sociologia da ciência, para descrever como, entre outras coisas, aos cientistas eminentes é-lhes dado mais crédito, pela comunidade científica, do que aos jovens investigadores. Deve o seu nome a um versículo do Evangelho segundo São Mateus: “Porque a todo o que tem, dar-se-lhe-á, e terá em abundância; mas ao que não tem, até aquilo que tem ser-lhe-á tirado.” (Mateus,25:29)

aqueles que já acumularam um determinado patamar de conhecimentos e competências tenderão, por convergência de múltiplos fatores, a progredir ainda mais nesse domínio, enquanto os menos providos de recursos escolares tenderão a ficar alheados desses processos (Fernández, 2005, p.94, citado por Ávila, 2008, p.256)

Alves (2011) refere que a

pretensa meritocracia está longe de seguir uma política social-democrata e vai cavar ainda mais o fosso entre os que têm e os que não têm, agravando as assimetrias e alargando a desigualdade de oportunidades educativas.

O ensino está padronizado de forma a que os bons alunos consigam ser cada vez melhores e os maus, cada vez piores. Assim, quanto menor a distância entre a cultura do aluno e a cultura ensinada, maior será o sucesso do aluno. Segundo Bourdieu, a escola é, portanto, dominadora e não libertadora, ela mantém a dominação de uma classe sobre a outra. Toda ação pedagógica é uma “violência simbólica”, em que, por um lado, o sistema escolar impõe e legitima o arbítrio cultural dominante. A cultura, o saber da classe dominante é considerada o único válido. Já a cultura da classe dominada é colocada num segundo plano. Cada classe tem uma cultura diferente, mas a escola propõe a cultura das classes dominantes o que gera uma aculturação dos membros das classes dominadas. Bourdieu realça que a “cultura da escola só é acessível aos “herdeiros ”. Para uns a aprendizagem da cultura da elite é uma conquista, para outros, uma herança.

Numa visão utópica, à escola é atribuído

um papel importante para a mobilidade social (proporcionando o acesso de todos os indivíduos aos novos conhecimentos, informações e competências, independentemente da classe social ou do grupo cultural, possibilita-se o crescimento de toda a sociedade no sentido da sua modernização e dos ideais democráticos)” (Roazzi & Almeida, 1988, p.55).

As posições mais extremas, relativamente à escola, consideram-na

como um instrumento de manutenção e até de agravamento das diferenças sociais. (...) A escola é então concebida como instituição ideológica do Estado que, no interesse das classes dominantes, visa a transmissão de uma ideologia,

Na educação o termo "efeito Matthew" foi adotado pelo psicólogo Keith Stanovich para descrever um fenómeno observado em como novos leitores adquirem as habilidades de leitura: sucesso precoce nas habilidades de leitura geralmente leva a sucessos posteriores na leitura enquanto o leitor cresce.

um conjunto de valores e de normas propostas como absolutas e imutáveis, e que asseguram a submissão e o respeito da ordem constituída” (id. Ibid)

O ensino construiu-se sob a égide dos valores de igualdade e justiça social mas agora “é urgente uma política fundada no princípio da justiça e da equidade. Uma política que dê mais (e exija mais) a quem tem menos. Porque só assim será política e deixará de ser um mero supermercado” (Alves, 2011).

2.2 As teorias do insucesso

Com a massificação do ensino, que se traduz pelo alargamento do acesso à escola aumenta o insucesso escolar, que de acordo com diversos autores nomeadamente Perrenoud, é uma preocupação moderna e que se caracteriza como problema social. As premissas do (in)sucesso escolar variam muito de pessoa para pessoa e de situação para situação, pois são instáveis no espaço, na pessoa e no tempo. Existem fatores de ordem intrínseca e extrínseca ao próprio aluno que podem contribuir para o agravamento deste fenómeno, apesar das suas verdadeiras causas variarem de corrente para corrente, de ideologia para ideologia.

Neste sentido, o insucesso escolar, tem sido objeto de estudos bastante aprofundados, que se têm traduzido pelo aparecimento de diversas teorias explicativas, que emergem a partir de diferentes visões sobre a problemática e que, por este facto, realçam diferentes fatores que consideram justificativos, para explicar o insucesso escolar. Para alguns autores, o insucesso está intimamente ligado ao aluno. Outros autores consideram que o insucesso está diretamente relacionado com a instituição escolar. Existe ainda quem atribua responsabilidades relativamente às questões do insucesso escolar à família, pela forma como se comporta face ao aluno.

Segundo Pinto e Tomé (2007, p.101)., existem quatro teorias principais que se inserem em correntes de pensamento socioeducativo muito bem estruturadas: a corrente biogenética, a corrente do handicap sociocultural, a teoria socioinstitucional e finalmente a corrente sistémica.

2.2.1 Teoria Biogenética ou Teoria dos Dons/Dotes

Como nos refere Benavente (1990) a teoria dos dons (desde o final da segunda guerra mundial até ao final dos anos 60), é baseada em explicações de ordem genética e psicológica de carácter individual. De acordo com a autora, o (in)sucesso é justificado pelas maiores ou menores capacidades dos alunos, pela sua inteligência, pelos seus dotes naturais, originando assim o nome da teoria. Citando Pires, Fernandes e Formosinho atribui-se como causa do insucesso escolar

a inexistência de aptidões do aluno, de origem inata que naturalmente o determina para o insucesso escolar. A falta de aptidões tanto pode ser de origem psicossomática (alunos deficientes) como de origem intelectual (determinada através de quocientes de inteligência)”. (1991, p.189).

É através desta corrente que surgem as escolas métricas de inteligência e posteriormente o quociente de inteligência (Q.I.). “É a época do estudo da relação entre sucesso escolar e Q.I. (Husén, s. d., p. 83-124, citado por Pinto, 1995, p. 38). Estudo esse que vem explicar, que um baixo nível intelectual expresso no Q.I. vai influenciar negativamente o aproveitamento escolar.

Esta teoria foi objeto de críticas, pelo facto de atribuir o fracasso escolar a aspetos predominantemente de ordem biológica, nomeadamente a fatores genéticos e argumentando que a inteligência é hereditária excluindo componentes de ordem ambiental e cultural para explicação deste fenómeno. Ou seja, nessa altura, o insucesso era interpretado à luz de uma só componente: o indivíduo.

2.2.2 Teoria do Handicap Sociocultural

Nos finais dos anos sessenta e início de setenta, afirmou-se a teoria do handicap sociocultural é baseada em explicações de cariz sociológica. O (in)sucesso dos alunos é justificado pela sua pertença social, pela maior ou menor bagagem cultural de que dispõem à entrada na escola. “O cruzamento entre origem social/resultados escolares revela a existência de mecanismos mais vastos na produção do sucesso/insucesso, que não pode ser atribuído apenas a causas psicológicas individuais” (Benavente, 1990, p.716). Esta teoria apoia-se na forte correlação estatística entre insucesso (ou sucesso)

origem social e/ou o capital cultural². Os valores implícitos transmitidos pela família de forma indireta que acabam por permanecer de forma interiorizada e orientando a conduta dos alunos, Bourdieu (1998) intitulou de *ethos*. Para o autor, tanto o capital cultural como o *ethos*, colaboram para determinar os comportamentos dos alunos diante da escola.

Segundo Pinto (2002, citado por Pinto e Tomé, p. 103)

a escola reproduz e legitima a hierarquia social, pois as normas que institui como normas escolares, e à luz das quais avalia as competências individuais, correspondem às normas culturais próprias das classes privilegiadas. Assim, os alunos originários destas classes são portadores de um capital cultural bastante próximo do da escola e de um habitus que mais facilmente os predispõe para o sucesso.

Esta corrente nega

a fatalidade determinista dos factores naturais, sublinha os factores socioculturais como principais causas das carências do aluno que acede à educação escolar numa situação de desvantagem. Neste caso procura-se a causa do insucesso escolar em factores como cultura informal da família e do meio ambiente, habitat do aluno (cidade/campo), nível económico da família". (Pires, Fernandes e Formosinho, 1991, p. 189).

A teoria do handicap sociocultural surge pela constatação de que as crianças chegam à escola com uma herança sociocultural fruto de diferentes condições de vida, a qual pode constituir um entrave ao sucesso escolar, caso essa herança se distancie do modelo cultural vigente na escola. Consequentemente, são as crianças pertencentes a meios sociais desfavorecidos (económica, social e culturalmente) que são mais afetadas pelo insucesso escolar, uma vez que, para além de uma definição de futuro mais limitada, "desenvolveram *códigos*, ou formas de discurso, diferentes no começo da sua vida, que afetam as suas experiências escolares posteriores" (Bernstein, 1975, citado por Giddens, 1997, p. 498).

² Bourdieu que é autor do conceito de diversas formas de capitais: económico (dinheiro, salário), cultural (conhecimento, saber fazer) e social (relações). Segundo ele, os indivíduos têm estes três "capitais", mas em proporções diferentes. Em função destas diferenças, é criada a estratificação social. Em função da origem social, os alunos conhecem desigualdades de capitais e isso gera uma reprodução social. O aluno vai ter "capitais" perto dos "capitais" dos pais.

Bernstein defende que o discurso das crianças da classe trabalhadora representa um “código restrito”. Em contrapartida, o discurso das crianças da classe média envolve um “código elaborado”. O estudo de Bernstein patenteou que

as crianças que adquiriram códigos elaborados de discurso, têm maior capacidade pra lidar com as exigências da educação acadêmica do que as que estão limitadas a códigos restritos. (...) Aqueles que dominam códigos elaborados enquadram-se muito melhor no ambiente escolar (Giddens, 1997, p.499).

Assim sendo, alunos provenientes de famílias cultas já chegam à escola com vantagens em relação aos demais, pois já aprenderam de maneira "osmótica" no seio familiar os códigos linguísticos e as atitudes que são valorizados pelo sistema de ensino e conseqüentemente pela sociedade.

O papel reprodutor da escola foi posto em evidência no quadro desta teoria, que acentuou o modo como as desigualdades sociais se transformam em desigualdades escolares, que validam, por sua vez, as desigualdades sociais (Benavente, 1990).

Dizer que o desempenho dos alunos está ligado ao seu nível cognitivo, por exemplo, é também uma explicação exígua, logo, a mesma autora refere que esta corrente permitiu desenvolver atividades de discriminação positiva em relação às crianças das classes socioeconómica e culturalmente desfavorecidas e deu origem às correntes de educação compensatória mas citando Bourdieu

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos basta que a escola ignore no conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e técnicas de transmissão e nos critérios de avaliação as desigualdades culturais existentes entre as crianças das diferentes classes sociais: por outras palavras, tratando todos os alunos como iguais em direitos e deveres o sistema escolar é levado a sancionar as desigualdades iniciais perante a cultura. (1966)

2.2.3 Teoria Sócio-Institucional

Segundo Afonso (1988) nas últimas décadas tem-se assistido a uma metamorfose na explicação do insucesso. Se até aqui o (in)sucesso estava centrado nas aptidões individuais ou nas desigualdades sociais dos alunos (atribuindo à escola um papel neutro) desloca-se agora para a escola como instituição. Esta mudança de paradigma

deve-se ao facto de que nos países ditos desenvolvidos a melhoria do nível de vida socioeconómico não fez anular o insucesso escolar, mantendo-se essencialmente inalterado. Ultrapassa-se algum fatalismo, presente na teoria do handicap sociocultural e passa-se a investir na

transformação da própria escola, nas suas estruturas, conteúdos e práticas, procurando 'adaptá-la' às necessidades dos diversos públicos que as frequentam, elucidando subtis mecanismos de reprodução de diferenças e procurando caminhos de facilitação das aprendizagens para todos os alunos" (Benavente. 1990, p.717)

Começou-se a aquilatar, como é que a organização do próprio processo educativo podia constituir um fator de desigualdade e conseqüentemente de insucesso escolar. Esta corrente vem destacar a necessidade da diferenciação pedagógica, isto é, sublinha a importância da transformação da escola, das estruturas, conteúdos e práticas no sentido de as adaptar às necessidades das populações (Benavente, 1990).

Pires, Fernandes e Formosinho referem que

um conjunto de factores escolares como por exemplo, tipo de cursos e currículos, estruturas e métodos de avaliação, formas de agrupamento dos alunos, preparação científica e pedagógica dos professores podem estar na origem do insucesso" (1991, p. 189).

Tornou-se imperativo proceder a uma transformação da orgânica das escolas, procurando formas de organização que respeitassem as diferenças e onde se encontrassem os meios necessários para o acesso às aprendizagens de todos os alunos. Para se superar o fracasso escolar é necessário proceder-se a uma mudança das práticas pedagógicas, envolvendo-se toda a estrutura da organização escolar recorrendo à diferenciação da pedagogia e à individualização dos processos de ensino.

Esta teoria atribui responsabilidades à escola pelo insucesso escolar, argumentando que as práticas escolares e pedagógicas têm por base o modelo de "aluno ideal", penalizando com maior frequência os alunos mais desfavorecidos. O insucesso escolar, além de massivo e socialmente seletivo, é constante e cumulativo, não se podendo deixar de fora a escola na explicação deste fenómeno.

No entanto, o Relatório Coleman (1966) veio abalar algumas convicções no que concerne a esta teoria. Apesar das investigações de Coleman pretenderem, inicialmente, analisar a relação do sucesso escolar com os antecedentes sociais e

étnicos dos alunos, o seu estudo incluiu também uma análise da influência que o “fator escola” pode ter nos resultados escolares dos mesmos. A partir deste célebre relatório concluiu-se que as divergências sociais tendem a manter-se ou a acentuar-se com a escolarização e regista-se maior variância no interior de cada escola do que entre escolas (citado por Pinto, 1995, p.41) e que as variações da qualidade da escola pareciam não influenciar o sucesso escolar dos alunos, pelo que a escola parecia não fazer a diferença. Também neste relatório são destacadas as variáveis socioeconómicas mais significativas para explicar o desempenho escolar dos alunos. Este estudo veio a ser corroborado por um outro, o de Christopher Jencks.

Mais tarde, Jencks et al (1972) estudaram também a questão da influência da qualidade das escolas na redução das desigualdades entre os níveis de sucesso dos alunos, tendo concluído que essa influência era muito atenuada.

Os estudos de Coleman e Jencks deram origem a um movimento de pesquisa denominado “Movimento das escolas eficazes”, com o objetivo de mostrar que a escola podia fazer a diferença no sucesso dos seus alunos. Este movimento foi importante porque

deu dois contributos essenciais ao mundo da educação: combateu o pessimismo sociológico e o determinismo estrutural e cultural, (isto é, a ideia de que a escola é impotente para contrariar as diferenças sociais existentes), e trouxe uma nova esperança e uma fonte de auto-estima aos profissionais do ensino, levando-os a acreditar que são capazes de fazer alguma diferença na vida dos alunos. (Lima, 2008, p. 420).

Atualmente tem-se caminhado para uma análise do insucesso escolar procurando-se incidir sobre as três entidades envolvidas no problema (aluno, escola e sociedade), no sentido em que este fenómeno resulta de uma interdependência entre estes elementos tendo assim cada um a sua responsabilidade e influência no fracasso escolar.

2.2.4 Teoria sistémica

Pinto e Tomé apontam uma nova teoria explicativa do insucesso oriunda do advento da cibernética. Segundo Rosnay (1975, citado por Tomé, 2013) “assiste-se a uma reviravolta epistemológica no modo de olhar o comportamento do sujeito, que se

traduz na recusa de uma visão mecânica/causalista, a favor de uma leitura atenta à complexidade das relações”. Segundo Rosnay,

a abordagem sistémica não constitui uma teoria ou uma disciplina, mas uma metodologia que, ao possibilitar uma integração dos conhecimentos, garante uma maior eficácia de acção. Assim, ao contrário da abordagem analítica, a abordagem sistémica não dissocia os fenómenos, mas recompõe os seus elementos numa totalidade, contemplando a sua dinâmica, ou seja, as suas interacções e as suas interdependências (citado por Tomé, 2013. p.33).

O insucesso deixa de ser encarado como a exteriorização de uma patologia, passando desempenhar uma função positiva no sistema em que aparece. O insucesso é visto como uma oportunidade de o sistema ascender a um novo estado por via de uma mudança estrutural. Sendo sempre sinal de crise, o fracasso escolar converte-se em ocasião de crescimento, pois ativa as capacidades dos elementos do sistema e a descoberta de respostas na reorganização do seu funcionamento (Tomé, 2013).

Quando os valores da escola coincidem com os valores da família, quando não existem ruturas culturais, a aprendizagem dá-se com mais agilidade. Contudo, hoje em dia, cada vez mais as escolas têm uma comunidade estudantil heterogénea, onde os pais e professores apresentam raízes culturais bem diversas. Não ter em conta este fator, desconhecer os valores da família, pode significar não perceber uma criança em risco, levando-a ao insucesso.

Em suma, e numa visão geral das teorias, pode-se dizer que inicialmente as origens do insucesso escolar residiam somente no aluno. Pela ausência de competências, ele não transitava, não era aprovado, tinha de repetir para tentar uma nova oportunidade, muitas vezes sem resultados positivos. Numa fase posterior, as causas de insucesso escolar centraram-se na origem sociocultural dos alunos, não abrangendo, porém, as expectativas da escola. Para atenuar as diferentes origens socioculturais, foram implementadas atividades com o intuito de minorar as “lacunas” que o aluno trazia logo à entrada na escola. Finalmente, a escola é também posta em causa e “investe-se na transformação da própria escola, nas suas estruturas, conteúdos e prática, procurando “adaptá-la”, às necessidades dos diversos públicos que a frequentam”. (Benavente, 1989, citado em Ministério da Educação, 1992, p.8).

Em jeito de conclusão citamos Alves (2012) que reflete profundamente sobre a escola e a esperança que devemos depositar nela.

A escola é hoje um lugar fragilizado pelo excesso de mandatos onde as promessas educativas têm muita dificuldade em cumprir-se. As promessas de realização pessoal, de integração ativa na sociedade, de preparação para uma vida profissional, de mobilidade social ascendente estão muito mais ameaçadas pelo signo do incumprimento.

E, no entanto, a escola é esse lugar da esperança residual. Lugar de afetos e angústias, lugar de solidões, convivalidades e cumplicidades. Lugar paradoxal de sofrimento, resignação e alegrias. Das pequenas alegrias que nos fazem acreditar que, apesar de tudo (isto é, do peso das normas, da anquilose das estruturas, das derivas políticas e económicas), há utopias que se vão podendo realizar, há o azul que se (re)descobre por detrás dos horizontes sombrios. E há práticas de promoção de sucesso que nos fazem acreditar na possibilidade de outro futuro.

3. A retenção e os seus efeitos

A escolaridade é um dos pilares fundamentais do desenvolvimento das sociedades. Massificou-se o ensino, tornando-o obrigatório em muitos países e o insucesso escolar tornou-se um problema preocupante. O fracasso escolar normalmente é formalizado na Retenção Escolar ou seja, a retenção dos alunos é, no sistema de ensino de diversos países, uma das manifestações mais evidentes do insucesso escolar.

Neste capítulo pretendemos analisar brevemente o conceito *insucesso*, o persistente (e preocupante) insucesso que marca o sistema educativo português e as emoções/consequências deste fenómeno.

3.1 Etimologia do conceito insucesso escolar

Etimologicamente, a palavra *insucesso* advém do latim *insucessu(m)*, e significa “malogro; mau êxito; falta de sucesso que se desejava”; o mesmo termo no Dicionário de Língua Portuguesa de Costa e Melo tem por sinónimo: “mau resultado, mau êxito, fracasso, desastre”.

O mesmo vocábulo é habitualmente associado por analogia ao termo *sucesso*, que etimologicamente também deriva do latim *sucessu(m)*, significando “o bom êxito,

conclusão” ou “ chegada, resultado, triunfo”. Podemos ainda referir alguns sinónimos para a palavra, nomeadamente: “resultado positivo, favorável, triunfo, êxito”, elencados no Dicionário de Língua Portuguesa. Pela pesquisa efetuada aos termos sucesso e insucesso, não podemos deixar de constatar que apresentam significados antagónicos, estabelecendo-se algumas correlações entre os termos bom/sucesso e mau/insucesso. Evidenciamos ainda o facto dos sinónimos evocarem sempre atributos pessoais positivos ou negativos.

Segundo Benavente (1990) na definição de insucesso escolar “o vocabulário utilizado é muitas vezes de natureza moral (o insucesso encarado como um mal), em geral dramático (vítimas do insucesso, problema angustiante, doloroso, assustador ...); ocorrem também termos de natureza militar (a luta contra, o combate, a frente de combate, a batalha do...) e de natureza médica (sintomas de..., prevenir, eliminar, detetar)”. A referida autora reuniu ainda vários termos para a definição de insucesso escolar designadamente: reprovações, atrasos, repetência, abandono, desperdício, desadaptação, desinteresse, desmotivação, alienação e fracasso. Acrescentou ainda expressões como: mau aproveitamento, mau rendimento, mau comportamento escolar.

3.1.1 Insucesso escolar- fenómeno plurívoco

A definição de insucesso escolar surge no século XX, com a organização das escolas com currículos estruturados, que pressupõem, por inerência, metas de aprendizagem. A escola ao veicular a transmissão do saber instituído, propõe a aquisição desse saber, através de metas e limites que demarcam as fronteiras reais entre sucesso e insucesso escolar, pelo que, quando um aluno não alcança determinada meta (suposta e visível), fica para trás (Benavente, citada por Moreira, 2010, p.81).

De acordo com Roazzi e Almeida (1988, p.54), o insucesso “... traduz geralmente para os professores a falta de bases, de motivação ou de capacidades dos alunos ou, ainda, o disfuncionamento das estruturas educativas, familiares e sociais”, o problema do insucesso aparece “bastante confinado a análises meramente *individuais* (alunos pouco dotados) ”.

Segundo Rovira (2004), o termo insucesso escolar “parece aludir a um deficit pessoal que está muito longe de ser a causa principal da maior parte do chamado fracasso escolar.” (citado por Pinto et al, 2015, p3)

A definição ditada pelo Ministério da Educação (1992, p.47) à Unidade Europeia da rede Eurydice anuncia que, “em Portugal, entende-se o insucesso escolar como a incapacidade que o aluno revela em atingir os objetivos globais definidos para cada ciclo de estudos”.

Martins e Parchão (2000, in CNE, 2015, p. 8) definem o insucesso “quando os alunos não atingem as metas (fim dos ciclos) dentro dos limites temporais estabelecidos.”. Justino et al. (2014) refere que o mesmo conceito é “entendido como a repetência ou retenção, durante um ou mais anos ao longo do percurso escolar dos alunos.” (id. ibid).

Pires, Fernandes e Formosinho atribuem à educação as finalidades de “instruir, estimular e socializar os educandos”, ou seja, “visa a aquisição de determinados conhecimentos e técnicas (instrução), o desenvolvimento equilibrado da personalidade do aluno (estimulação) e a interiorização de determinadas condutas e valores com vista à vida em sociedade (socialização)” (1991, p.188). Assim, podemos referir que se alguma destas dimensões não for atingida há insucesso na educação escolar. Os mesmos autores advogam que o insucesso escolar é “a designação utilizada vulgarmente por professores, educadores, responsáveis de administração e políticos para caracterizar as elevadas percentagens de reprovações escolares verificadas no final dos anos lectivos”. (ob. cit.,...p.187). Ou seja, o sucesso escolar do aluno é aquele que é entendido como “o sucesso do aluno certificado pela escola”, proposição que sugere que o insucesso é veiculado pela não certificação escolar. (Formosinho,1991, citado por Pinto et al., 2015, p.4).

Para Pires o insucesso escolar também é equacionado segundo duas vertentes distintas: o *visível*, porquanto se trata de um insucesso escolar produzido em termos quantitativos através de reprovações, repetências e abandonos e o *invisível*, expresso em termos qualitativos, como as frustrações individuais, a formação inadequada e o alheamento face à preparação para a participação democrática. (1988, p.27-43)

Hargreaves refere que o insucesso escolar tem um duplo significado, o insucesso na escola (*failure at school*) e o insucesso da escola (*failure of the school*) (citado por Tayloe & Francis, 2004, p.27).

O acervo de literatura conduz-nos à depreensão de que

é o aluno quem, na sua trajetória escolar, obtém sucesso ou fracassa, que ele obteve resultado positivo ou negativo expresso por uma classificação positiva ou negativa e pela aprovação ou reprovação no final do ano letivo. (Joaquim Machado, 2013).

Azevedo e Alves (2010) defendem que

esta focagem excessiva nos alunos constitui uma das maiores falácias que nos embala e adormece, evitando que olhemos a real complexidade da ecologia do insucesso e do abandono escolares. (p.13).

O “mau êxito” escolar é um fenómeno multifacetado e as causas do insucesso são múltiplas e por vezes contraditórias.

Atualmente tem-se apostado numa análise do insucesso escolar tentando-se incidir sobre as três entidades envolvidas no problema (aluno, escola e sociedade/família), no sentido em que este fenómeno resulta de uma interdependência entre estes elementos tendo assim cada um a sua responsabilidade e influência no “malogro” escolar.

O insucesso escolar, essa invariante sinistra que todos jogam para cima da mesa, sobretudo como arma de arremesso, não é nenhuma fatalidade pessoal e social”. É por vezes o reflexo de graves incapacidades institucionais para saber lidar com a diferença, com as desigualdades pessoais e com os diversos ritmos de desenvolvimento humano, com os diversos modos de pensar e agir, com as mais díspares formas pessoais de enunciar as questões da vida e com os diferentes contextos familiares e sociais. (Azevedo e Alves, 2010, p. 19).

Os referidos autores postulam ser urgente desocultar este insucesso institucional, pois ele acaba por ser responsável pelo insucesso dos alunos, dos professores, dos pais, autarquias e das políticas do Ministério da Educação, fracasso que se quer, à força, centrar na escola e em cada aluno. (id. *ibid.*).

Segundo Perrenoud (2001) é premente e possível fazer o luto do fracasso escolar como fatalidade social, coletiva e individual.

Para que haja não só equidade de acesso mas também a equidade de sucesso, é necessário rejeitar “uma devoção incompreensível e comum com o modelo curricular

único e igual para todos, que arrasta imenso insucesso escolar desnecessário” (Azevedo, 2018) e dar lugar a uma pedagogia de diferenciação.

Machado e Alves (2016) elencam algumas medidas, “ingredientes-chave” que deveriam ser tomados em linha de conta, quando se objetiva o êxito escolar.

A combinação destes ingredientes, longe de se configurar como “receita infalível para o sucesso”, poderá certamente fazer da escola um lugar mais justo, mais eficaz, mais humano. Um lugar onde se cumpram, efetivamente, as promessas educativas. (p. 121)

Depois desta breve análise, chegamos à conclusão que o insucesso/fracasso escolar não é uma fatalidade, é uma realidade multidimensional, plurívoca e nenhum elemento pode ser considerado isoladamente.

A escola a sério (Tyack & Cuban, 2003) deve ser repensada e combater de forma lúcida e eficaz este fenómeno ineficaz.

3.2 Retenção em Portugal

Etimologicamente o termo retenção deriva do verbo latino *retinere* e significa prender, guardar. Por outro lado, a formação do termo em latim – *re* (intensificativo) + *tinere* – remete para o conceito de guardar, segurar (neste caso no mesmo ano de escolaridade). É aquilo que o cidadão comum designa por “reprovar o ano”, “não passar de ano” ou “chumbar” (Rebelo, 2009, p. 27) e que segundo Brophy (2006) pode ser caracterizada pela sua natureza voluntária (por vontade do aluno) ou involuntária (decidida pela escola).

Continuando a seguir Brophy, este enuncia a retenção como sendo “a situação de um aluno se manter no mesmo nível de ensino durante um ano adicional, em vez de avançar para um nível superior junto com os pares da sua idade.” (ob. Cit.,...p.11).

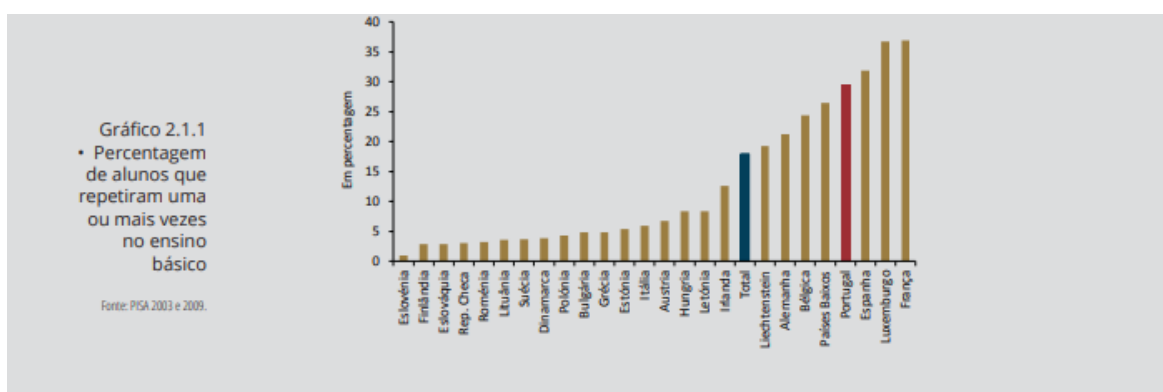
Xia e Kirby (2009) justificam a retenção como sendo um ano para recuperar/alcançar o nível de ensino padronizado. (id. ibid.).

Pereira e Reis (2014) corroboram essa justificação baseando a retenção “no pressuposto de dar ao aluno uma oportunidade adicional para este melhorar as suas capacidades e o seu nível de aprendizagem.” (p.63).

A repetência é também defendida por aqueles que advogam que esta torna o sistema de ensino mais eficiente ao criar grupos de colegas mais homogêneos, e garante uma maior responsabilização das escolas. (id. ibid.).

A percentagem de alunos que repete um ano letivo não é homogênea nos países europeus, sendo Portugal um exemplo de um sistema de ensino onde a repetência é uma prática habitual. (ver figura 1)

Figura 1- Percentagem de alunos que repetiram uma ou mais vezes o Ensino Básico



(Fonte: Pereira e Reis, 2014, p. 66)

Dados estatísticos fornecidos pelo Conselho Nacional de Educação (2015), no Relatório Técnico - Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário, indicam que, anualmente, mais de 150 000 alunos do sistema educativo português ficam retidos no mesmo ano de escolaridade. De acordo com os dados do PISA 2012 (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), cerca de 35% dos jovens portugueses com 15 anos haviam já sido retidos pelo menos uma vez, contra a média Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) de 13%, e mais de 7,5% apresentam no seu percurso mais de uma retenção escolar.

A cultura de retenção, ou seja, a “crença comum de que a repetição de um ano é benéfica para a aprendizagem dos alunos” (Eurydice, 2011), está patente na sociedade portuguesa, em particular na cultura escolar.

Existe uma cultura de retenção e de abandono que é necessário modificar de forma a atenuar o carácter seletivo desse sistema. O facto reconhecido de os primeiros anos de cada ciclo (à exceção do 1.º) serem aqueles onde se registam maiores taxas de retenção sugere uma deficiente articulação das aprendizagens e de culturas escolares segmentadas em cada ciclo de ensino. [...] (Justino et al. 2014, in CNE, 2015, p. 14).

A justificação para adotar esta medida (de aplicação de “carácter excepcional”, Despacho Normativo nº 98 – A/92, art.54), é a existência, no aluno, de “um grande atraso em relação aos objetivos e capacidades definidas, a nível central e local, para esse ano ou ciclo” (Despacho Normativo nº 98 – A/92, art.53) e a convicção de que, por meio dela, os alunos recuperarão e voltarão a estar ao nível das aprendizagens perdidas considerado aceitável para aquele ano de escolaridade. A retenção é percecionada desta forma, como “assumindo carácter eminentemente pedagógico” (Despacho Normativo nº 98 – A/92, art. 51).

No entanto, “a solução não passará necessariamente por proibir a retenção ou de a iludir pela busca de sucesso a qualquer custo. A solução passa antes por preveni-la e, acima de tudo, contrariar a cultura dominante que a aceita como algo de *natural*”. (Justino et al., 2014).

Os dados publicados em *Estado da Educação 2014*, apontaram que “no ensino básico regular, as taxas de retenção e desistência em cada um dos ciclos tinham diminuído na última década”.

O ministro da Educação, Tiago Brandão Rodrigues, ficou satisfeito com os resultados obtidos na avaliação PISA 2015, mas deixou claro que o país tem de melhorar nos níveis de retenção escolar. “Estamos, infelizmente, numa montra em que não queremos estar, em que não nos podemos dar ao luxo de estar: o dos três países da OCDE que apresentam maior taxa de retenção entre as mais de sete dezenas de países ou economias que este relatório analisa, quase triplicando a taxa média da OCDE,...”, (id in *educare.pt*)

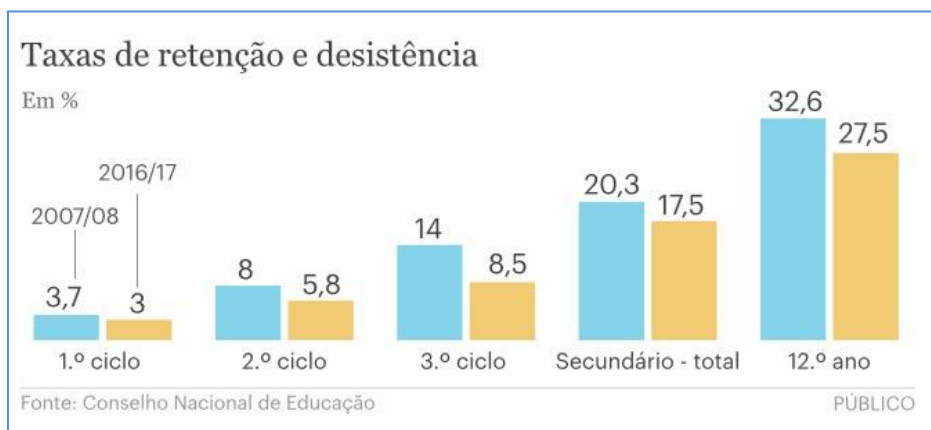
Mais recentemente, em *Estado da Educação 2017*, Maria Brederode Santos, Presidente do Conselho Nacional de Educação, asseverou uma redução da taxa de retenção e desistência em todos os anos de escolaridade do ensino básico regular e que o ano letivo 2016/2017 revelou a taxa mais baixa da década em cada um dos três ciclos. (ver figuras 2 e 3)

Figura 2-Taxas de retenção e desistência no Ensino Básico



(Fonte: dnoticias.pt, 2018)

Figura 3-Taxas de retenção e desistência no Ensino Básico e Secundário



Os indicadores de desempenho da educação escolar em Portugal melhoraram bastante nas últimas décadas, mas ainda estão longe do que é de esperar no atual contexto de uma sociedade caracterizada como de “risco” (Beck), “vulnerável e precária” (Castel), sociedade esta onde também se reclama mais igualdade de oportunidades e mais capacidade para fazer face à mudança e à imprevisibilidade, num contexto democrático e de salvaguarda da liberdade. (Azevedo e Alves, 2010).

3.3 As faces (des)ocultas da retenção

O insucesso, a retenção, e o abandono escolares “constituem handicaps importantes, capazes de influenciar todo o desenvolvimento do indivíduo. “ (Miguel, Rijo & Lima, 2012).

A reprovação ou a repetição escolar nem sempre desencadeiam os comportamentos e os resultados desejados de modo a justificarem a sua implementação. (Roazzi e Almeida, 1988)

A retenção é defendida por aqueles que advogam que esta não é necessariamente negativa e torna o sistema de ensino mais eficiente ao criar grupos de colegas mais homogêneos; um ano de recuperação e maturação pessoal e das aprendizagens.

The stated goal of repeating the failed grade level is to **remediate academic failure or social immaturity**. Many educators who **support** the practice of retention believe that it is an **effective solution** to school failure or maladjustment (Goodlad & Anderson, 1963).” Jimmerson, 1997, in *Relatório Técnico - Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário*, 2015, p. 9)

Indeed, schools in different countries, and even in different geographic regions of the same country, use diverse strategies in relation to school retention, apparently **without fully understanding the implications** of these policy practices in relation to a variety of psychosocial variables and academic achievement measures,...which have long-term implications for academic choice and accomplishments. Particularly because the **results of the present investigation are contrary** to at least some **accepted wisdom** in relation to retention, as understood by parents and schools, there is a need for further research to more fully evaluate the generalizability and construct validity of the interpretations offered here. However, our results clearly **refute** any simplistic conclusion **that retention is necessarily “bad.”** (Marsh et al., 2016, p.12).

No entanto, os opositores da retenção destacam a redução da autoestima, a deterioração da relação com os colegas, o afastamento da escola e, conseqüentemente, a maior probabilidade de um abandono escolar. “Esta situação favorece, ainda, a emergência de alunos com lideranças divergentes da cultura escolar, que contaminam os pares e o ethos das turmas”. (CNE, 2015, p.4).

... um estudo longitudinal,(...), identificaram conseqüências importantes da retenção, e de longa duração, no desempenho escolar e no comportamento

inadaptado, tornando-os menos adaptados e menos propensos a um bom desempenho acadêmico. (Pagani et al., 2001, ob. Cit., p. 9)

... após a retenção, os alunos experienciam o falhanço, a frustração, a humilhação e a vergonha, sentimentos negativos que interferem no processo de aprendizagem e no desenvolvimento comportamental equilibrado. (Rebello, 2009, ob. Cit., p. 9)

Quando os alunos constroem trajetórias a partir de histórias de retenção, logo no primeiro ciclo, a probabilidade de insucesso reiterado e de abandono é maior, considerando que os conhecimentos e competências básicas indispensáveis às aprendizagens nos ciclos seguintes não estão consolidados. (Justino et al., 2014, ob. Cit., p.11)

Research examining the effectiveness of grade retention has provided **overwhelming** and **seemingly irrefutable evidence** that grade retention is an **ineffective** and potentially **harmful practice**. (...) Although the idea of early retention has intuitive appeal, the **data fail to support retention**, whether it is early or later. (...)..., but research reveals that the practice of **grade retention** is "**nonsense**," in that it appears to do more **harm than good**. (Silberglitt et al., 2006).

Embora na sua gênese a retenção tenha como pressuposto a criação de uma oportunidade adicional e de melhoria (das capacidades e das aprendizagens) esta comporta problemas de equidade e de igualdade de oportunidades e tem um efeito negativo (no máximo nulo) como medida pedagógica, não só em termos de desempenho, mas também em termos afetivos e comportamentais, ou seja, “potencia comportamentos indisciplinados, fruto de uma baixa autoestima, desenquadramento em relação à turma de acolhimento, o que dificulta, ainda mais, a aprendizagem” (CNE, 2015, p.4). Ao invés de apresentar efeitos pedagógicos, não faz mais do que suscitar o desalento, pois o aluno que reprova tende para a cronicidade, a adquire entre os seus pares, o estatuto de *cábula* (Pennac, 2007), *vencido* (Dubet, 2004) *repetente*, *incompetente*. A reprovação “serve para sancionar a pouca aprendizagem dos alunos e, deste modo, para os obrigar a repetir uma mesma aprendizagem (geralmente não apenas a mesma coisa mas também com o mesmo professor, o mesmo método...)” (Roazzi & Almeida, 1988, p.57).

Esta prática cria em muitos alunos uma elevada dose de desmotivação e de antipatia face à escola, derivada da repetição obrigatória de tudo, inclusive de matérias que até tinham sido compreendidas no ano anterior, produzindo efeitos a

longo prazo, que, por vezes, provoca um impacto negativo no desempenho escolar dos alunos. Nesse sentido, numa perspetiva de política educativa, face ao reconhecimento da retenção como uma medida ineficaz, o Conselho Nacional de Educação defende uma intervenção no sentido de substituir, pelo menos parcialmente, a prática da retenção por medidas de combate ao insucesso, as quais poderão revelar-se mais eficazes e menos dispendiosas do ponto de vista da utilização de recursos. Devemos atuar no sentido de uma mudança da cultura de retenção e investir na melhoria das condições de ensino e aprendizagem procurando deste modo evitar “que as escolas entrem (continuamente) numa “espiral negativa” de insucesso.” (Azevedo, 2014).

Parte II - Enquadramento metodológico

O plano geral do estudo de caso pode ser representado como um funil onde o início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objecto do estudo ou fontes de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objectivos. (...) Organizam e distribuem o seu tempo, escolhem as pessoas que irão entrevistar e quais os aspectos a aprofundar”.

(Bodgan & Biklen, 1994, p.89).

1. Problema e questão de investigação

O debate sobre o insucesso escolar e a retenção, enquanto medida pedagógica, não é consensual. Os efeitos negativos da retenção estão comprovados mas ainda há um grande número de alunos retidos anualmente em Portugal. Tendo em conta o exposto, e uma vez que as conclusões sobre a retenção e os efeitos pedagógicos entre estas duas variáveis não é consensual, a presente investigação pretende ser mais um contributo sobre este tema.

Este antagonismo legitima a necessidade de fazer um estudo e compreender o impacto da retenção, ou seja, perceber se os efeitos desta medida são positivos ou perniciosos do ponto de vista do aluno. A maioria dos estudos levados a cabo sobre a retenção tem um cariz eminentemente quantitativo, negligenciando os impactos emocionais nos alunos. Visamos empreender e destacar a parte oculta do iceberg, focando uma visão mais humanista e qualitativa da retenção e perceber o significado que a retenção tem para o aluno no desenvolvimento integral de pessoa humana.

Estas preocupações e a análise de um quadro teórico atual mobilizaram algumas questões, as quais serviram de motivação pessoal para a presente pesquisa:

Que emoções e sentimentos despertam a retenção na forma como os alunos vivem e sentem a escola?

Como se sentem os alunos numa nova turma?

Como percecionam os alunos os impactos da retenção ao nível da sua motivação e autoestima?

A partir destas preocupações, foi formulada a pergunta de partida que serviu de ímpeto à presente investigação:

Qual a influência da retenção na forma dos alunos viverem e sentirem a escola?

Pretendemos com esta investigação dar resposta a este problema fulcral e concluir posteriormente como é **viver e sentir a escola após a retenção**.

2. Natureza do estudo

Tendo em atenção a complexidade do objeto de estudo, elegemos um conjunto de técnicas de análise e de instrumentos metodológicos capazes de mergulhar no universo escolar e captar as suas peculiaridades e compreender como os intervenientes educativos, entenda-se alunos, fundamentam as suas representações do problema que vivenciaram, a retenção.

As opções metodológicas de qualquer estudo de investigação devem ser definidas com base nas questões ou problemáticas que se pretendem investigar, de forma a que a metodologia escolhida consiga ajudar a dar resposta a essas mesmas questões.

A investigação qualitativa insere-se hoje em perspectivas teóricas, por um lado, diferenciadas e, por outro lado, coexistentes e recorre ao uso de uma grande variedade de técnicas de recolha de informação como materiais empíricos, estudo de caso, experiência pessoal, história de vida, entrevista, observação, textos históricos, interactivos e visuais que descrevem rotinas, crises e significados na vida das pessoas. (Aires, 2015, p.13).

Considerou-se, portanto, pertinente seguir uma metodologia de investigação empírica de cariz qualitativo, baseado no paradigma interpretativo, pois entendeu-se que seria a mais adequada para aprofundar o conhecimento da realidade e encontrar as causas do fenómeno social em estudo. Segundo Chizzotti (2003), a metodologia qualitativa cria e atribui significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser escritas e analisadas prescindindo de quantificações estatísticas. A metodologia qualitativa surge, assim, como uma metodologia privilegiada nos estudos educativos, uma vez que privilegia o contacto interpessoal como fonte de conhecimento. Este contacto permite ao investigador estudar o problema a partir de uma perspectiva interna e indo além da simples relação entre variáveis, como acontece com a metodologia quantitativa.

A investigação será de carácter naturalista no sentido em que decorrerá a partir de situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador, sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis. (Afonso, 2005).

“Ainda que existam diversas formas de investigação qualitativa, todas partilham, até certo ponto, o objetivo de compreender os sujeitos com base nos seus pontos de vista” (Bogdan & Biklen, 1994, p.54). Desta forma, a abordagem metodológica

escolhida para esta investigação foi o estudo de caso e “os estudos de caso de investigação, podem ser de natureza quantitativa, de natureza fenomenológica e interpretativa, ou mista (os que conciliam o uso de técnicas e instrumentos próprios das abordagens qualitativas e quantitativas).” (Amado, 2014, p.121). A escolha desta abordagem pareceu-nos a mais consentânea por se coadunar com o facto de queremos “estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo” (Ludke e André, citado por Amado, 2014), “estudar o que é particular, específico e único” (Afonso, 2005, p.70).

O nosso “caso”, a tónica fundamental deste trabalho de investigação, visa compreender como é que os alunos reagem a um novo ano escolar depois de terem sido retidos, tentar perceber as emoções e sentimentos que os inundam, os aspetos positivos ou/e negativos da medida pedagógica.

3. Técnicas de recolha de dados

3.1. Narrativa e Entrevista em investigação educacional

Segundo Aires (2015), a seleção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa também são de relativa importância, pois destas depende a materialização dos objetivos do trabalho de campo.

Atendendo ao âmbito da presente investigação, aos seus objetivos e às suas questões de investigação, as técnicas principais para a recolha de dados incidiram na *aplicação de narrativas* (questionário de item aberto) e o *inquérito por entrevista* porque “a análise de documentos e a realização de entrevistas informais e abertas são típicos processos de recolha de dados usados na investigação qualitativa”. (Afonso, 1994, p.142).

A entrevista é uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano. Adopta uma grande variedade de usos e uma grande multiplicidade de formas que vão da mais comum (a entrevista individual falada) à entrevista de grupo, (...). (Aires, 2015, p.27-28)

As entrevistas eram semiestruturadas e consistiram “na interação entre entrevistador e entrevistado com base num conjunto de perguntas pré-estabelecidas e

num conjunto limitado de categorias de resposta;”(id. *ibid.*). A opção pela entrevista deve-se ao facto de se querer dar liberdade aos entrevistados para se poderem exprimir livremente mediante um guião pré estruturado. Bogdan & Biklen (1994) reforçam que “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134).

Para além da realização de entrevistas a alunos, procedeu-se também à análise documental de narrativas, designadas por Aires (*ob. Cit.*) como histórias de vida.

Esta técnica é considerada um recurso de grande valor nas ciências sociais. A narrativa apresenta um carácter global e é suscitada por nós investigadores para fazer “uma análise da realidade vivida pelos sujeitos” (*id. ibid.*, p.41).

Para tornar esta pesquisa mais sólida, foi aplicada a triangulação como forma de combinar as duas técnicas.

A triangulação é uma das técnicas mais comuns da metodologia qualitativa. O seu princípio consiste em recolher e analisar os dados a partir de diferentes perspectivas para os contratar e interpretar. Esta confrontação pode alargar-se aos métodos, teorias, informação e investigadores. (Aires, 2015, p.55)

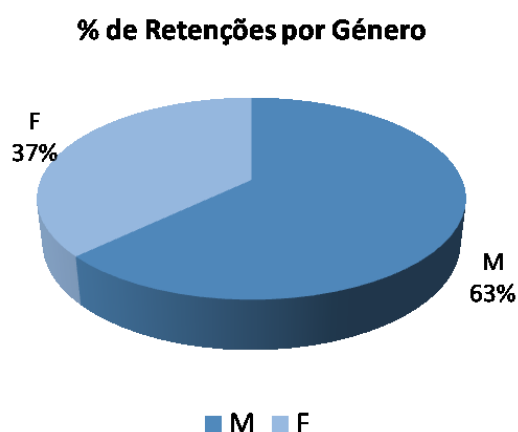
Neste caso, foi utilizada a “triangulação metodológica” (Colás, 1992, citado por Aires), que supõe a aplicação de diferentes métodos e/ou instrumentos ao mesmo tema a fim de validar a informação obtida. Efetivamente, e de acordo com Carmo e Ferreira“(…) o facto de se utilizarem métodos diferentes pode permitir uma melhor compreensão dos fenómenos, do mesmo modo que a triangulação de técnicas pode conduzir a alcançar resultados mais seguros, sem enviesamentos.” (1998, p. 184).

4. Caracterização da amostra em estudo

O estudo desenvolveu-se numa Escola Secundária do distrito do Porto, doravante denominada Escola G. A amostra em estudo frequenta o 3º ciclo e o ensino secundário. Participaram no estudo **16 alunos**, dos quais a maioria pertence ao género masculino, 9 (56,0%), enquanto que o género feminino se encontra representado pelos restantes 7 (44,0%). A média de idades é de 16 anos.

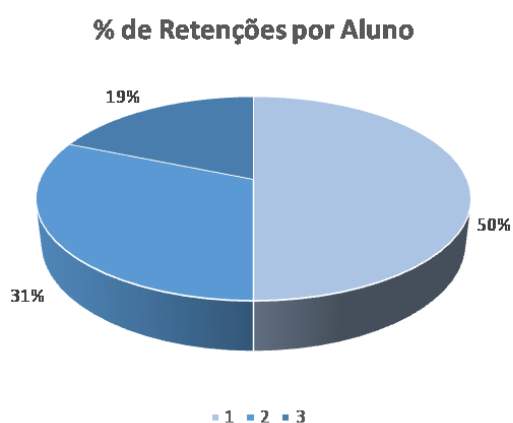
Estes alunos registam um total de **27 retenções** ao longo do seu percurso escolar, sendo que 37% destas dizem respeito ao género feminino e 63% ao género masculino. (ver figura 4)

Figura 4- Percentagem de retenções por género



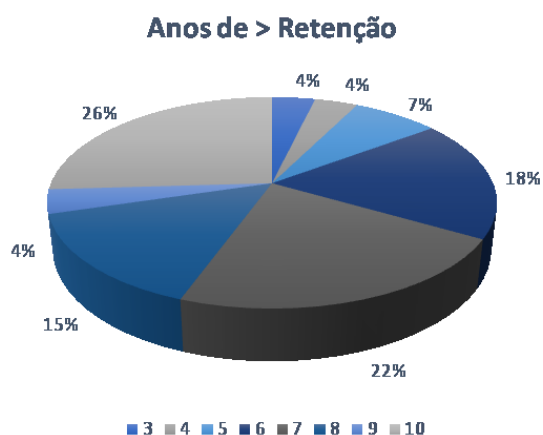
O número de retenções que cada aluno sofreu varia entre 1 e 3, sendo que 8 alunos (50%) foram retidos pelo menos uma vez, seguindo-se de 5 alunos (31%) que reprovaram 2 vezes e os restantes 3 alunos (19%) ficaram retidos 3 vezes. (ver figura 5)

Figura 5- Percentagem de retenções por aluno



Relativamente aos anos em que os alunos mais reprovaram ao longo do seu percurso escolar, constatamos que há uma grande taxa de reprovação no 7º e no 10º ano. (ver figura 6)

Figura 6- Anos de maior retenção



5. Tempos e procedimentos da investigação

Nesta secção procuraremos dar conta das fases desenvolvidas ao longo da investigação.

O presente estudo desenvolveu-se, essencialmente, em três etapas:

1) uma primeira fase de revisão de literatura sobre as questões ligadas à retenção e ao (in)sucesso escolar, que nos permitiu identificar as lentes teóricas a mobilizar na leitura da realidade.

2) uma segunda fase que constou na condução do trabalho empírico, através da aplicação das duas técnicas de recolha de dados selecionadas e no posterior tratamento e interpretação dos dados recolhidos;

3) uma terceira fase, que consistiu na redação da presente dissertação, com base na revisão de literatura e no trabalho de campo realizados.

No entanto, daremos especial atenção, aos procedimentos metodológicos relativos ao estudo empírico realizado.

Contactos com a escola

Iniciámos o trabalho de campo em fevereiro de 2018.

Numa primeira fase realizou-se uma reunião informal com a diretora e com o diretor adjunto da referida escola. Nesta primeira reunião foi apresentada uma carta de intenções (cf. Anexo 1) da qual constavam tema e questões de investigação, metodologias e instrumentos de recolha de dados, compromissos e garantias e calendarização prevista, para que a escola ficasse, à partida, em posse de uma visão global do estudo e dos procedimentos que este implicaria. A referida carta apresentava também uma autorização institucional que dava o aval ao estudo que visávamos empreender. A referida carta foi lida e assinada pela diretora e foram esclarecidas todas as dúvidas relativas aos procedimentos a adotar no decorrer do estudo. Destacamos aqui os compromissos e garantias que assumimos com a escola e que revelam a preocupação com princípios éticos que estiveram subjacentes a todas as fases deste estudo.

Nesta reunião, o diretor adjunto passou a ser o nosso interlocutor privilegiado, zelando pela criação de todas as condições necessárias ao desenvolvimento do estudo em curso. Definimos a amostra a estudar, alunos retidos do 3º ciclo e secundário, uma vez que não seria possível estudar aprofundadamente o universo de todos os alunos retidos da escola.

Tomadas as decisões relativamente à seleção da amostra, ficamos de aguardar o número concreto dos alunos da amostra para dar seguimento ao estudo.

Contactos com os alunos

Em meados de abril, após a receção do número de alunos envolvidos no estudo, um total de 60, foi enviado aos encarregados de educação, através dos respetivos diretores de turma, um pedido de autorização da participação dos seus educandos na investigação, juntamente com a explicitação dos objetivos da mesma. (cf. Anexo 2).

Ao longo do mês de maio foram estabelecidos vários contactos via email, no sentido de perceber se os encarregados de educação davam ou não a sua anuência para participar no estudo para podermos finalmente passar à fase seguinte da nossa investigação. O nosso interlocutor confessou que estava a ter muita dificuldade em rececionar as autorizações pelos mais diversos motivos, esquecimento, perda e falta de vontade. No final de maio, 24 encarregados de educação deram o devido consentimento informado ou seja apenas 40% dos alunos iriam participar na investigação.

Passou-se de seguida, à fase de calendarização das narrativas e das entrevistas, sempre com o apoio do diretor adjunto.

As narrativas (cf. Anexo 3 e 4) foram agendadas para o dia 4 de junho e o horário estabelecido, permitiu à investigadora liderar este processo de forma a garantir as questões relativas ao anonimato e confidencialidade. Verificamos, no entanto, que apenas 16 alunos (27%) compareceram nas instalações da respetiva escola no dia agendado. Antes da realização das narrativas, foi explicado aos alunos que o registo das suas opiniões e emoções deveria ser o mais autêntico e honesto possível e que o aluno poderia incluir não apenas o relato da sua experiência, mas, de igual modo, a interpretação e/ou reflexão sobre essa vivência ao nível da sua autoestima e motivação.

Após as narrativas foram selecionados 5 alunos, de forma aleatória, para realizarem as entrevistas semiestruturadas. Este grupo de alunos foi convidado telefonicamente e comunicamos-lhes a data e horário da entrevista. No entanto, no dia agendado compareceram apenas 4.

As entrevistas (cf. Anexo 5) realizaram-se no dia 11 de junho numa sala concedida pela direção da Escola para o efeito. Antes da realização da entrevista em si, houve a cuidado de fornecer novamente a cada um dos entrevistados uma sumária explicação acerca da finalidade do estudo e de apresentar os objetivos da entrevista. Além disso, tentou criar-se um clima de empatia e foi explicado que não existiam respostas certas nem erradas, para conseguir o máximo de sinceridade possível por parte dos entrevistados. Para isso, foi garantido ao entrevistado que o conteúdo da entrevista seria tratado confidencialmente e que seria garantido o princípio de anonimato, de modo a que este não se sentisse lesado na sua integridade pessoal. É ainda de referir

que as entrevistas decorreram todas num ambiente calmo e estruturado. Todas entrevistas foram audiogravadas, tendo sido solicitado previamente, aos alunos, autorização para o efeito. Todas as entrevistas foram posteriormente, transcritas, na íntegra, para captar com exatidão a totalidade do discurso. (cf. Anexo 6).

Tratamento de dados

Findada a recolha de dados, realizou-se a análise de conteúdo, que deu origem à tabela que pode ser consultada na parte III (categorias da análise) e anexos. (cf. Anexo 7).

Procedeu-se à categorização dos dados empíricos porque

a codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto. (Bardin, 1977, p.103).

Os nossos dados “brutos foram transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitiram uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo. (Holsti, 1969 citado por Bardin ob. Cit.)

Cada uma das narrativas e entrevistas foi considerada enquanto unidade de contexto, tendo-se procedido à sua codificação através da utilização das letras N e E, correspondendo às narrativas e entrevistas, respetivamente. A estas letras seguiram-se números de 1 a 16, correspondente ao número de narrativas aplicadas e de 1 a 4 sendo a ordem de realização das entrevistas.

Realizamos uma leitura flutuante do material para nos deixarmos “impregnar pela natureza dos discursos a fim de começar a vislumbrar o sistema de categorias a usar para o tratamento”. (Lima e Pacheco, 2006, p.113). Numa fase posterior procedemos a uma leitura mais cuidada e mais interpretativa para encontrar temas emergentes, convergentes ou divergentes, temas esses que constituiriam os nossos indicadores de análise.

Parte III - Apresentação e discussão de resultados

É por isso que se mandam as crianças à escola: não tanto para que aprendam alguma coisa, mas para que se habituem a estar calmas e sentadas e a cumprir escrupulosamente o que se lhes ordena, de modo que depois não pensem mesmo que têm de pôr em prática as suas ideias.

Immanuel Kant

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.

Carlos Drummond de Andrade

Esta investigação tem como principal objetivo dar voz aos alunos que vivenciaram a retenção, procurando compreender os impactos que esta experiência tem neles e, perceber os sentimentos que mais os marcaram. Pretende sobretudo ouvi-los e levá-los a pronunciarem-se sobre o seu insucesso, e na medida do possível, que procurem refletir sobre as emoções que mais recordam.

Iniciamos deste modo uma caminhada em que almejamos perceber como os alunos “vivem e sentem a escola após a retenção”.

Neste capítulo, procederemos à apresentação e discussão dos resultados obtidos através da análise dos dados recolhidos junto dos entrevistados. Estes resultados serão apresentados por categorias e indicadores de análise (ver quadro 1) que surgem da leitura e interpretação feita sobre as transcrições dos discentes em dois momentos distintos, narrativas (N) e entrevistas (E). Para cada um dos indicadores de análise faremos uma interpretação das respostas obtidas, procurando, sempre que possível, contextualizar essas mesmas respostas no ponto de vista dos alunos, corroborada por bibliografia de referência.

1. Categorias da análise

Construímos, a partir da revisão de literatura e sobretudo com base no material empírico, três categorias de análise e onze indicadores.(ver quadro 1). Os indicadores são o resultado da leitura e interpretação das unidades de registo, resultantes das transcrições das entrevistas e das narrativas aplicadas.

Quadro 1- Categorias de análise

| Categorias | Indicadores |
|--|---|
| Perceções gerais sobre a escola | <ul style="list-style-type: none"> • Os colegas/amizade é o mais interessante e positivo da escola • As aulas são o mais desinteressante e enfadonho da escola • Preocupação com o ambiente/convívio pouco salutar entre alunos • Os alunos gostam da escola devido à empatia que têm com a maioria dos professores • Os professores são um fator importante na motivação dos alunos |

| | |
|---|---|
| Percepções sobre a retenção | <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos julgam-se culpados pelas suas retenções e consideram-nas medidas justas • Sentimentos negativos expressos pelos alunos em relação à retenção |
| A retenção, a motivação e a autoestima | <ul style="list-style-type: none"> • A retenção melhora os resultados escolares dos alunos (há uma melhor assimilação da matéria) • Os alunos interiorizam que reprovar faz bem e os deixa mais motivados • A integração dos alunos é fácil e não se sentem desajustados nas novas turmas • A retenção é uma medida pedagógica encarada com naturalidade, “um mal necessário” |

1.1 Percepções gerais sobre a escola

Na primeira categoria de análise, convidamos os alunos a exprimirem as suas opiniões e percepções relativamente à escola para descortinarmos que sentimentos nutrem os discentes em relação a esta instituição.

1.1.1 Valorização da escola

O que mais gostas na escola? Foi uma das primeiras questões sobre a qual os inquiridos foram convidados a refletir.

Os alunos assumiram gostar da escola enquanto local de convívio, de “**socialização**”, finalidade que segundo Pires, Fernandes e Formosinho (1991) deve ser imputada à educação.

gosto de vir para a escola para estar com os meus amigos e para **conviver** um bocado...E3

mais agrada **convivência**...N4

O que mais me agrada é o **convívio** com os amigos... N12

As reflexões dos alunos acabam por atribuir à escola alguma **valorização** pelo que ela representa enquanto espaço de convívio entre pares e local de socialização. Esta dimensão educativa assume uma relevância crescente num mundo de isolamentos e de uma solidão existencial e em que as interações virtuais apenas tendem a camuflar a *desumanidade*.

1.1.2 Desvalorização da escola

E o que mais te desagrada? Relativamente a esta questão os alunos evidenciam uma forte **desvalorização** da escola, rejeitam a finalidade de “**instrução**”, igualmente defendida pelos autores supracitados. Não valorizam a “escola como fonte de acesso ao saber” (Jesus, 2008, p.22).

... desagrada é as **aulas**, porque não gosto de ir às aulas. N3

...e o que mais me **desagrada** é ter de **estudar**.N7

O que menos me agrada são as **aulas**. N1

Porque é que os alunos gostam da escola, entenda-se espaço físico, mas não das aulas? Podemos avançar com uma hipótese explicativa.

Como já tivemos oportunidade de expor, o “ensino de massas” tornou-se a “massificação do ensino” e foi acompanhado de uma correspondente subida dos níveis de reprovação e desinteresse escolar. A razão deste desapego face à escola enquanto local de aprendizagem é justificada por diversos autores, entre os quais Cabral (2013) como sendo um problema intrínseco da própria escola, o “modelo escolar vigente, com a sua específica gramática, é um produto que se mantém inalterado desde a sua moderna origem”, está obsoleto, não responde às necessidades e interesses dos jovens e o currículo escolar não lhes diz nada porque não veem sentido nas aprendizagens que têm de efetuar. Como refere Alves, “o problema central da escola é a sua falta de sentido, a persistente alienação face ao presente, o fechamento de quase todos os horizontes” (2000, p.34). Pennac afirma ainda que “Bastava-me entrar numa sala de aula para logo me ausentar. (...) não conseguia compreender o que me ensinavam, nem de resto o que a escola esperava de mim...” (2009, p.82)

... algumas coisas que eu não acho muito úteis de aprender ...**eu ainda não entendo** para que é que aquilo **me vai servir na vida** mas prontos tem de ser.
E2

Segundo Veríssimo (2013), as situações de aprendizagem apresentadas aos alunos são desprovidas de utilidade e interesse pessoal. A autora refere ainda que as situações específicas de aprendizagem são irrelevantes e caracterizam-se pela ausência de aplicabilidade e que os alunos inevitavelmente diminuem os níveis de motivação, e conseqüentemente o envolvimento nas tarefas acadêmicas. Face a este desencanto, as tarefas escolares são procrastinadas pelos discentes e “ (...) os dois melhores dias na escola durante o ano escolar são o primeiro e o último” (Lepper, Sethi, Dianldini & Drake, 1997, p.23, citado por Veríssimo, 2013).

Há uma visão negativa generalizada em torno da escola e das aulas e os alunos encaram a sala de aula como a “caixa negra” da escola (Azevedo, 2013).

A escola enquanto “provisão de cuidados de custódia”³ (Illrich citado por Giddens, 1997, p.501) deve ser reorganizada e os alunos não deveriam ter que se submeter a um currículo estandardizado (Illrich, ob. Cit., p.501), homogêneo, “pronto a vestir” e igual para todos. É imperativo repensar os conteúdos programáticos ociosos, sem aplicabilidade e fazer alterações profundas à gramática escolar vigente nas nossas escolas. É necessário explicar muito bem aos alunos a importância do que lhes é ensinado para que eles descubram o gosto de aprender. Ou ainda dito de outro modo: é necessário que eles *vejam, sintam, pensem* o sentido do que fazem; é necessário que o *estar na escola* seja em larga medida sinónimo de procura e de construção individual e coletiva. Aquilo que é essencial para eles será mais fácil de aprender, e é mais fácil de lembrar aquilo que faz sentido. Por esta razão, o professor deve fazer uma articulação entre as aprendizagens dentro da sala de aula (atividades fundamentalmente **passivas**) e as vivências do quotidiano dos alunos (atividades mais **(inter)ativas**). O professor deverá ser “apenas” um simples mediador/orientador, que fornece indicações aos alunos sobre o trabalho a desenvolver e não o mestre transmissor de conhecimentos. Perrenoud (1995) a esse respeito refere que “na maior parte das escolas, hoje, como ontem, a pedagogia não é diferenciada, os métodos não são ativos, não se trabalha por projetos, não se negocia grande coisa com os alunos.” (p.19).

³ Illrich afirma que as escolas se têm desenvolvido para tratar de quatro tarefas básicas: a provisão de cuidados de custódia (as crianças são mantidas longe das ruas entre os começos da infância e a sua entrada para o mundo do trabalho), a distribuição de pessoas por ocupações, a aprendizagem dos valores dominantes e a aquisição de aptidões e conhecimentos aprovados socialmente. (Giddens, 1997, p. 501)

Face ao exposto podemos corroborar estes pressupostos invocando a pirâmide de Glasser ⁴ (ver figura 7). As aprendizagens serão tanto mais frutíferas e relevantes quanto maior for a envolvimento dos alunos pois estes estarão motivados.

Goleman refere que

as pessoas aprendem na medida na sua motivação. A motivação influencia o processo de aprendizagem no seu todo, desde saber se alguém ensina ou não até se aplica de facto o que aprendeu nas suas funções. (2005, p.272).

Figura 7-Pirâmide de Glasser



Em suma, o que pretendemos mostrar é que um aluno perante conteúdos programáticos relevantes, conseguirá ter sucesso, conseguirá ultrapassar as suas dificuldades, e terá uma maior vinculação com a escola (e com as aulas) porque estará mais motivado.

⁴ As pirâmides de aprendizagem (*learning pyramids*), por vezes chamadas de cones de aprendizagem, são tentativas de apresentar de maneira esquematizada a capacidade de retenção de um conteúdo do cérebro humano, em geral pressupondo que quando algo é estudado de forma ativa, esse conteúdo é retido de maneira mais efetiva; por outro lado, o mesmo conteúdo poderia ser esquecido facilmente caso fosse apreendido apenas de forma passiva. O psiquiatra americano **William Glasser** (1925-2013) aplicou sua teoria da escolha para a educação, por meio da qual estabeleceu a chamada "Pirâmide de William Glasser".

1.1.3 Preocupação com o salutar convívio escolar

A questão *o que mais te desagrada?* para além do exposto anteriormente deu origem a um novo indicador pois 5 dos nossos inquiridos mostraram alguma preocupação com o salutar convívio escolar ou a falta dele.

[desagradam-me] algumas pessoas que andam cá na escola, alunos,...E3

...o que me desagrada é o facto de haver “colegas” que não gosto tanto e algumas pessoas com **comportamentos inadequados**. N2

Desagrada: por vezes o ambiente não é o melhor. N14

...até já me **roubaram** o telemóvel e tudo E1

O **bullying** na minha opinião. E4

Um dos alunos responde à questão *Se fosses Diretor(a) desta escola, o que é que mudarias?* revelando a mesma preocupação .

Alguns **comportamentos**, por exemplo ter mais atenção aos alunos principalmente nos intervalos porque é quando acontecem **mais discussões ou lutas** e em algumas partes da escola que por exemplo não há movimentação dos funcionários também e os alunos acabam por ir para lá e **estragam coisas** e assim.E4

Sabemos da nossa experiência enquanto professores que, tanto dentro da sala de aula como fora, há tensões e conflitos permanentes na escola.

Para entendermos o conflito escolar, devemos estar cientes da multiplicidade de alunos que frequentam a escola. O alargamento da escolaridade obrigatória e a consequente massificação do ensino trouxe para escola alunos provenientes de todas as classes sociais e com características e motivações distintas.

A escola, segundo Pereira et al. (1994, citado por Carvalhosa et al., 2001), deve ser “um local de bem-estar e de aprendizagem”, e este preceito está ressaltada legalmente. Assim, no art.º 7.º, Lei n.º 51/2012, o aluno tem o direito de “ver

salvaguardada a sua segurança na escola e respeitada a sua integridade física e moral, beneficiando, designadamente, da especial proteção consagrada na lei penal para os membros da comunidade escolar” e na medida 13 das recomendações da O.M.S., segundo a qual “(...) os habitantes da região europeia deverão ter maiores oportunidades para viver em envolvimento físico e social mais saudáveis, tanto em casa como na escola, no local de trabalho e na comunidade local”.

A escola no entanto, é também um lugar privilegiado de relações. As relações com os outros indivíduos/alunos estão, assim, presentes no dia-a-dia do ser humano e o bem-estar dos indivíduos passa, em grande parte, pela qualidade dessas relações. Sabendo que o conflito é natural nas relações humanas consideramos que os jovens pisam um terreno ainda mais propício à sua eclosão.

Os nossos inquiridos sentem-se periclitantes com os comportamentos de determinados colegas e há mesmo referência explícito ao bullying.

O bullying é um fenómeno social sobre o qual muito se tem debatido ultimamente. Este facto não é novo mas está a ser motivo de preocupação e interesse para os próprios alunos, pais, profissionais da educação e da saúde, e comunicação social.

A proliferação de estudos sobre o fenómeno bullying e sua divulgação, quer em revistas científicas, quer nos meios de comunicação social, tem vindo a proporcionar uma efectiva disseminação do conhecimento e uma consequente sensibilização dos educadores e da opinião pública sobre este problema tão preocupante que, não sendo novo, é cada vez mais bem conhecido pelos educadores e pela sociedade em geral. (Freire, I. et al., 2009, p. 230)

Definir o bullying constitui uma tarefa difícil, uma vez que envolve inúmeras situações e formas e por vezes há uma confusão entre os constructos violência e bullying, fazendo coincidir o bullying com a violência em geral (incluindo a ocasional).

As consequências e efeitos negativos deste comportamento para o desenvolvimento e para a saúde mental dos jovens envolvidos e para todo o público em geral, são conhecidos e internacionalmente estudados e divulgados. Segundo Lemos (2007), “de acordo com a teoria psicopedagógica, o *bullying* é considerado um dos atuais causadores de problemas de aprendizagem, visto ser capaz de desarmonizar as dimensões cognitiva, simbólica, orgânica e corporal”.

Sendo a escola um lugar de aprendizagens, “deve ser um dos principais mobilizadores do combate ao bullying afim de os jovens se poderem sentir bem e de poderem realizar as suas aprendizagens”. (Carvalhosa et al., 2001, p. 535).

A apreensão dos nossos inquiridos deve ser motivo de reflexão. A escola (todos os intervenientes escolares) e a família devem assumir um papel determinante na promoção da saúde, prevenção da violência e mediação de conflitos.

1.1.4 Professor empático e motivador

No quarto e quinto indicadores quisemos auscultar os alunos relativamente ao *apoio que a escola lhes dá para alcançar os melhores resultados possíveis* e a analogia entre *professor, aluno e motivação*.

Os professores, leia-se a grande maioria, foram destacados como sendo um agente **motivacional** positivo no processo de aprendizagem pelas suas características pessoais

a maioria dos professores são **agradáveis**...N14

Os professores até são **simpáticos**...E1

e pelas suas características profissionais

até são um bocado **rígidos**...E1

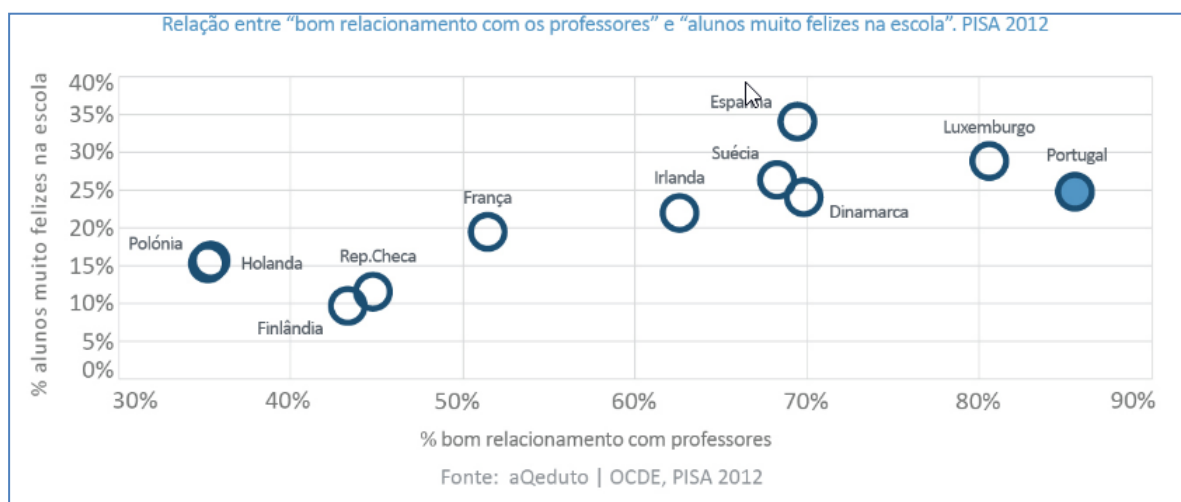
alguns professores terem muita **paciência**...N15

Pelas declarações supracitadas concluímos que estes discentes valorizam muito a proximidade em termos afetivos que podem estabelecer com o professor. A relação empática que se pode criar com os alunos, levará a uma boa relação pedagógica e por sua vez maior sucesso escolar. A estimulação da motivação operacionaliza-se a partir de uma relação pedagógica securizante.

Azevedo (2013) analisa o papel do “efeito professor”, do “valor acrescentado” do professor na promoção do sucesso escolar e revela que é não só significativo como é aditivo e cumulativo.

Os estudos levados a cabo pela equipa de investigação aQeduto⁵ em 2012, atestaram que os alunos portugueses foram os que mais consideraram ter um bom relacionamento com os professores. (ver figura 8)

Figura 8-Relação entre “bom relacionamento com os professores” e “alunos felizes na escola”.



Os discentes inquiridos depois de assegurarem a empatia entre os dois atores, não hesitam em afirmar que o **apoio** dos professores é importante.

eu tenho uma dúvida e isso...eles vão lá e **ajudam-me** nas dúvidas... E2

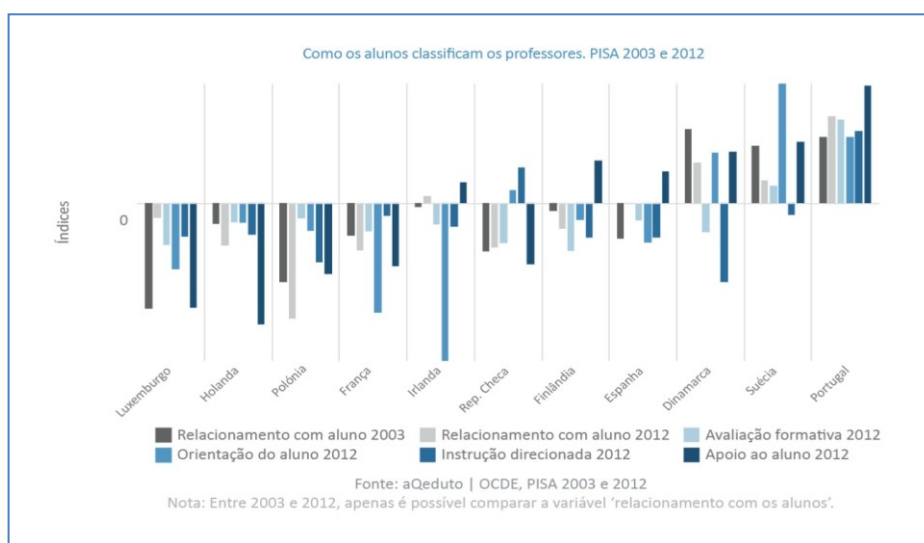
têm disponibilidade de dar aos alunos por exemplo **apoios** para certa disciplinas, que nos ajudam sempre a complementar a matéria... E3

...que mais agrada [na escola] é o facto dos professores **ajudarem** os alunos. N2

⁵ O projeto de investigação, **aQeduto: Avaliação, qualidade e equidade em educação**, tem como propósito construir um corpo de referenciais sobre avaliação, qualidade e equidade em educação, baseado em investigação comparada a partir das bases de dados dos alunos portugueses que participaram nos sucessivos ciclos de testes PISA (2000, 2003, 2006, 2009, 2012) e visa explicar a variação dos resultados dos alunos portugueses nos testes PISA, nomeadamente os fatores responsáveis pela evolução positiva verificada em Portugal ao longo dos doze anos.

Podemos corroborar estes depoimentos com os estudos da aQeduto, já referenciados, analisando que é também em Portugal que os professores são mais bem vistos pelos alunos e essa opinião tem vindo a crescer desde 2003. Os alunos portugueses consideram que recebem bastante apoio, são bem orientados e que têm um bom relacionamento com os professores. (ver figura 9)

Figura 9- Como os alunos classificam os professores



Os inquiridos afirmam que o professor desempenha um papel importante na **motivação** dos alunos.

professores **querem que eu passe** é óbvio...E1

os bons professores que nos ajudam e **motivam**. N6

A explicação para a interpretação das declarações dos nossos estudantes encontra paralelo nas palavras de Veríssimo quando afirma que:

a investigação enfatiza o papel do professor na ativação e manutenção da **motivação** dos alunos (e.g. Lemos, 1999), considerando-o como o agente educativo com mais poder e impacto na promoção da motivação dos alunos.(2013, p.78)

A mesma autora utiliza a metáfora do carro e da gasolina para descrever a motivação acadêmica. Considerando que cada aluno é um carro, encontraremos seguramente diferentes tipos de carros, com diferentes tipos de competências, habilidades e velocidades. Mas independentemente dessas discrepâncias, será necessária gasolina (leia-se motivação) para colocar todos estes tipos de veículos em andamento. E à semelhança da gasolina de um carro, também a motivação se desgasta, podendo o depósito estar mais ou menos cheio. E enquanto os discentes não conseguirem encher o seu próprio depósito motivacional, os professores são e serão sempre os principais gasoleiros.

Jesus apresenta múltiplas estratégias que os professores podem mobilizar para motivar os seus alunos para as tarefas escolares. Destacamos as que consideramos mais pertinentes e alvo de análise e reflexão nesta investigação:

- explicitar o “para quê?” das matérias do programa da disciplina que leciona, em termos da sua ligação à realidade fora da escola e da sua relevância para o futuro dos alunos;
- utilizar recompensas exteriores ao gosto e à competência que a realização das próprias tarefas poderiam proporcionar, indo ao encontro dos interesses dos alunos, apenas no início do processo de ensino-aprendizagem e quando os alunos apresentam uma motivação muito baixa;
- criar situações em que os alunos tenham um papel activo na construção do seu próprio saber (de acordo com o provérbio “se ouço esqueço, se vejo lembro, se faço aprendo”);
- partir de situações ou acontecimentos da actualidade ou da realidade circundante para ensinar as matérias aos alunos;
- criar situações de aprendizagem significativas para os alunos, contribuindo para uma retenção das aprendizagens a médio/longo prazo;
- levar os alunos a atribuir os seus fracassos a causas instáveis (por exemplo, falta de esforço) e não a causas estáveis (por exemplo, falta de capacidade), de forma a que aumentem as expectativas de sucesso e o empenhamento em situações futuras; (2008, p.23-24)

Em síntese, enquanto investigadores e professores sabemos que “a profissão docente é uma profissão paradoxal. Tensa. Intensa. Exigente. Muitas vezes impossível. Mas é sobretudo uma profissão de afetos.” (Alves, 2000, p.25) e que, por isso, pode ativar a disposição dos alunos para a aprendizagem. Portanto, depois de assegurada a

empatia, e desperta a curiosidade para os conteúdos programáticos, há que manter o aluno motivado apesar das suas idiossincrasias.

1.2 Perceções sobre a retenção

Na segunda categoria de análise ambicionamos compreender as perceções dos entrevistados sobre a retenção e compreender que sentimentos e emoções se relacionam com a retenção. Para nos ajudar nesta missão, no guião da entrevista, elencámos uma série de questões, como por exemplo: *Consideras que a tua retenção foi justa?; O que pensaste/sentiste quando soubeste que ias reprovar?; Consideras que o facto de teres reprovado te fez aprender mais?; Conta-me como foi o ano a seguir à tua retenção (o que sentiste, como te sentias nas aulas, na nova turma, com os professores...?)*

1.2.1 Retenção culpa de quem?

Todos os auscultados, à exceção de um (N4), asseveraram que a medida pedagógica retenção foi adequada e justificaram-na com a falta de estudo, empenho, atenção,... A **culpa**, a responsabilidade da retenção foi imputada pelos discentes aos próprios **alunos**.

Sim [foram justas] porque tinha consciência que **não era bom aluno** e além do mais tenho alguma **preguiça** para estudar apesar de me tentar manter atento nas aulas, eu era muito **distraído** tudo isso junto levou-me a ter más notas e a chumbar os anos. E4

[a retenção] porque das 2 vezes o que aconteceu foi por **falta de estudo**. N1

...eu era muito **malandro** e nunca fazia nada nas aulas, sim considero que as minhas retenções foram justas. N3

É certo que ninguém aprende em vez do aluno. Também é certo que a aprendizagem requer esforço e trabalho estruturado e continuado. Mas se os alunos não estão focados, não trabalham, se confessam distraídos e malandros será certamente porque *perderam a sede e a fome de aprender*. E esta perda tem de ser imputada a todos os elementos do sistema escolar e não apenas ao elo mais fraco da

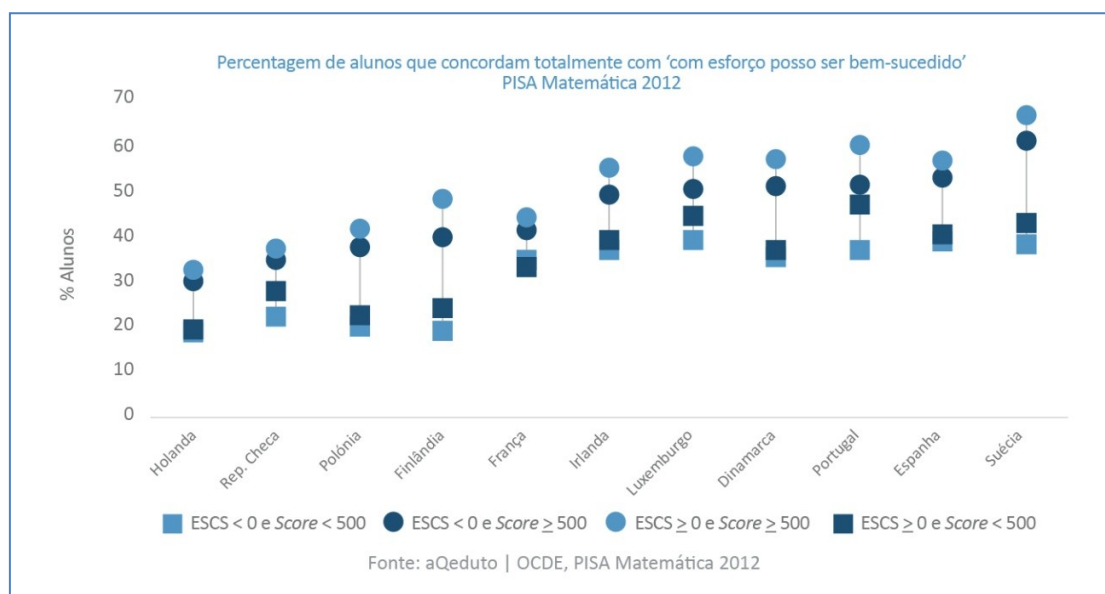
cadeia. Porque auto-culpabilização é algo que também é construído pelo próprio sistema.

Ainda relativamente à atribuição da culpa gostaríamos de invocar Bacelar/Qohélet para explicar esta culpabilização. O autor refere que todo o “mérito tem uma necessidade necessária de demérito” e que a melhor forma de o considerar é “como sendo uma passagem obrigatória para o mérito, como uma etapa do caminho”. Deste modo quando os alunos se depararem com os

“primeiros fracassos e o mérito esperado não florescer, o milagre cumpre-se: o trabalhador foi educado para interpretar o próprio fracasso como demérito e, assim dócil, aceita o seu triste destino. (...) E a produção em massa de sentimentos de culpa torna-se o refugio da nossa economia”

Retomando os estudos aQeduto, a maior parte dos alunos considera que o sucesso depende essencialmente do seu próprio esforço. (ver figura 10)

Figura 10-Percentagem de alunos que consideram que o sucesso depende essencialmente do seu próprio esforço



Os dados revelam que um pouco por todos os países, os alunos consideram o esforço próprio determinante na aprendizagem. Em Portugal, mais de 50% dos bons alunos, independentemente da origem social, consideram o seu esforço como muito importante para o sucesso, consideram que ser bem-sucedido é da sua responsabilidade.

...mas a chave para o **sucesso** está sempre em **nós** certo? E3

No entanto, independentemente dos alunos considerarem que não “chegam lá”, “que a escola não foi feita para eles” (Pennac, 2009, p.102), “eles têm razão, eu sou um zero, um zero, um zero. Sou uma nulidade” (id. Ibid, p.71) e “que não era bom aluno” (E4) há medidas a ser implementadas para tentar minimizar os problemas endêmicos do sistema educativo português.

Propõe-se o reforço da exigência na qualidade das aprendizagens e uma **atuação pertinente ao primeiro sinal de dificuldade** e sem “etiquetagem precoce”, em substituição da repetência usada como estratégia pedagógica para a regulação de problemas de aprendizagem. Esta medida deve iniciar-se nos primeiros anos de escolaridade e estender-se progressivamente aos anos seguintes do ensino básico, mas só produzirá os efeitos desejados desde que **acompanhada de novas formas de organização das aprendizagens** e de **estratégias de diferenciação pedagógica** e de um adequado apoio aos professores.(CNE, 2015, p.31)

1.2.2 Os sentimentos negativos da retenção

Prosseguimos o nosso trabalho de investigação, colocando a questão *o que pensaste/sentiste quando soubeste que ias reprovar?* Pretendemos com esta pergunta saber quais as emoções e sentimentos experienciados pelos alunos reprovados, como *era viver e sentir a escola depois da retenção*. Mas antes de avançarmos para os testemunhos dos nossos inquiridos, gostaríamos de fazer uma breve distinção entre emoções e sentimentos.

Segundo Damásio (2012), o uso habitual da palavra emoção tende a incluir a noção de sentimento mas “separar a parte do processo que se torna pública da parte do processo que se mantém privada” é essencial. O referido autor chama à parte pública do processo *emoção* e à parte privada *sentimento*. Ou seja, as emoções são ações ou movimentos que surgem no rosto, na voz ou em comportamentos específicos. Os sentimentos são forçosamente invisíveis. “As emoções desenrolam-se no teatro do corpo e os sentimentos no teatro da mente” (p.42) O mesmo autor pondera a existência de três tipos de emoções: de fundo, primárias e sociais.

De emoções de fundo são exemplos o entusiasmo e o desencorajamento, o bem-estar e o mal-estar, a calma e a tensão. Entre as emoções primárias encontram-se o receio, a fúria, a tristeza, a felicidade, o nojo, a surpresa, o medo a cólera e a aversão. No que toca às emoções sociais importa considerar ... a compaixão, embaraço, vergonha, culpa, desprezo, orgulho,... (Damásio, 1994/2011, 2000, 2003, 2010, citado por Alves, 2013, p.14)

Os alunos revelaram sentimentos que se encaixam nas três categorias explanadas.

Sentimentos de fundo (mal-estar),

Obviamente fiquei **mal**, triste,...N5

Senti-me mal porque reprovar não é uma coisa boa...N9

sentimentos primários (tristeza),

Fiquei **triste** por ter reprovado...N12

Fiquei **triste**...N16

...eu fiquei sentido, tipo fiquei **triste**, chorei e tudo...E4

Fiquei desanimado.N4

e sentimentos sociais (vergonha e culpa)

Claro que me sentia com **vergonha** ...E2

Tristeza e **culpa** N1

Da leitura e interpretação destas opiniões constatamos que os sentimentos negativos assolaram os inquiridos e que apesar de terem assumido a responsabilidade da sua fatalidade no indicador anterior, não ficaram imunes às suas consequências danosas.

Para estes alunos, o cenário que se perfila no horizonte é o de “Crianças que nunca virão a ser alguém.” (Pennac, 2009, p.51).

“O que entra na sala de aula é uma cebola: algumas camadas de tristeza, de medo, de inquietação, de rancor, de raiva, de desejos insatisfeitos, de renúncias furiosas, acumuladas sobre um fundo de passado humilhante, de presente ameaçador, de futuro condenado.” (id. Ibid, p.60)

Perante estes sentimentos negativos, os alunos podem sentir uma atitude de rejeição face à escola, desmotivação e baixa autoestima, o que poderá potenciar situações de insucesso repetido e abandono escolar. O acervo de literatura ratifica que a reprovação não se tem vindo a afirmar enquanto mecanismo propiciador de sucesso futuro. Pelo contrário, há estudos que comprovam os efeitos pedagógicos negativos da retenção anual através de evidências empíricas que mostram que os seus resultados negativos ultrapassam largamente os positivos.

O Relatório Técnico (2015) apresentado pelo CNE tem como principal objetivo municiar a opinião pública com informação credível e sustentada e refere que

reter alunos **não contribui para uma melhor aprendizagem** nem para alcançar os objetivos pedagógicos em anos subsequentes, mas aumenta a probabilidade de **abandono e diminui a autoestima**. (Jimerson, 2001)

Concluíram, em estudos sobre a retenção que esta leva à **diminuição da autoestima**, prejudica o processo de socialização, contribui para a **alienação da escola**, e aumenta a probabilidade de **eventual abandono**; (Brophy, 2006; Xia e Kirby, 2009)

A este propósito vale a pena referir o facto de a retenção escolar precoce poder provocar um **decréscimo da autoestima** do aluno e conduzir quer ao **enfraquecimento da vinculação à escola** quer à tendência para interagir com pares desviantes. (Simões et al., 2008)

...após a retenção, os alunos experienciam o **falhanço**, a **frustração**, a **humilhação** e a **vergonha**, sentimentos negativos que interferem no processo de aprendizagem e no **desenvolvimento comportamental equilibrado**. (Rebello, 2009)

Estamos perante um cenário de **desapego** dos alunos face à escola, “senti-me de certa forma desmotivada e desmoralizada...N6”, de **tristeza**, “fiquei desanimado.N4”, de **arrependimento**, “agora sinto-me arrependida (...) E1”, de **culpa**, “nem parecia a mesma pessoa, porque tinha peso na consciência. N3” e de **vergonha**, “sentia vergonha de dizer que tinha reprovado ...E2”.

Esta amálgama de sentimentos negativos não deviam ser sentidos pelos alunos pois segundo Cabral (2013) a culpa não se deve só aos alunos mas às escolas, aos professores e às aulas que se organizam em função do aluno médio, não se prevendo respostas adequadas, na maioria dos casos, para aqueles que não se enquadram nesta

categoria. A referida autora afirma ainda que “quando há alunos que não conseguem atingir os conhecimentos e competências básicas que se convencionou deverem ser atingidos em determinada fase do seu percurso escolar, a resposta da escola é insistir naquilo que, claramente, não funcionou” e espera-se que, um dia, espontaneamente, os alunos aprendam. Pennac sublinha esta ideia quando refere que “os males da gramática tratam-se com gramática, os erros de ortografia com o treino da ortografia, o medo de ler com a leitura, o de não compreender com a imersão no texto”. (2009, p.105)

O discente que não aprendeu terá que se esforçar por fazê-lo em condições análogas às que levaram ao seu insucesso.

A alternativa é exigir tempo de trabalho e de estudo para que os alunos aprendam o que não sabem, a alternativa é a diversificação dos métodos pedagógicos de ensino, a alternativa é exigir bons resultados escolares. É necessário que os objetivos associados à melhoria dos resultados escolares entre na agenda e nas preocupações de todas as escolas e do trabalho dos professores. Trata-se de garantir não apenas o ensino para todos, mas também a qualidade das aprendizagens de todos.” (Rodrigues, 2012, CNE, 2015. p.14)

A solução parece então colocar-se do lado do aluno e não do lado da escola, que tende a ignorar que

“toda a criança pode aprender” e que “o facto de tantos alunos se revelarem incapazes de adquirir as competências necessárias reflete a incapacidade das escolas para ir de encontro às necessidades de cada criança” (Slavin & Madden, 1989, p. 4, citado por Cabral, 2013)

Em síntese, embora os alunos verbalizem que são os únicos culpados e considerem justa a retenção, teremos de questionar se esta autoperceção não será um dos danos maiores do efeito escola, o de fazer crer aos *mais fracos* que merecem a sanção que lhes foi aplicada e que é para seu próprio benefício. Pois este poderá ser o estigma maior da desumanidade educativa.

1.3 A retenção, a motivação e a autoestima

Nesta categoria de análise os nossos principais objetivos foram compreender o impacto que a retenção teve na motivação do entrevistado e se a retenção afetou a autoestima e o bem-estar dos alunos.

1.3.1 A retenção melhora os resultados escolares e a imaturidade dos alunos

Quando a investigadora colocou a questão *Consideras que o facto de teres reprovado te fez aprender mais?*, os inquiridos foram unânimes em reconhecer que **repetir as matérias** foi **benéfico** para compreender e assimilar os conteúdos programáticos.

...conseguia fazer os testes de novo, **já conhecia alguma matéria** por isso, (...) foi **bom** para mim. E1

...as minhas notas estão todas **mais altas**, (...) nas outras disciplinas estou a **interiorizar muito mais a matéria**, coisas que eu não entendia o ano passado e que neste ano entendi e penso **“ah que simples”**. E3

...sim porque além de ter tido repetido as matérias o que naquela altura achava que era chato, mas repeti depois, consegui **entender melhor** e ajudou-me a **guardar dentro da cabeça** para usar no futuro ou neste caso que é agora...E4

Sim graças a **repetir as matérias** consegui **entender as dúvidas** que tinha no ano anterior. N5

Nestes excertos fica bem patente a satisfação dos alunos em conseguir acompanhar os conteúdos programáticos e em “recuperar o tempo perdido”.

Xia e Kirby (2009) defendem que a razão que sustenta a retenção reside precisamente nessa recuperação conhecimentos e competências básicas convencionadas.

...the practice of keeping students at the same grade level for an additional year. The rationale behind retention is that it gives low-achieving students an **extra year to catch up to the grade-level standard**. (CNE, 2015, p.8)

Contudo, a literatura advoga que esse pressuposto positivo não é alcançado.

Shepard and Smith (1990:84) concluded ‘Although grade retention is widely practiced, it **does not** help children to **‘catch up.’** Retained children may appear to do better in the short term, but they are at much greater risk for

future failure than their equally achieving, nonretained peers'. (Jimmerson, 2001, ob. Cit., p.9)

Os resultados apontarão para uma **não correção de dificuldades** de aprendizagem suscitada pela repetição de ano, i.e., a retenção não estará a proporcionar a **"oportunidade extra"** para alinhar com o standard do ano de frequência. (Flores et al., 2013, ob. Cit., p.11)

Resumindo, os estudos aQeduto evidenciam que em todos os países, os alunos que repetiram pelo menos um ano têm resultados nos testes PISA muito abaixo dos seus pares e, no caso de Portugal, apenas 14% dos alunos que *chumbam* apresentam sinais de recuperação, ou seja mais de 85% destes alunos permanecem muito atrás dos seus pares a nível da resolução de problemas do dia-a-dia.

A par de "um grande atraso em relação aos objetivos e capacidades definidas, a nível central e local, para esse ano ou ciclo" (Despacho Normativo nº 98 – A/92, art.53) a **imaturidade** dos alunos é uma característica focada por diversos autores para justificar uma retenção. "A ideia muito divulgada, no interior da comunidade educativa e fora dela, de que chumbar faz bem ao "**carácter**" de crianças e de jovens." (Rodrigues, 2012, CNE, 2015)

The stated goal of repeating the failed grade level is to **remediate academic failure** or **social immaturity**. Many educators who support the practice of retention believe that it is an effective solution to school failure or maladjustment (Goodlad & Anderson, 1963, citado por Jimmerson, 1997, ob. Cit., p.9).

Thus, while retained children constitute a group segregated from their peers reportedly **on the basis** of poor achievement or **'immaturity'**, in fact their retention may reflect a subjective decision-making process based on a variety of factors. (Jimmerson, 1997, CNE, 2015, p.15)

Os nossos inquiridos têm a perceção de que com a retenção alcançaram uma maior **maturidade**, um desenvolvimento comportamental positivo.

Acho que o facto de ter reprovado também me fez **despertar e abrir os olhos** e começar a trabalhar mais um bocado para atingir os meus objetivos,...E3

...eu quero **ter um rumo** para a minha vida...E1

...aprendi com os meus erros e sei que não devo voltar a reprovar. N9

A nossa experiência enquanto docente, permite-nos afirmar que a analogia entre retenção e maturidade não é tão linear quanto isso. Uma das nossas hipóteses explicativas para este *amadurecimento* e fácil apreensão dos conteúdos escolares é baseada no conceito de Inteligência Emocional.

Segundo Goleman, a *inteligência emocional* define-se como “a capacidade de reconhecer os nossos sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerirmos bem as nossas emoções em nós e nas nossas relações.” (2005, p.323), refere-se à “capacidade de se motivar a si próprio, de ter autocontrolo, entusiasmo e persistência.” (Goleman, 1996 citado por Giddens, 1997, p.512). O autor defende que a inteligência emocional pode determinar o sucesso dos indivíduos nas suas vidas profissionais.

Em jeito de conclusão, podemos provisoriamente afirmar que os alunos perante a adversidade aprenderam a motivarem-se a si próprios e serem perseverantes. E dizemos provisoriamente porque isso é o que dizem seguindo o padrão do politicamente correto e expetável, não sendo *evidente* que de facto assim seja.

1.3.2 Os alunos não se sentem desajustados nas novas turmas

Nesta subcategoria de análise registamos as opiniões dos nossos inquiridos sobre a adaptação às novas turmas e a receção dos novos colegas.

É nossa convicção que os alunos retidos ficam “**desenquadrados** nas turmas em que são colocados” (CNE, 2015, p.31) e que “vão encontrar **dificuldades** acrescidas quando sujeitos a um mesmo programa, numa turma em que têm de fazer **novos esforços de integração** e para onde transportam o estigma do “chumbo” (id. Ibid). Simões et al. (2008) defendem que “estes alunos mostram-se **menos integrados** na turma e menos cooperantes na sala de aula”. (CNE, 2015. p.12).

Vejamos no entanto, as declarações dos nossos alunos.

Fiquei **feliz** por ter uma **turma nova** (...) E1

Eles [novos colegas] **receberam-me bastante bem**, não me fizeram assim bastantes perguntas como é que era o ano passado...E2

(...) agora tenho uma **turma fantástica**, eu gosto bastante da minha turma...E2

Eles **tratam-me** como se eu fosse da turma **deles há muito tempo**...E3

Da leitura e interpretação das suas declarações fica claro que as vivências dos inquiridos vão de encontro à literatura apresentada e alegam mesmo que a adaptação não foi um processo difícil e que não tiveram que fazer um grande esforço de integração. Questionamo-nos no entanto, se esta *facilidade de inclusão e satisfação* face às novas turmas não será por parte dos alunos a forma mais conveniente de fugir ao “estigma do chumbo”. A procura da aceitação e o querer “enturmar-se melhor” (E4) é muito importante para um aluno que acabou de sofrer uma retenção. Esta forma de estar (aparentemente satisfeito e feliz na nova turma) faz com que os colegas não reparem nele, dada a naturalidade com que se adaptou, e evita que façam “bastantes perguntas como é que era o ano passado...”E2

1.3.3 A retenção é uma medida pedagógica encarada com naturalidade, “um mal necessário”

Neste último indicador foi dada a possibilidade aos inquiridos de acrescentar alguma informação relevante que não tenha sido abordada ao longo da entrevista. Foi nossa intenção deixar o entrevistado exprimir-se livremente, sem o constrangimento duma pergunta formal.

Voltamos a encontrar alguma homogeneidade nas opiniões dos entrevistados, uma vez que foram unânimes em afirmar que “reprovar tipo é uma cena **normal**” (E1).

Muita gente vê as retenções como uma **coisa má**, eu **pessoalmente não**...E2

Reprovar não é um “bicho-de-sete-cabeças” E3

Na minha opinião acho que reprovar nem sempre tem aquele sentido que vai prejudicar ou vai ser mau...N15

...não tenham medo de reprovar. E2

A este respeito Justino et al. (2014) elucidam que “**existe uma cultura de retenção** e de abandono que é necessário modificar de forma a atenuar o carácter seletivo do sistema” mas que a “solução passa antes por preveni-la e, acima de tudo, contrariar a **cultura dominante** que a **aceita como algo de ‘natural’.**” (CNE,2015,p.14)

Eurydice (2011) num estudo realizado, constatou igualmente a existência de uma cultura de retenção. Nos países em que a referida cultura existe estará enraizada a ideia de que a repetição de ano é **benéfica** para a aprendizagem dos alunos e que esta ideia ainda é **partilhada por professores, comunidade escolar e pais**, não obstante o facto de ter vindo a ser repetidamente posta em causa.

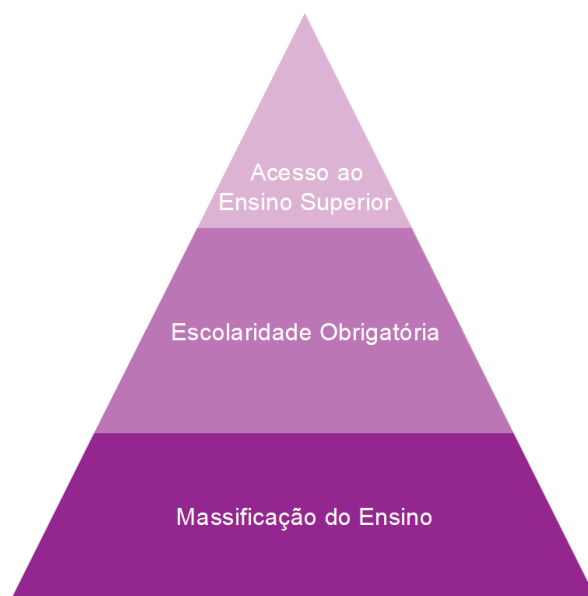
Segundo Cabral (2013) com a lógica da reprovação anual, que acaba por ir desviando periodicamente do sistema os alunos que não conseguem aprender, assumiu-se como **natural** que haja alunos que aprendem e alunos que não aprendem, alunos que são aprovados e alunos que são reprovados.

Nós, investigadores, interrogamo-nos sobre até que ponto é que a retenção é natural, *a melhor opção* (N10), tem repercussões positivas nas atitudes e comportamentos dos seus discentes, fazendo-os *aprender mais* (N4) e aceite por diversos agentes educativos e famílias.

Aquilo que podemos constatar, pela nossa experiência no terreno, é que existe uma imagem social muito enraizada daquilo que é a escola e o processo de escolarização e que a sociedade em geral (inclusivamente os professores e os alunos) está completamente formatada para aceitar essa representação social da escola. A escola continuar a servir para promover a manutenção de uma ordem social de inspiração capitalista, convencendo os alunos que não se encaixam na forma escolar de que *a culpa* é deles e de que há um lugar específico para eles (que nunca será no topo da pirâmide social).

Inspirada na pirâmide social, elaboramos uma pirâmide escolar que evidencia a evolução da escolarização desde do abandono da *escola de elites* em detrimento das *escola de massas*. (ver figura11)

Figura 11-Pirâmide Escolar



A base da pirâmide assinala o início processo de democratização de acesso ao ensino, a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas e “a sua entrada num tempo de promessas” (Canário, 2008, p.73). Uma escola que se organizou para “acolher e dar aulas a mais alunos” (Formosinho e Machado, 2008, p.6). Como já referido no capítulo de enquadramento teórico, esta procura exponencial da frequência da escola tem subjacentes os compromissos de “uma promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social e uma promessa de igualdade” (Canário, 2008, p.74). Aspirava-se freneticamente nesta altura, “uma mobilidade social ascendente através da via educativa.” (Cabral, 2013, p.26).

No entanto, nem a ascensão hierárquica social nem a igualdade de acesso foram cumpridos. As desigualdades sociais e académicas perpetuaram-se e a dita promessa de promoção “acabou por redundar em elevados níveis de reprovação e abandono escolar.” (Formosinho e Machado, 2008, p.6). Nesta secção da pirâmide podemos destacar os cerca de 15 mil alunos que não encaixam na forma escolar, que não prosseguem para o topo da pirâmide, que ficam retidos.

O topo da pirâmide representa o número de alunos que consegue sobreviver à longa viagem escolar que no mínimo durou 12 anos. Os dados do último *Education at a Glance*, o relatório anual sobre educação da OCDE, publicado em Setembro, mostram que, Portugal tem uma percentagem de alunos inscritos no ensino secundário superior à média internacional – 89% contra 85% na OCDE. No entanto, a situação inverte-se

quando se trata da percentagem de população inscrita numa instituição de ensino superior, sendo que em Portugal, é de 37%, ao passo que, na OCDE é de 42%. (Silva in *Público*, 2019).

Em suma a figura representa a seleção *natural* gradual dos que conseguem vencer, chegar ao topo.

A escola continua, em muitos casos, a servir para perpetuar as desigualdades sociais, está destinada “a legitimar as desigualdades e a limitar o desenvolvimento pessoal” (Bowles & Gintis citado por Giddens, 1997, p.500). “A escola que retém o aluno tem, aos olhos deste, pouco para lhe dar para além da sanção oficial do 'chumbo' e do rótulo social de excluído.” (Rodrigues, 2010, CNE, 2015).

Face ao exposto concluímos que o aluno prefere perceber a sua retenção como *algo bom* (N14), que *ajuda (os alunos) a perceber os erros* (N1) e prefere considerar que a culpa é somente sua, *se não estás em condições de passar por alguma razão é, certo?, ...se o professor podia te ter passado e não passou foi porque alguma coisa falhou e essa alguma coisa está em ti, foste tu que falhaste...E3*.

O aluno acaba por aceitar o seu destino (imposto por uma representação social muito convencional) com naturalidade porque essa postura vai aligeirar-lhe os sentimentos negativos e disfarçar o seu rótulo de socialmente excluído.

Cabe-nos enquanto investigadores questionar o poder de manipulação que a escola ainda tem e até onde pode chegar esse poder.

Conclusão

Emotions are dynamic parts of ourselves, and whether they are positive or negative, all organizations, including schools, are full of them.

Hargreaves, 1998

A principal motivação para o desenvolvimento desta investigação foi a de dar voz aos alunos para se manifestarem sobre questões relacionadas com a sua vivência escolar, nomeadamente o seu insucesso e, desta forma, perceber que impacto tem esta problemática face à sua atitude perante a escola. O nosso propósito foi tentar perceber que tipo de emoções e sentimentos eram mais comuns e se esses sentimentos causavam algum impacto no ano seguinte à retenção.

Estabelecemos algumas questões de investigação que nortearam o nosso trabalho e que conseqüentemente deram origem ao guião orientador das entrevistas e das narrativas. Ao longo da investigação abordámos três categorias de análise, que a seguir revisitaremos sucintamente salientando os aspetos que, em cada uma delas, foram mais ou menos valorizados pelos nossos participantes. Nas três categorias quisemos deixar o relato fiel das percepções de um grupo de dezasseis adolescentes sobre a *escola em geral*, sobre a *retenção* e sobre a sua *motivação e a autoestima*.

Na primeira categoria de análise, *Percepções gerais sobre a escola*, quisemos que os alunos exprimissem as suas opiniões e percepções relativamente à escola para descortinarmos que sentimentos nutrem os discentes em relação a esta instituição.

Os nossos inquiridos referiram de forma consensual que a atividade que maior satisfação lhes proporcionava é o convívio com os amigos anunciando a socialização como atividade privilegiada a realizar na escola. A relação com os seus pares foi evidenciado como algo muito importante, no entanto, atualmente, não se pode entender a escola, como uma instituição isolada, uma vez que ela se encontra integrada em diferentes contextos, onde se desenvolvem as mais variadas interações sociais. Tendo em conta este labirinto complexo de interconexões sociais, alguns inquiridos afirmaram que as atitudes, os comportamentos de alguns elementos da escola eram motivo de receio e preocupação. Constatamos nos testemunhos dos alunos uma nítida dicotomia. A função da socialização é fulcral para estes adolescentes mas os comportamentos desviantes dos seus pares não são aceites e são até *chumbados*.

Os alunos acrescentaram ainda que o que mais lhes aborrecia eram as aulas pese o facto de gostarem dos seus professores e de considerarem que a relação de empatia estabelecida com eles é altamente motivadora. Analisemos esta desvalorização da escola enquanto fonte de instrução, à luz da presença ubíqua da gramática escolar.

Sabemos que, hoje mais do que nunca, a escola é frequentada por um mundo de alunos muito heterogêneo, com perfis comportamentais e altitudinais muito divergentes e com motivações muito díspares. Além disto, não nos esqueçamos que as exigências, as necessidades educativas continuam a aumentar exponencialmente, sobretudo como efeito do desenvolvimento tecnológico acelerado e que os alunos do século XXI, pertencentes à Geração Z, são segundo Prensky, nativos digitais, sujeitos diariamente, a desafios e estímulos muito diferentes daqueles que o professor propõe nas suas aulas. A escola continua a dar a todos, no mesmo espaço e no mesmo tempo, a mesma *medicação* mas nem todos sofrem da mesma *doença*. Para estes alunos, permanecer numa sala de aula, sentados em filas, a ouvir a exposição do professor, não se assemelha com nenhuma outra atividade por eles desenvolvida no seu quotidiano e, por este motivo, as aulas tornam-se muito enfadonhas.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo.
Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.
Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.
Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros.
Porque a essência dos pássaros é o vôo.
Rubem Alves

Recordando o texto de Rubem Alves, podemos mesmo afirmar que o *canto* do professor não é uma *melodia* que lhes agrada.

Para os nossos inquiridos as cadeiras “funcionam como um trampolim que os impele para fora da sala de aula no preciso momento em que nela se sentam.” (Pennac, 2009, p.111). Concluímos veemente que a escola deve organizar-se com base em matrizes e padrões diversificados (e não na ancestral gramática escolar, exclusivamente enciclopédica, fragmentada e uniforme), mais envolventes e motivacionais para os públicos que hoje aí afluem. É essencial alterar o trabalho pedagógico desenvolvido nas aulas que no entender dos alunos é monótono, rotineiro e por vezes insalubre intelectualmente. A escola precisa de ser repensada e construir componentes académicas capazes de atrair e motivar os diversos públicos que afluem a escola. É preciso “reinventar a escola, redescobrimo a pessoa que mora nos alunos e configurando novos modelos de escolarização que coloquem a pessoa (e não o aluno)

no centro das preocupações políticas, sociais e organizacionais.” (Alves, 2010). Segundo Moran (2007) os docentes “papagaios” devem ser substituídos por pedagogos com um amadurecimento intelectual, emocional, comunicacional e ético, que facilite todo o processo de aprendizagem. Pessoas abertas, sensíveis, humanas, que valorizem mais a busca que o resultado pronto, o estímulo que a repreensão, capazes de estabelecer formas democráticas de pesquisa e de comunicação. O professor deve rejeitar o *modelo de ensino aprendizagem isósceles* e substituí-lo pelo *modelo equilátero*⁶ que tem em consideração as características do potencial de aprendizagem, a diversidade e a heterogeneidade do perfil cognitivo (áreas fortes e fracas) dos seus alunos. (Fonseca, 2007, p.137).

Os alunos fizeram uma descrição bastante favorável dos professores, adjetivando-os como amigáveis, simpáticos e pacientes. Uma grande maioria dos inquiridos valoriza esta relação com os professores e correlacionam a sua própria motivação com o grau de empatia que têm com os professores. Os alunos classificam os bons professores como aqueles que motivam para a aprendizagem. Já dizia Perrenoud (1995) “Para levar um indivíduo a querer determinadas aprendizagens definidas é necessário transformar o processo de aprendizagem numa relação calorosa e pessoal.” (p. 83). Concluímos que a qualidade da relação pedagógica é capital para que o processo educativo se desenrole em direção ao sucesso escolar, e é ao professor que compete ser o promotor da qualidade dessa relação, é ao professor que compete ser o *gasolineiro* por excelência.

⁶ Fonseca no seu artigo *Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas*, defende que o processo de ensino-aprendizagem encerra um paradigma complexo de interação entre três componentes: o professor, o currículo e os alunos, que podem, em síntese, ser equacionados em dois modelos: o isósceles e o equilátero. O modelo isósceles sugere que o professor mantém com o currículo, dito oficial ou tradicional, estreito respeito com a operacionalização das suas práticas pedagógicas, ignorando ou negligenciando o estilo de aprendizagem, as competências de processamento de informação e o nível dos pré-requisitos dos alunos. A tendência deste modelo é gerar, por falta de coibição entre os seus componentes, insucesso escolar. Em contrapartida, o modelo equilátero sugere que o professor, além de dominar o currículo e o poder estruturar e gerir os vários níveis de aprendizagem, também leva em consideração as características do potencial de aprendizagem, a diversidade e a heterogeneidade do perfil cognitivo (áreas fortes e fracas) dos seus alunos. A tendência deste modelo é promover uma interação sistêmica e flexível entre os três componentes, promovendo, assim, mutabilidade e sustentabilidade dos processos de ensino-aprendizagem envolvidos, minimizando, conseqüentemente o insucesso escolar.

Na segunda categoria de análise, *Percepções sobre a retenção*, ambicionamos compreender as percepções dos entrevistados sobre a retenção e compreender que sentimentos e emoções mais recordam desse momento.

Muitos têm sido os estudos levados a cabo para apurar as possíveis causas do insucesso escolar, considerando impossível impor a responsabilidade do mau desempenho a uma só instância, pois é na confluência de inúmeros fatores que ela ocorre. Os fatores variam de natureza (biológica, sociocultural, socioinstitucional) no entanto, o número de alunos retidos em Portugal só diminuiu substancialmente de acordo com os dados recentes.

Constatamos, pelos dados fornecidos pelos discentes, que a maior incidência de reprovações ocorreu no 7.^o ano de escolaridade e podemos justificar esta afirmação analisando a informação difundida pelo CNE.

Constata-se, ainda, que, nas transições de ciclo, os valores da retenção aumentam, em particular no 7.^o e 10.^o anos, o que poderá indicar que a organização segmentada do ensino básico e a transição entre os ciclos e para o ensino secundário se constituem como momentos críticos no percurso escolar.

As elevadas taxas de retenção no ensino demonstram a permanência no nosso sistema educativo de “uma prática desprovida, regra geral, de efeitos pedagógicos positivos para os alunos”. (Rodrigues, 2010, CNE, 2015). Os inquiridos não comungam desta opinião. Segundo estes, a retenção foi uma medida pedagógica corretamente aplicada, justa e que impulsionou um amadurecimento pessoal. Podemos, enquanto investigadores, afirmar que as fundamentações dos alunos devem-se a uma imagem social muito enraizada daquilo que é a escola e a sociedade em geral, inclusivamente os alunos, está totalmente formatada para aceitar essa representação social da escola. Desta forma, se um aluno reprova a culpa é unilateral, o erro é somente seu, a responsabilidade é unicamente sua. A retenção deixa de ser uma medida resultante de fatores extrínsecos e passa a ser consequência de fatores meramente intrínsecos. Estes alunos foram sujeitos “a uma dupla repreensão ideológica (por um lado a família/sociedade, por outro a escola) ” (Fonseca, 1999) e a autoculpabilização, resultante do sistema, é a resposta que o aluno amanha para minorizar os impactos nefastos que possam advir do seu fracasso.

No que concerne aos sentimentos propriamente ditos, os alunos foram unânimes em evidenciá-los como sendo esmagadoramente negativos. Constatámos, sem grande

surpresa, que a tristeza e o desânimo foram os sentimentos mais recordados pelos discentes, o que nos obriga a questionar o sentido da bondade e da justiça autoatribuída. Encerramos esta reflexão referindo que cabe à escola e a nós professores, ajudar os alunos a ultrapassarem estes desajustes emocionais e evitar que os alunos fiquem rotulados para sempre porque segundo Cabral “a culpa não se deve só aos alunos mas às escolas, aos professores e às aulas que se organizam em função do aluno médio” que não existe, ou existe apenas como ficção.

Na terceira categoria de análise, A retenção, a motivação e a autoestima, o nosso objetivo essencial foi compreender o impacto que a retenção teve na motivação dos inquiridos e se a retenção afetou a autoestima e o bem-estar dos alunos.

Os alunos consideraram que o processo de aprendizagem foi mais inteligível no ano seguinte à reprovação. A repetição dos conteúdos aborrecidos do ano anterior foram mais facilmente assimilados devido ao facto de já terem contactado com aquelas matérias e a sua predisposição para aprendizagem também era diferente pois nenhum dos alunos queria voltar a reprovar (apesar das vantagens que eles anunciaram). Nós professores sabemos que se um aluno não apreendeu ou adquiriu as competências determinadas para um determinado ano letivo, não é pelo facto de ter reprovado e estar um ano mais velho que as vai automaticamente interiorizar. Podemos provisoriamente concluir que os alunos aprenderam a auto motivarem-se para o estudo e dizemos provisoriamente porque sabemos que as suas respostas seguem o padrão do politicamente correto e que nem sempre esta motivação e melhoria dos estudos acontecem.

Além da ideia de que há uma melhoria dos resultados e que a retenção é benigna, os alunos acrescentaram o facto de não terem sentido problemas de acomodação nas novas turmas. É sabido que os adolescentes tem uma grande elasticidade social e criam laços afetivos muito rapidamente mas também sabemos que deixar colegas e amigos, mudar de professores a alguns até de escola, nem sempre é um cenário animador. Provavelmente os alunos continuaram a responder dentro do padrão do politicamente correto e ficamos na dúvida se esta supramencionada facilidade de inclusão não será mais uma manobra para fugir ao estigma do chumbo, ao rótulo: *chumbado*.

A última questão que colocamos tinha o propósito de dar a possibilidade ao entrevistado de acrescentar algum comentário que, não tendo sido abordado ao longo da entrevista, considerasse relevante. Neste momento de desabafo o nosso grupo de entrevistados optou por resumir as suas perceções sobre a retenção e quase que em jeito de exortação, deixar transparecer que a retenção é normal, natural e que todos aqueles que não encaixam na forma escolar devem e têm de ser excluídos. O poder manipulador da escola e da imagem social fortemente instituída devem ser alvo de reflexão e rejeição. A escola pode ser vista como um caleidoscópio que cria uma mistura infinita de imagens, onde se visualizam diferentes motivações, atitudes antagónicas e resultados muito díspares.

Um dos constrangimentos relacionado com a obtenção de dados para a realização deste estudo prendeu-se com a fraca participação dos alunos. Podemos falar de descomprometimento face à escola, patente na falta de vontade em participar nesta investigação.

Acreditamos que, apesar do reduzido número de alunos que foi convocado a participar neste estudo (dezasseis no total), é possível amplificar as suas declarações como sendo o *sentir e o viver* de muitos outros. É do conhecimento geral da sociedade que a escola “está em crise porque a forma escolar de socialização é hoje hegemónica” (Vincent et al., 2001, p.7) e há um certo desconforto instalado nas escolas, fruto da falta de alternativas ao currículo vigente. Milhares de jovens frequentam diariamente uma instituição porque são compelidos mas também é grande o número de alunos que repetem e abandonam a escola anualmente. Para além dos resultados negativos comprovadamente provocados nos alunos, o regime de reprovação anual parece ainda legitimar uma certa desresponsabilização da escola face à promoção das aprendizagens nos alunos.

A revisão da literatura que foi feita e o estudo de campo que foi realizado, pelo seu rigor, permitiu-nos retirar algumas conclusões válidas da problemática em análise. De uma forma geral, estes resultados confirmam alguns pontos de vista que se pronunciavam a favor das vantagens da retenção, mas a conclusão mais gritante é o facto destes alunos se moverem num sistema de aprendizagem que externaliza as causas do insucesso, fazendo com que eles coloquem em si o ónus desse insucesso. Os fatores do in/sucesso são variadíssimos e a escola (a sua organização, as pedagogias e

a gramática escolar) tem a sua cota parte de responsabilidade no entanto, os alunos tendem a assumir a totalidade dos fatores do seu insucesso. A escolarização, uma representação social, levou os alunos a aceitarem resignadamente o fado, o insucesso, a retenção, que a escola predestina a todos aqueles que não encaixam na forma. Esta aceitação natural é a forma mais radical de opressão pessoal e social consentida a que se pode assistir.

É nosso intuito que este trabalho possa contribuir para mostrar a emergência em renovar a gramática escolar e as pedagogias académicas, permitindo a todos os alunos que ingressem na escola a possibilidade de um dia chegar ao topo da pirâmide.

**O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.
Caminhando e semeando, no fim terás o que colher. (Cora Coralina)**

Assim, este trabalho não pretende fechar-se em si mesmo, nem esgota todas as possibilidades de estudo deste tema. Pretende ser o início duma *caminhada* que possa ajudar a melhorar o presente e o futuro da educação, minimizando o insucesso e consequentemente as retenções.

Referências Bibliográficas

Afonso, A. (1988). *Insucesso, Socialização Escolar e Comportamentos Divergentes: Uma Abordagem Introdutória*. Revista Portuguesa de Educação, vol. 1. n.º2,41-51.

Afonso, N. (1994). *A reforma da Administração Escolar – A abordagem Política em Análise Organizacional*. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Lisboa: ASA Editores.

Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*, Universidade Aberta.

Alves, J. M. (2000). *O primeiro de todos os ofícios*. Porto: Edições Asa.

Alves, J. M. e Cabral, I. (2016). Condições políticas, organizacionais e profissionais da promoção do sucesso escolar – ensaio de síntese. *Uma nova organização pedagógica da escola. Caminhos de possibilidades*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 161-179

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

Alves, J. M. (2011). *Política Educativa e o Efeito Mateus*. [Em linha]. Disponível em: <http://correiodaeducacao.blogs.sapo.pt/266812.html?view=84284>. [Consultado em 08/12/2018].

Alves, J. M. (2012). *Da escola, lugar único*. [Em linha]. Disponível em: <https://correiodaeducacao.asa.pt/287236.html> [consultado em 8/12/2018]

Alves, J. M. (2013). *Memórias de professores*. Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH).

Alves, R. (2004). *Gaiolas ou Asas*. Porto: Edições ASA

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Ávila, P. (2008). *A Literacia dos Adultos: Competências-chave na Sociedade do Conhecimento*. Lisboa, Celta Editora. [Em linha]. Disponível em: [https://www.academia.edu/25014356/A Literacia dos Adultos](https://www.academia.edu/25014356/A_Literacia_dos_Adultos). [consultado em novembro 2018]

Azevedo, J. (2018). *Crianças a torto e a direitos*. [Em linha]. Disponível em <https://criancasatortoeadireitos.wordpress.com/2018/09/21/ensino-profissional-perde-um-terco-dos-seus-alunos-mais-frageis>

Azevedo, J. e Alves, J. M. (orgs.). 2010. *Projecto Fénix – Mais Sucesso para todos Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa Porto.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barroso, J. (2001). *O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito*. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & Barroso, J. *O Século da Escola. Entre a Utopia e a Burocracia*. (pp. 63-94). Porto: Edições ASA.

Benavente, A. (1990). *Insucesso escolar no contexto português- abordagens, concepções e políticas*. *Análise Social*, vol. XXV (108-109), (4.º e 5.º) 715-733.

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

Bourdieu, P. *A escola conservadora*. In: Bourdieu, P. *Escritos de Educação* 1998. (Nogueira, M. A; Catani, A. Orgs). Petrópolis-RJ: Editora Vozes, p. 39-64.

Bruni, L. (2016). Os Elementares refugos do mérito. *Avvenire*, 31 de Janeiro de 2016

Brophy, J. (2006). *Grade Repetition*. The International Institute for Educational Planning (IIEP) and The International Academy of Education (IAE). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001520/152038e.pdf>

Cabral, I. (2013). *Gramática Escolar e (In)Sucesso – os Casos do Projeto Fénix, Turma Mais e ADI*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Cabral, I e Alves, J.M. (2015). *Gramática escolar e (In)sucesso – os casos do Projeto Fénix, Turma Mais e ADI*. Educação, Territórios e desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol.II, Comunicações Livres, Porto, 493-504.

Canário, R. (2008). *A escola: das “promessas” às “incertezas”*. Educação Unisinos, vol.12, nº2, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 74-81

Canário, R., (2005). *A escola e as “dificuldades de aprendizagem”*. Psic. da Ed., São Paulo, 21, 2º sem. p. 33-51

Canário, R. (2005). *O que é a escola? – um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.

Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para a AutoAprendizagem*. Lisboa, Universidade Aberta.

Carvalhosa, S., Lima, L. e Matos, M. (2001). *Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português*. Análise Psicológica 4 (XIX): 523-537

Cavaco, C. (2016). *Políticas públicas de educação de adultos em Portugal-a invisibilidade do analfabetismo*. Laplage em Revista (Sorocaba), vol. 02, n.04, p. 51-62

Chizzotti, A. (2003). *A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios*. Revista Portuguesa de Educação, Volume 16, n.º 2, p. 221-236.

Costa, J.A. e Melo, A. S. (1983) *Dicionário de Língua Portuguesa*, 5ª ed. Porto Editora.

Damásio, A. (2012) *Ao encontro de Espinhosa- As emoções sociais e a neurologia do sentir*. Temas e Debates

Dubet, F. (2004). *O que é uma Escola Justa?*. Cadis: École des Hautes Études en Sciences Sociales. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555.

Ferreira, A., Félix, P., Perdigão, R. (2015). *Relatório Técnico, Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação

Ferreira, A. L., Félix, P. e Ferreira, S. (2015). *Investigação em Educação e os Resultados do PISA*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar: abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa, Âncora Editora.

Fonseca, V. (2007). Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas. *Rev. Psicopedagogia* nº 24 (74), p.135-48

Formosinho, J. (1997). A complexidade da Escola de Massas e a Especialização dos Professores. *Revista Saber (e) Educar*, 7-20. Disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/962/2/SeE_2ComplexidadeEscolaMassas.pdf. [consultado em outubro 2018]

Formosinho, J. (1988a). *Organizar a escola para o sucesso educativo*. In CRSE, Medidas que promovam o Sucesso Educativo. (pp. 105-136). Lisboa: GEP/ME

Formosinho, J. e Machado, J. (2008). *Currículo e Organização as equipas educativas como modelo de organização pedagógica*. Universidade do Minho. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.pdf. [consultado em 28/10/ 2018]

Freire, I., Simão, A., Caetano, A. e Ferreira, A. (2009). Prevenção da violência entre pares/promoção da convivência nas escolas-um projecto colaborativo. *Interações* Nº 13, p. 229-248. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>.

Goleman, D. (2005). *Trabalhar com inteligência emocional*. Temas e debates-Actividades Editoriais, Lda

Giddens, A. (1997). *Sociologia*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

Grácio, S. (1986) A Política educativa como tecnologia social. As reformas do ensino técnico de 1948 e 1983, Lisboa, Livros Horizonte

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 8, p.835. Disponível em: [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)

Jesus, S.N. (2008). *Estratégias para motivar os alunos*. Educação, Vol. 31, nº1, 21-29

Lemos, A. (2007). Uma visão psicopedagógica do bullying escolar. *Revista Psicopedagogia*, vol.24 no.73.

Lima, Á. e Pacheco, J. (2006). *Fazer Investigação- Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto, Porto Editora

Lima, J. Á. (2008). *Em Busca da Boa Escola. – Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão

Machado, J. e Alves, J. M. (orgs.) 2013. *Melhorar a Escola- Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação*, Direção de Escolas e Políticas Educativas, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa/ Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME), Porto.

Machado, J. e Alves, J. M. (2016). *Professores e escolas – Conhecimento, formação e ação*. Porto: Universidade Católica Editora.

Machado, J. e Alves, J. M. (2015). *Professores, Escola e Município - Formar, Conhecer e Desenvolver*. Porto: Universidade Católica Editora

Machado, J. (2010). *Escola, igualdade e diferenças*. Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano n.º 1

Machado, J. (coord.). (2015) *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. II – Comunicações Livres*, Porto Universidade Católica Portuguesa Faculdade de Educação e Psicologia

Marsh, H. W., Pekrun, R., Parker, P. D., Murayama, K., Guo, J., Dicke, T., & Lichtenfeld, S. (2016). *Long-Term Positive Effects of Repeating a Year in School: Six-Year Longitudinal Study of Self-Beliefs, Anxiety, Social Relations, School Grades, and Test Scores*. Journal of Educational Psychology. Advance online publication. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000144>

Miguel, R., Rijo, D. & Lima, L. (2012). *Fatores de Risco para o Insucesso Escolar: A Relevância das Variáveis Psicológicas e Comportamentais do Aluno*. Revista Portuguesa de Educação, ANO 46-I, 2012, 127-143

Moran, J. (2007). *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. S. Paulo: Papyrus Editora

Moran, E. Disponível em:

<https://armazemdetexto.blogspot.com/2015/04/citacoesfrases-sobre-educacao.html>
[consultado em fevereiro 2018]

Pennac, D. (2009). *Mágoas da escola*. Porto: Porto Editora

Pereira, M., e Reis, H. (2014). Retenção escolar no ensino básico em Portugal: determinantes e impacto no desempenho dos estudantes. *Boletim Económico do Banco de Portugal*, 63-87.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.

Pintassilgo, J. e Mogarro, M.J. (2003). *A ideia de Escola para todos no pensamento pedagógico português*, SPICAE. Disponível em : <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4021>

Pinto, A., Delgado, J.P. e Martins, A. (2015). Significados e perspectivas do insucesso escolar no ensino profissional em Portugal. *Revista Cadernos de Educação*, nº 51. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/download/6239/4334>

Pinto, Conceição Alves (1995). *Sociologia da escola*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal

Pinto, Sussana e Tomé Francisco, Teorias explicativas do insucesso educativo e estratégias de intervenção - Uma análise empírica. *Egitania sciencia*. Acedido em novembro de 2018

Pires, Eurico L. (1988). — A massificação escolar, in *Revista Portuguesa de Educação*, nº1.

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.

Rebelo, J. & Fonseca, A., (2009) *Psychologica*, 51.

Rebelo, J. A.S. “Efeitos da retenção escolar, segundo os estudos científicos, e orientações para uma intervenção eficaz: Uma revisão”, *Revista portuguesa de pedagogia* ano 43-1, 2009, 27-52

Rebelo, J. (2009), “Efeitos de retenção escolar, segundo os estudos científicos, e orientações para uma intervenção eficaz: Uma revisão”, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XLIII (1), pp. 27-52. Disponível em: <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1258>. [consultado em dezembro 2018]

Roazzi, A., e Almeida, L. S. (1988). “Insucesso escolar: Insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar?” In *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), 53-60.

Sebastião, João e Correia, Sónia, *A democratização do ensino em Portugal*, http://www.eses.pt/projectos/artigos_fct/A%20democratiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20ensino%20em%20portugal.pdf [consultado em outubro 2018]

Silberglitt, B., Jimerson, S., Burns, M. & Appleton, J. (2006) Does the Timing of Grade Retention Make a Difference? Examining the Effects of Early Versus Later Retention. *School Psychology Review*, Volume 35, No. 1, pp. 134-141

Stoer, S. R. (1983). A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»? *Análise Social*, vol. XIX (77-78-79), 1983-3.º, 4.º 5.º, 793-822

Tavares, M. V. (1998). O Insucesso Escolar e as Minorias Étnicas em Portugal. Lisboa: Instituto Piaget

Taylor & Francis. (2004). Distinction and disgust: the emotional politics of school failure, *International Journal of Leadership in Education*, VOL. 7, NO.1, 27-41

Tomé, F. (2013). *Factores socioeconómicos e sucesso educativo*. *Revista Interdisciplinar de Ciências Sociais e Humanas*. Ano 1, Vol. 1, n.º 3. Disponível em: https://www.academia.edu/10167747/Factores_socioecon%C3%B3micos_e_sucesso_educativo. [consultado em dezembro 2018]

Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The Grammar of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479

Vilela, A. P., (2013) *Promoção de Mais Sucesso Escolar. Projetos Organizacionais, Cadernos, Escola e Formação do Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul*.

Vincent, G., Lahire, B. e Thin, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, nº33.

Referências Eletrónicas

<http://www.ageduto.pt/estudos-ageduto/q11-estudo/>

<https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=117026&langid=1>

<https://www.wikipedia.org/>

<https://www.priberam.pt/>

<https://www.publico.pt/2019/01/07/sociedade/noticia/portugal-maiores-diferencas-inscritos-secundario-chegam-superior-1856684#gs.hAH2cJKX>

Referências Legislativas

Despacho Normativo nº 98 – A/92

Diário da República, 1.ª série — N.º 172 — 5 de setembro de 2012

Diário da República, 1.ª série — N.º 70 — 11 de abril de 2016

Índice dos anexos

Anexo 1- Carta de intenções e autorização institucional

Anexo 2- Carta de consentimento informado

Anexo 3- Narrativa

Anexo 4- Transcrição das narrativas

Anexo 5- Guião da entrevista

Anexo 6- Transcrição das entrevistas

Anexo 7- Categorias da análise



Eu, Alexandra da Conceição Sabença, mestranda em Ciências da Educação na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, declaro a minha intenção de desenvolver um projeto de investigação subordinado ao tema **«Viver e sentir a Escola depois da retenção»**, sob a orientação da Professora Doutora Maria Ilídia de Meireles Cabral e do Professor Doutor José Matias Alves.

Tema de investigação

O trabalho empírico que tenciono empreender no âmbito deste projeto consistirá num estudo de caso múltiplo que será desenvolvido numa única escola.

Com esta investigação pretendemos dar resposta à seguinte questão: **“Qual a influência da retenção na forma dos alunos viverem e sentirem a escola?”** Esta é uma questão que, para ser respondida, mobiliza outras questões, também elas essenciais, nomeadamente:

- Que emoções e sentimentos despertam a retenção na forma como os alunos vivem e sentem a escola?
- Como percecionam os alunos os impactos da retenção ao nível da sua motivação e autoestima?

Metodologia e instrumentos de recolha de dados

Dada a natureza do nosso objeto de investigação, optámos por uma metodologia tendencialmente qualitativa, com recurso às seguintes técnicas de recolha de dados:

- aplicação de narrativas (questionário de item aberto) a alunos
- aplicação de entrevistas semiestruturadas apenas a um pequeno grupo de alunos

Compromissos e garantias

Toda a investigação será conduzida segundo princípios éticos fundamentais, de entre os quais destacamos:

- princípio da não intrusão (comprometemo-nos a não interferir com as dinâmicas próprias da instituição);
- princípio da confidencialidade (será mantido o anonimato de todos os participantes envolvidos);
- princípio da devolução de resultados (comprometemo-nos a devolver os resultados obtidos, realizando uma ação na escola para todos os interessados).

No que se refere mais concretamente à fase de recolha de dados, comprometemo-nos a:

- respeitar e garantir os direitos de quem participa no trabalho de investigação;
- informar os participantes sobre todos os aspetos da investigação, obtendo o seu consentimento informado;
- assegurar a honestidade nas relações estabelecidas com os participantes;
- aceitar a decisão daqueles que não pretendam colaborar ou desistam da colaboração;
- assegurar que os participantes não serão vítimas de quaisquer danos ou prejuízos decorrentes da pesquisa;
- garantir a confidencialidade da informação obtida;
- informar os participantes dos resultados da investigação.

Por fim, na apresentação pública do relatório de investigação, será ainda nossa preocupação:

- proteger os participantes envolvidos, garantindo a confidencialidade e o anonimato;
- não alterar dados ou resultados;
- não enviar conclusões, omitindo ou acrescentando pormenores.

Calendarização prevista:

- Trabalho de campo: março a junho de 2018
- Tratamento de dados: julho a setembro de 2018
- Redação da dissertação: outubro a janeiro de 2019
- Apresentação de resultados e defesa pública: ano de 2019
- Devolução de resultados: ano de 2019

A investigadora responsável

Prof.^a Alexandra Sabença

(Coordenadora do Ensino Básico e professora do grupo disciplinar de Inglês do
Externato Camões)
27 de fevereiro de 2018

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Título do Estudo de Investigação

«Viver e sentir a Escola depois da retenção»

Identificação do Investigador Principal

Alexandra da Conceição Sabença, professora profissionalizada do grupo disciplinar de Inglês do Externato Camões.

Na qualidade de Diretora do Agrupamento de Escolas n.º 1 de Gondomar, declaro que autorizo a execução do Estudo de Investigação acima mencionado e comprometo-me a prestar as condições necessárias para a boa execução do mesmo, de acordo com o cronograma de trabalho.

Local e data

(Nome do/a Diretor/a)



Exmo./a Sr./Sra. Encarregado/a de Educação,

Encontro-me a realizar, no Agrupamento de Escolas n.º 1 de Gondomar, um trabalho de investigação intitulado “ Viver e Sentir a escola depois da retenção ”. A presente investigação está a ser desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Católica Portuguesa sob a orientação da Professora Doutora Ilídia Cabral e do Professor Doutor José Matias Alves.

O estudo tem como principal objetivo dar voz aos alunos que passaram por esta experiência, procurando compreender os impactos que a retenção tem neles e, perceber como vivem e sentem a escola após a retenção.

Assim, para que se possa desenvolver esta investigação, será solicitado ao/à aluno/a que, faça uma breve narrativa¹, onde registe as suas emoções e opiniões. Um registo que se pretende que seja autónomo e sem filtros, com a máxima autenticidade, honestidade e até irreverência, se for caso disso. Nesta narrativa, o aluno poderá registar a sua experiência, isto é, pode incluir não apenas o relato da/s sua/s experiência/s, mas, de igual modo, a interpretação e/ou reflexão sobre essa/s vivência/s ao nível da sua autoestima e motivação.

O uso intencional da narrativa enquanto prática de investigação, assenta no propósito de utilizar uma técnica que permita uma leitura mais pessoal e, por conseguinte, mais autêntica da problemática em estudo.

Numa segunda fase, pretende-se analisar e contrastar as narrativas dos alunos, criando grelhas de leitura e descodificação das mesmas e identificando pontos convergentes e divergentes dessas narrativas.

Posteriormente, serão aplicadas entrevistas semiestruturadas, com base na leitura das narrativas, a um número de alunos mais reduzido.

Os resultados integrais da investigação em curso ficarão disponíveis no repositório científico da Universidade Católica Portuguesa após a sua conclusão e defesa pública. No

¹ Questionário de itens abertos, redigido de forma livre, podendo ser entregue em formato digital ou físico.

entanto, no respeito pela carta de princípios éticos da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pela qual se rege a investigação realizada pela Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, será também enviada aos Srs. Encarregados de Educação uma síntese globalizante das principais conclusões do estudo.

Os dados recolhidos serão usados exclusivamente como material de trabalho, estando garantida a privacidade e anonimato dos participantes. Os Srs. Encarregados de Educação têm o direito de mudar os termos da sua autorização, em qualquer altura da investigação, pelo que a assinatura do consentimento informado não impede os alunos de abandonarem o projeto a qualquer momento, se assim o entenderem.

Queremos, enquanto investigadores e, em particular, enquanto docentes, dar voz aos alunos e, a partir dessa voz, contribuirmos para que se equacionem formas de promover a aprendizagem mais eficazes, gratificantes e estimulantes para todos os alunos. Acreditamos que só é possível melhorar a Educação, ouvindo os alunos e analisando os seus discursos.

Encontro-me ao dispor para qualquer dúvida ou esclarecimento adicional de que possam necessitar, agradecendo, desde já a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

Alexandra da Conceição Sabença

xanasab@gmail.com

(Coordenadora do Ensino Básico e Professora de Inglês do Externato Camões)

Eu, _____², Encarregado(a) de
Educação do(a) aluno(a) _____³, do

____^o ano, turma _____ declaro ter lido e compreendido os objetivos centrais do estudo "**Viver e Sentir a escola depois da retenção**", bem como os objetivos gerais das técnicas de recolha de dados a utilizar. Desta forma, dou o meu consentimento informado para que o(a) meu/minha Educando(a) participe neste estudo e permito a utilização dos dados, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação com a garantia de confidencialidade e anonimato que me é dada pela investigadora.

_____, ____ de _____ de 2018

Assinatura

² Nome completo e legível.

³ Nome completo e legível.



Caro(a) aluno(a)

Como tu, sou estudante. Procuo, enquanto aluna na Universidade Católica do Porto, saber mais sobre a organização do sistema educativo e conhecer os sentimentos dos alunos face à escola. Para que a vida escolar seja mais justa e mais digna, peço-te que faças uma breve narrativa sobre a tua experiência escolar, seguindo os tópicos enunciados.

Sexo: M F

Ano de escolaridade:

Idade :

Número de retenções:

Ano/s de escolaridade em que reprovou:

| |
|--|
| 1. O que mais te agrada e desagrada na escola que frequentas. |
| 2. Consideras que a(s) tua(s) retenção foi justa? Explica porquê. |
| 3. Consideras que a(s) tua(s) retenção foi benéfica para a tua vida escolar? Explica porquê. |
| 4. Descreve os sentimentos/emoções mais recorda do/s ano/s em que foste retido/a. |
| 5. Em vez da retenção, o que pensas que poderia ser feito para fazer com que os alunos aprendessem mais? |
| 6. Observações/comentários |

Muito obrigada pela tua colaboração.



N1

Caro(a) aluno(a)

Como tu, sou estudante. Procuo, enquanto aluna na Universidade Católica do Porto, saber mais sobre a organização do sistema educativo e conhecer os sentimentos dos alunos face à escola. Para que a vida escolar seja mais justa e mais digna, peço-te que faças uma breve narrativa sobre a tua experiência escolar, seguindo os tópicos enunciados.

Sexo: M F

Ano de escolaridade: 10

Idade : 17

Número de retenções: 2

Ano/s de escolaridade em que reprovou: 6º/10º

| |
|---|
| 1. O que mais te agrada e desagrada na escola que frequentas. O que mais me agrada é o ambiente que a escola tem |
| 2. Consideras que a(s) tua(s) retenção foi justa? Explica porquê. Sim, porque das 2 vezes que aconteceu foi por falta de estudo |
| 3. Consideras que a(s) tua(s) retenção foi benéfica para a tua vida escolar? Explica porquê. Sim considero, porque as duas retenções que aconteceram ajudaram-me a crescer e a perceber as coisas de outra forma |
| 4. Descreve os sentimentos/emoções mais recorda do/s ano/s em que foste retido/a. Tristeza e culpa |
| 5. Em vez da retenção, o que pensas que poderia ser feito para fazer com que os alunos aprendessem mais? Eu acho que as retenções ajudam os alunos a perceber os seus erros |
| 6. Observações/comentários Acho este inquérito muito útil. |

Muito obrigada pela tua colaboração.



N2

Caro(a) aluno(a)

Como tu, sou estudante. Procuo, enquanto aluna na Universidade Católica do Porto, saber mais sobre a organização do sistema educativo e conhecer os sentimentos dos alunos face à escola. Para que a vida escolar seja mais justa e mais digna, peço-te que faças uma breve narrativa sobre a tua experiência escolar, seguindo os tópicos enunciados.

Sexo: M F

Ano de escolaridade: 10

Idade : 17

Número de retenções: 1

Ano/s de escolaridade em que reprovou: 10º

| |
|---|
| <p>1. O que mais te agrada e desagrada na escola que frequentas.</p> <p>O que mais me agrada é o facto dos professores ajudarem os alunos, e o que mais me desagrada é o facto de haver “colegas” que não gosto tanto e algumas pessoas com comportamentos inadequados.</p> |
| <p>2. Consideras que a(s) tua(s) retenção foi justa? Explica porquê.</p> <p>Sim pois reconheço que no ano anterior não me apliquei o suficiente para passar</p> |
| <p>3. Consideras que a(s) tua(s) retenção foi benéfica para a tua vida escolar? Explica porquê.</p> <p>Sim pois ao reprovar consegui este ano aprender a mateia que se tivesse passado não tinha acontecido.</p> |
| <p>4. Descreve os sentimentos/emoções mais recorda do/s ano/s em que foste retido/a.</p> <p>Recordo-me das várias brincadeiras com os meus colegas, dentro e fora da sala também.</p> |
| <p>5. Em vez da retenção, o que pensas que poderia ser feito para fazer com que os alunos aprendessem mais?</p> <p>Outras formas que interagissem mais com os alunos.</p> |
| <p>6. Observações/comentários</p> |

Muito obrigada pela tua colaboração.



N3

Caro(a) aluno(a)

Como tu, sou estudante. Procuo, enquanto aluna na Universidade Católica do Porto, saber mais sobre a organização do sistema educativo e conhecer os sentimentos dos alunos face à escola. Para que a vida escolar seja mais justa e mais digna, peço-te que faças uma breve narrativa sobre a tua experiência escolar, seguindo os tópicos enunciados.

Sexo: M F

Ano de escolaridade: 9º ano

Idade : 17

Número de retenções: 2

Ano/s de escolaridade em que reprovou: 7ºano/8º ano

| |
|---|
| 1. O que mais te agrada e desagrada na escola que frequentas. O que mais agrada é as meninas bonitas e jeitosas e o que me desagrada é as aulas, porque não gosto de ir às aulas. |
| 2. Consideras que a(s) tua(s) retenção foi justa? Explica porquê. Sim foram porque eu era muito malandro e nunca fazia nada nas aulas sim considero que as minhas retenções foram justa. |
| 3. Consideras que a(s) tua(s) retenção foi benéfica para a tua vida escolar? Explica porquê. Não foram benéficas porque em relação à minha vida profissional atrasou muito. |
| 4. Descreve os sentimentos/emoções mais recorda do/s ano/s em que foste retido/a. Ao ter as férias de verão nem parecia a mesma pessoa, porque tinha peso na consciência. |
| 5. Em vez da retenção, o que pensas que poderia ser feito para fazer com que os alunos aprendessem mais? Acho que deviam de ir por onde o aluno se sentir melhor como trabalhos manuais. |
| 6. Observações/comentários Expulsar alguns professores da escola |

Muito obrigada pela tua colaboração.



N4

Caro(a) aluno(a)

Como tu, sou estudante. Procuo, enquanto aluna na Universidade Católica do Porto, saber mais sobre a organização do sistema educativo e conhecer os sentimentos dos alunos face à escola. Para que a vida escolar seja mais justa e mais digna, peço-te que faças uma breve narrativa sobre a tua experiência escolar, seguindo os tópicos enunciados.

Sexo: M F

Ano de escolaridade: 10

Idade : 17

Número de retenções: 1

Ano/s de escolaridade em que reprovou: 10º

| |
|---|
| 1. O que mais te agrada e desagrada na escola que frequentas. O que mais agrada é a convivência e o que menos me agrada são as aulas. |
| 2. Consideras que a(s) tua(s) retenção foi justa? Explica porquê. Não, porque tive uma negativa que me reprovou e não a merecia. |
| 3. Consideras que a(s) tua(s) retenção foi benéfica para a tua vida escolar? Explica porquê. Sim porque comecei a estudar mais. |
| 4. Descreve os sentimentos/emoções mais recorda do/s ano/s em que foste retido/a. Fiquei desanimado. |
| 5. Em vez da retenção, o que pensas que poderia ser feito para fazer com que os alunos aprendessem mais? A retenção contribuiu para que os alunos aprendam mais. Aulas extra |
| 6. Observações/comentários É uma escola exigente |

Muito obrigada pela tua colaboração.



N5

Caro(a) aluno(a)

Como tu, sou estudante. Procuro, enquanto aluna na Universidade Católica do Porto, saber mais sobre a organização do sistema educativo e conhecer os sentimentos dos alunos face à escola. Para que a vida escolar seja mais justa e mais digna, peço-te que faças uma breve narrativa sobre a tua experiência escolar, seguindo os tópicos enunciados.

Sexo: M F

Ano de escolaridade: 9º

Idade : 17

Número de retenções: 3

Ano/s de escolaridade em que reprovou: 5º,6º e 8º

| |
|---|
| 1. O que mais te agrada e desagrada na escola que frequentas. |
| O que mais agrada na escola são alguns professores, e o que menos me agrada é o bullying |
| 2. Consideras que a(s) tua(s) retenção foi justa? Explica porquê. |
| Sinceramente, sim! Porque tenho consciência de que nos anos retidos ou eu não estava muito animado (devido ao bullying) ou não estudava. |
| 3. Consideras que a(s) tua(s) retenção foi benéfica para a tua vida escolar? Explica porquê. |
| Sim graças a repetir as matérias consegui entender as dúvidas que tinha no ano anterior. |
| 4. Descreve os sentimentos/emoções mais recorda do/s ano/s em que foste retido/a. |
| Obviamente fiquei mal, triste, mas nada que já não esperasse nesses anos. |
| 5. Em vez da retenção, o que pensas que poderia ser feito para fazer com que os alunos aprendessem mais? |
| Na minha opinião, se cada aluno tivesse a oportunidade de escolher as disciplinas que pretendessem, os alunos ficando mais motivados, provavelmente haveria menos retenções, diminuindo bastante a taxa de retenção |
| 6. Observações/comentários |

Muito obrigada pela tua colaboração.



N6

Caro(a) aluno(a)

Como tu, sou estudante. Procuo, enquanto aluna na Universidade Católica do Porto, saber mais sobre a organização do sistema educativo e conhecer os sentimentos dos alunos face à escola. Para que a vida escolar seja mais justa e mais digna, peço-te que faças uma breve narrativa sobre a tua experiência escolar, seguindo os tópicos enunciados.

Sexo: M F

Ano de escolaridade: 10

Idade : 18

Número de retenções: 3

Ano/s de escolaridade em que reprovou: 2 vezes no 7º, 1 no 10º

| |
|--|
| 1. O que mais te agrada e desagrada na escola que frequentas. O que mais agrada é os bons professores que nos ajudam e motivam. Desagrada é o facto de desvalorizarem as pessoas que são maiores de idade e tentam melhorar |
| 2. Consideras que a(s) tua(s) retenção foi justa? Explica porquê. Sim as minhas retenções foram justas pois desleixei-me imenso a nível pessoal e profissional. |
| 3. Consideras que a(s) tua(s) retenção foi benéfica para a tua vida escolar? Explica porquê. As minhas retenções beneficiaram numa forma positiva pois pode mostra as pessoas que duvidaram de mim que sou capaz de melhor |
| 4. Descreve os sentimentos/emoções mais recorda do/s ano/s em que foste retido/a. Senti-me de certa forma desmotivada e desmoralizada por diversos membros do corpo escolar. |
| 5. Em vez da retenção, o que pensas que poderia ser feito para fazer com que os alunos aprendessem mais? Uma forma mais única de ensino para ajudar os alunos. |
| 6. Observações/comentários |

Muito obrigada pela tua colaboração.



N7

Caro(a) aluno(a)

Como tu, sou estudante. Procuo, enquanto aluna na Universidade Católica do Porto, saber mais sobre a organização do sistema educativo e conhecer os sentimentos dos alunos face à escola. Para que a vida escolar seja mais justa e mais digna, peço-te que faças uma breve narrativa sobre a tua experiência escolar, seguindo os tópicos enunciados.

Sexo: M F

Ano de escolaridade: 9º

Idade: 18

Número de retenções: 2

Ano/s de escolaridade em que reprovou: 6º e 8º

| |
|---|
| 1. O que mais te agrada e desagrada na escola que frequentas. O que mais agrada na escola é conhecer amigos novos e o que mais me desagrada é ter de estudar. |
| 2. Consideras que a(s) tua(s) retenção foi justa? Explica porquê. Óbvio que foi justa, porque eu estava-me a marimbar |
| 3. Consideras que a(s) tua(s) retenção foi benéfica para a tua vida escolar? Explica porquê. Sim, assim aprendi a lição |
| 4. Descreve os sentimentos/emoções mais recorda do/s ano/s em que foste retido/a. Foi de tristeza, porque fiquei desiludido comigo mesmo. |
| 5. Em vez da retenção, o que pensas que poderia ser feito para fazer com que os alunos aprendessem mais? Acho que deveríamos ter professores dentro da aula para nos ajudar. |
| 6. Observações/comentários Expulsar alguns professores |

Muito obrigada pela tua colaboração.



N8

Caro(a) aluno(a)

Como tu, sou estudante. Procuo, enquanto aluna na Universidade Católica do Porto, saber mais sobre a organização do sistema educativo e conhecer os sentimentos dos alunos face à escola. Para que a vida escolar seja mais justa e mais digna, peço-te que faças uma breve narrativa sobre a tua experiência escolar, seguindo os tópicos enunciados.

Sexo: M F

Ano de escolaridade: 7.º ano

Idade : 13

Número de retenções: 1

Ano/s de escolaridade em que reprovou: 7.º ano

| |
|---|
| 1. O que mais te agrada e desagrada na escola que frequentas. O que mais gosto é a escola ser grande e poder sair quando quiser e o que não gosto é não ter muito recreio e a comida da escola. |
| 2. Consideras que a(s) tua(s) retenção foi justa? Explica porquê. Sim, porque digamos que eu faltei por motivos pessoais então eram muitas faltas e reprovei. |
| 3. Consideras que a(s) tua(s) retenção foi benéfica para a tua vida escolar? Explica porquê. Sim, porque pode relembrar a matéria que não tinha aprendido porque faltei e consegui tirar melhores notas. |
| 4. Descreve os sentimentos/emoções mais recorda do/s ano/s em que foste retido/a. Não fiquei surpreendido porque já sabia que ia reprovar. |
| 5. Em vez da retenção, o que pensas que poderia ser feito para fazer com que os alunos aprendessem mais? Não sei... |
| 6. Observações/comentários |

Muito obrigada pela tua colaboração.



N9

Caro(a) aluno(a)

Como tu, sou estudante. Procuo, enquanto aluna na Universidade Católica do Porto, saber mais sobre a organização do sistema educativo e conhecer os sentimentos dos alunos face à escola. Para que a vida escolar seja mais justa e mais digna, peço-te que faças uma breve narrativa sobre a tua experiência escolar, seguindo os tópicos enunciados.

Sexo: M F

Ano de escolaridade: 8.º ano

Idade : 14

Número de retenções: 1

Ano/s de escolaridade em que reprovou: 7.º ano

| |
|---|
| 1. O que mais te agrada e desagrada na escola que frequentas. O que mais me agrada: o espaço escolar O que não agrada: as aulas. |
| 2. Consideras que a(s) tua(s) retenção foi justa? Explica porquê. Sim, porque as minhas notas não eram as melhores e o meu comportamento também não ajudava. |
| 3. Consideras que a(s) tua(s) retenção foi benéfica para a tua vida escolar? Explica porquê. Sim, porque aprendi com os meus erros e sei que não devo voltar a reprová-lo. |
| 4. Descreve os sentimentos/emoções mais recorda do/s ano/s em que foste retido/a. Senti-me mal porque reprová-lo não é uma coisa boa para a nossa vida profissional. |
| 5. Em vez da retenção, o que pensas que poderia ser feito para fazer com que os alunos aprendessem mais? Terem explicações. |
| 6. Observações/comentários |

Muito obrigada pela tua colaboração.



N10

Caro(a) aluno(a)

Como tu, sou estudante. Procuo, enquanto aluna na Universidade Católica do Porto, saber mais sobre a organização do sistema educativo e conhecer os sentimentos dos alunos face à escola. Para que a vida escolar seja mais justa e mais digna, peço-te que faças uma breve narrativa sobre a tua experiência escolar, seguindo os tópicos enunciados.

Sexo: M F

Ano de escolaridade: 7.º ano

Idade : 15

Número de retenções: 3

Ano/s de escolaridade em que reprovou: 4.º, 5.º e 7.º ano

| |
|---|
| 1. O que mais te agrada e desagrada na escola que frequentas. Nada , nada. |
| 2. Consideras que a(s) tua(s) retenção foi justa? Explica porquê. Sim, porque depois de ser avisada continuei a fazer a mesma coisa. |
| 3. Consideras que a(s) tua(s) retenção foi benéfica para a tua vida escolar? Explica porquê. Acho que não porque mais três anos atrasados da minha vida. |
| 4. Descreve os sentimentos/emoções mais recorda do/s ano/s em que foste retido/a. Tristeza. |
| 5. Em vez da retenção, o que pensas que poderia ser feito para fazer com que os alunos aprendessem mais? A retenção é a melhor opção. |
| 6. Observações/comentários Nada |

Muito obrigada pela tua colaboração.



N11

Caro(a) aluno(a)

Como tu, sou estudante. Procuo, enquanto aluna na Universidade Católica do Porto, saber mais sobre a organização do sistema educativo e conhecer os sentimentos dos alunos face à escola. Para que a vida escolar seja mais justa e mais digna, peço-te que faças uma breve narrativa sobre a tua experiência escolar, seguindo os tópicos enunciados.

Sexo: M F

Ano de escolaridade: 10º ano

Idade : 16

Número de retenções: 1

Ano/s de escolaridade em que reprovou: 10º ano

| |
|---|
| 1. O que mais te agrada e desagrada na escola que frequentas. Eu gosto da escola em geral e não tenho alguma coisa que me desagrade. |
| 2. Consideras que a(s) tua(s) retenção foi justa? Explica porquê. Sim, a minha retenção foi justa porque foi o que eu mereci devido às minhas ações. |
| 3. Consideras que a(s) tua(s) retenção foi benéfica para a tua vida escolar? Explica porquê. Eu considero a minha retenção benéfica porque eu agora estou mais esforçado e com uma turma e professores mais do meu agrado. |
| 4. Descreve os sentimentos/emoções mais recorda do/s ano/s em que foste retido/a. Quando fui retido senti-me desapontado mesmo já estando à espera de o ser. |
| 5. Em vez da retenção, o que pensas que poderia ser feito para fazer com que os alunos aprendessem mais? Eu não tenho uma boa solução para isto pois penso que isto é a melhor opção. |
| 6. Observações/comentários Nada |

Muito obrigada pela tua colaboração.



N12

Caro(a) aluno(a)

Como tu, sou estudante. Procuo, enquanto aluna na Universidade Católica do Porto, saber mais sobre a organização do sistema educativo e conhecer os sentimentos dos alunos face à escola. Para que a vida escolar seja mais justa e mais digna, peço-te que faças uma breve narrativa sobre a tua experiência escolar, seguindo os tópicos enunciados.

Sexo: M F

Ano de escolaridade: 9º ano

Idade : 16

Número de retenções: 2

Ano/s de escolaridade em que reprovou: 6º e 8º

| |
|---|
| 1. O que mais te agrada e desagrada na escola que frequentas. O que mais me agrada é o convívio com os amigos e as raparigas bonitas na escola e o convívio com os alunos. |
| 2. Consideras que a(s) tua(s) retenção foi justa? Explica porquê. Sim, porque foi o que eu mereci ter reprovado. |
| 3. Consideras que a(s) tua(s) retenção foi benéfica para a tua vida escolar? Explica porquê. Sim, porque assim aprendi a lição. |
| 4. Descreve os sentimentos/emoções mais recorda do/s ano/s em que foste retido/a. Fiquei triste por ter reprovado e por ter ficado mais um ano. |
| 5. Em vez da retenção, o que pensas que poderia ser feito para fazer com que os alunos aprendessem mais? Ter um professor acompanhado a aula. |
| 6. Observações/comentários Expulsar alguns professores das aulas. |

Muito obrigada pela tua colaboração.



N13

Caro(a) aluno(a)

Como tu, sou estudante. Procuo, enquanto aluna na Universidade Católica do Porto, saber mais sobre a organização do sistema educativo e conhecer os sentimentos dos alunos face à escola. Para que a vida escolar seja mais justa e mais digna, peço-te que faças uma breve narrativa sobre a tua experiência escolar, seguindo os tópicos enunciados.

Sexo: M F

Ano de escolaridade: 10º ano

Idade : 16

Número de retenções: 1

Ano/s de escolaridade em que reprovou: 10º ano

| |
|---|
| 1. O que mais te agrada e desagrada na escola que frequentas. Os rapazes mais giros e novos amigos que a escola nos dá. O que menos me agrada são as aulas. |
| 2. Consideras que a(s) tua(s) retenção foi justa? Explica porquê. Sim, porque não me esforcei devidamente. |
| 3. Consideras que a(s) tua(s) retenção foi benéfica para a tua vida escolar? Explica porquê. Claro que não, pois o ambiente familiar sofreu com isso. |
| 4. Descreve os sentimentos/emoções mais recorda do/s ano/s em que foste retido/a. Desanimo. |
| 5. Em vez da retenção, o que pensas que poderia ser feito para fazer com que os alunos aprendessem mais? Passar e ter um tutor. |
| 6. Observações/comentários A escola é muito boa mas exigente. |

Muito obrigada pela tua colaboração.



N14

Caro(a) aluno(a)

Como tu, sou estudante. Procuo, enquanto aluna na Universidade Católica do Porto, saber mais sobre a organização do sistema educativo e conhecer os sentimentos dos alunos face à escola. Para que a vida escolar seja mais justa e mais digna, peço-te que faças uma breve narrativa sobre a tua experiência escolar, seguindo os tópicos enunciados.

Sexo: M F

Ano de escolaridade: 10º ano

Idade : 16

Número de retenções: 1

Ano/s de escolaridade em que reprovou: 10º ano

| |
|---|
| <p>1. O que mais te agrada e desagrada na escola que frequentas. Agrada: a maioria dos professores são agradáveis, ou seja, não é cansativo trabalhar com os mesmos. Desagrada: por vezes o ambiente não é o melhor.</p> |
| <p>2. Consideras que a(s) tua(s) retenção foi justa? Explica porquê. Sim, pois foi por opção própria.</p> |
| <p>3. Consideras que a(s) tua(s) retenção foi benéfica para a tua vida escolar? Explica porquê. Sim, pois o objetivo da retenção foi melhorar a minha média e achei preferível fazê-lo agora do que por exemplo no 11º ou 12º.</p> |
| <p>4. Descreve os sentimentos/emoções mais recorda do/s ano/s em que foste retido/a. Ao início fiquei reticente, pois pensei que talvez tivesse conseguido prosseguir com as notas que tinha e que iria perder um ano, porem foi provavelmente a melhor opção que tomei e isso está-se a refletir nas minhas notas atuais.</p> |
| <p>5. Em vez da retenção, o que pensas que poderia ser feito para fazer com que os alunos aprendessem mais? Eu acho que a retenção é provavelmente a melhor opção. É normal os alunos ficarem revoltados, mas se não passaram de ano foi porque algo falhou. Ouvir a matéria duas vezes não é nada de especial, pois provavelmente no início do ano já não se lembra do que se deu.</p> |
| <p>6. Observações/comentários A retenção não é algo que seja obrigatoriamente mau, por exemplo no meu caso foi algo bom.</p> |

Muito obrigada pela tua colaboração.



N15

Caro(a) aluno(a)

Como tu, sou estudante. Procuo, enquanto aluna na Universidade Católica do Porto, saber mais sobre a organização do sistema educativo e conhecer os sentimentos dos alunos face à escola. Para que a vida escolar seja mais justa e mais digna, peço-te que faças uma breve narrativa sobre a tua experiência escolar, seguindo os tópicos enunciados.

Sexo: M F

Ano de escolaridade: 9º ano

Idade : 16

Número de retenções: 1

Ano/s de escolaridade em que reprovou: 9º ano

| |
|--|
| <p>1. O que mais te agrada e desagrada na escola que frequentas. O que mais me agrada na escola que frequento é a capacidade de alguns professores terem muita paciência para algumas turmas e mesmo nos alunos que não mereçam, fazer de tudo para nós passarmos. O que me desagrada é a composição de empregados na escola (deveria haver mais)</p> |
| <p>2. Consideras que a(s) tua(s) retenção foi justa? Explica porquê. Eu acho que a minha retenção foi justa, pois acontecendo algo na vida e não conseguir depois de ter capacidades para as aulas acho que foi muito bom ter reprovado pois consegui aprender mais e melhor.</p> |
| <p>3. Consideras que a(s) tua(s) retenção foi benéfica para a tua vida escolar? Explica porquê. A minha retenção foi benéfica para minha vida escolar porque estou a conseguir superar as minhas dúvidas e a levantar as notas para melhor.</p> |
| <p>4. Descreve os sentimentos/emoções mais recorda do/s ano/s em que foste retido/a. O que senti quando soube que iria ser retida foi uma boa sensação e má ao mesmo tempo. Má porque achei que não era capaz na altura das minhas capacidades e que não iria gostar do novo ano e boa porque sabia eu precisava de reprovar, era o melhor para mim.</p> |
| <p>5. Em vez da retenção, o que pensas que poderia ser feito para fazer com que os alunos aprendessem mais? Eu acho que a retenção é sempre melhor.</p> |
| <p>6. Observações/comentários Na minha opinião acho que reprovado nem sempre tem aquele sentido que vai prejudicar ou vai ser mau; para alguns será uma experiência maravilhosa.</p> |

Muito obrigada pela tua colaboração.



N16

Caro(a) aluno(a)

Como tu, sou estudante. Procuo, enquanto aluna na Universidade Católica do Porto, saber mais sobre a organização do sistema educativo e conhecer os sentimentos dos alunos face à escola. Para que a vida escolar seja mais justa e mais digna, peço-te que faças uma breve narrativa sobre a tua experiência escolar, seguindo os tópicos enunciados.

Sexo: M F

Ano de escolaridade: 8

Idade : 16

Número de retenções: 2

Ano/s de escolaridade em que reprovou: 3º e 6º

| |
|--|
| 1. O que mais te agrada e desagrada na escola que frequentas. O que mais agrada: espaço escolar. O que menos agrada: alguns professores |
| 2. Consideras que a(s) tua(s) retenção foi justa? Explica porquê. Sim não dava o meu máximo. |
| 3. Consideras que a(s) tua(s) retenção foi benéfica para a tua vida escolar? Explica porquê. Sim porque dei mais de mim. |
| 4. Descreve os sentimentos/emoções mais recorda do/s ano/s em que foste retido/a. Fiquei triste, mas dei mais no ano seguir. |
| 5. Em vez da retenção, o que pensas que poderia ser feito para fazer com que os alunos aprendessem mais? Aulas nas férias |
| 6. Observações/comentários |

Muito obrigada pela tua colaboração.

Guião de Entrevista

Objetivos Gerais:

1. Compreender as implicações que a retenção tem na forma como os alunos vivem e sentem a escola.
2. Compreender a perceção que os alunos têm sobre os impactos da retenção ao nível da sua autoestima e motivação e para a aprendizagem.
3. Conhecer o que pensam os alunos sobre os efeitos da retenção escolar no seu desenvolvimento académico, pessoal e social.

| Designação dos Blocos | Objetivos Específicos | Guião de Perguntas |
|--|--|--|
| I. Legitimação da entrevista/ motivação/negociação | <ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Informar o entrevistado sobre a investigação; • Motivar o entrevistado; • Reforçar o protocolo de investigação. | <p>1.1 Informar o entrevistado, em traços gerais, sobre o estudo (objetivos e procedimentos).</p> <p>1.2 Solicitar a colaboração do entrevistado (a entrevista como instrumento fundamental de recolha de dados).</p> <p>1.3 Garantir a confidencialidade das informações recolhidas (nomes e locais fictícios).</p> <p>1.4 Solicitar autorização para gravar a entrevista em suporte áudio e para citar, na íntegra ou excertos, os dados recolhidos na investigação.</p> |
| II. Caracterização pessoal do entrevistado | <ul style="list-style-type: none"> • Recolher dados pessoais e sobre o percurso académico do entrevistado. | <p>2.1 Que idade tens?</p> <p>2.2 Em que ano de escolaridade andas?</p> <p>2.3 Em que ano é que reprovaste?</p> <p>2.4 Quantas vezes é que reprovaste?</p> |
| III. Perceções gerais sobre a escola | <ul style="list-style-type: none"> • Compreender as perceções dos entrevistados relativamente à escola. • Compreender que sentimentos nutrem em relação à escola. | <p>3.1 O que é que mais gostas na escola?</p> <p>3.2 E o que é que mais te desagrada?</p> <p>3.3 Achas que a escola, na sua globalidade, te apoiou/apoia para alcançares os melhores resultados que podes ter? Porquê?</p> <p>3.4 A escola tem correspondido às tuas expectativas?</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | 3.5 Se fosses Diretor(a) desta escola, o que é que mudarias? |
| IV. As perceções sobre a retenção. | <ul style="list-style-type: none"> • Compreender as perceções dos entrevistados sobre a retenção. • Compreender que sentimentos e emoções se relacionam com a retenção. | <p>4.1 Consideras que a tua retenção foi justa? Justifica.</p> <p>4.2. O que pensaste/sentiste quando soubeste que ias reprovar?</p> <p>4.3. Consideras que o facto de teres reprovado te fez aprender mais? Justifica.</p> <p>4.4 Conta-me como foi o ano a seguir à tua retenção (o que sentiste, como te sentias nas aulas, na <i>nova</i> turma, com os professores...?)</p> |
| V. A retenção, a motivação e a autoestima | <ul style="list-style-type: none"> • Compreender o impacto que a retenção teve na motivação do entrevistado. • Compreender se a retenção afetou a autoestima do entrevistado. | <p>5.1 Sentes-te motivado para aprender? Justifica.</p> <p>5.2 Sentes mais vontade de estudar para não voltares a reprovar?</p> <p>5.3 Como é que os teus colegas te receberam na nova turma?</p> <p>5.4 Sentes-te diferente dos teus colegas por teres reprovado?</p> <p>5.5 E eles tratam-te de forma diferente?</p> |
| VI. Síntese e encerramento | <ul style="list-style-type: none"> • Dar a possibilidade ao entrevistado de acrescentar alguma informação sobre alguma questão que, não tendo sido abordada ao longo da entrevista, seja por este considerada relevante • Agradecer a participação | <p>6.1 Gostarias de acrescentar algum comentário ou informação relativamente ao tema desta entrevista?</p> <p>6.2 Agradecimentos.</p> |

E1

- 2.1. Que idade tens? 13
2.2. Em que ano de escolaridade andas? 7º ano
2.3. Em que ano é que reprovaste? 7º ano
2.4. Quantas vezes é que reprovaste? 1 vez.

3.1 O que é que mais gostas na escola? Poder sair quando quero. Os professores até são simpáticos, alguns até são um bocadinho rígidos mas até gosto deles. Acho que só.

3.2 E o que é que mais te desagrada? A comida.

3.3 Achas que a escola, na sua globalidade, te apoiou/apoia para alcançares os melhores resultados que podes ter? Porquê? Não sei, tipo alguns professores querem que eu passe é óbvio e tipo não sei. eu não...

Tipo a escola não sei, mas os meus professores sim, há um ou dois que claro que não gostam muito de mim mas acho que querem que eu passe, todos os professores querem.

3.4 A escola tem correspondido às tuas expectativas? Sim a escola é normal; tipo gosto da escola e é só isso.

3.5 Se fosses Diretor(a) desta escola, o que é que mudarias? Punha cacifos, mais cacifos. Hummm... melhorava os cacifos também de por as coisas tipo de ginástica e punha tipo um segurança tipo digamos porque costumam roubar aqui na escola, nos cacifos quando vamos para Física, até já me roubaram o telemóvel e tudo e yaa... melhorava. Também punha, melhorava os sofás da, prontos da sala dos alunos, punha uma televisão lá, melhorava as mesas de *ping pong* e acho que era só.

4.1 Consideras que a tua retenção foi justa? Justifica. Um pouco porque digamos que ano passado eu era prontos, no 1º período tive 5 negativas, no 2º período passei para 7 e porque eu também faltava, por assuntos pessoais, e faltei também porque tipo... eu faltava depois aos testes e também não sabia a matéria e depois não conseguia e então reprovei por causa disso.

4.2. O que pensaste/sentiste quando soubeste que ias reprovar? Eu quando tinha várias negativas já sabia que ia reprovar por isso não fiquei tão... prontos assim surpreendida.

4.3. Consideras que o facto de teres reprovado te fez aprender mais? Justifica. Um pouco porque agora sinto-me arrependida por não ter prontos estudado e não ter vindo às aulas porque tipo agora no próximo ano este ano já podia estar no 9º, fui burra e depois já podia ir para um curso profissional, fazer a minha vida e agora tou no 7º e tipo também tenho os meus colegas nas outras turmas, o meu namorado também está na turma, e tipo sinto-me arrependida de não ter coiso.

4.4 Conta-me como foi o ano a seguir à tua retenção (o que sentiste, como te sentias nas aulas, na nova turma, com os professores...?) Fiquei feliz por ter uma turma nova, conseguia fazer os testes de novo, já conhecia alguma matéria por isso isso foi bom para mim. Gostei de alguns professores, alguns também já eram do ano passado por isso também já os conhecia e tudo e acho que é só.

5.1 Sentes-te motivado para aprender? Justifica. Sim porque eu quero fazer a minha vida, não quero tipo andar aí vagabunda e não ter tipo um...digamos uma..um...rumo...eu quero ter um rumo para a minha vida, tipo quero estudar e ter uma vida boa, não quero ter tipo assim prontos aquelas vidas más.

5.2 Sentes mais vontade de estudar para não voltares a reprovar? Mais ou menos. Às vezes dá-me preguiça de estudar isso é verdade, mas mesmo assim eu estudo e às vezes consigo estudar tipo um dia antes do teste e mesmo assim tiro positiva, não sei como mas estudo... Às vezes estudo duas semanas antes né...apetece-me não tenho nada para fazer e ya é isso.

5.3 Como é que os teus colegas te receberam na nova turma? Eles também eram novos aqui na escola por isso...ficamos todas na boa. Eu dou-me bem com toda a gente, toda a gente gosta de mim...alguns rapazes da minha turma prontos, são aqueles cromos e porcos né... mas eu até curto deles...às vezes.

5.4 Sentes-te diferente dos teus colegas por teres reprovado? Um bocado gosto, por ser mais velha e assim...

Mas é uma coisa positiva? Sim eu gosto de ser mais velha tipo assim... apoiá-los eles podem se meter com eles e eu tou aqui para vos defender porque tipo há uma professora, tenho uma professora minha que é de (...) e ela às vezes berra com os alunos só porque tipo fazemos uma pergunta e ela berra diz assim "ai mas já vos disse isso" prontos e a XXX da minha turma parece que tem medo de falar com a stora ela fica tipo assim...tipo não fala já lhe disse "Oh XXX devias falar fogo...tipo diz à stora que não é culpa tua...foi o que lhe disse, mesmo assim parece que é tímida com a professora.

Então não te sentes diferente dos outros? Não, somos todos iguais...

Por seres mais velha, por teres reprovado? Sinto-me um bocado mais rebelde.

5.5 E eles tratam-te de forma diferente? Dou-me mais com uns do que com outros isso é verdade mas dou-me bem com toda a gente, tipo tratam-me igual, nunca me chamaram nomes, quer dizer prontos, não é chamar nomes aqueles palavrões, tipo assim na brincadeira e isso...

6.1 Gostarias de acrescentar algum comentário ou informação relativamente ao tema desta entrevista? Reprovar tipo é uma cena normal então tipo não sei porque é que você quer saber isto.

Se tivesses que resumir a tua retenção em duas palavras o que é que dirias que foi a tua reprovação? Fui burra.

6.2 Agradecimentos.

E2

2.1. Que idade tens? 16

2.2. Em que ano de escolaridade andas? 10º ano

2.3. Em que ano é que reprovaste? 10º ano

2.4. Quantas vezes é que reprovaste? 1

3.1 O que é que mais gostas na escola? Não tenho a certeza do que é que eu gosto da escola mas é o facto de estar com os amigos mas...

3.2 E o que é que mais te desagrada? ...uma coisa que não gosto da escola é tipo o facto da higiene...que há muita gente que sim...na casa de banho e isso...por exemplo na casa de banho lá de baixo tem muitas coisas desagradáveis...

3.3 Achas que a escola, na sua globalidade, te apoiou/apoia para alcançares os melhores resultados que podes ter? Porquê? Sim...particularmente os professores que eles ajudam-me bastante, quando se tem dúvidas e isso...é a obrigação deles ajudar...prontos...eu tenho uma dúvida e isso eles vão lá e ajudam-me nas dúvidas isso também não me podia acontecer muito no ano passado que se eu tivesse dúvidas tentavam-me...esclarecer a dúvida mas como o ano passado eu...eu basicamente não queria saber muito da escola tava meio...não sou o que sou agora prontos.

3.4 A escola tem correspondido às tuas expectativas? Sim tem...é assim eu espero...eu estou a gostar da escola, espero chegar longe com o apoio dela....e...

3.5 Se fosses Diretor(a) desta escola, o que é que mudarias? Como eu já disse o que me desagrada é a higiene, com certeza devia ser isso ...não tenho bem a certeza do que é que mudava mais porque nunca pensei nisso mas...

4.1 Consideras que a tua retenção foi justa? Justifica. Sim foi bastante justa por causa do que como já disse não estava muito para a escola no ano passado eu não gostava, basicamente tava meio cansado da escola como é que se pode dizer, se é assim que devo dizer.

4.2. O que pensaste/sentiste quando soubeste que ias reprovar? Claramente fiquei desapontado comigo mesmo, desapontei os meus pais e isso...mas é assim não é uma coisa que eu me tivesse muito arrependido por causa que, eu acho que foi pelo facto que desde que comecei o 7ºano e isso eu não tenho gostado nada das minhas turmas por exemplo é que desde o 7º ano eu fui um alvo muito fácil de bullying...mas agora já não, já mudei bastante desde o último ano...agora...é assim agora tenho uma turma fantástica, eu gosto bastante da minha turma, os professores também e só isso...e os meus pais também reagiram bastante bem quando eu lhes disse que ia reprovar.

Reagiram bem? Ahhh...não ficaram chateados comigo, ficaram desapontados mas é assim...eles não me proibiram de fazer coisas e isso e disseram-me "fazes melhor para o próximo"

De alguma forma reconfortaram-te? Sim.

4.3. Consideras que o facto de teres reprovado te fez aprender mais? Justifica. Sim porque o facto de ter reprovado fez-me tornar uma pessoa melhor, eu acho que como eu já disse não tava a gostar muito da escola no ano passado mas agora com a nova turma, novos professores e isso, isso começou-me a motivar, consigo me esforçar mais agora apesar de continuar a ser o mesmo preguiçoso mas...agora já faço qualquer coisa nas aulas e isso, já tiro melhores notas e é isso.

4.4 Conta-me como foi o ano a seguir à tua retenção (o que sentiste, como te sentias nas aulas, na nova turma, com os professores...?) Estou-me a sentir bastante melhor, como já disse gosto bastante da minha turma, dos professores eles são bastante amigáveis

basicamente sempre lá um para o outro eles ajuda-me eu ajudo-os, os professores também e... é só isso.

5.1 Sentes-te motivado para aprender? Justifica. ...É assim algumas coisas que eu não acho muito úteis de aprender por exemplo uma disciplina que eu não gosto nada é Filosofia que eu ainda não entendo para que é que aquilo me vai servir na vida mas prontos tem de ser.

5.2 Sentes mais vontade de estudar para não voltares a reprovar? Sim definitivamente não quero voltar a reprovar, eu não quero separar-me destes colegas que eu estou a gostar bastante...e prontos quero continuar assim ate ao final da escola.

5.3 Como é que os teus colegas te receberam na nova turma? Eles receberam-me bastante bem não me fizeram assim bastantes perguntas como é que era o ano passado porque eu também não...não sei se queria responder porque já sei que não gostava nada...

Mas sentias vergonha de dizer que tinhas reprovado? Claro que me sentia com vergonha de dizer que tinha reprovado mas eles...tratavam-me como se eu fosse um deles.

5.4 Sentes-te diferente dos teus colegas por teres reprovado? Não.

5.5 E eles tratam-te de forma diferente? Depende...às vezes eles vão lá tipo...quando se dá uma matéria e isso eles vão me lá perguntar como é que se faz aquilo ou isso, claro que às vezes não sei outras vezes sei, só isso é muda mais nada.

Ou seja procuram-te para lhes dar apoio? Sim de vez em quando.

6.1 Gostarias de acrescentar algum comentário ou informação relativamente ao tema desta entrevista? Muita gente vê as retenções como uma coisa má, eu pessoalmente não tou a vê-la...tou a dizer agora, eu tou...eu não me senti mal a reprovar, reprovar também nos ensina alguma coisa, e que as pessoas não tenham medo de reprovar.

6.2 Agradecimentos.

E3

2.1. Que idade tens? 16

2.2. Em que ano de escolaridade andas? 10º ano

2.3. Em que ano é que reprovaste? 10º ano

2.4. Quantas vezes é que reprovaste? 1

3.1 O que é que mais gostas na escola? O que é que mais gosto na escola...eu sinceramente na escola em si não gosto de nada, gosto de vir para a escola para estar com os meus amigos e para conviver um bocado, mas em termos de gostar mesmo da escola ...acho que nada em particular.

3.2 E o que é que mais te desagrada? Algumas pessoas que andam cá na escola, alunos, alguns professores também não me agradam muito, alguma parte do staff da escola, mas não tenho nada propriamente concreto apontar.

3.3 Achas que a escola, na sua globalidade, te apoiou/apoia para alcançares os melhores resultados que podes ter? Porquê? Acho que sim, a escola propõe, propõe não ...tem disponibilidade de dar aos alunos por exemplo apoios para certas disciplinas, que nos ajudam sempre a complementar a matéria e acho que a escola faz o que pode para ajudar os alunos.

3.4 A escola tem correspondido às tuas expectativas? Sim, sim tem.

3.5 Se fosses Diretor(a) desta escola, o que é que mudarias? Isso é difícil porque tenho a visão de aluno e se calhar mudava muita coisa...sinceramente eu sinto-me à vontade aqui na escola, não tenho problemas nenhuns, mas assim...o que eu que eu mudava em concreto...boa pergunta...

Nunca pensaste nisso...? Nunca pensei sobre isso...é fácil dizer que se tem de mudar, mas depois quando é para mudar o que é que há para mudar? Sinceramente não sei, não sei o que é que mudava.

4.1. Consideras que a tua retenção foi justa? Justifica. Sim acho que foi justa porque tendo em conta que ia ficar com uma disciplina em atraso, acho que foi bom do que chegar ao 12º não e não ter notas para entrar onde quero e perdia mais tempo porque chegar ao 12º sem matemática ou ia fazer matemática de 10º e 11º, ia estar sempre atrasado, portanto acho que foi a melhor opção.

4.2. O que pensaste/sentiste quando soubeste que ias reprovar? Ao início fiquei um bocado reticente, mudar de turma, já estava com pessoas desde o 7º ano, mudar de turma é sempre complicado mas como foi uma transição de mais velho, eu sou o mais velho da minha turma, para mais novos acho que acaba por ser mais fácil, consegui ter, estar mais à vontade, porque se fosse com pessoas mais velhas ficava sempre reticente, tipo...o que pode acontecer daqui se eu disser alguma coisa que não devia pode correr mal...mas não como reprovei e da minha turma atual ninguém reprovou é tudo um ano mais novo que eu, quase não se nota a diferença, portanto não me afetou, não me afetou muito.

4.3. Consideras que o facto de teres reprovado te fez aprender mais? Justifica. Sim, sim porque como estou a repetir disciplinas, as minhas notas estão todas mais altas, por exemplo a matemática ia ficar reprovado e neste momento estou com 14, portanto é uma melhoria bastante boa e mesmo nas outras disciplinas estou a interiorizar muito mais a matéria, coisas que eu não entendia o ano passado e que neste ano entendi e penso "ah que simples".

Como é que justificas essa mudança? Acho que o facto de ter reprovado também me fez

despertar e abrir os olhos e começar a trabalhar mais um bocado para atingir os meus objetivos, tudo bem que os professores são diferentes, dou-me melhor com alguns professores este ano, dava melhor com outros professores do ano passado..., mas a chave para o sucesso está sempre em nós certo? E eu ter reprovado fez-me abrir os olhos, fez-me pensar, o que é que eu quero fazer da minha vida, tenho de despertar, tenho de acordar...e aqui estamos.

4.4. Conta-me como foi o ano a seguir à tua retenção (o que sentiste, como te sentias nas aulas, na *nova* turma, com os professores...?) Não sinto nada, é como se estivesse a fazer o 10º ano pela 1ª vez.

5.1. Sentes-te motivado para aprender? Justifica. Sim, sem sobra de dúvidas. Lá está, vou falar de novo de matemática porque era o meu ponto fraco, neste momento posso dizer que se calhar é a disciplina que mais gosto porque nas outras disciplinas que eu tinha notas...vá 13, 14...matemática era o meu tendão de Aquiles e neste momento se calhar a disciplina que mais gosto é onde eu me estou a safar melhor.

5.2. Sentes mais vontade de estudar para não voltares a reprovado? Sim sem sombras de dúvidas que pensar ...se não fizer isto quando chegar a casa, se eu não estiver atento nas aulas corro o risco de ficar novamente mais um ano na escola...não! Até porque tenho objetivos e tenho até uma x idade para cumprir os meus objetivos e se eu ficar mais um ano posso... já não consigo cumprir os meus objetivos.

5.3. Como é que os teus colegas te receberam na nova turma? Ao início ninguém sabia que eu era repetente, só depois souberam no preenchimento da ficha do aluno e com alguns professores a perguntarem-me porque eu sabia certas coisas que ainda não tínhamos dado, lembrava-me, tinha uma vaga ideia do ano passado e só, posso dizer que só a meio do 1º período, é que acho que toda a gente ficou a saber que era reprovado.

5.4. Sentes-te diferente dos teus colegas por teres reprovado? Não, de todo não.

5.5 E eles tratam-te de forma diferente? Não, não, não. Eles tratam-me como se eu fosse da turma deles há muito tempo e eu trato-os como se eles fossem da minha turma já há muito tempo.

6.1 Gostarias de acrescentar algum comentário ou informação relativamente ao tema desta entrevista? Sim. Reprovar não é um “bicho de sete cabeças”. Perde-se um ano agora, se calhar já perderam 2, já reprovaram mais do que uma vez, mas esse ano pode, se se esforçarem obviamente, ser recompensado no futuro, eu acho que é melhor começarmos a trabalhar desde agora, por exemplo, eu estou no 10º ano, podia ter decidido só passar e estava nesta situação no 12º e não valia apenas assim...subo já minha média, se não conseguir entrar para o que quero tenho mais portas abertas. Acho que... se não está em condições de passar por alguma razão é, certo? Os professores não ganham nada em prejudicar os alunos e faze-los repetir um ano...

E achas que a maioria dos alunos tem essa perspetiva, ou seja, que a retenção é positiva?

É assim, na minha turma reprovaram, reprovou mais um aluno, um amigo meu, um grande amigo meu e ele partilha da mesma opinião que eu, mas a maior parte dos meus amigos já reprovaram e até são mais velhos e eles não têm a mesma perspetiva, muitas das vezes diziam “ ah o professor podia-me ter passado, não me passou”, eu acho que isso não é assim. Se o professor podia ter passado e não passou foi porque alguma coisa falhou e essa alguma coisa está em ti, foste tu que falhaste não foi o professor, o professor está a fazer o trabalho dele, tu é que não cumpriste com os objetivos.

6.2 Agradecimentos.

E4

2.1. Que idade tens? 17

2.2. Em que ano de escolaridade andas? 9º

2.3. Em que ano é que reprovaste? 5º, 6º, 8º

2.4. Quantas vezes é que reprovaste? 3

3.1 O que é que mais gostas na escola? Dos professores porque como o meu comportamento é bom, então acabo por não ter problemas com eles.

3.2 E o que é que mais te desagrada? O bullying na minha opinião.

3.3 Achas que a escola, na sua globalidade, te apoiou/apoia para alcançares os melhores resultados que podes ter? Porquê? Eu penso que sim porque os professores estão aqui para cumprir a sua função que é ensinar-nos e ajudar-nos a que obtenhamos notas para conseguir subir na nossa vida e acho que sim a escola dispõe, pelo menos dos meus professores, foram todos muito bons e não tenho nenhuma razão de queixa nem dos professores nem da escola.

As tuas 3 retenções foram nesta escola? Não, nenhuma delas.

3.4 A escola tem correspondido às tuas expectativas? Eu penso que sim...nunca reparei nisso...penso que sim.

3.5 Se fosses Diretor(a) desta escola, o que é que mudarias? Alguns comportamentos, por exemplo ter mais atenção aos alunos principalmente nos intervalos porque é quando acontecem mais discussões ou lutas e em algumas partes da escola que por exemplo não há movimentação dos funcionários também e os alunos acabam por ir para lá e estragam coisas e assim.

4.1. Consideras que as tuas retenções foram justas? Justifica. Sim porque tinha consciência que não era bom aluno e além do mais tenho alguma preguiça para estudar apesar de me tentar manter atento nas aulas eu era muito distraído tudo isso junto levou-me a ter más notas e a chumbar os anos.

4.2. O que pensaste/sentiste quando soubeste que ias reprovar? É assim, na primeira vez eu fiquei sentido, tipo fiquei triste, chorei e tudo mais porque eram, foram, eram colegas que eu já tinha há alguns anos então a separação foi difícil, mas depois nas outras duas acabei por aceitar melhor não é, obviamente que fiquei de castigo e tive consequências disso mas acabei por aceitar melhor até porque já tinha noção que ia chumbar.

4.3. Consideras que o facto de teres reprovado te fez aprender mais? Justifica. Sim com certeza que sim porque além de ter tido repetido as matérias o que naquela altura achava que era chato, mas repeti depois, consegui entender melhor e ajudou-me a guardar dentro da cabeça para usar no futuro ou neste caso que é agora quando dá jeito.

4.4. Conta-me como foi o ano a seguir à tua retenção (o que sentiste, como te sentias nas aulas, na nova turma, com os professores...?) Lá está na 1ª vez foi muito estranho porque eram pessoas novas que eu não conhecia, que nunca tinha visto de lado nenhum e professores também diferentes e como sempre foi difícil de me enturmar então foi mais complicado ainda e depois das outras vezes foi a mesma coisa...não liguei tanto, não dei tanta importância.

5.1. Sentes-te motivado para aprender? Justifica. É assim, eu vou falar deste ano que passou, foi um bocadinho complicado porque a minha turma era muito problemática, mas eu mantinha-me no meu canto e fazia o que tinha para fazer, mas sim eu pretendo concluir os estudos e depois quem sabe fazer faculdade

5.2. Sentes mais vontade de estudar para não voltares a reprovar? Sim...seria mais um ano perdido e acho que já chega.

5.3. Como é que os teus colegas te receberam na nova turma? Foi complicado porque lá está, eu já tinha dito que tenho problemas em enturmar-me então os primeiros 2 meses é sempre complicado e depois começava por falar com uma pessoa e depois outra e começava a enturmar-me melhor.

5.4. Sentes-te diferente dos teus colegas por teres reprovado? Sim e não. A primeira vez sim porque era o único então...era um bocadinho estranho, mas depois na segunda vez quando me juntei à turma nova já não era o único e já não tinha tanta...nem dei tanta importância, já não era a mesma coisa como se fosse da primeira

5.5 E eles tratam-te de forma diferente? É assim...não. Eles limitavam-se a não falar comigo, e eu a não falar com eles até que depois comecei a enturmar-me melhor...mas antes disso não era só mais um ali.

Se tivesses que resumir as tuas retenções em poucas palavras o que dirias? Como é que te sentes depois da tuas 3 retenções? É difícil responder...acima de tudo sempre foram justas...todas...porque lá está eu não era bom aluno...mas já sou mais crescido, já tenho mais cabeça para pensar que não posso perder mais anos aqui na escola e também não quero dar mais um desgosto aos meus pais...acho que já está bom 3 anos...

6.1 Gostarias de acrescentar algum comentário ou informação relativamente ao tema desta entrevista? Penso que não...não.

6.2 Agradecimentos.

ANÁLISE DE CONTEÚDO POR CATEGORIA

| Categorias | Indicadores | Unidades de registo |
|--|--|---|
| Perceções gerais sobre a escola | Os colegas/amizade é o mais interessante e positivo da escola | <p>...eu gosto da escola mas é o facto de estar com os amigos...E2</p> <p>...gosto de vir para a escola para estar com os meus amigos e para conviver um bocado...E3</p> <p>O que mais me agrada é o ambiente que a escola tem. N1</p> <p>...mais agrada convivência...N4</p> <p>O que mais agrada na escola é conhecer amigos novos...N7</p> <p>O que mais me agrada é o convívio com os amigos e as raparigas bonitas na escola e o convívio com os alunos. N12</p> <p>Os rapazes mais giros e novos amigos que a escola nos dá. N13</p> |
| | As aulas são o mais desinteressante e enfadonho da escola | <p>... desagrada é as aulas, porque não gosto de ir às aulas. N3</p> <p>...o que menos me agrada são as aulas.N4</p> <p>e o que mais me desagrada é ter de estudar.N7</p> <p>...o que não gosto é não ter muito recreio... N8</p> <p>O que não agrada: as aulas. N9</p> <p>O que menos me agrada são as aulas. N13</p> |
| | Preocupação com o ambiente/convívio pouco salutar entre alunos | <p>[desagradam-me] algumas pessoas que andam cá na escola, alunos,...E3</p> <p>O bullying na minha opinião. E4</p> <p>...o que me desagrada é o facto de haver “colegas” que não gosto tanto e algumas pessoas com comportamentos inadequados. N2</p> <p>Desagrada: por vezes o ambiente não é o melhor. N14</p> |
| | Os alunos gostam da escola devido à empatia que têm com a maioria dos professores | <p>Os professores até são simpáticos, alguns até são um bocado rígidos mas até gosto deles. E1</p> <p>Gostei de alguns professores...E1</p> <p>...os professores que eles ajudam-me bastante...E2</p> <p>...professores eles são bastante amigáveis...E2</p> <p>[gosto] dos professores porque como o meu comportamento é bom, então acabo por não ter problemas com eles. E4</p> <p>o que mais agrada [na escola] é o facto dos professores ajudarem os alunos. N2</p> <p>o que mais agrada na escola são alguns professores,...N5</p> <p>O que mais agrada [na escola] é os bons professores que nos ajudam e motivam. N6</p> <p>Agrada: a maioria dos professores são agradáveis...N14</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>O que mais me agrada na escola que frequento é a capacidade de alguns professores terem muita paciência para algumas turmas e mesmo nos alunos que não mereçam, fazer de tudo para nós passarmos. N15</p> |
| | <p>Os professores são um fator importante na motivação dos alunos</p> | <p>...tipo alguns professores querem que eu passe é óbvio(...) mas os meus professores sim, há um ou dois que claro que não gostam muito de mim mas acho que querem que eu passe, todos os professores querem. E1</p> <p>...a escola dispõe, pelo menos dos meus professores, foram todos muito bons e não tenho nenhuma razão de queixa nem dos professores nem da escola. E4</p> <p>...os bons professores que nos ajudam e motivam. N6</p> |

| | | |
|---|---|---|
| <p>Percepções sobre a retenção</p> | <p>Os alunos julgam-se culpados pelas suas retenções e consideram-nas medidas justas</p> | <p>Um pouco [justa] porque (...) no 1º período tive 5 negativas, no 2º período passei para 7 (...) também faltava, (...) não sabia a matéria e depois não conseguia e então reprovei por causa disso.E1</p> <p>[a minha retenção] foi bastante justa (...) não estava muito para a escola no ano passado eu não gostava, basicamente tava (...) cansado da escola ...E2</p> <p>[a retenção] acho que foi justa porque tendo em conta que ia ficar com uma disciplina em atraso (...) ia estar sempre atrasado, portanto acho que foi a melhor opção. E3</p> <p>Sim [foram justas] porque tinha consciência que não era bom aluno e além do mais tenho alguma preguiça para estudar apesar de me tentar manter atento nas aulas, eu era muito distraído tudo isso junto levou-me a ter más notas e a chumbar os anos. E4</p> <p>[a retenção] porque das 2 vezes o que aconteceu foi por falta de estudo. N1</p> <p>[a retenção foi justa] pois reconheço que no ano anterior não me apliquei o suficiente para passar N2</p> <p>... eu era muito malandro e nunca fazia nada nas aulas, sim considero que as minhas retenções foram justas. N3</p> <p>Sinceramente, sim! Porque tenho consciência de que nos anos retidos ou eu não estava muito animado. N5</p> <p>Sim as minhas retenções foram justas pois desleixei-me imenso a nível pessoal e profissional. N6</p> <p>Óbvio que foi justa [a retenção], porque eu estava-me a marimbar. N7</p> <p>Sim, [foi justa] porque (...) eu faltei por motivos pessoais (...) eram muitas faltas e reprovei. N8</p> <p>Sim, porque as minhas notas não eram as melhores e o meu comportamento também não ajudava. N9</p> <p>[a retenção foi justa] porque depois de ser avisada continuei a fazer a mesma coisa. N10</p> <p>Sim, a minha retenção foi justa porque foi o que eu mereci devido às minhas ações. N11</p> <p>...foi o que eu mereci ter reprovado. N12</p> <p>[a retenção foi justa] porque não me esforcei devidamente. N13</p> <p>Eu acho que a minha retenção foi justa...N15</p> |
|---|---|---|

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>Sim [a retenção foi justa] não dava o meu máximo. N16</p> |
| | <p>Sentimentos negativos expressos pelos alunos em relação à retenção</p> | <p>...tinha várias negativas já sabia que ia reprovar por isso não fiquei tão(...) surpreendida.E1</p> <p>...agora sinto-me arrependida (...) E1</p> <p>Fui burra. E1</p> <p>...fiquei desapontado comigo mesmo...E2</p> <p>Claro que me sentia com vergonha de dizer que tinha reprovado ...E2</p> <p>Ao início fiquei um bocado reticente,...E3</p> <p>eu fiquei sentido, tipo fiquei triste, chorei e tudo(...) fiquei de castigo... E4</p> <p>Tristeza e culpa N1</p> <p>...nem parecia a mesma pessoa, porque tinha peso na consciência. N3</p> <p>Fiquei desanimado.N4</p> <p>Obviamente fiquei mal, triste,...N5</p> <p>Senti-me de certa forma desmotivada e desmoralizada...N6</p> <p>Foi de tristeza, porque fiquei desiludido comigo mesmo.N7</p> <p>Senti-me mal porque reprovar não é uma coisa boa para a nossa vida profissional. N9</p> <p>Tristeza. N10</p> <p>... senti-me desapontado...N11</p> <p>Fiquei triste por ter reprovado e por ter ficado mais um ano. N12</p> <p>Desanimo. N13</p> <p>O que senti (...) foi uma boa sensação e má ao mesmo tempo. Má porque achei que não era capaz (...) das minhas capacidades e que não iria gostar do novo ano e boa porque sabia eu precisava de reprovar, era o melhor para mim. N15</p> <p>Fiquei triste...N16</p> |

| | | |
|--|--|--|
| <p>A retenção, a motivação e a autoestima</p> | <p>A retenção melhora os resultados escolares dos alunos (há uma melhor assimilação da matéria)</p> | <p>...conseguiu fazer os testes de novo, já conhecia alguma matéria por isso, (...) foi bom para mim. E1</p> <p>...o facto de ter reprovado fez-me tornar uma pessoa melhor, (...) começou-me a motivar, consigo me esforçar mais agora apesar de continuar a ser o mesmo preguiçoso, mas...agora já faço qualquer coisa nas aulas e isso, já tiro melhores notas...E2</p> <p>...como estou a repetir disciplinas, as minhas notas estão todas mais altas, por exemplo a matemática ia ficar reprovado e neste momento estou com 14, portanto é uma melhoria bastante boa e mesmo nas outras disciplinas estou a interiorizar muito mais a matéria, coisas que eu não entendia o ano passado e que neste ano entendi e penso “ah que simples”. E3</p> <p>...sim porque além de ter tido repetido as matérias o que naquela altura achava que era chato, mas repeti depois, consegui entender melhor e ajudou-me a guardar dentro da cabeça para usar no futuro ou neste caso que é agora...E4</p> <p>Sim graças a repetir as matérias consegui entender as dúvidas que tinha no ano anterior. N5</p> <p>Sim, porque pode lembrar a matéria que não tinha aprendido porque falei e consegui tirar melhores notas. N8</p> <p>Ouvir a matéria duas vezes não é nada de especial, pois provavelmente no início do ano já não se lembra do que se deu. N14</p> <p>A minha retenção foi benéfica ...estou a conseguir superar as minhas dúvidas e a levantar as notas para melhor. N15</p> |
| | <p>Os alunos interiorizam que reprovar faz bem e os deixa mais motivados</p> | <p>Um pouco [mais motivada] porque agora sinto-me arrependida por não ter (...) estudado e não ter vindo às aulas (...)já podia estar no 9º, fui burra (...) fazer a minha vida e agora tou no 7º ...E1</p> <p>...eu quero ter um rumo para a minha vida...E1</p> <p>Sim definitivamente [mais motivado], não quero voltar a reprovar, eu não quero separar-me destes colegas que eu estou a gostar bastante...E2</p> <p>Acho que o facto de ter reprovado também me fez despertar e abrir os olhos e começar a trabalhar mais um bocado para atingir os meus objetivos,...E3</p> <p>...ter reprovado fez-me abrir os olhos, fez-me pensar, o que é que eu quero fazer da minha vida, tenho de despertar, tenho de acordar...E3</p> <p>...se não fizer isto quando chegar a casa , se eu não estiver atento nas aulas corro o risco de ficar novamente mais um ano na escola...não! E3</p> <p>Sim...[estou motivado] seria mais um ano perdido e acho que já chega. E4</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | | <p>Sim porque comecei a estudar mais.N4 ... aprendi com os meus erros e sei que não devo voltar a reprovar. N9</p> <p>Eu considero a minha retenção benéfica porque eu agora estou mais esforçado...N11 ...muito bom ter reprovado pois consegui aprender mais e melhor. N15</p> |
| | <p>A integração dos alunos é fácil e não se sentem desajustados nas novas turmas</p> | <p>Fiquei feliz por ter uma turma nova (...) E1 Eles também eram novos aqui na escola por isso...ficamos todas na boa. E1 Estou-me a sentir bastante melhor (...) agora tenho uma turma fantástica, eu gosto bastante da minha turma...E2 Eles [novos colegas] receberam-me bastante bem, não me fizeram assim bastantes perguntas como é que era o ano passado...E2 ...é tudo um ano mais novo que eu, quase não se nota a diferença, portanto não me afetou, não me afetou muito.E3 Eles tratam-me como se eu fosse da turma deles há muito tempo...E3 Foi complicado (...) os primeiros 2 meses é sempre complicado e depois começava por falar com uma pessoa e depois outra e começava a enturmar-me melhor. E4</p> |
| | <p>A retenção é uma medida pedagógica encarada com naturalidade, “um mal necessário”</p> | <p>Reprovar tipo é uma cena normal...E1 Muita gente vê as retenções como uma coisa má, eu pessoalmente não tou a vê-la (...) eu não me senti mal a reprovar, reprovar também nos ensina alguma coisa, e que as pessoas não tenham medo de reprovar. E2 Reprovar não é um “bicho de sete cabeças”. Perde-se um ano agora, se calhar já perderam 2,(...) mas esse ano pode, se se esforçarem obviamente, ser recompensado no futuro, (...) Acho que... se não está em condições de passar por alguma razão é, certo? Os professores não ganham nada em prejudicar os alunos e faze-los repetir um ano...E3 Se o professor te podia ter passado e não passou foi porque alguma coisa falhou e essa alguma coisa está em ti, foste tu que falhaste não foi o professor, o professor está a fazer o trabalho dele, tu é que não cumpriste com os objetivos. E3 ...as retenções ajudam os alunos a perceber os seus erros. N1 A retenção contribuiu para que os alunos aprendam mais. N4 A retenção é a melhor opção. N10 ...pois penso que isto [a retenção] é a melhor opção. N11 A retenção não é algo que seja obrigatoriamente mau, por exemplo no meu caso foi algo bom. N14 Na minha opinião acho que reprovar nem sempre tem aquele sentido que vai prejudicar ou vai ser mau; para alguns será uma experiência maravilhosa. N15</p> |

