



**CATÓLICA PORTO**

Faculdade de Educação e Psicologia

*“FATORES QUE CONTRIBUEM PARA A EVOLUÇÃO DAS  
APRENDIZAGENS DOS ALUNOS: ESTUDO DE CASO”*

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

- Especialização em Avaliação Educacional -

António Pedro Soares Antunes da Silva

Porto, fevereiro de 2019



**CATÓLICA PORTO**

Faculdade de Educação e Psicologia

*“FATORES QUE CONTRIBUEM PARA A EVOLUÇÃO DAS  
APRENDIZAGENS DOS ALUNOS: ESTUDO DE CASO”*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa

para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Avaliação Educacional -

António Pedro Soares Antunes da Silva

Trabalho efetuado sob a orientação da

Professora Doutora Ilídia Cabral

Porto, fevereiro de 2019

## Agradecimentos

A Deus, por tudo o que sou e que tenho e por me iluminar sempre o caminho. Sem Ele nada existiria.

À Dra. Conceição Amaral Pinheiro, por investir, apostar, e acreditar sempre em mim. Sem ela, este trabalho não teria acontecido.

À Professora Doutora Ilídia Cabral, pela orientação, sempre repleta de sabedoria e otimismo. Sem ela, o trabalho teria sido, por certo, muito mais pobre.

Ao colega e amigo Bruno Cardoso, por me ter sempre incentivado e por constantemente me aturar os desabafos e partilhar amarguras. Sem ele, não teria sequer começado.

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

Por fim, mas não menos importante, à minha família. Aos meus pais, que são o meu suporte incondicional e à minha mulher, Luzia e filhos, Isaurinha e Joaquim, que são a minha razão de viver, pelo apoio e pela compreensão da minha ainda maior ausência. Sem eles, nenhum esforço faria sentido.

## **Resumo**

O sucesso educativo será porventura o principal objetivo de todos aqueles que, de uma forma ou de outra, se dedicam à educação. A busca de fatores que promovem o sucesso educativo, desde relacionais a organizacionais, andarà direta ou indiretamente ligada a todo o estudo sobre educação. Daí, haver vários estudos na busca de fatores de sucesso, a partir de alunos bem sucedidos e outros, por oposição, a partir de alunos mal sucedidos. Neste estudo pretende-se, a partir da análise de alunos que manifestaram uma evolução destacável nos seus resultados acadêmicos, procurar perceber os fatores que contribuíram para esse volte-face. A dissertação que aqui se pretende resumir tem como tema “fatores que contribuem para a evolução das aprendizagens dos alunos – estudo de caso”. A motivação para este tema está estritamente ligada com a ideia pessoal de que não há educação sem otimismo, sem acreditar que se pode sempre evoluir e, mais do que perceber o que faz com que os bem sucedidos sejam bem sucedidos, ou o porquê dos mal sucedidos serem mal sucedidos, centra-se em procurar perceber, em primeiro lugar, que é possível passar de aluno mal sucedido a bem sucedido e, em segundo lugar, os fatores que estão na base dessa passagem.

Depois de definir o perfil pretendido e identificar casos de alunos com esse perfil, recorrendo para isso a uma análise documental dos seus resultados escolares, a metodologia foi eminentemente qualitativa, a partir de um estudo de caso, privilegiando os discursos dos atores: alunos e professores que com eles trabalharam diretamente.

## **Palavras-chave**

sucesso educativo

evolução

estratégias

relação pedagógica

motivação

## **Abstract**

Educational success is perhaps the main objective of all those who, in one way or another, are dedicated to education. The search for factors that promote educational success, from relational to organizational, will be directly or indirectly linked to all education study. Hence, there are several studies in the quest for success factors, from successful students and others, by opposition, from unsuccessful students. In this study, we pretend, from the analysis of students who showed a remarkable evolution in their academic results, to seek to understand the factors that contributed to this turnaround. The dissertation that we pretend here to sum up has as theme "factors that contribute to the evolution of student learning - a case study". The motivation for this theme is closely linked with the personal idea that there is no education without optimism, without believing that one can always evolve and, more than understand what makes the successful students are successful, or why unsuccessful ones are unsuccessful, focuses on trying to realize, first of all, that it is possible to move from unsuccessful to successful student and, secondly, the factors that are in the base of this passage.

After defining the desired profile and identifying cases of students with this profile, resorting to a documentary analysis of their school results, the methodology was eminently qualitative, based on a case study, privileging the speeches of the actors: students and teachers who worked directly with them.

## **Key words**

educational success

evolution

strategies

pedagogical relationship

motivation

# ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEITUAL.....	4
CAPÍTULO I “A escola e a sala de aula - o ambiente dos alunos –” .....	4
1.1 Organização escola e fatores que contribuem para a sua eficácia.....	4
1.2 Variáveis chave da sala de aula.....	14
1.2.1. Relação Pedagógica.....	14
1.2.2. Estratégias de Ensino .....	20
1.2.3. Clima de sala de aula.....	27
1.2.4. Avaliação.....	31
CAPÍTULO II “Caminhos para o Sucesso” .....	39
2.1. Sucesso / Insucesso.....	39
2.2. Motivação e Autoestima.....	47
2.3 O Papel da família .....	54
PARTE II: ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO .....	57
CAPÍTULO III “Contextualização do estudo empírico”.....	57
3.1. O problema de investigação e questões associadas – objetivos do estudo...	57
3.2. Noção de “Perfil de evolução notória” e identificação dos alunos.....	59
3.3. Tipo de estudo, métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados.....	63
PARTE III: APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS .....	66
CAPÍTULO IV “Breves considerações sobre o processo de selecção dos alunos para o estudo – análise documental das classificações” .....	67
4.1. Seleção dos alunos do 10º ano.....	68
4.2. Seleção dos alunos do 11º ano.....	70
4.3. Seleção dos alunos do 12º ano.....	73
4.4. Considerações gerais sobre as evoluções dos alunos .....	75
CAPÍTULO V “Apresentação e interpretação dos dados relativos às entrevistas”...	80
5.1. Conceito de sucesso escolar .....	83
5.2. Fatores de promoção do sucesso escolar .....	86
5.3. Fatores desencadeadores da mudança positiva nos alunos.....	93
5.4. Variáveis chave de sala de aula – Relação pedagógica .....	98
5.5. Variáveis chave de sala de aula – Estratégias de ensino .....	101
5.6. Variáveis chave de sala de aula – Clima de sala de aula.....	112

5.6. Variáveis chave de sala de aula – Avaliação .....	116
5.7. A Escola como organização .....	122
5.8. Fatores externos à escola .....	129
CONCLUSÕES.....	133
CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	141
APÊNDICES .....	148
Apendice 1 – Guião de Entrevista com os alunos .....	149
Apendice 2 – Guião de Entrevista com os professores.....	152
Apendice 3 – Análise de conteúdo das entrevistas com os alunos.....	155
Apendice 4 – Análise de conteúdo das entrevistas com os professores .....	182
Apendice 5 – Modelo da declaração de consentimento informado (professores) .....	207

## Índice de tabelas

Tabela 1 Ordenação dos alunos do 11º ano com maior evolução geral de acordo com o primeiro critério .....	61
Tabela 2 Codificação dos alunos e professores entrevistados .....	65
Tabela 3 correspondência entre os níveis do 9º ano e os valores do 10º ano .....	67
Tabela 4– Ordenamento dos 10 alunos do 10º ano com maior evolução a Português .....	68
Tabela 5– Ordenamento dos 10 alunos do 10º ano com maior evolução a Matemática A .....	69
Tabela 6 - Ordenamento dos 10 alunos do 10º ano com maior evolução a Biologia e Geologia	69
Tabela 7– Ordenamento dos 10 alunos do 10º ano com maior evolução a Física e Química A .	70
Tabela 8– Ordenamento dos 10 alunos do 11º ano com maior evolução a Português .....	71
Tabela 9– Ordenamento dos 10 alunos do 11º ano com maior evolução a Matemática A .....	72
Tabela 10 - Ordenamento dos 10 alunos do 11º ano com maior evolução a Biologia e Geologia .....	72
Tabela 11 - Ordenamento dos 10 alunos do 11º ano com maior evolução a Física e Química A	73
Tabela 12– Ordenamento dos 10 alunos do 12º ano com maior evolução a Português .....	74
Tabela 13– Ordenamento dos 10 alunos do 12º ano com maior evolução a Matemática A .....	74
Tabela 14– Número de alunos com evolução efetiva, de entre os 10 que mais evoluíram na disciplina de Português .....	75
Tabela 15– Número de alunos com evolução efetiva, de entre os 10 que mais evoluíram na disciplina de Matemática.....	75

Tabela 16– Número de alunos com evolução efetiva, de entre os 10 que mais evoluíram na disciplina de Biologia e Geologia .....	75
Tabela 17– Número de alunos com evolução efetiva, de entre os 10 que mais evoluíram na disciplina de Física e Química A.....	75
Tabela 18 - Número de alunos com evolução efetiva, de entre os 10 que mais evoluíram às disciplinas analisadas no 10º ano .....	77
Tabela 19 - Número de alunos com evolução efetiva, de entre os 10 que mais evoluíram às disciplinas analisadas no 11º ano .....	77
Tabela 20– Número de alunos com evolução efetiva, de entre os 10 que mais evoluíram às disciplinas analisadas no 12º ano .....	78
Tabela 21 - Ordenamento das amplitudes máximas das evoluções dos alunos .....	78
Tabela 22– maiores amplitudes de evolução à disciplina de Português.....	79
Tabela 23– maiores amplitudes de evolução à disciplina de Matemática A.....	79
Tabela 24 - maiores amplitudes de evolução à disciplina de Biologia e Geologia.....	79
Tabela 25 - maiores amplitudes de evolução à disciplina de Física e Química A.....	80
Tabela 26 - Fator mais referido relativamente a cada uma das categorias/sub-categorias analisadas .....	133

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 - Conceito de sucesso escolar (Alunos) .....	83
Gráfico 2– Conceito de sucesso escolar (Professores) .....	83
Gráfico 3 - Fatores de promoção do sucesso escolar (Alunos).....	86
Gráfico 4 - Fatores de promoção do sucesso escolar (Professores) .....	86
Gráfico 5– Fatores desencadeadores da mudança positiva nos alunos (Alunos).....	93
Gráfico 6 - Fatores desencadeadores da mudança positiva nos alunos (Professores).....	93
Gráfico 7 - Variáveis chave se de sala de aula – Relação pedagógica (Alunos).....	98
Gráfico 8– Variáveis chave se de sala de aula – Relação pedagógica (Professores).....	98
Gráfico 9 - Variáveis chave se de sala de aula – Estratégias de ensino (Alunos) .....	101
Gráfico 10– Variáveis chave se de sala de aula – Estratégias de ensino (Professores) .....	102
Gráfico 11– Variáveis chave se de sala de aula – Clima de sala de aula (Alunos).....	112
Gráfico 12– Variáveis chave se de sala de aula – Clima de sala de aula (Professores).....	112
Gráfico 13– Variáveis chave se de sala de aula – Avaliação (Alunos).....	116
Gráfico 14– Variáveis chave se de sala de aula – Avaliação (Professores).....	116

Gráfico 15– A Escola como organização (Alunos) .....	122
Gráfico 16– A Escola como organização (Professores) .....	122
Gráfico 17– Fatores externos à escola (Alunos).....	129
Gráfico 18– Fatores externos à escola (Professores) .....	129

## **Índice de Quadros**

Quadro 1- Dimensões que influenciam o (in)sucesso escolar .....	43
Quadro 2– Progressão dos resultados dos alunos da escola a Matemática (adaptado do Portal Infoescolas) .....	77
Quadro 3 - Indicadores obtidos a partir da análise de conteúdo das entrevistas aos alunos.....	81
Quadro 4 - Indicadores obtidos a partir da análise de conteúdo das entrevistas aos professores	82

## **Índice de Figuras**

Figura 1 - Modelo teórico multifocal de análise da realidade escolar.....	12
---	----

## INTRODUÇÃO

É expectável que qualquer escola, professor, ou pessoa ligada à educação tenha um objetivo principal: o sucesso educativo dos alunos. O trabalho que aqui se apresenta procura investigar o sucesso educativo numa perspetiva muito particular. Assim, pretende-se aqui, a partir da análise do contexto de alunos que manifestaram uma evolução notória nos seus resultados académicos, procurar perceber os fatores que contribuíram para essa alteração. O tema deste trabalho é então: “fatores que contribuem para a evolução das aprendizagens dos alunos – estudo de caso”, partindo da questão de investigação *“que percepções têm alunos e professores sobre os fatores que contribuem para que um aluno consiga ter uma evolução considerável ao nível dos resultados académicos no ensino secundário?”*. Esta é uma questão que se resume de forma mais clara numa outra que acaba por congrega, também, a real motivação para este estudo: **“o que é que nós, enquanto a(u)tores nas escolas e nas salas de aula, podemos fazer?”**.

A visão sobre o trabalho é toda ela otimista. Desde logo, pela escolha dos alunos - é convicção pessoal que o papel da escola e dos professores tem que ser ativo e que não podemos aceitar a condenação dos alunos que não parecem ir no caminho certo - é preciso então perceber o que contribui para o sucesso dos alunos que nem sempre tiveram bons resultados. Depois, pelo foco da pesquisa em si, ou seja, procuram-se respostas que nos tragam ajuda e soluções e não respostas que nos justifiquem acontecimentos. Daí a opção por um estudo de caso. Pretende-se não representar o mundo, mas representar o caso (Stake, 1994) e dessa forma criar condições para expandir a experiência.

O trabalho está dividido em três partes e cinco capítulos. Na primeira parte, a que correspondem os dois primeiros capítulos, far-se-á um enquadramento teórico e concetual. No primeiro, no que diz respeito à escola e ao ambiente dos alunos, começando pela organização escolar e fatores que contribuem para a sua eficácia e seguindo, inevitavelmente, para as variáveis chave de sala de aula na promoção do

sucesso dos alunos: a relação pedagógica, as estratégias de ensino o clima de sala de aula e a avaliação. No segundo, no que concerne ao sucesso, começa-se por abordar o conceito de sucesso em si, seguindo para conceitos que lhe estão de alguma forma associados, como a motivação e a autoestima e o papel da família.

Na segunda parte, a que corresponde o terceiro capítulo, poderemos encontrar o enquadramento metodológico da investigação. Começando por explicar o problema de investigação e questões associadas e os objetivos do estudo, segue-se uma importante secção onde se explicará todo o processo que levou ao critério utilizado para a seleção dos alunos que integraram este estudo, ou seja, ao “perfil de evolução notória”, sendo igualmente justificadas todas as opções tomadas durante o trabalho de análise documental dos resultados dos alunos. Numa terceira secção, é explicada toda a parte que se desenvolveu a partir do momento em que se identificaram os alunos e que culminou nas entrevistas aos mesmos e aos professores que com eles trabalharam diretamente. Nesta parte, é explicado todo o trabalho que precedeu a recolha de dados e é descrito todo o processo posterior, desde as entrevistas ao tratamento dos dados, clarificando o tipo de estudo e explicando os métodos e técnicas de recolha e de tratamento de dados utilizados.

Numa terceira parte, composta por dois capítulos, encontraremos a apresentação e interpretação dos resultados. No primeiro destes capítulos, o quarto, são apresentados os resultados numéricos, ou seja, os resultados que nos levaram aos alunos selecionados. Para além disso, são feitas algumas considerações sobre o processo de seleção dos alunos, sobre o processo de análise documental das classificações. No quinto capítulo, são apresentados os resultados das entrevistas. A opção foi apresentar estes resultados categoria a categoria, começando com um resumo em gráfico, para as entrevistas aos professores e aos alunos, do número de referências por indicador, a que se segue, caso a caso, a interpretação e discussão dos dados recolhidos. Nesta fase, as lentes teóricas dos dois primeiros capítulos procuram clarear a visão das análises feitas. Depois de uma introdução explicativa, este capítulo segue com nove secções: conceito de sucesso escolar, fatores de promoção do sucesso escolar, fatores desencadeadores da mudança positiva nos alunos, variáveis chave de sala de aula (relação pedagógica, estratégias de ensino, clima de sala de aula e avaliação), a escola como organização e fatores externos à escola.

Finalmente, temos ainda as conclusões, onde de forma sintética se pretende resumir as principais ideias a que se chegou no trabalho e ainda as considerações e reflexões finais, onde se deixam algumas constatações e inquietações que indiretamente surgiram com a investigação.

## **PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL**

### **CAPÍTULO I “A escola e a sala de aula - o ambiente dos alunos -”**

#### **1.1 Organização escola e fatores que contribuem para a sua eficácia**

Na literatura, por exemplo com Etzioni (1972) e Blau & Scott (1979), encontramos dois significados para a noção de organização: um que a refere como unidades e entidades sociais, conjuntos práticos; outro que a vê como condutas e processos sociais - o ato de organizar tais atividades, a disposição dos meios relativamente aos fins e a integração dos diversos membros numa unidade coerente.

Continuando essa procura sobre o significado de organização, encontramos definições como a de March e Simon, segundo a qual “as organizações são compostas de seres humanos em estado de interação” (1979, p.4), ou como a de Sousa (1990), para quem uma organização é “um grupo social em que existe uma divisão funcional de trabalho e que visa atingir através de uma atuação determinados objetivos” (p. 18), ou ainda a de Hutmacher, que entende uma organização como “um coletivo humano coordenado, orientado por uma finalidade, controlado e atravessado pelas questões do poder” (1992, p. 58 cit. Teixeira, 1995, p. 8).

Numa perspectiva clássica, organização formal será um “sistema de atividades ou forças, de duas ou mais pessoas, conscientemente coordenadas” (Bernard, 1971: 94), desde o momento em que haja pessoas aptas a comunicarem entre si, com uma disposição para cooperar e servir, tendo em vista a realização de um projeto comum.

E dentro desta visão de organização orientada para determinados fins, podemos encontrar a definição de Bengt Abrahamsson (1993), segundo a qual as organizações são estruturas sociais criadas por indivíduos grupos ou classes, deliberadamente e com o propósito expresso de atingir objetivos. Nesta linha também Etzioni, segundo o qual as organizações “são unidades sociais que procuram atingir objetivos específicos; Pretende-se que as organizações sejam unidades sociais mais eficientes e produtivas. A eficiência real de uma organização específica é determinada pela medida em que atinge os seus objetivos” (1992, p 1-4).

Ao analisarmos todas estas definições, verificamos que é comum a ideia de que em qualquer organização, existem objetivos e pessoas.

Todas as nossas ações tendem a orientar-se para uma partilha de ideais ou para as relações sociais. Daqui se pode concluir que as organizações marcam a sua presença onde está o trabalho. De facto, tudo depende das organizações: vivemos numa sociedade de organizações.

No que diz respeito à organização escolar, podemos considerá-la como uma relevante “organização formal” de serviços, cujos principais beneficiários são, à partida, os alunos, isto é, “com quem e para quem os seus membros trabalham” (Blau & Scott, 1979, p.66). A escola também pode ser encarada como uma “organização [tendencialmente] normativa” na medida em que “o poder normativo é a principal fonte de controle sobre a maioria dos participantes” (Etzioni, 1974, p.72) embora, neste caso, a coerção não seja tão pronunciada como noutras organizações normativas.

O trabalho de Friedberg (1993, p.111), tendo a escola como objeto de estudo, permitiu passar de uma perspetiva de escola instrumental e com uma racionalidade única para uma dimensão “muito mais complexa, abstrata e fluida, de construção de jogo, de laço contratual, ou mais simplesmente de arena ou de contexto de ação”.

Procurando compreender a escola como organização específica, é valiosa a contribuição da visão sociológica de Per-Erik Ellstrom (citado por Lima, 2001) e sua proposta de estudo. Ellstrom ao considerar o estudo da escola e sua tipologia em relação aos modelos apresentados, destaca seu carácter complementar utilizando suas dimensões: racional (modelo claro e consensual e tecnologia clara), social (objetivos consensuais e tecnologia ambígua), política (objetivos em conflito, mas tecnologia clara) e anárquica (objetivos em conflito e tecnologia ambígua) e as articula respectivamente com a verdade, confiança, poder e absurdez (Lima, 2001).

Nesta procura de lentes para uma boa leitura do mundo, verificamos também que o modelo burocrático-racional, na sequência do trabalho de Max Weber e seus seguidores, constituiu uma referência dominante para as investigações em Educação, pelo menos até à década de 80. No entanto, neste período, assistiu-se a um significativo eclodir da “crítica aos modelos racionalistas de análise, através da emergência de novos

paradigmas e configurando uma situação de pluralismo teórico sem precedentes” (Lima, 1998, p.6).

Alguns dos trabalhos referidos, embora focalizados numa ou duas perspectivas de análise, integram na sua matriz teórica outras imagens e metáforas, no seguimento das sínteses desenvolvidas por Gareth Morgan (1979), Per-Erik Ellström (1983), Gareth Morgan (1995) e William Tyler (1991).

Num esforço de síntese, Licínio C. Lima (1998, p.63) com o seu modo de funcionamento díptico, Carlos Estêvão (1998) com o funcionamento políptico e a conceptualização fractalizada e institucionalizada das organizações educativas privadas e Jorge Adelino Costa (1996) com o estudo das imagens organizacionais procuram ajudar na construção de um quadro teórico-conceptual para a análise organizacional da escola.

Seguindo ainda Licínio Lima, “a escola não será, exclusivamente, burocrática ou anárquica. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou outra poderá ser simultaneamente as duas” (id., *ibid.*, p.163).

Ainda na opinião de Lima (1998, p.287) e no quadro presente de uma “participação decretada” e de uma gestão flexível do currículo, a adoção de uma lente burocrática deixará ver rotinas e estabilidade nas tarefas diárias e confirmar de forma empírica a existência na organização escolar de alguns aspectos característicos da burocracia, em maior ou menor grau, como acontece, nas questões que se prendem com poder e estrutura formal. Negligenciará, no entanto, os poderes mais informais e as dinâmicas dos atores. Terá sempre uma ideia muito precária da realidade escolar, apesar de pensarmos que o termo burocracia é neutro e uma investigação que use o modelo burocrático-racional não quer significar, obrigatoriamente, a crença na ineficácia ao nível organizacional, segundo Max Weber (1993). Max Weber considera mesmo que: “A razão decisiva que explica o progresso da organização burocrática foi sempre a sua superioridade técnica sobre qualquer outra organização. Um mecanismo burocrático perfeitamente desenvolvido atua em relação às demais organizações da mesma forma que uma máquina em relação aos métodos não mecânicos de fabricação. A precisão, a rapidez, a continuidade [etc.] são infinitamente maiores numa administração severamente burocrática, (...) servida por funcionários especializados [...]” (1993, p.730).

Alguns autores têm testado o grau de burocratização de uma dada realidade, nomeadamente a escolar, pela comparação das dimensões abstratas do tipo ideal de burocracia com os dados empíricos observados. João Formosinho (1984), constata a prevalência de um centralismo burocrático relativamente ao currículo (com uma “pedagogia burocrática” em que as normas pedagógicas são de aplicação universal e impessoal em aulas com duração ideal) e à admissão de pessoal auxiliar das escolas.

Torna-se imprescindível a especialização. A seleção e promoção fazem-se com base nas qualificações técnicas, os quadros administrativos e funcionários trabalham inteiramente separados da propriedade dos meios de produção e administração (Weber, 1993, p.176; Campos, 1978).

Para a análise da escola como organização o já referido “modo de funcionamento díptico” (Lima, 1998, p.163) é uma excelente referência. As duas faces previstas esquematizam um continuum entre a anarquia organizada e a burocracia racional. Na face B temos a articulação forte, a certeza, a objetividade a “ordem” e a mono-racionalidade. Na face A temos a ambiguidade, a desarticulação, a disjunção, a subjetividade, a “desordem” e a pluri-racionalidade. É nesta face que joga a capacidade dos atores em definir e atualizar as suas regras definindo o seu “plano de ação organizacional”, aproveitando as suas margens de autonomia relativa, praticando a “infidelidade normativa” para manter a fidelidade aos seus objectivos, interesses e estratégias (id., *ibid.*, p.176).

Contudo, o poder explicativo de outras perspetivas não é descurado, já que também consideramos que “as organizações são muitas coisas ao mesmo tempo” (Morgan, 1995, p.345) ou, de outro modo, as escolas são demasiado complexas para se deixarem apreender por análises através de uma simples dimensão (Bush, 1995, p. 21).

Posteriormente será necessário procurar perceber as várias perspetivas das escolas eficazes. De facto, segundo Azevedo (2001, p. 216), só “haverá qualidade na educação se houver escolas eficazes”.

Antes de mais, interessa perceber o que se entende por escolar eficaz. Em 1988, Mortimore et al. definiram escola eficaz como a escola onde os alunos progredem mais do que seria esperado, tendo em conta as suas características à entrada do

estabelecimento de ensino. Mais recentemente (1995) os mesmos autores introduziram o conceito de valor acrescentado e definiram escola eficaz como a escola “que “adiciona valor extra” aos resultados dos seus alunos, comparativamente com as organizações que servem populações semelhantes” (Lima, 2008, p.33). Atualmente, a maioria dos investigadores considera que este critério é mais adequado para medir a eficácia de uma escola.

Para Scheerens (2004), o conceito de eficácia refere-se aos desempenhos da escola em termos de outputs, que podem ser medidos em relação ao nível médio dos alunos no final de um ciclo de escolaridade ou através do valor acrescentado. Este autor associa ao termo eficácia um outro conceito, o conceito de eficiência, definindo-o como “sinónimo da eficácia a custo mínimo” (Scheerens, 2004, p. 16).

A partir das diversas definições existentes de eficácia de uma escola e como forma integração das várias definições, em 2005, Stoll e Fink, propuseram que se definisse escola eficaz como a escola que “promove a progresso de todos os seus alunos, para além do esperado; assegura que cada aluno atinge os padrões mais elevados que lhe sejam possíveis; melhora todos os aspectos do sucesso e do desenvolvimento dos estudantes e continua a melhorar, ano após ano”(Lima, 2008, p. 40).

A inexistência de uma definição consensual de eficácia da escola leva, por um lado, a alguma confusão entre investigadores e, por outro lado, diversifica o foco deste tipo de investigação, pois este varia de acordo com a definição de eficácia utilizada.

Em 1988, Mortimore e a sua equipa, divulgaram os resultados de uma investigação longitudinal onde identificam doze fatores políticos:

- a) liderança resoluta, por parte da direção da escola;
- b) envolvimento do subdiretor;
- c) envolvimento dos professores;
- d) consistência entre os docentes;
- e) sessões de ensino estruturado;

- f) ensino intelectualmente estimulante;
- g) ambiente centrado no trabalho;
- h) focalização limitada em cada sessão de trabalho;
- i) comunicação máxima entre docentes;
- f) registo da informação
- g) envolvimento parental;
- h) clima positivo.

No retrato de uma escola eficaz, Nóvoa (1992) destaca características como:

- a) autonomia da escola - responsabilização da escola no que diz respeito às respostas atempadas e úteis desde que equipadas com os meios necessários;
- b) liderança organizacional – promoção de estratégias que estimulem o empenhamento;
- c) articulação curricular - planificação e coordenação dos planos de estudo;
- d) otimização do tempo – respeito pelo ritmo de trabalho de cada indivíduo;
- e) estabilidade profissional – clima de segurança;
- f) formação do pessoal ligado à ação organizacional;
- g) participação dos encarregados de educação;
- h) reconhecimento público dos envolvidos;
- i) apoio das autoridades - não só financeiro, mas também de aconselhamento e de consultadoria.

Esta autora destaca ainda que um dos aspectos mais importantes para a criação de escolas eficazes é “a co-responsabilização dos diferentes atores educativos” (Nóvoa, 1992, p. 24).

Para José Augusto Pacheco (1996) as características organizativas do movimento das escolas eficazes baseiam-se nos seguintes aspectos: “gestão na base de princípios e objetivos gerais; reconhecimento de margens de autonomia dos professores para planificar o ensino; existência de uma liderança capaz de coordenar e motivar; estabilidade dos professores; articulação e organização do currículo a partir de objetivos claramente definidos; desenvolvimento profissional dos professores na base de um permanente compromisso de atualização; maximização do tempo de aprendizagem; reconhecimento do êxito dos alunos; participação dos encarregados de educação.” (International Congress on School Effectiveness, 1990, cit. por Pacheco, 1996, p.152)

Em 2004, tendo por base vários estudos publicados, Jaap Scheerens verificou um consenso nas principais “categorias de variáveis suscetíveis de constituírem condições capazes de reforçar a eficácia” (Scheerens, 2004, p. 40), pelo que, identificou cinco fatores comuns às escolas eficazes:

- 1) direção focalizada nas aprendizagens;
- 2) tónica assente sobre as aprendizagens de base;
- 3) ambiente disciplinado e seguro;
- 4) alto nível de expectativas face a desempenhos dos alunos;
- 5) avaliação frequente da sua progressão.

Em 2005, Robert Marzano, tendo por base 35 anos de pesquisa sobre eficácia da escola, sistematizou os resultados da influência nos níveis de realização escolar dos alunos em três grandes grupos: fatores relativos à escola, fatores relativos aos professores e fatores relativos ao aluno. Os fatores relativos à escola, ordenados pelo respetivo grau de influência no aproveitamento dos alunos, segundo este autor, são:

- 1) um currículo essencial e viável;

- 2) objetivos desafiantes e um retorno efetivo;
- 3) envolvimento dos pais e da comunidade;
- 4) ambiente seguro e disciplinado;
- 5) corporativismo e profissionalismo.

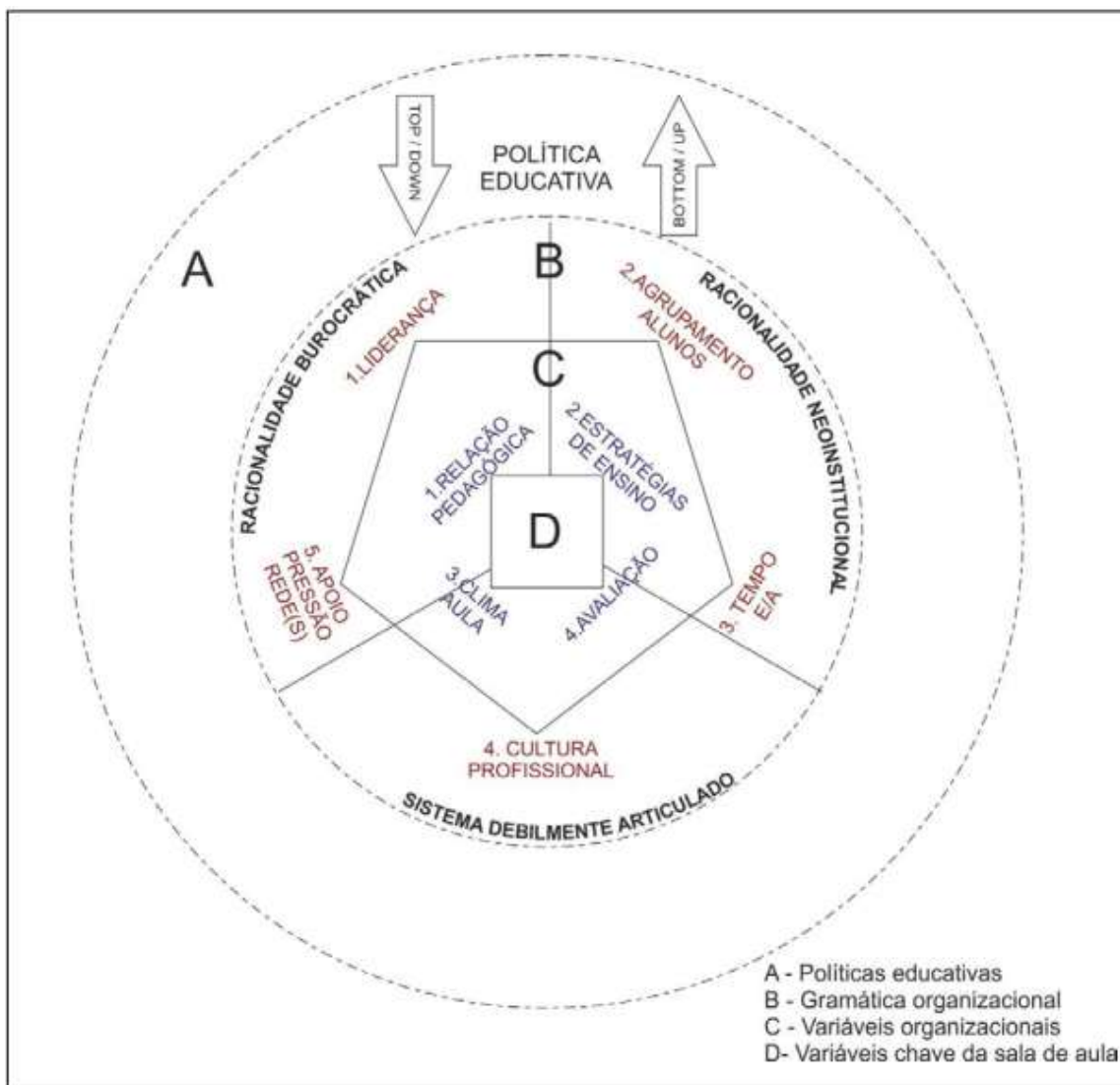
Lima (2008, 59) faz uma síntese das características de uma escola eficaz:

- a) uma liderança administrativa forte;
- b) um clima de expectativas em que não é permitido que nenhum aluno atinja níveis de sucesso mínimos;
- c) um ambiente de escola ordeiro;
- d) a determinação de que a aquisição de competências básicas pelos alunos precede todas as outras atividades escolares;
- e) a utilização dos esforços e de recursos da escola para atingir objetivos fundamentais;
- f) a monitorização sistemática do progresso dos alunos, para permitir ao diretor e aos professores a perceção do progresso, relativamente aos objetivos definidos.

De facto, “se a escola marca uma diferença na qualidade da educação proporcionada, dependerá dos processos que tenham no seu seio, das formas de trabalho, particularmente em equipa ou em colaboração, em torno de um projeto comum, das oportunidades do desenvolvimento profissional e formação baseadas na escola, do modo como a direção é exercida, etc.” (Bolívar, 2012, p.10)

De facto, há uma quantidade de processos e forças a vários níveis, que entram em ação numa escola enquanto organização, desde os da Política Educativa até aos da sala de aula. Esta perspetiva complexa é bem traduzida no modelo teórico multifocal apresentado por Cabral (2014, p.174), que contextualiza e integra algumas das ideias e estudos referentes à escola como organização.

**Figura 1 - Modelo teórico multifocal de análise da realidade escolar**



Fonte: (Cabral, 2014, p.174)

De acordo com a autora, neste modelo, há quatro níveis, quatro dimensões que influenciam a aprendizagem dos alunos. Num nível superior, temos a influência das políticas educativas (dimensão A), “que podem organizar-se numa lógica bottom down, de natureza mais prescritiva, ou numa lógica bottom down, que reconhece às escolas a

capacidade de se auto-organizarem com vista à resolução dos seus problemas” (Cabral, 2014, p.174).

Num nível abaixo (dimensão B), é apresentada uma primeira abordagem da escola como organização, considerando as várias racionalidades que coexistem. Destacam-se a racionalidade burocrática, a racionalidade neoistitucional, e imagem da escola como sistema debilmente articulado. Quanto à racionalidade burocrática, pela influência que tem no modo de regulação das práticas educativas; no que diz respeito à racionalidade neoistitucional, “com a sua inspiração ritualista, a sua lógica de legitimação”, por estar muito presente nas decisões do sistema; quanto à ideia da escola como sistema debilmente articulado, pela “lógica escassa” que norteia a ligação entre fins e funções, entre metas traçadas e ações tomas.

Num terceiro nível (dimensão C) desta “gramática organizacional da escola” a autora refere as variáveis organizacionais, que acabam por ser também centrais numa abordagem da escola como organização. São apresentadas a liderança, o agrupamento de alunos, o tempo, a cultura profissional e o apoio/pressão exercido por diversas redes internas e/ou externas.

No último nível deste modelo (dimensão D), surgem as variáveis chave de sala de aula. A este nível são destacados a relação pedagógica, as estratégias de ensino, o clima de sala de aula e a avaliação. No fundo, é a este nível que a a ação educativa acontece e por isso mesmo será objeto de aprofundamento no capítulo seguinte.

## 1.2. Variáveis chave da sala de aula

De facto, há várias forças e dimensões a envolver todo o processo educativo. Revisitando o modelo teórico multifocal apresentado por Cabral (2014, p.174), desde as políticas educativas (bem distantes da nossa ação), passando pela escola e a sua organização (que foi alvo de análise mais aprofundada no capítulo anterior), até à sala de aula. Embora haja muitas orientações, muitas condicionantes, muitas forças, muitas pressões de várias ordens, na verdade, é na sala de aula que tudo se passa. É na sala de aula que acontece (ou não) a ação educativa. Por isso, um estudo que pretende encontrar pistas sobre sucesso educativo, não poderia deixar de abordar, em capítulo próprio, as variáveis chave de sala de aula. Assim, os próximos quatro sub-capítulos serão sobre a relação pedagógica, sobre estratégias de ensino, sobre o clima de sala de aula e sobre a avaliação.

### 1.2.1. Relação Pedagógica

De acordo com Estrela (2002, p. 36), relação pedagógica é “[...] o contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contatos”. Em sentido lato “abrange todos os intervenientes diretos e indiretos do processo pedagógico”; em sentido mais restrito abrange a relação entre professor-aluno e aluno-aluno em sala de aula. Ao longo deste capítulo, vamos debruçar-nos mais sobre a relação pedagógica na perspectiva do professor.

Diversos autores destacam a relação pedagógica como o fator principal, ou pelo menos decisivo, no processo educativo.

De facto, para Robert Marzano (2005), o impacto individual de cada professor no aproveitamento dos alunos pode ser superior ao efeito combinado de todos os fatores relativos à escola.

Também para Grácio (1981) o insucesso escolar depende "muito menos do que se julga das metodologias didáticas empregues" e " muito mais da natureza e

qualidade das relações educativas que o professor polariza".

Carling em 1991 (cit. *in* Giancaterino, 2007, p.103) aponta também «o bom relacionamento do professor com os seus alunos como fator fundamental no processo educativo.»

A este respeito o autor Maldonado em 1996 (2007, cit. *in* Giancaterino, p.31,32) considera que “na escola, o aluno precisa de ter um laço de afetividade com o professor. Se o estudante gosta do mestre, admira-o e aprecia-o, sente-se mais motivado a estudar a disciplina. Se o considera antipático, ameaçador ou hostil, tende a rejeitar o que lhe é ensinado, encontrando dificuldades na aprendizagem”.

De facto, a importância da relação pedagógica parece fundamental quando se estuda o sucesso educativo. Nesta análise, não podemos deixar de referir a visão de Pedro d'Orey da Cunha (1996, p.55-68) e os seus 10 princípios para uma relação pedagógica:

#### 1. O princípio da fascinação.

Este princípio é bem caracterizado pela ideia de que o bom professor é aquele que é capaz de fazer gostar do que se aborda. É o que consegue cativar os alunos.

#### 2. O princípio da expectativa.

Este princípio acaba por se encontrar na lógica do efeito Pigmaléon. Se eu acredito, acontecerá. Se eu acho que o aluno vai ser capaz, será capaz. E este princípio é (pode ser) posto em prática todos os dias de várias formas: com o olhar, com o sorriso do reforço, com a atenção e acreditar únicos em cada aluno.

#### 3. O princípio do respeito

Este princípio faz com que o princípio da expectativa tenha os pés assentes no chão. Ou seja, tudo de acordo com as características de cada aluno. Expectativa, mas com respeito pelo desenvolvimento de cada um.

#### 4. O princípio do encorajamento

Todos os caminhos têm os seus obstáculos. É necessário o conforto de quem acredita em nós, o ânimo de quem sabe que o caminho é difícil, mas que somos capazes.

#### 5. O princípio da compreensão

Quando há um problema, a primeira pergunta a fazer é “quem sofre com o problema?”. Se fôr o aluno, então ele não precisa de mais nada que não seja de compreensão e só ela o poderá ajudar a voltar ao caminho.

#### 6. O princípio da confrontação

Quando há um problema, a primeira pergunta a fazer é “quem sofre com o problema?”. Se forem os outros alunos ou mesmo o professor, então o aluno em questão precisa de confrontação, firme e decidida, de modo a que o aluno perceba a autoridade e se encontre no caminho da sua autonomia responsável. Essa confrontação deve colocar a tônica na ação e não na pessoa, dando espaço a essa reabilitação.

#### 7. O princípio das consequências

É a verdadeira aplicação do popular “aprender com os erros”. Este princípio advoga que devemos aproveitar a excelente oportunidade de aprendizagem que é o aluno sentir as consequências das suas ações, sentindo-as na pele. Não é castigar nem é absolver, simplesmente é responsabilizar e fazer com sintam as consequências dos seus atos.

#### 8. O princípio da negociação criativa

Este princípio passa por compreender as necessidades e vontades dos outros e des as integrar com as suas necessidades ou mais propriamente com o que tem que acontecer. Há uma aplicação de energia, uma entrega muito maior, se todos abdicarmos um bocado das nossas vontades. Com imposição, queremos muito, mas acabamos por chegar a pouco; com negociação criativa, cedemos um pouco mas acabamos por chegar muito mais longe.

#### 9. O princípio do diálogo

A base da convivência saudável é a do diálogo. Não é a do conflito, da discussão ou da imposição. A liberdade de expressão, a serenidade e o à vontade para dizer o que se pensa o não ter medo de expor as dúvidas devem ser características fundamentais numa boa relação pedagógica.

#### 10. O princípio da exigência

A compreensão, a tolerância e o respeito são compatíveis com a exigência, com o cumprimento de regras, com qualidade., com exigência. Uma coisa é perceber porque não se chegou lá, outra coisa é aceitar que não se chegue lá quando há capacidade para isso. O bom professor é exigente e coloca aos seus alunos os desafios, adequados, para que evolua o mais que pode. Perceber onde e porque falhou é apenas um passo para fazer de novo o caminho e chegar lá. Não é um fim em si mesmo. O bom professor exige o máximo de cada aluno, de acordo com as capacidades de cada um.

Silva (2010, p.47) refere que o perfil do professor desejado é o de um grande educador e um ser humano de referência. Segundo o mesmo autor, o professor desejado é um ser calmo e carinhoso que valoriza o aluno, que consegue despertar nele o amor pela disciplina que leciona e que lhe exige o trabalho e o estudo necessários ao alcance do sucesso escolar. O professor desejado é um ser cativante, sabedor, exigente, competente, afetuoso, se possível, um ser carismático. Silva (2010, p.11) considera então que “ser professor é entender a escola como um espaço de saber e de afeto”.

Também para Estrela (2002), “a relação pedagógica tem de se basear no respeito pela pessoa, pois só esse respeito evita a chantagem afetiva e defende a pessoa” (p. 41).

O “bom professor” é aquele que consegue uma “disciplina que não poderá nunca obter-se por ordens, por sermões, mas resulta do respeito pelas leis naturais e pelos princípios de trabalho e de liberdade” (Montessori, citado por Estrela, 2002, 21).

Para Postic (1990, p.12) a relação pedagógica é definida como “o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objetivos educativos [...], relações essas que possuem características cognitivas e afetivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história”.

Este autor defende que o ato de ensinar se deve alicerçar nas relações interpessoais, que têm forte influência na situação pedagógica. Ensinar e aprender são, na sua ótica, partes integrantes do processo educativo, unidas, num movimento articulado pela socialização do indivíduo (1990, p. 9).

Já Cordeiro (cit. *in* Silva, 2010, p.51) refere que: “os professores não têm de ser baldas para agradar aos alunos: têm de ser justos, e sendo justos agradam aos alunos, porque demonstram caráter, firmeza, exigência de qualidade e rigor. E são, geralmente,

os professores mais respeitados, porque sabem rir e sabem ser sérios, sempre de modo adequado”.

Ao longo dos tempos e das investigações que vão sendo realizadas em Psicologia Educacional, têm-se vindo a constatar que o que se torna relevante para a relação professor-aluno são as atitudes e comportamentos do professor que influenciam a relação e aprendizagem dos alunos e não as particularidades da sua personalidade (Santos, 2001).

Mas – parafraseando Aristóteles – “o ensino é o ato comum do professor e do aluno”.

E muitas vezes as expectativas acabam também por ter uma influência grande nos relacionamentos. Quando os alunos têm uma opinião pré-formada do professor, a informação que eles adquiriram previamente será transformada em interpretações que podem ou não ser verdadeiras. E caso o aluno ache que o professor de alguma forma não simpatiza com ele, isso vai influenciar a sua relação com ele e também o seu desempenho nas tarefas em sala de aula, na sua motivação e interesse pelas aulas, mesmo que esta percepção do aluno não corresponda á verdade. E tal como acontece nos alunos, o mesmo pode acontecer com o professor (Zuanon, S/D).

Os intervenientes em sala de aula, professor e alunos, têm um papel fundamental, mas com funções e participações diferentes: o papel do professor é mais importante sendo ele que “toma as rédeas” em sala de aula, tornando-se o grande impulsionador desta relação (Santos, 2001). O professor desempenha então um papel importante na criação e manutenção da relação com os alunos, pois estes devem sentir-se seguros e “à vontade” com o professor, para que possam, sempre que precisarem, recorrerem para questionar sobre dúvidas, opiniões, conseguindo expressar-se sem qualquer constrangimento (Libâneo, 1994).

“A eficiência informativa da comunicação pedagógica não só permanece interdependente da competência linguística dos recetores, mas também da capacidade motivadora do transmissor, do seu potencial relacional, da sua disponibilidade psicoafectiva...” (Fernandes, 1990).

Segundo Dupont (1985), a capacidade de aceitação, pelo professor, das ideias dos alunos, está positivamente ligada ao desenvolvimento do estudante. Por outro lado,

verifica-se que o professor, crítico ou desaprovador, poderá ter um efeito negativo no desenvolvimento dos alunos. De um modo geral, ainda segundo o mesmo autor, o comportamento do docente oscila entre dois polos: a necessidade funcional da autoridade que o obriga a adotar uma atitude de “distância” e a necessidade de instaurar relações de boa qualidade, o que leva a realizar tão plenamente quanto possível a atitude de “proximidade”.

Esta relação entre professor, aluno (e saber), é traduzida de forma muito bela por Houssaye, relevando a importância da necessidade de equilíbrio entre os três vértices do seu triângulo pedagógico, seja qual for a sua base. Segundo este autor, “a situação pedagógica pode ser definida como um triângulo composto de três elementos – o saber, o professor e os alunos – dos quais dois se constituem como sujeito, enquanto que o terceiro aceita o lugar do morto” (2007, 72). Nas três formas de ver o triângulo, há equilíbrios que, se forem postos em causa, vão fazer com que o “prazer” dê lugar ao “desprazer”.

No processo de ensinar, o professor e o saber ocupam o papel de sujeitos e ao aluno cabe o papel de morto. Neste processo, por exemplo, quando os professores “se absorvem, inteiramente, no seu saber, nada fazendo sem ele (...) os alunos têm a impressão de não terem sido convocados para o festim em curso” (2007, 72). Assim, o aluno acaba por não aceitar o seu lugar de morto e desiste da situação pedagógica.

No processo de formar, a relação privilegiada é a do professor com o aluno e o saber ocupa o lugar de morto. Nestas pedagogias, “não é raro ver um docente (...) ‘exigir a sua autoridade’, repreendendo os alunos” (2007, 73) ou mesmo ver os alunos reclamarem uma posição de morto, bem mais confortável. Ou então, a relação é tão boa que acaba por tomar o lugar do saber. “Por medo de estragar a intensidade do prazer da relação, o saber é colocado para fora” (2007, 73).

No processo aprender, ao aluno e ao saber cabem os lugares principais, ficando o professor com a figura do morto. São as pedagogias baseadas nos métodos ativos, mas que se tornam em desprazer quando, por exemplo, o professor não aceita bem o seu lugar de morto e acaba por interferir e perturbar a relação principal, ou quando, no extremo, a autodidaxia se torna permanente e o professor vê recusado todos os lugares e toda a razão de ser.

Uma outra ideia é a de que quanto mais os alunos percebem a ausência de favoritismo e sentem a neutralidade por parte dos professores, mais confiam neles e lhes atribuem um estatuto de autoridade (Gouveia Pereira, 2008). Amado (2001) chama a atenção para o fenômeno da reciprocidade de sentimentos e de comportamentos que “se traduz numa relação direta entre a ‘simpatia’ do professor e a adesão afetiva e comportamental do aluno”, numa espécie de “causalidade circular entre a simpatia, o respeito mútuo e os comportamentos ajustados”.

Na visão mais alargada de Fernandes (1990), a relação educativa não se apresenta unicamente como um ato exclusivo das atitudes dos professores e alunos. Inclui, como intervenientes, os pais dos educandos, a escola, a sociedade e o poder. Esta relação implica uma dimensão humana, ensinando-se reciprocamente a estar, viver e trabalhar em conjunto e a fazer da sociedade uma comunidade autêntica e não um simples agregado de indivíduos.

### 1.2.2. Estratégias de Ensino

*Será que nós professores, ao estabelecermos nosso plano de ensino, ou quando vamos decidir o que fazer na aula, nos perguntamos se as técnicas de ensino que utilizaremos têm articulação coerente com nossa proposta pedagógica? Ou será que escolhemos os procedimentos de ensino por sua modernidade, ou por sua facilidade, ou pelo fato de dar menor quantidade de trabalho ao professor? Ou, pior ainda, será que escolhemos os procedimentos de ensino sem nenhum critério específico?*

(Luckesi, 1994, p. 155)

Para Petrucci e Batiston (2006), a palavra estratégia esteve, historicamente, ligada à arte militar no planeamento das ações a serem executadas nas guerras, e, atualmente, largamente utilizada no ambiente empresarial. Na mesma linha, uma estratégia é um plano cuidadosamente preparado envolvendo uma sequência de passos concebidos para atingir uma determinada meta (Hyman, 1987, citado em Vieira e Vieira, 2005, p.16).

Deste modo, o uso do termo “estratégias de ensino” refere-se aos meios utilizados pelos docentes na articulação do processo de ensino, de acordo com cada atividade e os resultados esperados. Outros autores, como Anastasiou e Alves (2004) referem então que “as estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre onde se pretende chegar em determinado momento com o processo de ensino. Por isso, os objetivos que norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos – professores e alunos ...” (Anastasiou e Alves, 2004)

Assim, no caso específico das estratégias de ensino, esta é efetivamente uma organização ou arranjo sequencial de ações ou atividades de ensino que são utilizadas durante um intervalo de tempo e com a finalidade de levar os alunos a realizarem determinadas aprendizagens (Cruz, 1989; Heintschel, 1986; citados em Vieira e Vieira, 2005, p.16). De uma forma genérica, pode dizer-se que as estratégias estão ligadas à questão: “Como atingir um dado propósito?”.

Na perspetiva de Maria do Céu Roldão (2009), o conceito de estratégia foi muito associado às perspetivas behaviouristas do currículo e desenvolvimento curricular dos anos 1970, o que lhe conferiu a associação a um carácter muito técnico. A influência, sobretudo da década de 1990 para perspetivas educativas e curriculares mais holísticas e integradas não exclui, antes exige, a necessidade central de uma boa operacionalização técnico-didática que se consubstancia na estratégia.

Considerando a natureza diferenciada das aprendizagens, “não existe um método melhor que outro para todas as ocasiões” (Bordenave & Pereira, 1991, p. 127), mas, em geral, pode afirmar-se, como já foi referido por vários investigadores, que se o professor pretende que o seu ensino seja mais efetivo deve escolher uma estratégia que proporcione a mais ativa participação dos alunos, um elevado grau de realidade ou concretização e um maior interesse pessoal ou envolvimento do aluno.

De facto, Marzano (2005), no seu já referido estudo sobre escolas eficazes, aponta alguns dos fatores relativos aos professores:

- estratégias educativas (o uso de a estratégias educativas eficazes tem um claro efeito no aumento dos níveis de aproveitamento escolar)

- gestão da sala de aula (que inclui “estabelecer e fazer cumprir uma lista abrangente de regras e procedimentos; utilizar intervenções disciplinares que equilibrem o reforço positivo, para os comportamentos apropriados, com as consequências negativas para os que o não são; estabelecer relações, concertando adequadamente o domínio e a cooperação e, por fim, desenvolver uma atitude mental geral de vigilância e uma objectividade emocional para com os alunos.” (id. *ibid.*, p.100)

- plano curricular concretizado em situação de aula (definido por Marzano como “a sequência e o ritmo dos conteúdos, juntamente com as experiências então vivenciadas pelos alunos.” É necessário que haja planificação e objetivos claros e comunicáveis aos alunos. Um plano curricular concretizado em situação de aula deverá traduzir-se na “necessidade de os professores reconhecerem e articularem as especificidades dos conteúdos, garantirem a exposição múltipla dos alunos ao conteúdo, identificarem procedimentos a serem dominados, estruturarem o conteúdo e as tarefas baseados no princípio da semelhança e atribuírem, aos alunos, tarefas complexas que lhes exijam uma abordagem original dos conteúdos.” (id. *ibid.*, p.113)

Também Cotton (1995), identificou categorias chave para a eficácia de um professor: planificação, estabelecimento de objetivos, gestão e organização da sala de aula, instrução, interações entre o professor e os alunos, equidade e avaliação.

Estanqueiro (2010, p.15), afirma que: “Os professores sensatos procuram o equilíbrio nas tarefas propostas aos alunos. Tarefas demasiado exigentes, dificilmente realizáveis com sucesso, ameaçam a autoestima, provocam ansiedade e bloqueiam a inteligência”. E acrescenta que, “abrem a porta à indisciplina, ao insucesso e ao abandono escolares. As tarefas muito fáceis também não são cativantes, nem mobilizadoras”. (*idem*)

Lopes e Silva (2010, p.XIII) referem que “práticas adequadas de ensino são as que, por exemplo, possibilitam que o professor tenha em conta o que os alunos já sabem, que materiais estão adequados aos objetivos e às competências a desenvolver, que motivos levam os alunos a empenharem-se na aprendizagem.”

Weinstein e Mayer (1985, citados por Dembo, 1994) identificaram cinco tipos de estratégias de aprendizagem que foram posteriormente organizadas por Good e

Brophy (1986, citados por Dembo, 1994): estratégias de ensaio, elaboração, organização, monitorização e estratégias afetivas.

Investigando o que os alunos fazem quando aprendem, Zimmerman e Martinez-Pons (1986) também encontraram 14 tipos de estratégias: auto-avaliação, organização e transformação, estabelecimento de metas e planeamento, procura de informação, registo de informação, auto-monitorização, organização do ambiente, procura de ajuda e revisão.

Mckeachie, Pintrich, Lin, Smith e Sharma (1990, citados por Dembo, 1994) acreditam que as estratégias de aprendizagem anteriormente referidas podem ser organizadas em três grandes grupos: 1) estratégias cognitivas (estratégias de ensaio, elaboração e organização), 2) estratégias metacognitivas (estratégias de planeamento, monitorização e regulação) e 3) estratégias de administração de recursos (administração do tempo, organização do ambiente de estudo, administração do esforço e procura de apoio a terceiros).

O desafio é que a aprendizagem seja significativa e isso acontece “quando a nova informação se fixa em “conceitos relevantes” preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz” (Moreira & Buchweitz, 1993, p. 20).

E falar de estratégias de ensino é falar também sobre métodos de ensino. O “método interrogativo é um procedimento frequentemente utilizado na relação pedagógica. Mais que uma simples técnica, é muitas vezes considerado como um verdadeiro método pedagógico” (Altet, 2001, p. 94). Como refere Sanches (2001, p. 45) “exigir o envolvimento dos alunos é provavelmente o aspeto mais importante das estratégias de aprendizagem, (...). É preciso pôr os alunos a fazer e não só a ouvir.” O método interrogativo pode ser utilizado num número diversificado de situações, nomeadamente quando se “pretende controlar um conhecimento adquirido, ou quando se pretende promover a descoberta de uma realidade” (Pinheiro & Ramos, 2000, p. 31)

De acordo com Pinheiro & Ramos (2000, p. 34) “ao contrário dos outros métodos, os métodos ativos têm em conta a pessoa na sua globalidade, mobilizando no ato do saber a personalidade” do aluno como um todo. Convém salientar que a iniciativa é totalmente atribuída ao aluno. Os mesmos autores sublinham ainda que “os métodos

ativos permitem a imputação dos resultados ao aluno desde que o objecto de estudo esteja à medida dos seus meios – o fazer torna-se pouco a pouco no saber-fazer” (Pinheiro & Ramos, 2000, p. 35). Desta forma, os alunos são colocados perante um problema, ou caso, que terão de resolver. Entre as vantagens deste método está a sua forma lúdica e a forma amigável e desafiante para os destinatários. Segundo Cardoso (2013, p. 165) “os problemas propostos devem ser interessantes e, de preferência, ajustados ao real.” De acordo com Cardoso (2013, p. 165) “o professor pode, ao longo do exercício, reorientar objetivos, dar algumas dicas se vê que há grande dificuldade em encontrarem o caminho correcto. De qualquer forma, o docente pode, propositadamente, deixar os alunos errar, para que assim aprendam.” Este método, segundo o mesmo autor, traduz-se numa aprendizagem significativa, permitindo aos alunos ganhar outro tipo de competências: de pesquisa, de resolução de problemas, sociais e de aprendizagem independente. Destacam-se, em literatura sobre resolução de problemas, algumas citações interessantes que complementam estas ideias. Segundo Medeiros (1994, p.25): "um problema só é um problema quando o indivíduo se apropria dele e é apropriado por ele, deseja pensar a respeito dele, estabelece uma busca contínua para a compreensão e solução do mesmo". Assim, o papel do professor, como desafiador, é fundamental para despertar o desejo e a necessidade no aluno de encontrar soluções para as questões.

Relativamente ao método expositivo, o mesmo é baseado na exposição oral feita pelo professor. De acordo ainda com Cardoso (2013, p. 161-162) “neste caso, a participação dos alunos é feita no sentido de esclarecer alguma dúvida, ou aclarar algum conceito, que foi referido. Usa-se principalmente quando se estão a referir conceitos novos.” A participação dos alunos é relativamente diminuta, estes limitam-se a receber o que lhes é transmitido de uma forma mais ou menos acabada. Na opinião dos autores, Pinheiro & Ramos (2000, p. 28) “este método não envolve qualquer mudança profunda nas atitudes dos participantes nem das suas opiniões.”

No que diz respeito à estratégia de trabalho individualizado, segundo Pinheiro e Ramos (2000, p. 15), esta diz respeito a um “(...) trabalho que conduz à consecução dos objetivos a atingir, respeitando, deste modo, o seu ritmo individual de aprendizagem.” Logo, é uma estratégia centrada na aprendizagem individual de cada aluno, através da

qual o professor pode inferir o ritmo em que cada um dos alunos se situa em cada momento.

A revisão da literatura sobre a estratégia dos trabalhos em pares/grupos diz-nos que “aprender é uma atividade mais eficaz quando tem lugar dentro de um grupo que pretende realmente aprender” (Cardoso, 2013, p. 211). Tendo sempre em consideração que “quanto mais vezes os estudantes trabalharem em grupo, mais responsáveis se tornam pelo seu trabalho e mais aprenderão” (Cardoso, 2013, p. 211). A interdependência entre os elementos, a consciência e a aceitação de uma influência recíproca, bem como, de regras estabelecidas e papéis a desempenhar, constituem fatores determinantes para que seja possível atingir o objetivo comum (Pereira, Cunha & Boaventura, 2000, p. 8). Um outro ponto fundamental na dinâmica de trabalho de grupo é “o envolvimento conjunto na definição das regras e, posteriormente, dos objetivos (...) Fomenta-se, assim, o sentimento de pertença (...) no qual, todas as opiniões são representadas e passíveis de expressão.” (Pereira, Cunha & Boaventura, 2000, p. 11)

Não se pode deixar de referir o recurso às novas tecnologias e ao uso da internet, utilizando-as com estratégias de ensino-aprendizagem. “As novas tecnologias mediatizadas permitem aos jovens outros saberes. O seu conhecimento não é clássico, uniforme, género livro único ou apontamentos da aula” (Sampaio, 1996, p. 1). Atualmente a escola já não é vista como a única fonte privilegiada do conhecimento. Esta realidade impõe uma mudança no papel do professor. Assim o professor deverá orientar, fornecer os meios, criar os recursos de aprendizagem, estimular o diálogo e o espírito reflexivo, conduzindo os seus alunos a uma participação crítica. O recurso à utilização das tecnologias educativas, por parte do professor, inscreve-se numa pedagogia mais baseada na aprendizagem do que no ensino.

Alguns autores dedicaram o seu estudo à importância da estratégia da dramatização no ensino como sendo como uma das melhores estratégias para corresponder à necessidade afetiva e para fomentar a comunicação na sala de aula. Arroyo (2003, p. 60-62) refere que os jogos de dramatização ajudam a promover o desenvolvimento de outras capacidades que qualquer indivíduo deve possuir para a sua realização pessoal e social. São elas as capacidades cognitivas, conhecer-se a si e ao que o rodeia; afetivas, favorece a autoestima e a expressão dos sentimentos; motoras,

contribui para o controlo do próprio corpo; linguísticas, possibilita e estimula a comunicação e, por fim, capacidades sociais, contribuindo para uma boa relação com os elementos do grupo.

Cardoso (2013, p. 160) refere que as estratégias de aprendizagem a escolher terão de ter por base, quer o nível de ensino a que se destinam, quer o tipo de conteúdos em questão. “Como é evidente, o professor pode mudar de método consoante a matéria que esteja a ensinar. Assim, haverá partes do programa em que se justificará mais uma aula expositiva” (Cardoso, 2013, p. 161) e outras em que se recorrerá mais ao método interrogativo ou ativo. Prossegue o mesmo autor afirmando que “a escolha do método dependerá bastante do grau de autonomia dos alunos, tipo de objectivo da aula e do grau de conhecimentos que se pretenda que o aluno adquira” (Cardoso, 2013, p. 161).

Para Berbaum (1992, p. 99), o professor quando organiza as atividades a trabalhar com os alunos, deve fazê-lo de tal forma que elas facilitem a sua aprendizagem e lhes permitam tomar consciência das diferentes fases de aprendizagem. Este tem de conseguir “estruturar as atividades de aprendizagem de modo que (...) fiquem totalmente envolvidos e percebam a necessidade de aprender a utilidade da aprendizagem a realizar, participam ativamente na aprendizagem e mais facilmente se salientam no desenvolvimento dessa atividade” (Cardoso, 2013, p. 244).

Assim, de um modo mais geral, as estratégias ou atividades de aprendizagem, dizem respeito à realização do trabalho escolar, caminhos ordenados e sequenciais que se cumprem com os alunos, a fim de serem alcançados os objetivos de aprendizagem previamente definidos (González, 2001, p. 115), logo, devem explicitar: a finalidade (objetivos gerais e específicos); a forma de se levar à prática (atividades, recursos didáticos e calendarização); os conteúdos conceptuais, procedimentos e atitudes que se trabalharão; as linhas para a sua implementação (tarefas e passos a desenvolver), e a avaliação (tipos e instrumentos).

Deve existir multiplicidade de estratégias, tendo sempre presente o princípio da eficiência (utilização dos recursos) e da eficácia (aquisição de bons resultados). Portanto, deve ter-se em atenção que a utilização sistemática da mesma estratégia leva ao desinteresse do aluno (González, 2001, p. 113). A existência de numerosos recursos facilita e torna a aprendizagem mais próxima dos alunos, servindo para diversificar o

uso de variadas estratégias, induzindo a evolução do processo de ensino e aprendizagem.

### 1.2.3. Clima de sala de aula

O clima da sala de aula é um conceito claramente abstrato que ajuda investigadores e professores a compreender a atmosfera das salas de aula.

A interação entre os protagonistas da sala de aula leva a que cada turma tenha uma identidade própria, com a sua própria estrutura, organização, regras e normas. As turmas podem parecer semelhantes, mas é indiscutível a impressão digital de cada uma delas, desenvolvendo os seus próprios processos internos, a sua interatividade e os seus próprios limites (Arends, 2008).

A turma tem as mesmas características (como papéis diferenciados, objetivos comuns, várias pessoas, entre outras) e passa pelas mesmas fases (formação, de conflito, de normalização e de realização das tarefas) que qualquer grupo.

Lewin (1936) demonstrou que um bom clima de grupo é condição fundamental para bons desempenhos e para a satisfação pessoal de todos os seus membros. Pode até dizer-se que “grande parte das informações, das atitudes e dos valores que os jovens adquirem na escola elaboram-se no seio deste território complexo e mais ou menos inexplorado que constitui o sistema de pares” (Ortega, 1997).

Um clima de sala de aula positivo pode definir-se como “(...) aquele em que os alunos têm as expectativas de que cada um irá dar o seu melhor intelectualmente e se apoiam mutuamente; onde os alunos partilham elevado grau de influência, tanto uns com os outros como com um professor, em que os níveis elevados de atração existem para o grupo como um todo e entre colegas, em que as normas favorecem a realização do trabalho escolar, bem como maximizar as diferenças individuais, onde a comunicação é aberta e caracterizada pelo diálogo e onde os processos de trabalhar e desenvolver-se em conjunto, enquanto grupo, são considerados, eles mesmos, relevantes para serem estudados” (Schmuck e Shumuck, 1988, cit. in Arends, 2008).

Estes autores fazem depender o clima da sala de aula das relações interpessoais e da dinâmica de grupo, que são altamente influenciadas pelas ações do professor.

Moreno (1970) criou uma forma de avaliar a rede sociométrica que se forma entre os elementos do grupo através de um teste sociométrico, segundo o qual, na avaliação do clima social da aula, dois sistemas pressionam o aluno na situação ensino-aprendizagem: um de ordem ambiental (número de alunos na sala, idade dos alunos) e outro de ordem pessoal. Relativamente ao clima relacional entre os alunos, este pode ser de cooperação ou de competitividade, sendo o de cooperação o mais favorável a nível socioafetivo e cognitivo porque aumenta o interesse mútuo, leva ao controlo pessoal, ajuda a superar fracassos, aumenta o gosto pela escola e favorece o sucesso escolar. A interação com os colegas ou o clima socioafetivo determina grandemente a motivação e a aprendizagem. Cada um modela em grande parte o seu comportamento, atitudes e valores pelo grupo, sendo que é também incontestável a importância decisiva do professor, e esta depende não só daquilo que ele sabe e sabe ensinar (competência e formação), mas também, e fundamentalmente, do que sabe ser (atitudes e valores, motivação, entre outros) (Oliveira, 2005).

A coesão de um grupo representa todas as forças que levam os indivíduos do grupo a interagir entre si e a manter-se unidos. Os aspetos que traduzem essa coesão são a solidariedade, a satisfação ou sentimento de bem-estar, a atração e o sentimento de pertença. Alguns dos fatores que determinam o grau de coesão da turma são a personalidade do professor, métodos de trabalho, confiança entre colegas e a competição (Oliveira, 2005). Só numa turma coesa pode existir uma comunidade de aprendizagem positiva, indiciadora de promover a motivação e o desempenho dos alunos (Arends, 2008).

Uma turma é um grupo formal com um líder designado oficialmente, mas, no seu interior, geram-se pequenos grupos informais determinados por razões de vizinhança e afinidades afetivas que suscitam o surgimento de lideranças concorrenciais à autoridade do professor (Estrela, 2002).

Na vida de uma turma estabelecem-se fenómenos de relacionamento complexos, que provocam a criação de condições favoráveis, ou não, ao funcionamento harmonioso do grupo através da sujeição da vontade particular à vontade geral e da consolidação de sentimentos de solidariedade e de pertença. Como pano de fundo, as normas de conduta

e as regras estabelecidas são fundamentais para o estabelecimento de um espírito de grupo orientado pela liderança do professor.

A turma está exposta a situações pedagógicas consideradas artificiais, criadas ou modificadas em função dos objetivos específicos de cada momento. Assim, a criação de condições favoráveis à transmissão e receção do saber ajudam a perceber não só o carácter arbitrário do quadro normativo que regula a comunicação na sala de aula, como também o artificialismo de algumas formas de comunicação que estão para além daquelas que são habitualmente aceites na vida comum (Arends, 2008).

Na sala de aula não deve imperar um ambiente muito rígido nem muito informal. Uma atmosfera amigável é favorável à aprendizagem, em detrimento de uma disciplina rígida e controlo apertado, no entanto há que haver uma orientação para a tarefa, assim validado pela investigação de Good (1981, citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Os climas de sala de aula não apoiantes, críticos e negativos têm consequências adversas nos alunos, têm repercussões físicas como o aumento do batimento cardíaco ou as palmas das mãos suadas. Em termos psicológicos, este tipo de climas diminuem o autoconceito do estudante e o auto direcionamento na aprendizagem, aumentando as atitudes negativas face ao professor (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

A comprovar o papel decisivo na gestão do clima de sala de aula está a tese, segundo Arends (2008), de que os alunos atribuem parte significativa da responsabilidade dos comportamentos de indisciplina aos seus professores e entendem que a solução passa pela modificação no domínio da relação pedagógica e por um mais adequado exercício da autoridade docente.

O professor deve desenvolver uma comunidade de aprendizagem, o que pressupõe objetivos, relações em comum e a preocupação uns com os outros. A comunidade de aprendizagem positiva é caracterizada por um clima em que os alunos têm sentimentos positivos sobre si próprios e sobre os seus colegas, em que as suas necessidades individuais são satisfeitas e, para além disso, os alunos são persistentes nas atividades escolares e trabalham de modo cooperativo e colaborativo com o professor (Arends, 2008).

O papel do professor parece ser decisivo na promoção de um bom clima de sala de aula, um clima positivo, onde a confiança dos alunos nas suas capacidades e competências é reforçada, bem como a sua autoestima.

Os professores que confiam, cuidam e respeitam os alunos e se preocupam com a aprendizagem dos alunos providenciam a estrutura social, emocional e intelectual que os alunos precisam para se “aproximar, engrenar e persistir nas tarefas académicas de aprendizagem (Eccless & Roeser, 2009, p. 407).

Ao nível do comportamento verbal, Gage (1978, citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993), estabeleceu uma correlação positiva entre atitudes como aceitar sentimentos, elogiar e aceitar ideias e o nível de eficácia e a moral na sala de aula.

Verificou-se também que o comportamento não verbal do professor influencia a atmosfera da sala de aula através de uma investigação desenvolvida por Galloway (1977, citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993). Este autor indica algumas características de um comportamento potenciador do desenvolvimento do aluno ao nível da influência direta e ao nível da influência indireta. Relativamente à primeira indica atitudes como ser congruente (consistente com as palavras), implemento (utilizar as ideias dos alunos, encorajando, inclinando ou sorrindo, por exemplo) e pessoal (manter contacto visual) enquanto ao nível de influência indireta considera atitudes como ser responsivo (possuir um tom de voz e ritmo de fala adequados para manter o interesse do aluno), envolvente (incentivar a participação do aluno na clarificação de ordens e regras) e firme (usar linguagem firme em termos de controlo de comportamento inapropriado).

Para Fernandes (2008), o facto de o professor ter um alargado e profundo conhecimento de tudo aquilo que envolve os alunos, como as suas experiências, os valores e as suas necessidades será bastante benéfico para a sua maneira de atuar, isto é, conseguirá controlar e intervir de forma mais eficaz em situações que levam a comportamentos de desvio em sala de aula pelos alunos. Este conhecimento por parte do professor, e toda a sua capacidade de antever e interceder logo as situações, vai proporcionar um ambiente de ensino mais seguro e afável. Existe outro papel que o professor pode e deve ter. Woods (2001), refere que o facto de o professor proporcionar formas de ensino diferentes, mudando o contexto, em vez de ser em sala de aula ir até ao recreio, aos corredores da escola, entre outros, fará que o processo de ensino-

aprendizagem tenha mais sucesso. O mesmo autor defende que os desafios colocados por parte do professor são importantes e que irá facultar aos alunos mais ferramentas para que exista mais imaginação, estimulação, criatividade e ainda criar vínculos emocionais entre ambos.

Em resumo, sem descurar a “importância da coerência e consistência do sistema normativo para a manutenção de um bom clima relacional e disciplinar” (Estrela, 2002, p.113), um clima favorável na sala de aula é evidente numa comunidade de aprendizagem produtiva e traduz-se na utilização de um conjunto de estratégias motivadoras para satisfazer as necessidades dos alunos e promover a motivação permanente na sala de aula, e adequadas às características individuais e do grupo (Arends, 2008).

#### 1.2.4. Avaliação

todos os alunos passam necessariamente por situações de insucesso antes de atingirem o domínio dos objetivos perseguidos (...) Isto torna o insucesso em estado transitório e circunscrito ao tipo de aprendizagem visada. O que conduz, por seu lado, a interrogarmo-nos sobre os meios suscetíveis de fazer passar os alunos do estado de não-domínio do objetivo visado para o estado de domínio. Isso obriga-nos a definir escrupulosamente os objetivos pretendidos e a precisar os critérios que permitem atestar que esses objetivos são dominados. Claramente, isso leva-nos a fazer da avaliação uma ferramenta ao serviço de uma prática pedagógica fundada sobre o apostolado da educabilidade. (Crahay 1996, p.298)

Ao conceito de avaliação são atribuídos “múltiplos significados que dependem das diferentes perspetivas e contextos a partir dos quais se aborda o termo” (Lopes & Silva, 2012, p.1). Entre os mais comuns surgem termos como: verificar; interpretar; medir; entender; aprender; comparar; emitir juízos de valor; julgar; compreender; apreciar....

Segundo Alves (2009, p. 25) avaliar significa atribuir valor em sentido qualitativo ou mesmo quantitativo a alguma coisa ou alguém.

Para Valadares & Graça, (1998, p. 25) a avaliação é uma necessidade vital do ser humano porque lhe serve para orientar, de forma válida, as decisões individuais e coletivas. Ela é tão frequente, que é utilizada, de forma sistemática, nos mais diversos

campos. Na mesma sequência, Manuela Dias (2005, p. 25) afirma que avaliar é uma atividade inerente à condição humana. Diariamente avaliamos o que fazemos e o que nos rodeia.

Seja qual for o conceito ou a perspectiva, percebemos que avaliamos diariamente e que os juízos de valor retirados desse processo orientam as nossas decisões.

Parece então claro que, “sem avaliação seria um ensino pouco empenhado na melhoria da qualidade da educação” (Ribeiro, 1993, p. 22).

De facto, a avaliação “tem abrangido os mais diversos níveis, aspetos e elementos, como por exemplo: alunos; professores; ensino, métodos e estratégias; meios e materiais; manuais escolares; suportes e documentos de ensino à distância; ciclos de ensino e estruturas educativas; equipamentos e instalações escolares e de formação; estabelecimentos e instituições de ensino; projetos, programas, planos de estudo e currículos; reformas educativas e inovações de toda a ordem; políticas de educação; sistemas educativos globais e seus subsistemas e até a própria avaliação” (Estrela & Nóvoa, 2012, p. 18)

“A preocupação com a avaliação constitui-se sempre como o motor oculto, mas central, de muitos dos processos de mudança, quer no sentido da sua aceitação quer no sentido da persistente obstaculização desses mesmos processos” (Roldão, 2008, p.39).

Em termos educacionais, “a avaliação da aprendizagem dos alunos é (...) a área da avaliação educacional que maior dimensão toma no contexto do sistema educativo” (Lemos et al., 1994, p.15) e terá sido a que se desenvolveu primeiro.

Ao longo dos tempos, existiram diferentes pensamentos e gerações de avaliação.

Para Rosales (1990, p. 19), o conceito de avaliação enquadrado em diferentes paradigmas evoluiu em três momentos:

primeiro - até aos anos sessenta, com o paradigma quantitativo, positivista em que a avaliação é associada a medição;

segundo – durante os anos sessenta, com o movimento de *accountability*, de *responsabilização social* e de *prestação de contas*, em que a avaliação está associada

cumprimento de objetivos educativos previamente estabelecidos e em que a responsabilidade dos professores passa a ter um papel destacado;

terceiro - a partir dos anos setenta, com os novos paradigmas de investigação de carácter qualitativo, renova-se o conceito de avaliação. Não estando totalmente afastada do paradigma quantitativo, a avaliação assume um carácter mais compreensivo e holístico, ou seja, avaliar é considerado como compreender para melhorar.

Também Alaíz *et al.* (2003, p.11-12), se referem à evolução do conceito de avaliação, em quatro gerações distintas:

-A primeira geração, ‘geração da medida’, enquadrada historicamente num contexto de emergência das ciências sociais e de aplicação do método científico aos fenómenos humanos e sociais, centra a preocupação na objetividade das medidas, rejeitando tudo que não possa ser quantificado. No entanto, fica a ideia que, mesmo nesta geração, coexiste, sob a capa da neutralidade, do rigor e da objectividade, o paradigma intuitivo.

- A segunda geração é apresentada como descrição. A medida, embora presente, passa a ser apenas um dos instrumentos. Importante é mesmo a comparação dos desempenhos em face dos objetivos estabelecidos previamente (distância entre o previsto e o realizado). Ao avaliador cabe o papel de narrador na descrição de resultados face a objetivos, rigorosamente definidos, seleccionando estratégias e actividades congruentes, usando uma tecnologia de base científica, contextualizada historicamente com a emergência das avaliações de programas.;

- A terceira geração, em que se entende que avaliar implica emitir juízos de valor, cabendo ao avaliador o papel de juiz, a quem cabe julgar o mérito ou o valor. É nesta geração que se integra a ideia de que a avaliação deve estar ao serviço da formação. A avaliação é vista como um processo de promoção da aprendizagem, como um instrumento promotor do sucesso.

É neste contexto que surge a clássica distinção entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa, com os trabalhos como os de Scriven (1967) ou Perrenoud (1979).

- A quarta geração, a geração da negociação, influenciada pelo paradigma construtivista e dotada de uma visão integrativa das várias gerações anteriores, do poder partilhado, da diversidade de fontes, instrumentos e estratégias. Uma avaliação completa que assume a avaliação formativa como fator central, que serve a melhoria das aprendizagens, que envolve os participantes, que conjuga métodos quantitativos e qualitativos que se preocupa com a qualidade dos processos e em que o avaliador é visto como um orquestrador que pretende chegar a discursos consensuais.

De acordo com Fernandes (2008, p. 59), é nesta geração de avaliação que surgem algumas ideias como a de que a avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem e de que a avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação, com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens. Aparece o feedback como processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo do ensino-aprendizagem e por isso, destaca-se a ideia de que esta deve utilizar métodos predominantemente qualitativos, não se pondo, contudo, de parte a utilização de métodos quantitativos. Segundo esta visão, a avaliação deve servir mais para ajudar os alunos a desenvolverem as suas aprendizagens do que para os julgar ou classificar.

Procurando integrar perspetivas mais atuais, Roldão (2008, p.40) refere que, para os professores, o conceito de avaliação “se prende com a dimensão de classificação”. Segundo a autora, esta ideia dominante de entender a avaliação como simples classificação tem vindo a ser construída, ao longo de décadas, quer socialmente, quer institucionalmente.

Também para Arends (2008), o termo avaliação refere-se, normalmente, ao processo de fazer juízos, atribuir notas ou decidir sobre o mérito dos alunos. Para os alunos, “avaliar é identificar o que se aprendeu e como se aprendeu e serve para os professores reconhecerem quais os alunos que têm dificuldades de modo a poderem ajudá-los a ultrapassá-las” (Dias, 2011, p.i). Esta perspetiva encaixa com a de Bruner (1999, p.199), para quem “a avaliação deve examinar não só o produto ou conteúdo da aprendizagem, mas também o processo através do qual a criança consegue ou não adquirir o domínio da matéria”.

Estes vários significados indicam-nos duas perspetivas bastante diferentes sobre avaliação. A que vê a avaliação como um ato de “medir”, “quantificar”, “emitir juízos de valor”, referindo-se a quantidades precisas e privilegiando a quantificação; a que envolve operações como “estimar”; “apreender”; “entender”; “emitir um juízo qualitativo e (...) aproximativo sobre uma realidade” (Lopes & Silva, 2012, p.2).

Em todo o caso, parece que “a avaliação inclui o controlo na medida em que este é tomado como verificação ou medida de distâncias, discrepâncias, desvios, conformidade ou coerência, quer seja entre planificação e realização, (...) quer como resultados e necessidades” (Estrela & Nóvoa, 2012, p. 28). Parece claro também que deve permitir “recolher as informações necessárias para ajudar os alunos a desenvolver competências e deve ser planificada ao mesmo tempo que a situação da aprendizagem” (Alves, 2004, p.77). Por isso “a avaliação é uma componente indispensável da ação pedagógica do professor” (Dias, 2011, p.1).

Ferreira (2007) refere-nos que o processo de avaliação pressupõe três etapas: a recolha de informação, a análise da informação recolhida e a emissão de um juízo de valor, exprimido de forma qualitativa ou quantitativa (dependendo da função e das finalidades da avaliação) que conduz, conseqüentemente, à tomada de decisões diferentes.

De facto, para Alves (2009) a avaliação tem como objetivo melhorar o existente ou não perder o satisfatório. É a avaliação que nos permite compreender e explicar as correções e incorreções do objeto de estudo e dessa forma contribuir para o aperfeiçoamento ou progresso dos objetos avaliados, quer se trate de indivíduos, programas, projetos ou organizações (Clímaco, 2005, p. 105). Assim, e relativamente aos indivíduos, a avaliação aumenta o seu envolvimento e motivação através da informação que produz sobre processos e resultados (...) podendo ser utilizada como estratégia de orientação da ação (idem, Ibidem).

A “avaliação realizada pelos professores em contexto de sala de aula pode contribuir para ajudar os alunos a melhorar as suas aprendizagens. Em particular a avaliação de natureza formativa é, comprovadamente, um processo pedagógico que contribui para melhorar as formas de aprender e de ensinar. Para tal, tem de estar ao

serviço das aprendizagens e, nesse sentido, não se pode dissociar do ensino e dos aspetos que lhe são inerentes” (Fernandes, 2011, p.132).

O professor dispõe de três tipos de avaliação: a diagnóstica, formativa e a sumativa, que "não representam estratégias alternativas de avaliação, mas sim formas complementares, não dispensando qualquer delas nenhuma das outras” (Ribeiro & Ribeiro, 2003, p. 342).

O principal objetivo da avaliação diagnóstica é determinar o grau de preparação do aluno, as suas características iniciais, antes de iniciar uma unidade de aprendizagem, servindo de base a futuras decisões didáticas sobre como e por onde começar o processo de ensino-aprendizagem (Rosales 1990; Ferreira 2007; Fernandes 2008).

No que diz respeito à avaliação formativa, esta “consiste no acompanhamento permanente da natureza e qualidade da aprendizagem de cada aluno, orientando a intervenção do professor de modo a dar-lhe a possibilidade de tomar as decisões adequadas às capacidades e necessidades dos alunos” (Lemos, Neves, Campos, Conceição & Alaiz, 1998, p. 27). Segundo os mesmos autores, “além disso, fornece aos alunos elementos que reforçam, corrigem e incentivam a aprendizagem, aumentando-lhe a eficácia”.

No que concerne à avaliação sumativa, esta visa analisar e classificar os resultados das aprendizagens realizadas pelos alunos (Rosales, 1990), assume-se como um balanço final e realiza-se no final do processo ensino-aprendizagem, exprimindo-se pela atribuição de uma nota (Fernandes, 2008). Rosales (1990) refere que este método de avaliação analisa os resultados do mesmo, servindo de base para adotar decisões de seleção, de certificação, de promoção ou repetição, pelo que também pode ser designada de avaliação certificativa ou creditativa. A avaliação sumativa, não estando diretamente ao serviço das aprendizagens, mas sim da medição, da classificação e da hierarquização, funciona muitas vezes como um fator de motivação externa para a aprendizagem. De facto, de acordo com Tang (1994), os alunos identificam a avaliação, principalmente a de carácter sumativo, como uma parte importante do seu processo de aprendizagem e, consciente ou inconscientemente, alteram as suas estratégias de aprendizagem no sentido de conseguirem atingir os seus objetivos e alcançar as metas estabelecidas pelo sistema avaliativo.

Relativamente a estas duas modalidades de avaliação referidas, parece muito interessante a distinção sugerida por Bates (1984), que refere que, em relação à avaliação escolar, podemos encontrar dois propósitos distintos: o propósito que se relaciona com os interesses e objetivos da administração da instituição, baseado na avaliação sumativa, normativa, com o teste como instrumento privilegiado; e o propósito que se relaciona com a educação e interesses pedagógicos, baseado na avaliação formativa, no quadro da avaliação criterial e diagnóstica, assentando numa pedagogia diferenciada.

O “maior mérito da avaliação formativa está na ajuda que ela pode dar ao aluno em relação à aprendizagem da matéria e dos comportamentos, em cada unidade de aprendizagem”, uma vez que esta tem “como objetivo principal aferir o grau em que o aluno dominou os conteúdos e as tarefas de aprendizagem propostas, bem como detetar aquilo que falhou, que não foi dominado pelo aluno, não sendo por isso o seu objetivo principal atribuir notas e certificados ao aluno” (Bloom, Hastings & Madaus, 1971, p.142).

Assim, a avaliação formativa parece ser a modalidade de avaliação mais rica, uma vez que se centra no aluno e favorece uma avaliação mais contínua e reguladora do processo de ensino/aprendizagem, pois “não se avalia por avaliar, mas para fundamentar uma decisão” (Perrenoud, 1999, p.13). É “mais orientada para melhorar as aprendizagens do que para as classificar, intrinsecamente associada ao ensino e à aprendizagem, devidamente contextualizada e em que os alunos têm um papel importante a desempenhar” (Fernandes, 2008, p.63).

A avaliação formativa, está de facto ao serviço das aprendizagens pelo seu carácter regulador. Alves (2004) refere identifica dois níveis específicos de regulação: ao nível do dispositivo pedagógico e ao nível da atividade do aluno. Ao nível do dispositivo pedagógico, o professor recebe um feedback do impacto do seu trabalho pedagógico e modifica a sua ação; ao nível da atividade do aluno, esta avaliação funciona como um indicador que informa o aluno das dificuldades encontradas ao longo do seu processo de formação “a fim de reconhecer e de corrigir os erros” (Alves, 2004, p.61).

Nesta modalidade, o feedback apresenta-se como um dos seus elementos característicos, sendo meio de comunicação privilegiado para que o aluno saiba do seu progresso. De facto, “todo o feedback é formador, venha de onde vier e qualquer que seja sua intenção, visto que contribui para a regulação da aprendizagem em curso” (Perrenoud,1999, p.107). Arends (2008) sugere que o feedback (escrito), seja o mais imediato possível, o mais específico possível e sem julgamentos. Deve também focar e encorajar as atribuições internas do aluno, como o esforço ou a falta dele. Do seu ponto de vista, a informação de retorno deve “ajudar os alunos a verem o que não fizeram em vez do que não conseguem fazer. (...) A informação de retorno sobre um fraco desempenho proporciona aos alunos a informação de que necessitam para poderem melhorar” (p.158).

No que diz respeito às finalidades que a avaliação deve desenvolver com os alunos, Lopes e Silva (2012) atribuem-lhe três objetivos principais, maioritariamente de natureza formativa e formadora. De acordo com os autores, a avaliação deve então ser uma avaliação para a aprendizagem, uma avaliação como aprendizagem e uma avaliação da aprendizagem. A avaliação para a aprendizagem e a avaliação como aprendizagem, de cariz formativo, têm como grande finalidade a melhoria do rendimento escolar pelos alunos. “Para isso, devem ser partes integrantes do processo de ensino- aprendizagem e fontes de feedback interativo, permitindo aos alunos repensar a sua aprendizagem, ajustá-la e reaprender” (p.5).

Em suma, e citando Dias (2011), “importa considerar a aprendizagem como o objetivo principal da ação educativa do professor e entender a avaliação como um elemento de regulação de grande relevo que contribui de forma muito significativa para essa mesma aprendizagem” (p.1). Importa então sublinhar que a avaliação é uma parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem e que a sua importância é reforçada se a encarmos como um instrumento ao serviço do desenvolvimento das aprendizagens.

## CAPÍTULO II “Caminhos para o Sucesso”

### *2.1. Sucesso / Insucesso*

Procurar perceber que fatores contribuem para o sucesso educativo implica, antes de mais, perceber o que se entende por sucesso/insucesso.

Genericamente, diz-se que, como refere Martins (1993, p.9), uma “entidade apresenta insucesso quando não consegue atingir os objetivos propostos ou isso não acontece no tempo previsto” ou, como entende Landsheere, insucesso traduz, em geral, “uma situação em que o objetivo educativo não foi atingido” (citado por Bastin e Roosen, 1992, 19).

A nível institucional, e segundo a unidade portuguesa da rede EURYDICE (Rede de Informação sobre Educação na União Europeia) (1995, p. 47), “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”.

Azevedo (2012, p.40-41), resume uma multiplicidade de definições de sucesso escolar. É “aquilo que se mede em exames externos e em provas de avaliação sumativa”, mas também se pode medir pela “quantidade de crianças e jovens que transitam de ano e de ciclo de estudos”. Pode ainda ser entendido como “o resultado de um processo de ensino e aprendizagem que proporciona as aprendizagens e a aquisição de saberes que estão consignados”, ou ainda como “uma dinâmica escolar que implica todos os seus protagonistas principais – professores, alunos, pais e escola, como um todo e que se ocupa da criação de condições de aprendizagem eficaz por parte de cada um e de todos os alunos”.

Segundo Blanchard et al. (1998, p.16), insucesso escolar, é: “(...) uma baixa momentânea ou crónica da eficiência do aluno nas suas aprendizagens, baixa definida como tal pela instituição escolar, com ou sem perturbações associadas”. Nesta linha, também Crahay (1996, p.298), como anteriormente já se citou, refere que “todos os alunos passam necessariamente por situações de insucesso antes de atingirem o domínio dos objetivos perseguidos”.

Também Tavares & Santiago (2001) referem que o sucesso é concebido como a razão entre o que se pretende conseguir (objetivos) e o que efetivamente se conseguiu

(os resultados). Estes autores defendem que se deverão considerar os resultados (avaliados de uma forma objetiva) e a satisfação demonstrada pelo aluno (avaliados de forma subjetiva), como os indicadores de sucesso. Na perspectiva destes autores, o sucesso tem uma dimensão multifacetada (domínio académico, sócio-relacional e biopsicológico) e uma vertente subjetiva (o desempenho pode ser percecionado de forma diferente dependendo dos objetivos dos estudantes). Nesta perspectiva, convém sublinhar ainda a diferença entre o estabelecimento de objetivos para o aluno ou o estabelecimento de objetivos pelo aluno.

Formosinho (1988) menciona que se considerarmos que o conceito de educação tem como componentes a instrução (transmissão de conhecimentos e técnicas), a socialização (transmissão de normas, valores e crenças, hábitos e atitudes) e estimulação (promoção do desenvolvimento integral do educando), temos que concluir que o insucesso educativo individual tanto se pode referir ao insucesso na instrução, como ao insucesso na socialização, como ainda ao insucesso na estimulação (Pires, Fernandes & Formosinho, 1991). À luz desta perspectiva, mais ampla, não existe apenas um, mas vários (in)sucessos, de acordo com a referência que se tiver: os resultados escolares naquele ano em concreto ou ao longo do percurso do aluno, a educação da escola, da família ou da sociedade, as competências que seriam expectáveis, a concretização das metas que os alunos tenham definido para si próprios...

Também Jesus (1997), aborda o conceito de (in)sucesso em três dimensões:

A dimensão objetiva em que o (in)sucesso é traduzido a um nível quantitativo, com percentagens de reprovações e abandonos, podendo ocorrer de forma parcial (quando se refere a uma ou mais disciplinas) ou generalizada (totalidade das disciplinas necessárias para progredir de ano/ aprovar);

A dimensão subjectiva em que o (in)sucesso é traduzido em termos qualitativos, referindo-se às (des)adequações entre os conteúdos trabalhados na escola e as capacidades e aspirações dos alunos.

E a dimensão social em que o (in)sucesso é traduzido também em termos qualitativos, mas com base na (des)adequação entre os conteúdos trabalhados na escola e as exigências para viver em sociedade e consequente inclusão no subsistema de trabalho/emprego.

Conjugando todas estas perspectivas, percebe-se que o sucesso escolar é um conceito que não se esgota em números, em resultados. Parece ser necessário considerar os objetivos propostos para os alunos, as expectativas dos mesmos, mas também as suas capacidades cognitivas e fatores não cognitivos. E parece também necessário analisar não só a fundamental relação professor-aluno, mas também, entre muitos outros fatores, a adaptação à pequena sociedade escolar em que os alunos vivem. Interessa, acima de tudo, procurar perceber o que é que podemos fazer, enquanto agentes educativos, para melhorarmos as aprendizagens dos nossos alunos. Interessa procurar perceber que fatores estão na base desse sucesso, para que nas escolas e no seu coração, a sala de aula, consigamos compreender, chegar a cada um e fazer desenvolver todos os nossos alunos.

E então como se justifica o (in)sucesso?

Historicamente, passou-se pela “teoria dos dotes” (desde o final da 2ª guerra mundial até ao final dos anos 60), onde “(...) sucesso/insucesso é justificado pelas maiores ou menores capacidades dos alunos, pela sua inteligência, pelos seus «dotes» naturais” (Benavente, 1990, p. 716); pela teoria do «handicap» sociocultural (finais dos anos 60, início de 70), em que “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); e por uma terceira vaga (teoria socioinstitucional) desenvolvida a partir dos anos 70, em que se entende que “(...) o insucesso escolar é afinal um fenómeno relacional que envolve fatores de natureza política, cultural, institucional, sociopedagógica e psicopedagógica; tem a ver com as relações que a escola estabelece com os alunos (...) tem a ver com a dificuldade que a escola (baseada numa igualdade formal e numa suposta neutralidade) tem em se relacionar com os alunos social e culturalmente diversos” (Benavente citada por Moreira, 2014, p.39).

Segundo esta teoria, a análise do (in)sucesso escolar não se fica no aluno nem no que o meio faz ao aluno. Não se reduz às relações entre a escola e o meio, mas debruça-se sobre os mecanismos que existem dentro da escola, questionando o seu funcionamento e as suas práticas. A escola deixa de ter um papel passivo na produção do (in)sucesso e surge então a reflexão em torno do seu papel e da diferenciação pedagógica enquanto mecanismo de combate ao insucesso. Com esta teoria passou a

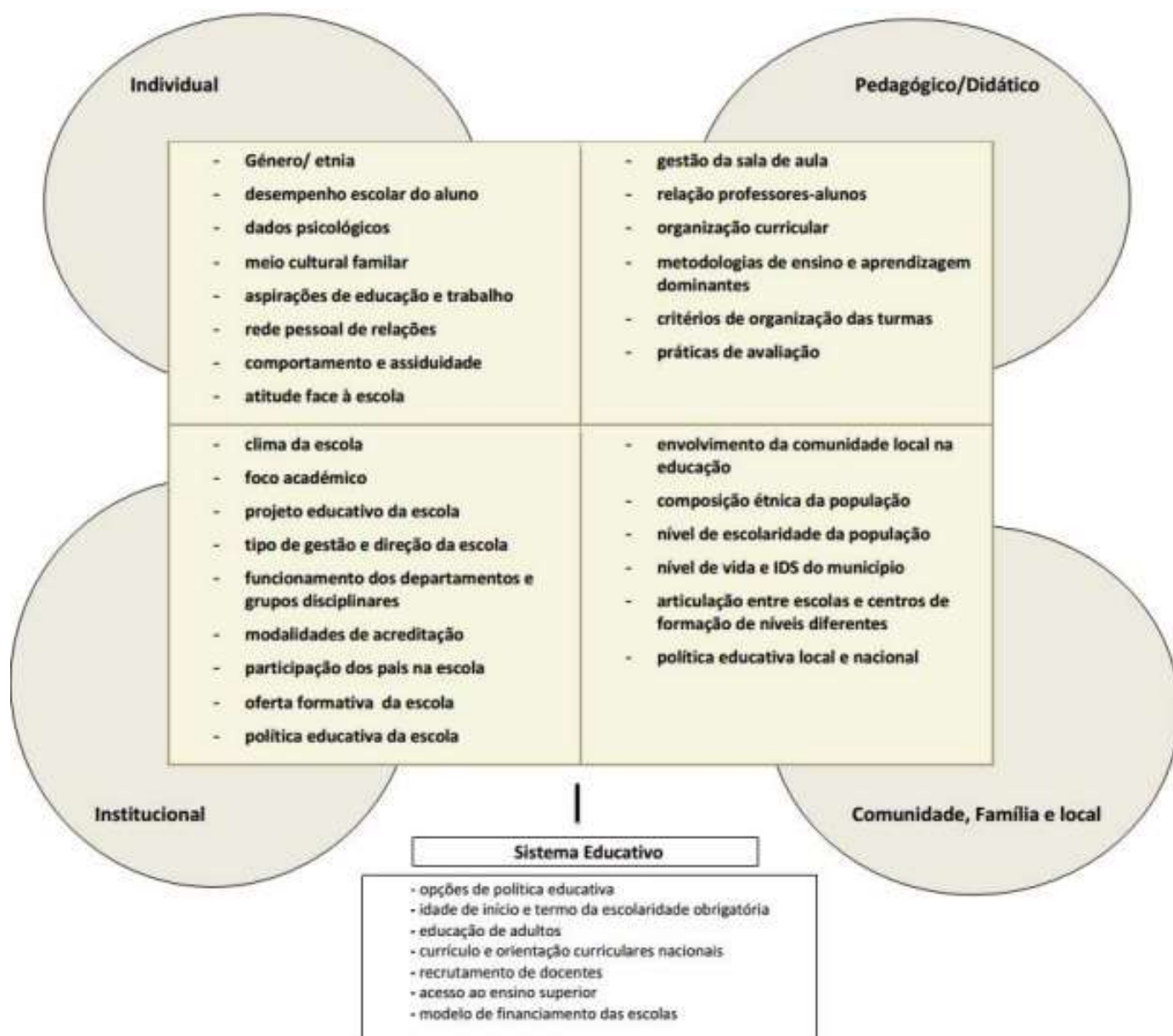
colocar-se a questão, que norteia este trabalho, **“o que é que nós, enquanto a(u)tores nas escolas e nas salas de aula, podemos fazer?”**

Hopkins (2007), na sua defesa de que qualquer escola pode ser uma *boa escola*, destaca, entre outros fatores de mudança para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem e conseqüentemente para o sucesso dos alunos, a sala de aula, o coração da escola. O sucesso é então entendido como possível de ser alcançado em mudanças ao nível da sala de aula e, simultaneamente, ao nível da escola. A melhoria das aprendizagens dos alunos, centro da preocupação, deve implicar a alteração das práticas em contexto de sala de aula.

Também para Formosinho (1987), citado em Almeida et al. (2005), a análise dos fatores de (in)sucesso vai muito além do aluno enquanto indivíduo numa determinada sociedade que exerce influência sobre ele: fatores sociais, fatores relacionados com a escola, as políticas educativas, a família, a linguagem, as atitudes em relação ao conhecimento, as atitudes em relação à escola, os métodos de avaliação, o corpo docente, as condições de acesso a material didático, os manuais escolares, qualidade da estrutura física, entre outros.

Azevedo (2012, p. 40) sintetiza num quadro o conjunto de dimensões que entende influenciarem o (in)sucesso escolar:

### Quadro 1- Dimensões que influenciam o (in)sucesso escolar



Fonte: Azevedo (2012)

Com o quadro apresentado pelo autor, pode-se verificar que, a influenciar o sucesso escolar, existem fatores externos, como o sistema educativo e a comunidade, família e local; fatores internos, extrínsecos ao aluno, como a dimensão institucional e a dimensão pedagógico/didático; fatores internos, intrínsecos, referentes ao próprio aluno.

De acordo com esta visão, também Alves partilha a ideia de que o (in)sucesso escolar é o resultado de múltiplas e complexas causas, e que por isso “(...) todas as variáveis que estruturam o mundo escolar – o aluno, o professor, a família, a turma, o

currículo, a relação pedagógica, as metodologias de ensino e aprendizagem, os contextos...- têm de ser consideradas e trabalhadas ainda que com ênfases e enfoques diversificados” (Alves, 2012, p.37).

Azevedo (2010, p.43) refere-nos ainda o estudo de Wang, Heartel e Walberg (1994), onde os autores realizaram uma meta-análise de cinquenta anos de investigação em educação em que identificaram 28 fatores que influenciam o sucesso nas aprendizagens. Os primeiros fatores identificados foram:

1. Gestão da turma/ sala de aula
2. Processos metacognitivos
3. Processos cognitivos
4. Meio social e apoio dos pais
5. Interações sociais entre os alunos e o professor
6. Atributos sociais e comportamento
7. Motivações e atributos afetivos
8. Os outros alunos
9. Número de horas de ensino
10. Cultura da escola
11. Clima da aula/ turma
12. Modo de ensinar na sala de aula

São também várias as sistematizações relativas aos fatores relativos aos alunos. Marzano (2005, 172-173) combinou vários trabalhos e destacou três:

- (1) Ambiente familiar;
- (2) Inteligência aprendida e conhecimentos de base;
- (3) Motivação.

Num estudo realizado por Barros e Barros (1990) junto de alunos do 3º ciclo e

do ensino secundário, os autores verificaram que a causa mais apontada como decisiva para o sucesso e para o fracasso foi a de "hábitos e métodos de estudo". No mesmo estudo, os autores verificaram que a compreensão da matéria foi a causa mais apontada pelos alunos para explicar o sucesso e que o ambiente familiar e a ansiedade, foram as principais justificações apontadas pelos alunos para explicar o insucesso escolar. São ainda apontadas algumas diferenças interessantes. Os alunos do 3º ciclo apresentaram "hábitos e métodos de estudo, atenção nas aulas, comportamento na sala de aula, método de ensino do professor, compreensão da matéria (...)" (p. 132) como as principais causas para explicar o sucesso e o insucesso. Já os alunos do secundário apresentaram como mais importantes as causas: "interesse pela matéria, ambiente na família, competência do professor, ansiedade do aluno, condições de estudo em casa, relações professor/aluno, modo como o teste foi elaborado e vontade de estudar" (p. 132-133). Os alunos mais velhos parecem valorizar mais os aspectos emocionais acrescentando mais fatores externos na partilha da responsabilidade do (in)sucesso.

Segundo os autores Christenson e Havsy (2004), para que haja sucesso escolar, entendem que os alunos têm que ser capazes "(...) de tomar iniciativas e se responsabilizem pela sua aprendizagem (autonomia), criem laços de vinculação com pares e pessoal da escola (sentimento de pertença) e sejam portadores de uma sensação de mestria em situações que os desafiem (competência)" (citado por Moreira, 2014, p. 47). De facto, a própria procura do sucesso pode ser ela própria geradora de insucesso, pela ansiedade criada. "Uma das maiores causas de ansiedade nas crianças prende-se com o sucesso escolar. Ajudá-las a enfrentar esses desafios é, sem dúvida, uma tarefa muito exigente para o educador, mas fundamental para o bem-estar físico e psicológico do jovem aprendiz" (Alves e Leite, 1982 p.62).

Para Fontaine (1988), a capacidade intelectual explica, no máximo, 25% da variação dos resultados escolares. Nesse entendimento, há outras razões que justificam as diferenças de rendimento escolar, como a falta de participação e interesse, a ansiedade durante a avaliação, a falta de motivação e persistência. Luçart (1978) acrescenta a estes fatores a baixa auto-estima.

Sousa (2005, p.18), de acordo com um estudo de Waxman, Hang e Wang (1997), considera que os alunos caracterizados como resilientes "compreendem as suas aulas de uma forma mais favorável do que os identificados como não resilientes,

apresentam um elevado auto-conceito acadêmico e mais elevadas aspirações e expectativas em relação ao seu projeto de vida”. Marujo et al (2005), defendem que os vencedores não são os mais habilitados, mas sim os que lutam e não desistem perante as adversidades e contrariedades da vida.

Em suma, muitos são os fatores apresentados como causadores do sucesso/insucesso. E se relativamente às influências do sistema educativo pouco podemos fazer, relativamente a todas as outras, podemos, enquanto professores numa escola, intervir e alterar o rumo dos acontecimentos.

Em pequena, mas importante dimensão, com a nossa participação ao nível institucional na escola, procurando, entre outras coisas, participar na criação de um clima de escolar distintivo, envolvendo os pais nesse trabalho conjunto.

E com enorme e importantíssima dimensão na sala de aula, procurando ali criar uma boa relação pedagógica com os seus alunos, fazendo uma boa gestão da sala de aula, criando estratégias de ensino que consigam agarrar os alunos, procurando contrariar os fatores individuais, fazendo desenvolver em cada aluno os seus processos cognitivos, explorando a crença de que cada um é capaz e que é capaz de ir sempre mais longe, desenvolvendo a auto-estima e a motivação de cada um com recurso sistemático a uma avaliação formativa que oriente e valorize o trabalho de cada um!

É com esta ideia sempre presente que faz sentido ser professor! E desta forma, os fatores como atenção na sala de aula e até os fatores individuais como o tempo de estudo vão, por certo, conseguir ser contrariados.

Será necessário, no entanto, entender o aluno como uma individualidade única. Todo o aluno tem uma envolvimento única que o torna também ele único e que terá que ser percebido como único! Num tempo de trabalhar com todos, não é mais possível falar para todos como se fosse um! Talvez até já não seja tempo de falar, mas de fazer com que cada um fale, pergunte, centrando a aprendizagem num questionamento construtivo por parte dos alunos, uma “powerful learning” (Hopkins, 2007).

O conhecimento científico, as estratégias a usar, os modos de ação, serão ferramentas para conseguirmos potenciar cada um dos nossos alunos. Mas a diferenciação, o conhecimento e ação adequada a cada um, parece ser o segredo de

conseguirmos ficar mais próximos do sucesso de todos! Perceber cada aluno e agir de modo a colocar cada motor a trabalhar no máximo parece ser o nosso maior desafio!

E com estas últimas ideias, damos o mote para a próxima secção – Motivação e Autoestima.

## 2.2. *Motivação e Autoestima*

Posta de uma forma simples, a motivação lida com o *porquê* do comportamento: *porque* é que, por exemplo, os indivíduos escolhem trabalhar numas tarefas e não noutras; *porque* é que se mostram mais ou menos enérgicos na prossecução dessas tarefas e *porque* é que algumas pessoas persistem até que a tarefa esteja completa, enquanto outras desistem mesmo antes de a terem começado ou, em alguns casos, procuram soluções mais elegantes, muito depois de respostas perfeitamente sensatas se terem apresentado?

Martin Covington (1992, citado por Marzano, 2005)

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

Procurando explorar esse importante ingrediente do sucesso, percebemos que a palavra motivação tem origem no verbo latino “movere”, movimentar-se. De facto, para Balancho & Coelho (1996, p.17), “motivação é aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustém uma atividade progressiva, que canaliza essa atividade para um dado sentido.” Também para Arends (2008, p. 138), motivação “é normalmente definida como um conjunto de processos que estimulam o nosso comportamento ou nos fazem agir”.

Segundo Lieury e Fenouilet (1997, citados em Brophy, 2010), a motivação é um conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que permitem o desencadear da ação, orientação e finalmente da intensidade e persistência, isto é, quanto maior é a motivação, maior é a atividade e a persistência. Nesta ótica, deve ser vista como um modo para atingir o sucesso escolar (Oliveira,1999) ou seja, podemos considerar a

motivação como um motor para a aprendizagem. “A motivação é como um motor que orienta os nossos passos. Sem ela, é difícil fazer caminho. Para promovê-la, é necessário conhecer alguns dos seus segredos e experimentar os seus diversos percursos” (Alves e Leite, 1982, p.27). Nesse caminho, importará perceber como se põe esse motor a funcionar e para isso conhecer os seus segredos e explorar algumas teorias que se debruçaram sobre o tema, agrupadas em associacionistas, cognitivistas e humanistas.

Começando pelas teorias associacionistas, temos o behaviorismo clássico, onde se entende que a ativação ou início de um comportamento depende dos estímulos internos e externos (Oliveira, 2010). Enquanto professores, à luz desta teoria, importa retirar que, de facto, podemos ativar os comportamentos dos nossos alunos em função dos estímulos que somos capazes de lhes dar.

Skinner (1959, citado por Arends, 2008), com a teoria do reforço, dá relevo à importância da resposta que as pessoas dão a acontecimentos ambientais e reforços extrínsecos, com a utilização de reforços positivos e negativos. Segundo esta teoria, o reforço é o que impulsiona a aprendizagem, por oposição à punição. Parece que esta teoria sustenta a importância da avaliação (formativa) no processo ensino-aprendizagem.

De referir ainda a teoria da aprendizagem vicariante em que, de acordo com Bandura (1977), a aprendizagem se pode dar por observação de um modelo sem necessidade de reforço ou de castigo. De acordo com esta teoria, a motivação é o resultado das expectativas de um indivíduo em alcançar um determinado objetivo e da satisfação que se obtém ao alcançar esse objetivo. À luz desta teoria, ao nível da aprendizagem, será importante criar tarefas que os alunos valorizem e que tenham boas hipóteses de virem a ser completadas com sucesso (Arends, 2008). O mesmo é defendido na teoria de Vygotsky, com a criação do seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (que considera a “existência de uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como a distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial” (Fino, s.d.), que vem acrescentar, neste mesmo sentido, que “exercer a função de professor implica assistir o aluno proporcionando-lhe apoio e recursos, de modo que ele seja capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem ajuda”

(Fino, s.d.). Nesta linha, ser um bom professor implica organizar o contexto permitindo ao aprendiz atuar no limite do seu potencial pois “a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem” (Vygotsky, 1988, p. 115)

Já dentro das teorias cognitivistas tem que se referir Lewin (1936), que entende que o comportamento é função das necessidades das pessoas e da interpretação que fazem da situação e dos objetivos em vista. Enquanto um objetivo não é alcançado a pessoa mantém-se num estado de tensão; ao alcançar o objetivo satisfaz-se a necessidade e reduz-se a tensão (Oliveira, 2010). À luz desta teoria, parece claro que a definição de objetivos tem um papel crucial no desempenho dos nossos alunos. Será importante criar objetivos a longo prazo, de vida, e objetivos a curto prazo, metas curtas, que os façam mover para os alcançar.

Atkinson (1964), com a sua teoria do impulso, entende motivação como o confronto entre dois impulsos que agem em simultâneo: a luta pelo sucesso e o medo do fracasso. Assim a motivação assenta numa dinâmica entre motivação para alcançar o sucesso e motivação para evitar o fracasso. Se num aluno predomina a motivação para o sucesso, esta pode crescer mesmo quando experimenta fracasso moderado, enquanto o êxito fácil a pode fazer diminuir (funciona como uma espécie de reforço positivo). Nos alunos onde predomina a motivação para evitar o fracasso sentem-se mais desanimados no insucesso e animados mesmo em pequenos sucessos (funciona como reforço negativo). Esta teoria, traduz na perfeição a diferenciação que temos que fazer com os nossos alunos para retirarmos o melhor de cada um. Temos que conhecer bem os nossos alunos para saber se estamos na presença de um aluno onde predomina a motivação para o sucesso e a quem podemos picar e puxar, ou se estamos na presença de um aluno onde predomina a motivação para evitar o fracasso, com quem temos que ser criteriosos nas tarefas e a quem temos que saber valorizar pequenas vitórias.

A teoria da atribuição causal de Weiner (1986) defende que em grande parte sentimo-nos motivados conforme as atribuições que fazemos do êxito ou do fracasso. Para este autor, o modo como os alunos percebem o sucesso ou o fracasso, é o melhor determinante da motivação e persistência numa tarefa, e não a experiência de sucesso ou fracasso em si mesma. Arends (2008) ao citar Weiner (1986, 1992) refere que os alunos

atribuem os sucessos ou fracassos a quatro causas, as causas internas são a capacidade (estável) e o esforço (instável) e as causas externas são a dificuldade da tarefa (estável) e a sorte (instável). Weiner, defende a ideia de que os indivíduos aprendem a explicar o seu sucesso ou fracasso de determinadas maneiras. Acrescenta que também têm o poder de mudar um estilo de atribuição negativo (designado "desânimo aprendido") para um estilo mais orientado para o sucesso ("optimismo aprendido"). Um dos bons exemplos desta teoria é explicado por Covington, quando refere que “se os alunos acreditam que os seus fracassos se devem à falta de aplicação, então, é bem provável que consigam permanecer otimistas quanto a um possível sucesso futuro. Além do mais, investir arduamente na concretização de algo, sabe-se que aumenta o orgulho pelo sucesso e compensa sentimentos de culpa pelo insucesso” (1992, p.16).

De citar ainda teoria do valor próprio. De novo de acordo com Covington, “na nossa sociedade (...) considera-se que os indivíduos valem por aquilo que realizam. Assim sendo, compreende-se porque, muitas vezes, os alunos confundem capacidades com valor” (1992, p.74). A teoria do valor próprio acrescenta outra perspetiva à motivação em sala de aula. “Se o critério para a auto-aceitação, na sala de aula, for uma elevada realização académica por comparação com os outros, então, por definição, apenas alguns alunos, com elevados níveis de desempenho, conquistam esse sentimento de valor próprio” (Marzano, 2005, p.205). Mais uma vez se destaca, à luz destas teorias, a diferença nas interpretações das causas do sucesso consoante o aluno em questão. É importante compreender qual a perspetiva de cada aluno para conseguir desmontar ideias erradas que retirem força à sua ação.

Alguns autores referem ainda o fator curiosidade como intrínseco à motivação. Maw & Maw (1964, citados em Barros & Barros, 1996) afirmam que os alunos que demonstram ser curiosos apreciam a novidade e os elementos estranhos ao seu meio, são persistentes na exploração de si e do meio e mantêm curiosidade sobre si próprios. Isto reforça a importância, para alguns alunos, de tipos de estratégias de ensino mais ativas, que estimulem a descoberta.

Dentro das teorias humanistas, tem que se referir a teoria das necessidades de Murray (1938, citado por Oliveira, 2010), para quem os fatores internos (as necessidades) e os fatores externos (em específico a pressão do ambiente) explicam a conduta. A necessidade depois de aprendida tende a perpetuar-se e a integrar-se nos

esquemas habituais do comportamento. A motivação é vista então como um fator interno que dá origem, direciona e integra o comportamento do indivíduo.

Já de acordo com a hierarquia das necessidades de Maslow (1954) considera-se que as necessidades estão hierarquizadas: 1- necessidades fisiológicas, 2- necessidades de segurança; 3- necessidades de amor; 4- necessidades de estima; 5- necessidades de autorrealização (Sprinthall & Sprinthall, 1993). À partida, o ser humano tenta realizar as necessidades superiores depois das inferiores estarem satisfeitas, no entanto, nem sempre as pessoas se comportam assim, podendo até dirigir-se diretamente para as necessidades superiores (Oliveira, 2010). É importante, contudo, que um professor compreenda a pessoa que está em cada aluno, ou seja, que certamente que se não tiver as necessidades fisiológicas satisfeitas, dificilmente se concentrará na conquista de outras necessidades. Que se viver num clima de insegurança, com problemas familiares ou emocionais, dificilmente encontrará a concentração necessária a uma aprendizagem que seja significativa. Então será importante dar atenção e arranjar forma de procurar ajudar a resolver essas questões para que o aluno se possa voltar, em força, para as necessidades de autorrealização.

Este nível mais elevado de necessidade estipulado por Maslow - necessidades de autorrealização ou de realização pessoal - acrescenta um elemento à motivação, não contemplado pelas teorias anteriores. O trabalho de Maslow sugere que os seres humanos têm desejos únicos que diferem de indivíduo para indivíduo. “Enquanto uma pessoa pode procurar alguma realização física notável, como correr uma maratona, outra pode ter como finalidade a concretização de algo intelectualmente significativo, designadamente, escrever um livro campeão de vendas.” (Marzano, 2005, p.205).

Se percebemos, com algumas das teorias apresentadas sobre motivação, a diferença de perceções entre os indivíduos, não podemos deixar de explorar alguns conceitos importantíssimos na exploração desta temática, como a autoestima e a autoeficácia. Ao trabalho (exterior) de conseguir motivar os seus alunos, parece indispensável a importância de conseguir associar a cada um, um reforço de autoestima e de autoeficácia!

De facto, poder-se-á dizer que existe uma correlação positiva entre a autoestima e o sucesso. Bermúdez (2001) confirma esta ideia, afirmando que uma alta autoestima

está associada a bons resultados escolares e que uma baixa autoestima está associada ao fracasso escolar. O mesmo autor refere que o indivíduo vai criando a sua autoestima através da comparação da imagem que foi construindo de si próprio, com a imagem ideal que gostaria de ter. De facto, a autoestima parece ser essencial para o sucesso. Com uma elevada autoestima o aluno será capaz de estabelecer metas desafiantes para si próprio bem como assumir os riscos necessários para alcançá-las.

Já o conceito de autoeficácia, na definição original de Bandura (1977), é entendido como “a convicção que cada indivíduo possui que pode executar com sucesso o comportamento necessário para atingir um determinado resultado” (p. 193). Pode dizer-se que as autoeficácias são de facto decisivas, na medida em que as auto-percepções de eficácia podem afetar as escolhas de determinadas tarefas, atividades ou mesmo escolhas vocacionais (Faria e Simões, 2002). De acordo com Faria e Simões (2002, p.184), “quanto maior for o sentido de autoeficácia pessoal de um sujeito, maiores serão as suas quantidades de esforço, persistência e resiliência face a obstáculos, enquanto que aquele que duvide das suas capacidades mais facilmente apresentará comportamentos de desistência ou fuga”

De referir ainda que o receio do fracasso pode provocar ansiedade e que esta pode conduzir a comportamentos de fuga. Os alunos com baixa motivação, que desvalorizam os sucessos e apresentam também características de desânimo e baixa autoestima, de um modo geral, têm tendência a atribuir os seus insucessos a causas externas e os sucessos a causas internas, não querendo assumir as responsabilidades dos seus fracassos (Lemos, 1993).

Completando este pensamento, Licht e Kistner (1986, cit. in Sá, 1997) afirmam que os alunos entram num ciclo vicioso que se caracteriza pela ausência de esforço e de vontade para a realização de tarefas escolares, desvalorizando a escola e assumindo um comportamento de desistência que pode ser generalizado a outros contextos que não só os escolares.

Parece então claro que existe uma relação direta entre motivação e sucesso escolar. Quanto mais motivados os alunos estiverem para a aprendizagem, mais sucesso terão no seu aproveitamento. Assim, o papel do professor na construção dessa motivação e reforço da autoestima deve ser explorado. Segundo Marzano, será

importante encontrar um conjunto de dinâmicas que incluem “a orientação do aluno para o sucesso ou para o evitamento do fracasso, as atribuições do aluno, a necessidade desenvolver um sentimento de valor próprio, a sua dinâmica emocional e o funcionamento do seu sistema pessoal ou self” (2005, p. 214), que permitam que os alunos apresentem altos índices de motivação.

Uma pequena nota, até porque não é objeto de análise neste estudo, para o papel da motivação dos próprios professores. De acordo com Estanqueiro (2010, p.31) “a motivação dos professores condiciona a motivação dos alunos. Se um professor gosta de ensinar, poderá despertar, mais facilmente, o gosto de aprender”.

De facto, como Lopes e Silva afirmam, “os professores competentes (...) procuram despertar em cada aluno o desejo de aprender e a vontade de estudar. A motivação facilita o sucesso. Por sua vez, a conquista do sucesso reforça a motivação. É um círculo virtuoso” (2010, p.XIII). “Trata-se de ver como se pode provocar no aluno a procura do conhecimento, como se pode levá-lo a encontrar um significado nessa procura, significado esse ligado ao seu desenvolvimento pessoal” (Postic, 1995, p. 21).

O professor deve “despertar o interesse pela disciplina” (Ausubel, Novak & Hanesian, 1980, p. 9), provocando curiosidade, uma “pulsão cognitiva” interna ao próprio aluno. Sublinha-se a importância de descobrir o que o aluno já conhece, ordenando “descubra isso e ensine-o de acordo” (p. 137). “Os professores, se quiserem motivar os alunos para aprender, não devem esperar que eles tragam as soluções consigo, mas devem encontrar e construir atividades académicas significativas e valiosas, tornando a tarefa em si mesmo motivadora” (Cardoso, 2013, p. 244).

Estanqueiro refere ainda, “os bons professores, tal como os bons líderes, não poupam elogios. Eles sabem que as repreensões e os castigos podem travar um comportamento incorreto, mas só os elogios podem acelerar a aquisição de uma conduta desejável. As investigações não deixam margem para dúvidas: um bom elogio (concreto, oportuno e sincero) ajuda a aprender mais e melhor. O grande inimigo do aluno é a indiferença do professor” (2010, p.24). Este “autoencorajamento” ou motivação, à qual está inerente a “mobilização de sentimentos de entusiasmo, zelo, confiança, persistência - são essenciais para alcançar os objetivos” (p.81).

Também os controversos estudos de Rosenthal e Jacobson (1968), sobre o efeito

Pigmalião na sala de aula, trazem algumas ideias interessantes a este tema. Os autores afirmam que “as pessoas fazem mais vezes o que se espera delas do que o contrário” (Rosenthal et al, 1980, p. 9) e que “quando esperamos encontrar uma pessoa agradável, a nossa maneira de tratá-la, desde o princípio, pode de facto tornar essa pessoa mais agradável” (ibidem). Referindo-se mais concretamente à educação, os autores referem que há alguns fatores que determinam as expetativas dos professores sobre as aptidões intelectuais dos seus alunos, pois, “mesmo antes de ter observado um aluno a executar uma tarefa escolar, o professor já tem uma expetativa sobre o seu comportamento” (idem, p. 10). Então, conseguindo que os professores tenham expetativas mais elevadas sobre os seus alunos, tudo leva a crer que essa expetativa reverta a favor dos mesmos, pois o professor terá tendência a agir no sentido de potenciar a motivação dos alunos.

Marzano sugere quatro medidas que, no seu entender, podem conduzir a melhorias na motivação individual dos alunos: “alterar a natureza competitiva do sucesso, na sala de aula, envolver os alunos em projetos, a longo prazo, que estimulem as suas paixões mais secretas e proporcionar-lhes informação sobre a motivação e formação em técnicas facilitadoras do seu controle.” (2005, p. 142)

Numa outra perspetiva, Sprinthall & Sprinthall referem que “um dos mais potentes motivos adquiridos é da aprovação social dos pais, professores e grupo de amigos, pelo que o professor competente tira partido desta necessidade e utiliza-a para nutrir nos seus alunos um amor genuíno pela aprendizagem” (1993, p. 522).

E com esta ideia passamos para a secção seguinte.

### *2.3 O Papel da família*

Para Ramiro Marques (2001), “não restam dúvidas de que os pais são os primeiros educadores da criança e ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar. Os professores são parceiros, devem unir esforços, partilhar objetivos e reconhecer a existência de um bem comum para os alunos” (p.12).

De acordo com Perrenoud (2001, citado por Pereira, 2009, p. 50) “na nossa sociedade, o destino de uma família está, em parte, ligado à escolaridade dos seus filhos”. Assim, é necessário consciencializar a família “para a necessidade de participar ativamente na vida escolar”. Como afirma Diogo (1998, citado por Zenhas, 2006, p. 23) “a colaboração entre a escola e as famílias promove, nas crianças, sucesso escolar, auto-estima, atitudes positivas face à aprendizagem”. Para Tavares e Alarcão (1992, p.145), a família é um dos “principais fatores de intervenção e de influência no processo de desenvolvimento e de aprendizagem”. Como refere Weiner (1995), as crianças identificam-se com as atitudes que os pais tomam face à educação. Logo, quando os pais mostram interesse à escola, naturalmente que os alunos têm mais tendência a ter sentimentos positivos face às aprendizagens e ao processo educativo. Quando, pelo contrário, demonstram sentimentos de inutilidade perante a escola, inculcam-lhes sentimentos negativos, como a falta de entusiasmo pela aprendizagem. Assim, independentemente da situação económica, os pais influenciam o sucesso escolar dos alunos de acordo com o ambiente que criam em casa, podendo funcionar como impulso ou factor inibidor da aprendizagem (Weiner, 1995).

Também Martins Cabrita (1991) reforça a importância do clima familiar e cultural no aproveitamento escolar, considerando mesmo que é mais determinante do desempenho escolar que o nível económico da família. Contudo, Formosinho (1988, p. 17-18) refere que é necessário não menosprezar o nível económico, uma vez que dele “depende muitas vezes o tipo de estímulos educacionais que a criança tem propiciados por vizinhos, amigos, ambiente de rua, etc. Esses estímulos podem favorecer ou não uma educação informal favorável ao sucesso escolar”.

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

Os pais podem envolver-se na educação dos filhos no “espaço familiar” (Silva, 2007), quando as famílias acompanham (conferindo datas dos testes, por exemplo) e orientam os seus educandos no estudo (nos trabalhos de casa, no estudo diário), e gerem as suas expectativas de futuro e o seu percurso escolar; e no “espaço escolar” (Silva, 2007), ao promover um processo de comunicação regular com os professores, nas reuniões de pais, nos horários de atendimento ou através outra forma de comunicação

(Epstein, 2009, 2010).

Marzano (2005), referindo-se às causas do sucesso, no que diz respeito aos fatores relativos aos alunos, indica três elementos básicos no que concerne ao ambiente familiar:

1) comunicação sobre a escola - pais que conversam com os filhos sobre o trabalho escolar, que os encorajam e que lhes oferecem aos filhos os recursos necessários à realização dos trabalhos escolares;

2) supervisão - grau de monitorização e controlo dos pais sobre o comportamento dos seus filhos;

3) expetativas e estilos educativos parentais - o terceiro e talvez o mais importante elemento do ambiente familiar: “De facto, as perceções do aluno sobre as expetativas dos pais podem, inclusive, ser mais importantes que as expetativas dos últimos” Marzano (2005, p.180). Como Christensen *et al.* (1992, citado por Marzano, 2005, p.180) descrevem: "... não é claro, se são as expetativas e crenças da própria criança ou se são as reais expetativas dos pais que influenciam o aproveitamento". Em todo o caso, como não relembrar e ver o já referido Efeito Pigmaleão aqui aplicado também...De facto, a participação da família no processo educativo, de uma forma ou de outra, parece ser um fator muito importante para o sucesso dos alunos, de tal forma que, quando isso não acontece naturalmente, cabe à escola e aos professores dar o primeiro passo para fomentar a cooperação escola-família. Como é referido por Conner (1990), é preciso “trabalhar cuidadosamente com os pais até termos a certeza de que os primeiros projetos são bem-sucedidos. O sucesso traz o sucesso e a auto-confiança e, como resultado, os pais ficam motivados para participarem ainda mais. Quando os pais têm uma relação positiva com os professores, eles podem ajudar os filhos a terem um comportamento correto na escola”.

Em resumo, parece inequívoca a importância de fomentarmos uma boa colaboração escola-família, procurando estimular um decisivo acompanhamento da vida escolar por parte dos pais. Aliás, muito do indispensável conhecimento de cada aluno, referido nas secções anteriores, acontece ou com muito tempo de convivência ou, muitas vezes, com pequenas conversas com os pais. Desta forma, o contacto com os pais pode ajudar a ganhar tempo e a sermos mais eficazes na busca das melhores ferramentas para trabalharmos com cada aluno.

Conseguir ter os pais em sintonia com a escola e com os professores é, sem dúvida, das missões que temos enquanto agentes educativos (fora da sala de aula) mais facilitadoras do nosso trabalho em sala de aula. Conseguir ter os pais a dar valor à escola, às tarefas escolares, ao sucesso é, sem dúvida, um passo gigantesco para que os alunos também o façam!

## **PARTE II: ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

### **CAPÍTULO III “Contextualização do estudo empírico”**

Neste Capítulo explica-se a metodologia de investigação seguida. Desde o problema de investigação e questões associadas, à delimitação do universo em estudo e decisão sobre o critério de “evolução notável”, que permitiu selecionar os alunos entrevistados, são descritas as condições de realização do estudo e demais procedimentos e esclarecendo, igualmente, sobre os métodos e as técnicas de recolha e tratamento dos dados utilizados.

#### ***3.1. O problema de investigação e questões associadas – objetivos do estudo***

Depois de uma primeira parte em que se procurou contextualizar e iluminar algumas das ideias centrais relativamente ao estudo que se procura fazer, seguir-se-á uma abordagem sobre o enquadramento metodológico.

Porém, antes de se expor o *design* metodológico seguido, convém explicar a génese da investigação. De facto, antes de toda a investigação, há uma inquietação! Uma ou várias questões que carecem de resposta ou de clarificação. Um tema que nos provoca e convoca a agir, a querer saber mais. Questões que precisamos ver clarificadas, iluminadas de conhecimento, teórico e prático. Algo pessoal, que mexe

conosco e que tem a ver com a nossa personalidade e maneira de vermos o mundo e a profissão.

Desta forma, é convicção pessoal que o papel da escola e dos professores não pode ser decorativo. Que não podemos aceitar o fatalismo de que só os bons serão bons e de que os maus serão sempre maus, externalizando constantemente as causas do insucesso escolar. E se é preciso perceber o que contribui para o sucesso dos bons alunos, se também é preciso perceber o que contribui para o insucesso dos *maus* alunos, é preciso perceber o que contribui para o sucesso dos alunos que nem sempre foram bons. Assim, a partir de um estudo de caso, pretende-se alargar o conhecimento sobre o sucesso educativo: ***Que percepções têm alunos e professores sobre os fatores que contribuem para que um aluno consiga ter uma evolução considerável ao nível dos resultados académicos no ensino secundário?***

Começando com uma questão prévia, “é possível ter uma evolução considerável ao longo do Ensino Secundário?”, cuja resposta estará nos números, pretende-se em torno do problema de investigação, procurar responder a outras inquietações/questões:

- Como é que os alunos percecionam o seu percurso escolar de nível secundário na escola?

- Que fatores indicam alunos e professores como promotores da evolução positiva ao nível dos resultados académicos?

- Que fatores indicam alunos e professores como promotores de motivação para a aprendizagem?

- Que estratégias são adotadas pelos professores para promover o sucesso dos alunos?

- Como é que a escola se organiza para a promoção do sucesso escolar?

O conhecimento produzido existente sobre o assunto iluminará as visões recolhidas dos atores principais.

Pretende-se, não chegar a verdades absolutas, mas apontar tendências sobre o que podem as escolas enquanto organizações, mas fundamentalmente os professores enquanto agentes educativos, fazer para promover o sucesso educativo.

Mais do que a constatação de factos irremediáveis ou a aceitação de destinos imutáveis, pretende-se combater o fenómeno da descrença adquirida e do desânimo aprendido (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978), pretende-se a descoberta de pistas que nos permitam orientar a nossa atuação quando temos pela frente os nossos alunos e nos questionamos, como devemos, **“o que é que nós, enquanto a(u)tores nas escolas e nas salas de aula, podemos fazer?”**

### *3.2. Noção de “Perfil de evolução notória” e identificação dos alunos*

O estudo começa então com a identificação de alunos que manifestaram uma **evolução notória** ao longo do seu percurso escolar no Ensino Secundário numa escola privada do Concelho do Porto, no ano letivo 2016-2017.

A opção por alunos do Ensino Secundário prendeu-se com a maior maturidade dos mesmos (tendo em conta que muito do estudo a fazer se baseia nas suas opiniões) e também com a dimensão do universo.

A opção pela escola referida, deriva em primeiro e decisivo lugar do facto de ter facilmente acesso aos dados dos alunos, mas também pela dimensão do universo em estudo. De facto, o número de alunos do Ensino Secundário na escola referida é tão elevado, que se imagina, à partida, poder encontrar bons exemplos para quase tudo o que se pretenda.

A opção de se escolher o ano letivo 2016-2017 como o ano de análise, prende-se com o facto de esta investigação ter começado no ano letivo posterior e dessa forma serem os dados disponíveis mais próximos, à data.

Assim, em primeiro lugar, procurou-se definir um critério de **“perfil de evolução notória”**. A opção foi clara desde o princípio: encontrar alunos bem-sucedidos, mas que nem sempre foram bem-sucedidos. Ou seja, procurar estudar o (in)sucesso percebendo a conjuntura de alunos que demonstraram uma evolução notória no seu percurso. Ou seja, não na perspetiva de quem não é bem-sucedido, nem na perspetiva de quem sempre foi bem-sucedido, mas na perspetiva de quem não sendo

bem-sucedido, passou a ser bem-sucedido! O que aconteceu, o que mudou, o que fez com os alunos “desabrochassem”!

É claro que o sucesso pode ser visto em diferentes perspetivas e que é redutor considerar o sucesso apenas tendo por base os resultados. Por outro lado, será inegável que se os resultados são bons, se há evolução nos resultados, então, por certo, que estamos perante (algum tipo de) sucesso. A opção de se analisar os resultados na busca destes alunos, destas pessoas que seriam o cerne da investigação pareceu, apesar de tudo, a mais objetiva e científica.

Recorreu-se então à análise dos dados do Observatório de Resultados da escola referentes ao ano letivo referido.

Optou-se por fazer o estudo, separadamente, por anos (10º ano, 11º ano e 12º ano) uma vez que as disciplinas são diferentes e não pareceu sensato comparar resultados de alunos de 10º ano com resultados de alunos de 12º ano. Como também não pareceu sensato, por exemplo, comparar valores de resultados de Matemática A com História A, optou-se por restringir o universo em estudo aos alunos de Ciências e Tecnologias com a disciplina opcional de Biologia e Geologia (mantendo ainda assim um elevado número de alunos para análise).

Na procura de critério para identificar alunos com uma *evolução considerável ao nível dos resultados académicos no ensino secundário*, a primeira ideia passou por encontrar alunos com uma evolução global ao longo do ano, uma evolução de facto notória ao ponto de se fazer sentir a todas as disciplinas. Queria-se encontrar alunos que efetivamente se tivessem transformado! Como a avaliação interna é a mais robusta e alargada nos seus fatores, foram estes resultados que foram usados como base inicial da análise.

O primeiro critério que se experimentou foi descobrir os alunos que mais evoluíram a todas as disciplinas do 1º para o 3º Período. Começou-se então por ordenar os alunos que mais evoluíram ao longo do ano (fazendo a diferença entre a média de todas as classificações do 3º Período com a média de todas as classificações do 1º Período) – **Filtro 1**. Como critério de desempate, num segundo ordenamento, fez-se a diferença entre a média de todos os testes do 3º Período e a média de todos os testes do 1º Período – **Filtro 2**. Fez-se ainda uma análise complementar, mas que parece

essencial, que consiste em verificar o nível no ano anterior para verificar se, ainda assim, houve evolução - apesar de ter havido evolução durante o ano, se no ano anterior o aluno já tinha tido resultados superiores, pode-se concluir que talvez não tenha havido propriamente uma evolução, mas sim um regressar ou aproximar ao nível anterior. Com isto, a expectativa era de encontrar os alunos com maior evolução global.

Constatou-se, porém, que este critério iria excluir muitos alunos potencialmente muito interessantes. Como se pode verificar na tabela abaixo de modo claro, com o exemplo referente aos 10 melhores alunos do 11º ano seriados de acordo com este critério, nenhum aluno seria escolhido...

***Tabela 1 Ordenação dos alunos do 11º ano com maior evolução geral de acordo com o primeiro critério***

Aluno	Filtro 1	Filtro 2	Português			Filosofia			Inglês			Ed. Física			Matemática A			Biologia e Geologia			Física e Química A		
			1ºP	3ºP	10º	1ºP	3ºP	10º	1º P	3º P	10º	1º P	3º P	10º	1ºP	3ºP	10º	1ºP	3ºP	10º	1º P	3º P	10º
A1	2,3	3,82	14	16	15	12	16	16	19	20	17	17	18	19	9	12	14	14	14	15	9	13	15
A2	2,3	3,75	13	16	17	16	18	17	19	20	20	17	17	20	15	17	19	14	17	16	14	17	16
A3	2,2	3,48	16	18	17	18	19	17	19	20	19	19	20	20	12	16	17	16	17	18	12	16	17
A4	2,2	2,97	16	17	17	18	20	18	19	20	20	19	20	20	14	18	20	16	17	16	14	18	19
A5	2,2	2,87	16	18	17	17	20	19	18	20	20	19	20	20	15	17	19	16	17	17	15	18	16
A6	2	4,15	11	13	15	12	15	16	16	17	16	17	17	19	12	13	16	12	14	15	14	17	15
A7	2	3,88	16	19	18	19	20	19	19	20	20	18	20	20	13	15	16	17	18	17	11	15	16
A8	2	2,48	16	18	18	19	20	20	19	20	20	19	20	20	16	19	18	18	19	19	15	19	18
A9	2	1,67	17	19	18	19	20	20	20	20	20	18	20	20	13	17	17	17	19	20	14	17	18
A10	2	1,62	17	19	17	19	20	20	17	19	19	16	15	20	12	16	16	15	17	17	14	15	18

Com efeito, e aplicando objetivamente o critério, bastaria a disciplina de Matemática para excluir os 7 candidatos melhor posicionados, uma vez que no ano anterior (no seu 10º ano) tinham tido resultados superiores aos que acabaram no 11º ano (ou seja, a “evolução” que tiveram nem sequer os deixou ao mesmo nível). A disciplina de Educação Física, seria responsável por não se considerarem 3 alunos dos 10 que,

segundo este critério, apresentaram maior evolução (A2, A6 e A10), uma vez que estes não evoluíram durante o ano a esta disciplina. O mesmo se passaria com a disciplina de Biologia e Geologia, que seria imediatamente responsável por excluir a candidata melhor posicionada (A1). Assim, basta a análise desta tabela (que deveria ter, à partida, os melhores candidatos), para se perceber que talvez este não fosse o melhor critério a aplicar.

O segundo critério que se experimentou, menos alargado, mas sem dúvida mais objetivo, foi descobrir os alunos com maior evolução a cada uma das disciplinas. Optou-se por disciplinas sujeitas a exame nacional e dentro destas pelas tradicionalmente mais complicadas e exigentes. O fator maior número de alunos (pelos motivos do universo apresentados acima) também entrou em linha de conta. No caso selecionaram-se então a disciplina de Português, Matemática A, Biologia e Geologia e Física e Química A. Começou-se por ordenar os alunos que mais evoluíram ao longo do ano a cada uma das disciplinas referidas (fazendo a diferença entre a média de todas as classificações do 3º Período com a média de todas as classificações do 1º Período) – **Filtro 1**. Como critério de desempate, num segundo ordenamento, fez-se a diferença entre a média de todos os testes do 3º Período e a média de todos os testes do 1º Período às disciplinas referidas – **Filtro 2**. De forma semelhante ao que havia sido feito para o primeiro critério experimentado, fez-se ainda uma análise complementar, que consistiu em verificar o nível no ano anterior para verificar se, ainda assim, houve evolução.

Desta forma encontraram-se alunos que, de facto, registaram evoluções notáveis nos resultados das referidas disciplinas (a apresentação e interpretação destes resultados surgirão no capítulo da Análise, tratamento e discussão dos dados). Para além disso, ficaram identificados, a partir daqui, e sem dúvidas, os professores que seriam entrevistados numa segunda fase de entrevistas – os que trabalharam com estes alunos às disciplinas onde, de facto, houve uma evolução considerável ao longo do ano e, por certo, com um contributo muito importante nessa evolução. Por isso, fez todo o sentido procurar recolher exatamente essas perspetivas.

A partir da identificação destes dez alunos, AP10, AM10, ABG10, AFQ10, AP11, AM11, ABG11, AFQ11, AP12 e AM12 e destes dez professores, PP10, PM10, PBG10, PFQ10, PP11, PM11, PBG11, PFQ11, PP12 e PM12 (na prática acabaram por

ser oito porque dois foram professores de dois dos alunos referidos), o estudo passou para uma segunda fase, que se descreverá a seguir.

### *3.3. Tipo de estudo, métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados*

Depois de uma primeira fase de análise documental (de dados quantitativos), descrita na secção anterior, a investigação seguiu procurando perceber, com recurso a entrevistas aos referidos alunos e aos professores que com eles trabalharam diretamente, **que fatores são percecionados como estando na base dessa evolução positiva.**

Pareceu importante fazer um estudo sobre problemas concretos, procurando descobrir, no dia-a-dia dos alunos, as dificuldades que com que se deparam e as soluções encontradas para as ultrapassar. Mais do que um levantamento dos problemas com que se defrontam esses alunos, interessou encontrar as respostas que os fizeram desabrochar para um novo caminho. Daí a opção por um estudo de caso.

"A finalidade do estudo de caso não é representar o mundo, mas sim representar o caso. (...) A utilidade da investigação de casos para os práticos e para os decisores políticos reside na expansão da sua experiência" (Stake, 1994, p. 245)

Se numa primeira fase, interessou a objetividade na análise e a descoberta de um critério que nos ajudasse a perceber melhor o conceito de evolução e depois a encontrar, de forma clara, alunos que correspondessem a uma evidente melhoria, nesta segunda fase assume-se a subjetividade inerente às opiniões, como uma mais valia para a investigação. Não se pretende chegar a verdades absolutas (e há?), mas compreender melhor o fenómeno do sucesso escolar, daí que só pareça fazer sentido uma aproximação à prática, questionando, ouvindo, cruzando e comparando as perspetivas.

Nesta fase, central no projeto, o método de recolha de dados foi eminentemente qualitativo, uma vez que "o que se pretende não é explicar a realidade, mas sim compreendê-la" (Stake, 1995, p.47). O guião de entrevista foi o instrumento de recolha de dados escolhido e a técnica de recolha de dados foi a entrevista semi-estruturada.

Numa primeira etapa, o trabalho focou-se na construção do guião de entrevistas aos alunos. Na elaboração desse guião teve-se sempre como pano de fundo o problema de investigação e as questões associadas. Delinearam-se os objetivos gerais: analisar a visão global dos alunos sobre os fatores por si percebidos como fundamentais para a sua evolução; procurar compreender a visão dos alunos sobre o papel da organização escolar para a promoção do sucesso educativo; procurar compreender a visão dos alunos sobre o contributo das estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula para a promoção do sucesso educativo. Seguidamente, com base na revisão de literatura efectuada, definiram-se os blocos de questionamento e, para cada um, os objetivos específicos e guião de perguntas. Procurou-se, depois dos blocos de questionamento de legitimação da entrevista e de lançamento do tema, abordar a perceção dos alunos relativamente ao seu desempenho, viajando sobre temas como a escola como organização específica, variáveis chave de sala de aula, dando ainda espaço para o surgimento de outros fatores (guião de entrevistas aos alunos – apêndice 1).

O guião de entrevistas aos professores seguiu a mesma base do guião de entrevistas aos alunos. Os objetivos gerais são os mesmos – apenas se mudou a perspectiva. De igual modo, os blocos de questionamento e os objetivos específicos são em tudo semelhantes. O guião de perguntas seguiu também a mesma estrutura, procurando apenas captar uma diferente perspectiva em relação ao que se pretende estudar (guião de entrevistas aos professores – apêndice 2).

A aplicação das entrevistas decorreu em duas fases: a primeira, aos alunos, entre julho e outubro de 2017; a segunda, aos professores, entre abril e outubro de 2018. Todos os entrevistados deram o seu consentimento informado (apêndice 5). No que diz respeito aos alunos menores o mesmo foi obtido junto dos Encarregados de Educação.

Todas as entrevistas foram realizadas no gabinete da coordenação. Relativamente às durações, oscilaram entre os 7 e os 20 minutos cada, no caso dos alunos e entre os 7 e os 16 minutos cada, no caso dos professores.

Todas as entrevistas foram gravadas em suporte áudio e foi explicado previamente a cada um dos entrevistados a razão pela qual se optou, com a sua concordância, pela gravação (para ser mais fácil e tranquila a transcrição, para posterior tratamento). De referir ainda que a todos os participantes foi explicado, numa fase inicial da entrevista, o objetivo do estudo e assumido o compromisso de destruição das

entrevistas após o término do trabalho de investigação e de preservação da confidencialidade dos dados.

Procurou-se criar um ambiente natural, de modo a que os naturais constrangimentos da gravação e da entrevista em si não interferissem muito na realidade das declarações. De facto, “na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan e Biklen, 1994, pag. 47).

Na realização das entrevistas teve-se sempre em mente o problema de investigação e as questões associadas. A questão fundamental que esteve sempre indiretamente presente em qualquer interpelação foi **“o que é que nós, enquanto a(u)tores nas escolas e nas salas de aula, podemos fazer?”**.

Posteriormente, todas as entrevistas foram transcritas. Depois da transcrição, seguiu-se para o moroso processo de análise de conteúdo. Procuraram-se criar categorias naturalmente decorrentes dos guiões das entrevistas, tendo, no entanto, surgido outras categorias mais específicas no decorrer do processo. Para garantir a confidencialidade dos intervenientes, e conforme já foi descrito acima, codificaram-se as entrevistas de acordo com a tabela abaixo:

***Tabela 2 Codificação dos alunos e professores entrevistados***

Disciplina	Ano	Código aluno	Código professor
Português	10º	AP10	PP10
Matemática A	10º	AM10	PM10
Biologia e Geologia	10º	ABG10	PBG10
Física e Química A	10º	AFQ10	PFQ10
Português	11º	AP11	PP11
Matemática A	11º	AM11	PM11
Biologia e Geologia	11º	ABG11	PBG11
Física e Química A	11º	AFQ11	PFQ11
Português	12º	AP12	PP12
Matemática A	12º	AM12	PM12

As unidades de registo estão sempre acompanhadas do código identificador da entrevista. A análise de conteúdo foi feita em duas fases e de modo separado: primeiro a análise do conteúdo das entrevistas dos alunos (apêndice 3) depois, a análise do conteúdo das entrevistas dos professores (apêndice 4).

A arrumação das diferentes unidades de registo nas diferentes categorias resulta de uma leitura atenta do conteúdo das entrevistas e da procura de referências, ideias, em pequenas secções do texto que se encaixem nas referidas categorias. Com o avançar do processo, foi sendo necessária a criação de sub-categorias e foram-se criando também indicadores, em função das unidades de registo que iam aparecendo. Naturalmente que este processo depende sempre de um juízo de valor e envolve em si, assumidamente, alguma subjetividade. Acaba por ser um procedimento de categorização das unidades de registo, agrupando-as de acordo com a sua afinidade, de acordo com a perspectiva do investigador.

Findo este processo, reuniram-se finalmente as condições para a apresentação e interpretação dos resultados, que surgirá no capítulo seguinte.

Um dos objetivos da análise de conteúdo é fazer inferências a partir dos dados, e que estes, uma vez organizados segundo os critérios, exigências e modalidades previstas devem constituir uma linha de partida empírica para a teorização.

(Amado, 2013, pag.336)

### **PARTE III: APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS**

Às ciências da educação compete, ainda, analisar a evolução, tanto presente como passada, das referidas práticas educativas e formativas, bem como contribuir para a elaboração de um conjunto de saberes e de técnicas que suportem cientificamente as decisões, aos mais diversos níveis, destinadas a melhorar os condicionalismos, os processos e os efeitos daquelas práticas, contrapondo-se às 'receitas' geralmente sem base, do senso comum, e tomando uma atitude crítica contra os obstáculos de qualquer ordem que impeçam aquelas melhorias. Para alcançar estes objetivos, a teoria e a prática constituem o cerne das ciências da educação

(Boavida e Amado, 2008, p.197)

## CAPÍTULO IV “Breves considerações sobre o processo de selecção dos alunos para o estudo – análise documental das classificações”

Conforme explicado no Capítulo III, o processo de selecção dos alunos para o estudo acabou por passar por descobrir os alunos com maior evolução nas disciplinas de Português no 10º, 11º e 12º anos, Matemática A no 10º, 11º e 12º anos, Biologia e Geologia no 10º e 11º anos e Física e Química A no 10º e 11º anos. Ordenaram-se então os alunos que mais evoluíram ao longo do ano a cada uma das disciplinas referidas (fazendo a diferença entre a média de todas as classificações do 3º Período com a média de todas as classificações do 1º Período) – **Filtro 1**, tendo como critério de desempate, num segundo ordenamento, a diferença entre a média de todos os testes do 3º Período e a média de todos os testes do 1º Período às disciplinas referidas – **Filtro 2**. Finalmente, e como decisivo critério de análise complementar, verificou-se o nível no ano anterior para confirmar se, ainda assim, houve evolução. No que diz respeito ao 10º ano e uma vez que a escala altera relativamente ao ano anterior, 9º ano, considerou-se a correspondência seguinte:

***Tabela 3 correspondência entre os níveis do 9º ano e os valores do 10º ano***

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

Desta forma, apresentam-se abaixo as tabelas, simplificadas, que permitiram encontrar os dez alunos, AP10, AM10, ABG10, AFQ10, AP11, AM11, ABG11, AFQ11, AP12 e AM12 que, de acordo com os critérios definidos, apresentaram maior evolução às referidas disciplinas e que, por isso, viriam a ser centrais no desenvolvimento da investigação. Em cada uma das tabelas são apresentados, ordenadamente, os dez melhores candidatos, depois de aplicado o filtro 1 e o filtro 2.

#### 4.1. Seleção dos alunos do 10º ano

No que diz respeito à disciplina de Português do 10º ano, o aluno selecionado foi o quarto do ordenamento inicial de um universo de 406 alunos.

Os três primeiros candidatos foram excluídos uma vez que no ano anterior (9º ano) já vinham com uma classificação considerada superior à disciplina. De referir ainda que, nestes dez alunos, apenas cinco (metade) apresentou, de acordo com os critérios escolhidos, real evolução.

Não se pode ainda deixar de reparar que a evolução máxima de todos estes candidatos, de acordo com o filtro 1, é de apenas 3 valores, ou seja, parece não haver evoluções muito consideráveis ao longo do 10º ano à disciplina de Português.

**Tabela 4– Ordenamento dos 10 alunos do 10º ano com maior evolução a Português**

Aluno	Filtro 1	Filtro 2	1ºP Port	3ºP Port	9º	
P10.1	3	5,25	10	13	3	
P10.2	3	4,40	14	17	4	
P10.3	3	4,15	15	18	3	
AP10	P10.4	3	4,00	11	14	3
P10.5	3	3,85	12	15	4	
P10.6	3	3,60	16	19	4	
P10.7	3	3,50	14	17	4	
P10.8	3	3,45	15	18	3	
P10.9	3	2,75	12	15	3	
P10.10	3	2,70	14	17	3	

Já no que respeita à disciplina de Matemática A do 10º ano, o aluno selecionado foi o terceiro do ordenamento inicial de um universo de 389 alunos. O primeiro candidato foi excluído por ser proveniente de uma escola com um sistema de ensino estrangeiro e por isso, com essa dificuldade acrescida na correspondência da escala, decidiu-se que não entrasse em linha de conta.

O segundo candidato foi excluído, uma vez que no ano anterior (9º ano) já vinha com uma classificação considerada superior à disciplina. De referir ainda que, nestes dez alunos, apenas dois (vinte por cento) apresentaram, de acordo com os critérios escolhidos, real evolução.

Ao contrário do que se verificou na disciplina de Português, a evolução máxima de todos estes candidatos, de acordo com o filtro 1, é bastante elevada, chegando a

atingir os oito valores, ou seja, parece ser possível e relativamente frequente haver evoluções muito consideráveis ao longo do 10º ano à disciplina de Matemática.

**Tabela 5– Ordenamento dos 10 alunos do 10º ano com maior evolução a Matemática**  
A

	Aluno	Filtro 1	Filtro 2	1ºP	3ºP	9º
	M10.1	8	10,20	8	16	SEE
	M10.2	6	8,30	9	15	4
AM10	M10.3	6	6,65	14	20	4
	M10.4	5	7,30	7	12	3
	M10.5	5	6,70	15	20	5
	M10.6	5	5,55	12	17	5
	M10.7	5	5,25	12	17	5
	M10.8	5	4,10	12	17	3
	M10.9	5	3,80	12	17	4
	M10.10	4	6,60	8	12	3

No que concerne à disciplina de Biologia e Geologia do 10º ano, o aluno seleccionado foi o segundo do ordenamento inicial de um universo de 280 alunos.

O primeiro candidato foi excluído, uma vez que no ano anterior (9º ano) já vinha com uma classificação considerada superior à disciplina (neste caso, considerou-se a disciplina de Ciências Naturais como a disciplina precedente do 9º ano). De referir ainda que, nestes dez alunos, apenas dois (vinte por cento) apresentou, de acordo com os critérios escolhidos, real evolução.

Ao nível das amplitudes nos valores da evolução ao longo do ano, verifica-se que as mesmas são moderadas, variando nesta amostra seleccionada entre os 4 e os 3 valores.

**Tabela 6 - Ordenamento dos 10 alunos do 10º ano com maior evolução a Biologia e Geologia**

	Aluno	Filtro 1	Filtro 2	1ºP	3ºP	9º
	BG10.1	4	3,8	10	14	4
ABG10	BG10.2	4	3,3	16	20	4
	BG10.3	3	5,0	13	16	4
	BG10.4	3	4,6	9	12	4
	BG10.5	3	4,2	13	16	4
	BG10.6	3	3,7	12	15	4
	BG10.7	3	3,6	12	15	3
	BG10.8	3	3,3	13	16	4
	BG10.9	3	3,3	11	14	4
	BG10.10	3	2,7	12	15	3

Finalmente no que se refere à disciplina de Física e Química A, ainda do 10º ano, o aluno selecionado foi mesmo o primeiro do ordenamento inicial, de um universo de 326 alunos.

De referir que, nestes dez alunos, apenas quatro (quarenta por cento) apresentou, de acordo com os critérios escolhidos, real evolução (neste caso, considerou-se a disciplina de Físico-Química como a disciplina precedente do 9º ano).

Ao nível das amplitudes nos valores da evolução ao longo do ano, verifica-se uma maior variação, não tão vincada como a da Matemática, mas superior às duas outras disciplinas do 10º ano analisadas, encontrando-se nesta amostra selecionada, entre os 5 e os 4 valores.

***Tabela 7– Ordenamento dos 10 alunos do 10º ano com maior evolução a Física e Química A***

	Aluno	Filtro 1	Filtro 2	1ºP	3ºP	9º
AFQ10	FQ10.1	5	6,6	9	14	3
	FQ10.2	5	5,7	9	14	4
	FQ10.3	5	5,3	15	20	4
	FQ10.4	4	5,8	10	14	4
	FQ10.5	4	5,6	10	14	3
	FQ10.6	4	4,8	12	16	5
	FQ10.7	4	4,7	9	13	3
	FQ10.8	4	4,7	8	12	3
	FQ10.9	4	4,7	16	20	5
	FQ10.10	4	4,4	16	20	4

#### ***4.2. Seleção dos alunos do 11º ano***

No que diz respeito aos alunos do 11º ano, relativamente à disciplina de Português do 10º ano, o aluno selecionado foi o primeiro do ordenamento inicial, de um universo de 456 alunos.

De referir ainda que, nestes dez alunos, sete (setenta por cento) apresentou, de acordo com os critérios escolhidos, real evolução, donde se pode inferir que uma boa evolução no Português (de 11º ano) é bem possível e que, com essa evolução, também é provável que se tenha evoluído em relação ao 10º ano.

Ao nível das amplitudes nos valores da evolução ao longo do ano, verifica-se uma amplitude máxima de 4 valores, um pouco superior aquela que se encontrou no Português do 10º ano

**Tabela 8– Ordenamento dos 10 alunos do 11º ano com maior evolução a Português**

	Aluno	Filtro 1	Filtro 2	1ºP Port	3ºP Port	10º Port
AP11	P11.1	4	3,85	13	17	16
	P11.2	4	3,60	13	17	14
	P11.3	3	5,10	13	16	15
	P11.4	3	4,75	14	17	17
	P11.5	3	4,10	10	13	14
	P11.6	3	3,85	15	18	17
	P11.7	3	3,85	12	15	18
	P11.8	3	3,75	12	15	13
	P11.9	3	3,65	13	16	17
	P11.10	3	3,60	16	19	18

No que concerne à disciplina de Matemática do 11º ano, o aluno selecionado foi o nono do ordenamento inicial de um universo de 420 alunos.

Os oito primeiros candidatos foram excluídos, uma vez que já vinham com uma classificação superior à disciplina do seu 10º ano. De destacar que, nestes dez alunos, o aluno selecionado é **o único** que apresentou, de acordo com os critérios escolhidos, real evolução (o que corresponde a dez por cento). Parece claro que se apresenta como muito difícil um aluno fazer uma progressão efetiva no 11º ano à disciplina de Matemática A, que não seja (pelo menos) um regressar a um nível onde já estaria no 10º ano.

Contudo regista-se, à semelhança do que já acontecera na Matemática do 10º ano, que a evolução máxima de todos estes candidatos, de acordo com o filtro 1, é bastante elevada, chegando a atingir, neste caso, os 6 valores, ou seja, parece ser possível e relativamente frequente haver evoluções muito consideráveis ao longo do 11º ano à disciplina de Matemática mas, na maioria dos casos, correspondem mais a um mau arranque do que propriamente a uma evolução efetiva (em relação também ao ano anterior).

**Tabela 9– Ordenamento dos 10 alunos do 11º ano com maior evolução a Matemática**  
A

	Aluno	Filtro 1	Filtro 2	1ºP	3ºP	10º
	M11.1	6	8,60	10	16	17
	M11.2	5	5,75	11	16	17
	M11.3	4	5,40	12	16	16
	M11.4	4	4,95	12	16	16
	M11.5	4	4,40	14	18	20
	M11.6	4	4,20	16	20	20
	M11.7	4	4,20	12	16	17
	M11.8	4	4,10	13	17	17
AM11	M11.9	4	4,00	14	18	15
	M11.10	4	3,95	15	19	20

No que concerne à disciplina de Biologia e Geologia do 11º ano, o aluno selecionado foi também o primeiro do ordenamento inicial, de um universo de, neste caso, 324 alunos.

De referir que, nestes dez alunos, cinco (metade) apresentou, de acordo com os critérios escolhidos, real evolução.

Ao nível das amplitudes nos valores da evolução ao longo do ano, verifica-se, tal como aconteceu no 10º ano com esta disciplina, que as mesmas são moderadas, variando nesta amostra selecionada entre os 4 e os 2 valores.

**Tabela 10 - Ordenamento dos 10 alunos do 11º ano com maior evolução a Biologia e Geologia**

	Aluno	Filtro 1	Filtro 2	1ºP	3ºP	10º
ABG11	BG11.1	4	4,8	11	15	13
	BG11.2	3	4,7	12	15	16
	BG11.3	3	4,0	14	17	16
	BG11.4	3	3,4	15	18	18
	BG11.5	3	3,1	9	12	13
	BG11.6	3	2,4	16	19	18
	BG11.7	3	2,1	12	15	14
	BG11.8	3	1,9	16	19	18
	BG11.9	3	1,2	15	18	19
	BG11.10	2	3,4	13	15	15

Finalmente no que se refere à disciplina de Física e Química A do 11º ano, o aluno selecionado foi o quinto do ordenamento inicial, de um universo de 367 alunos.

Os quatro primeiros candidatos foram excluídos, uma vez que já vinham com uma classificação superior à disciplina do seu 10º ano. De referir que, nestes dez alunos, apenas três apresentaram, de acordo com os critérios escolhidos, real evolução.

Ao nível das amplitudes nos valores da evolução ao longo do ano, verifica-se também uma maior variação, não tão vincada como a da Matemática, mas superior às duas outras disciplinas do 11º ano analisadas, oscilando nesta amostra selecionada, entre os 5 e os 4 valores (à semelhança do que verificámos com a mesma disciplina no 10º ano).

**Tabela 11 - Ordenamento dos 10 alunos do 11º ano com maior evolução a Física e Química A**

Aluno	Filtro 1	Filtro 2	1ºP	3ºP	10º	
FQ11.1	5	7,9	13	18	19	
FQ11.2	4	7,5	11	15	16	
FQ11.3	4	5,6	15	19	19	
FQ11.4	4	5,6	9	13	15	
AFQ11	FQ11.5	4	5,4	14	18	17
	FQ11.6	4	5,2	14	18	18
	FQ11.7	4	5,1	10	14	15
	FQ11.8	4	5,1	12	16	13
	FQ11.9	4	4,6	12	16	17
	FQ11.10	4	4,4	14	18	17

#### 4.3. Seleção dos alunos do 12º ano

No que diz respeito ao 12º ano e à disciplina de Português, selecionou-se o segundo aluno da lista de ordenamento inicial de acordo com os critérios definidos, de um universo de 494 alunos.

O primeiro candidato foi excluído uma vez que já vinha com uma classificação superior no seu 11º ano (apesar de ter subido bastante do 10º para o 11º ano). Aliás, dos dez alunos que mais evoluíram no 12º ano a esta disciplina, apenas quatro (quarenta por cento) evoluíram também em relação ao ano anterior e apenas dois (vinte por cento) fizeram uma evolução desde o 10º ano.

No que diz respeito às amplitudes de evolução ao longo do ano, o 12º parece ser um ano de maiores evoluções a esta disciplina, com valores entre os 5 e os 4 (relativamente aos 10 que mais evoluíram).

**Tabela 12– Ordenamento dos 10 alunos do 12º ano com maior evolução a Português**

	Aluno	Filtro 1	Filtro 2	1ºP	3ºP	11º	10º
	P12.1	5	6,90	13	18	19	16
AP12	P12.2	5	4,65	14	19	18	16
	P12.3	4	5,05	11	15	16	15
	P12.4	4	4,95	10	14	15	15
	P12.5	4	4,50	11	15	16	14
	P12.6	4	4,35	16	20	19	14
	P12.7	4	4,20	15	19	20	19
	P12.8	4	4,00	14	18	17	18
	P12.9	4	4,00	13	17	16	17
	P12.10	4	3,95	15	19	20	17

Finalmente, no que concerne à disciplina de Matemática A do 12º ano, selecionou-se o nono aluno da lista de ordenamento inicial de acordo com os critérios definidos, de um universo de 470 alunos.

De salientar que, da lista apresentada, apenas este aluno preencheu todos os critérios definidos e no total dos dez, apenas dois evoluíram também em relação ao seu 11º ano.

As amplitudes de evolução do primeiro para o terceiro período são, comparativamente com os outros dois anos analisados e mesmo com as outras disciplinas, bastante moderadas, apresentando todos estes alunos apenas três valores de evolução do primeiro para o terceiro período.

**Tabela 13– Ordenamento dos 10 alunos do 12º ano com maior evolução a Matemática A**

	Aluno	Filtro 1	Filtro 2	1ºP	3ºP	11º	10º
	M12.1	3	4,75	10	13	16	19
	M12.2	3	3,55	14	17	19	20
	M12.3	3	3,00	14	17	19	17
	M12.4	3	2,85	13	16	17	18
	M12.5	3	2,70	10	13	13	15
	M12.6	3	2,20	13	16	15	16
	M12.7	3	2,15	14	17	20	20
	M12.8	3	1,85	16	19	20	20
AM12	M12.9	3	1,80	15	18	17	16
	M12.10	3	1,40	14	17	19	20

#### 4.4. Considerações gerais sobre as evoluções dos alunos

Depois da apresentação dos resultados numéricos e da análise documental que permitiu a escolha dos alunos (e conseqüentemente dos professores) a entrevistar, não se poderia deixar de condensar algumas observações e respectivas reflexões que dessa análise surgiram.

Dito isto, o primeiro resumo que abaixo se apresenta é o do número de alunos com evolução efetiva (do total de dez, com maior evolução, ordenados por disciplina de acordo com os critérios definidos).

**Tabela 14– Número de alunos com evolução efetiva, de entre os 10 que mais evoluíram na disciplina de Português**

Disciplina	nº de alunos com evolução efetiva
Português 10º	5
Português 11º	7
Português 12º	2

**Tabela 15– Número de alunos com evolução efetiva, de entre os 10 que mais evoluíram na disciplina de Matemática**

Disciplina	nº de alunos com evolução efetiva
Matemática A 10º	2
Matemática A 11º	1
Matemática A 12º	1

**Tabela 16– Número de alunos com evolução efetiva, de entre os 10 que mais evoluíram na disciplina de Biologia e Geologia**

Disciplina	nº de alunos com evolução efetiva
Biologia e Geologia 10º	2
Biologia e Geologia 11º	5

**Tabela 17– Número de alunos com evolução efetiva, de entre os 10 que mais evoluíram na disciplina de Física e Química A**

Disciplina	nº de alunos com evolução efetiva
Física e Química A 10º	4
Física e Química A 11º	3

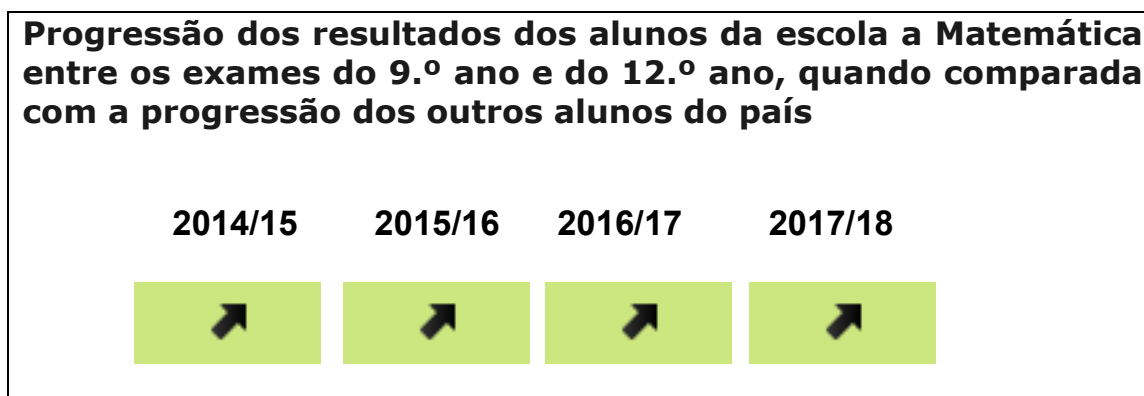
A pertinência da análise que agora se faz, tem diretamente a ver com a lógica da separação por disciplinas. Obviamente que cada disciplina tem as suas características e que os desempenhos dos alunos estão naturalmente ligados aos conteúdos abordados. Mas a perceção do (in)sucesso numa disciplina ajudar-nos-á eventualmente a procurar transpor características, estratégias e maneiras de atuar. Os resultados risonhos, permitem-nos enfrentar o futuro com confiança, sabendo que é possível, que é comum certo desenvolvimento. Por outro lado, os resultados não satisfatórios terão de nos fazer repensar toda a abordagem na própria disciplina, porque não poderemos, jamais, aceitar a derrota como certa.

A análise dos dados sugere então que, entre os 10 alunos que mais evoluíram nas disciplinas e anos investigados, o Português aparece como a disciplina onde mais alunos parecem evoluir efetivamente (com exceção do 12º ano). A Biologia e Geologia parece apresentar uma dificuldade acrescida no 10ºano, fazendo sentir mais claramente o choque do Secundário, e no 11º ano parece fazer desenvolver mais os alunos. A Física e Química A parece equilibrada.

Não se pode deixar de destacar nesta perspetiva de análise, pela negativa, a disciplina de Matemática. De facto, entre os alunos que mais evoluíram durante o ano a esta disciplina, parece que só em situações residuais essa evolução se mostra efetiva, ou seja, em qualquer fase do ensino secundário, quando se dá uma grande evolução, na esmagadora maioria dos casos essa situação corresponde a um regresso a um nível onde o aluno já tinha estado. Tristemente, parece confirmar –se que realmente é muito difícil um aluno com resultados menos bons à disciplina de Matemática à entrada do ensino secundário evoluir efetivamente neste ciclo de estudos. Com esta visão, fica claramente uma forte vontade de, numa outra investigação mais específica, tentar perceber o (fenómeno) que faz com que esses (raros) alunos consigam ter uma efetiva evolução à disciplina de Matemática. Essa, embora não tão específica, é ao fim e ao cabo a motivação da investigação que aqui se apresenta.

Importa também contextualizar a escola, que se apresenta a nível nacional como uma das escolas que mais faz evoluir os seus alunos (no ensino secundário) a Matemática A (e a Português) de acordo com os dados do Portal Infoescolas. Nesta linha, induz-se que este problema, a nível nacional, será de facto de uma gravidade elevada e merecedor de investigações próprias.

**Quadro 2– Progressão dos resultados dos alunos da escola a Matemática (adaptado do Portal Infoescolas)<sup>1</sup>**



Apesar disto, nestas evoluções, parece confirmar-se que é possível recuperar de quebras no aproveitamento. Não se evidenciando que seja fácil uma evolução efectiva à disciplina de Matemática, parece ficar, no entanto, a ideia de que no caminho dos alunos poderá haver quebras e que, nesse cenário, é bastante possível reverter a situação. Esse é o alento destes dados e a ideia principal que se deve retirar daqui: é possível recuperar na disciplina de Matemática no ensino secundário. Mal aconteça uma quebra, devemos imediatamente unir esforços em torno desta ideia, seja em que ciclo for!

Nas tabelas que se seguem, apresentam-se os mesmos resultados, mas agrupados por ano.

**Tabela 18 - Número de alunos com evolução efetiva, de entre os 10 que mais evoluíram às disciplinas analisadas no 10º ano**

Disciplina	nº de alunos com evolução efetiva
Português 10º	5
Matemática A 10º	2
Biologia e Geologia 10º	2
Física e Química A 10º	4

**Tabela 19 - Número de alunos com evolução efetiva, de entre os 10 que mais evoluíram às disciplinas analisadas no 11º ano**

Disciplina	nº de alunos com evolução efetiva
Português 11º	7
Matemática A 11º	1
Biologia e Geologia 11º	5
Física e Química A 11º	3

<sup>1</sup> No gráfico, uma escola aparece associada a um valor positivo (↗) se o seu indicador de progressão está entre os 25% mais altos do país.

**Tabela 20– Número de alunos com evolução efetiva, de entre os 10 que mais evoluíram às disciplinas analisadas no 12º ano**

Disciplina	nº de alunos com evolução efetiva
Português 12º	2
Matemática A 12º	1

A análise cruzada que as tabelas acima apresentam parece não poder permitir muitas conclusões. Fica clara a exceção da disciplina de Matemática (que parece um caso à parte) e parece destacar-se também uma maior dificuldade em dar continuidade a uma evolução efetiva no 12ºano (também devido aos critérios usados implicarem evolução desde o 10º ano). Parece também haver um ligeiro choque na adaptação ao ensino secundário e parece que o 11º ano, apesar de tradicionalmente intenso, permite evoluções mais sustentadas...

Uma outra análise diz respeito às evoluções tidas pelos alunos que mais evoluíram de acordo com os critérios definidos. Apresentam-se então alguns dados que ordenam as amplitudes máximas de evolução por disciplina ao longo de cada ano, por diferença de classificação final de 3º período com 1º período (filtro 1) e por diferença de média de testes de 3º período e média de testes do 1º período (filtro 2).

**Tabela 21 - Ordenamento das amplitudes máximas das evoluções dos alunos**

Disciplina	máximo do filtro 1	máximo do filtro 2
Matemática A 10º	8	10,2
Matemática A 11º	6	8,6
Física e Química A 11º	5	7,9
Português 12º	5	6,9
Física e Química A 10º	5	6,6
Português 11º	4	5,1
Biologia e Geologia 10º	4	5
Biologia e Geologia 11º	4	4,8
Português 10º	3	5,25
Matemática A 12º	3	4,75

Como ponto prévio não se pode, nesta análise, deixar de referir, mais do que noutra qualquer, o efeito das características próprias de cada uma das diferentes disciplinas analisadas e também o efeito que os conteúdos abordados no início do período ou no final do período têm. Por exemplo, não pode deixar de ser referido o facto de, na escola em questão e nas disciplinas analisadas, os testes (com forte influência nos resultados) serem cumulativos no que diz respeito aos conteúdos, o que dificulta muito (e **valoriza ainda mais**) desempenhos finais superiores aos iniciais – no que diz respeito ao próprio ano e também a anos posteriores (no 12º ano os testes vão englobando os conteúdos do 10º e do 11º ano...).

À parte disso, parece poder constatar-se a possibilidade de fortes evoluções às disciplinas de Matemática A e de Física e Química A e uma menor amplitude nas oscilações positivas relativas ao Português e à Biologia e Geologia. As exceções a esta tendência aparecem no Português de 12º ano, onde parece ser possível uma forte evolução também e, por oposição, na Matemática A do 12º ano, onde não se evidenciam fortes evoluções ao longo do ano. Não se pode deixar de notar na estabilidade das evoluções nas disciplinas de Biologia e Geologia e de Física e Química A, na tendência decrescente das evoluções na Matemática (elevadas oscilações no 10º ano, menores, mas igualmente elevadas no 11º ano e reduzidas no 12º) e, por contraste, na tendência crescente das evoluções no Português (menor no 10º ano, maior no 11º e ainda maior no 12º ano).

**Tabela 22– maiores amplitudes de evolução à disciplina de Português**

Disciplina	máximo do filtro 1	máximo do filtro 2
Português 10º	3	5,25
Português 11º	4	5,1
Português 12º	5	6,9

**Tabela 23– maiores amplitudes de evolução à disciplina de Matemática A**

Disciplina	máximo do filtro 1	máximo do filtro 2
Matemática A 10º	8	10,2
Matemática A 11º	6	8,6
Matemática A 12º	3	4,75

**Tabela 24 - maiores amplitudes de evolução à disciplina de Biologia e Geologia**

Disciplina	máximo do filtro 1	máximo do filtro 2
Biologia e Geologia 10º	4	5
Biologia e Geologia 11º	4	4,8

**Tabela 25 - maiores amplitudes de evolução à disciplina de Física e Química A**

Disciplina	máximo do filtro 1	máximo do filtro 2
Física e Química A 10º	5	6,6
Física e Química A 11º	5	7,9

Como questões, que não vão encontrar aqui resposta, ficam o porquê da Matemática no 12º ano ser a disciplina, das analisadas, com menor evolução registada (ao contrário do que acontece nos outros anos onde é destacadamente a disciplina com maiores evoluções durante o ano) e, como exemplo positivo a estudar, fica o porquê do Português conseguir que, a cada ano que passa, dos estudados, as evoluções consigam ser cada vez maiores...

## **CAPÍTULO V “Apresentação e interpretação dos dados relativos às entrevistas”**

Depois dos números que permitiram chegar às pessoas (e a algumas considerações sobre aspetos *escondidos* por detrás dos números), vamos agora procurar perceber o porquê das evoluções, o que fez com que essas evoluções acontecessem, através do discurso das pessoas. Depois de uma parte mais objetiva, mas com menor poder explicativo, vamos dar conteúdo à opacidade dos números quando analisados por si só, dando voz a cada pessoa. Neste capítulo, cada ideia expressa, tem lugar e espaço.

Assim, neste capítulo iremos apresentar os dados relativos às entrevistas tendo por base a análise de conteúdo que pode ser consultada nos Apêndices 3 e 4. A par de cada gráfico ou tabela apresentada, procuraremos interpretar os dados, contextualizando, quando necessário, a realidade que traduzem e cruzando sempre que possível com as teorias estudadas. Numa parte inicial serão apresentados os dados gerais e posteriormente serão apresentados os dados por categoria, procurando fazer sempre o paralelo entre a visão dos professores e a visão dos alunos.

Começamos, então, por um quadro que permite apresentar as categorias e subcategorias analisadas e os indicadores a que se chegou aquando da análise do conteúdo das entrevistas aos alunos:

**Quadro 3 - Indicadores obtidos a partir da análise de conteúdo das entrevistas aos alunos**

<b>Categorias / subcategorias de análise</b>	<b>Indicadores Alunos</b>	
A. Conceito sucesso escolar	Sucesso escolar como obtenção de bons resultados / classificações	
	Sucesso escolar como consecução de objetivos / metas pessoais	
A1. Fatores de promoção do sucesso escolar	Aproveitamento das aulas	
	Professor	
	Sentirem o apoio e a dedicação dos professores	
	Estudo Diário	
	Reforço Positivo e valorização por parte dos professores	
	Gestão emocional/ ganho de maturidade	
	Conteúdos abordados e gosto pela disciplina	
B. Fatores desencadeadores da mudança positiva nos alunos	Motivação intrínseca	
	Obtenção de resultados abaixo das suas expectativas	
	Obtenção de bons resultados e consequente aumento da autoconfiança dos alunos	
	Reconhecimento das capacidades dos alunos pelo professor	
C. Variáveis Chave de Sala de Aula	Método de estudo	
	C1. Relação Pedagógica	Compreensão e respeito por parte dos professores
		Encorajamento e valorização do trabalho dos alunos
Admiração e confiança nos professores		
C2. Estratégias de Ensino	Ensinar com entusiasmo e sentido de humor	
	Revisão / consolidação de conteúdos	
	Adequação e clareza da linguagem do professor	
	Sequencialização das aprendizagens	
	Trabalho cooperativo entre pares	
	Ligar a aprendizagem à vida	
	Trabalho personalizado com os alunos	
	Compreender o sentido do conhecimento	
	Adequação aos ritmos e interesses dos alunos	
	Envolvimento dos alunos	
	Negociação criativa	
Proposta de tarefas desafiantes/ estimulantes		
C3. Clima de sala de aula	Ambiente motivador e propício à aprendizagem	
	Bom relacionamento entre pares	
	Apoio dos colegas	
C4. Avaliação	Avaliação como fator de stress e desmotivação	
	Avaliação como fator de motivação e de aprendizagem	
D. A Escola como organização	Importância da organização do tempo de ensino e de aprendizagem	
	Aulas de apoio e desdobramentos com impactos nas aprendizagens	
	Clima global de escola – foco no aluno e no seu sucesso	
	Estruturação da vida escolar e acompanhamento personalizado dos alunos	
E. Fatores externos à escola	Manutenção da constituição das turmas	
	Envolvimento da Família	
	Encorajamento e incentivo por parte dos Amigos	
	Apoio externo (explicações)	
	Prática de Desporto	

No que diz respeito à análise de conteúdo das entrevistas dos professores, procurou-se aproximar, tanto quanto possível, os indicadores aos que tinham sido criados para os alunos. No entanto, houve alguns indicadores em que não se registaram ocorrências e houve ainda necessidade de criar novos indicadores:

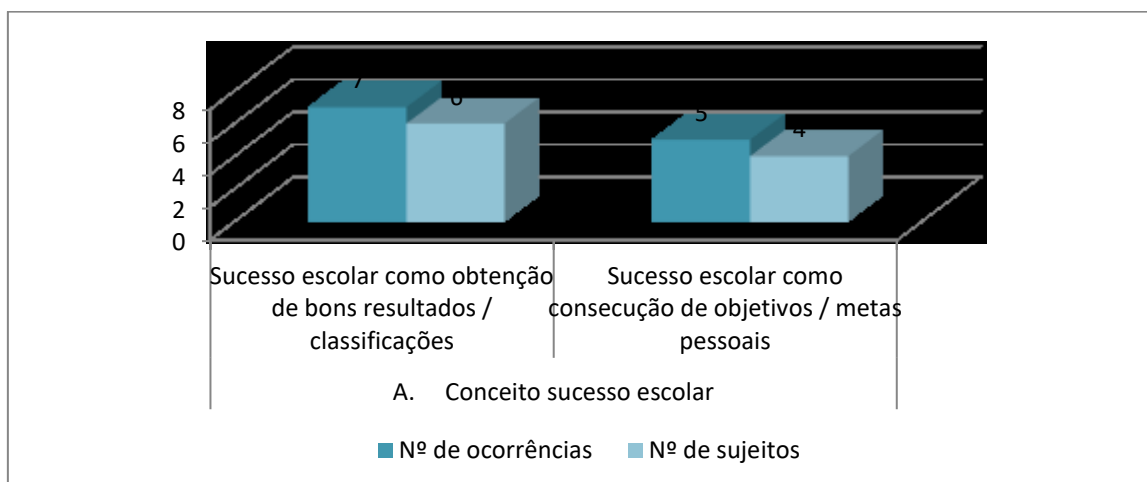
**Quadro 4 - Indicadores obtidos a partir da análise de conteúdo das entrevistas aos professores**

Categorias / subcategorias de análise	Indicadores Professores	
A. Conceito sucesso escolar	Sucesso escolar como obtenção de bons resultados / classificações	
	Sucesso escolar como consecução de objetivos / metas	
	Sucesso escolar como construção de Aprendizagem / conhecimento	
	Sucesso escolar como preparação para a vida	
A1. Fatores de promoção do sucesso escolar	Aproveitamento das aulas	
	Características do professor	
	Estudo Diário	
	Reforço Positivo/ Fazer acreditar	
	Trabalhar com os alunos no seu crescimento pessoal e gestão das emoções	
	Definição clara de objetivos por parte dos professores	
B. Fatores desencadeadores da mudança positiva nos alunos	Atratividade dos conteúdos e capacidade do professor inculcar no aluno o gosto pela disciplina	
	Valorização do aluno e das suas capacidades pelo professor e/ ou pares	
	Estratégias de estudo e de aprendizagem eficazes	
	Investimento na aprendizagem por parte dos alunos	
C. Variáveis Chave de Sala de Aula	Apoio por parte da família	
	C1. Relação Pedagógica	Compreensão / Compaixão
		Encorajamento dos alunos e valorização do seu trabalho
		Empatia e afetividade
C2. Estratégias de Ensino	Ensinar com entusiasmo e sentido de humor	
	Revisão / consolidação de conteúdos	
	Adequação e clareza da linguagem do professor	
	Sequencialização das aprendizagens	
	Trabalho cooperativo entre pares	
	Fomentar a autonomia do aluno	
	Resolução de exercícios	
	Marcação de trabalhos de casa e trabalhos extra aula	
	Ensinar a aprender	
	Ligar a aprendizagem à vida	
	Debater os resultados da avaliação com os alunos	
Trabalho personalizado com os alunos		
C3. Clima de sala de aula	Ambiente tranquilo e propício à aprendizagem	
C4. Avaliação	Avaliação como fator de stress e desmotivação	
	Avaliação como fator de motivação e de aprendizagem	
D. A Escola como organização	Importância da organização do tempo de ensino e de aprendizagem	
	Aulas de apoio e desdobramentos com impactos nas aprendizagens	
	Estruturação da vida escolar e acompanhamento personalizado dos alunos	
	Ligação estreita com as famílias	
E. Fatores externos à escola	Apoio da família	
	Prática de Desporto	

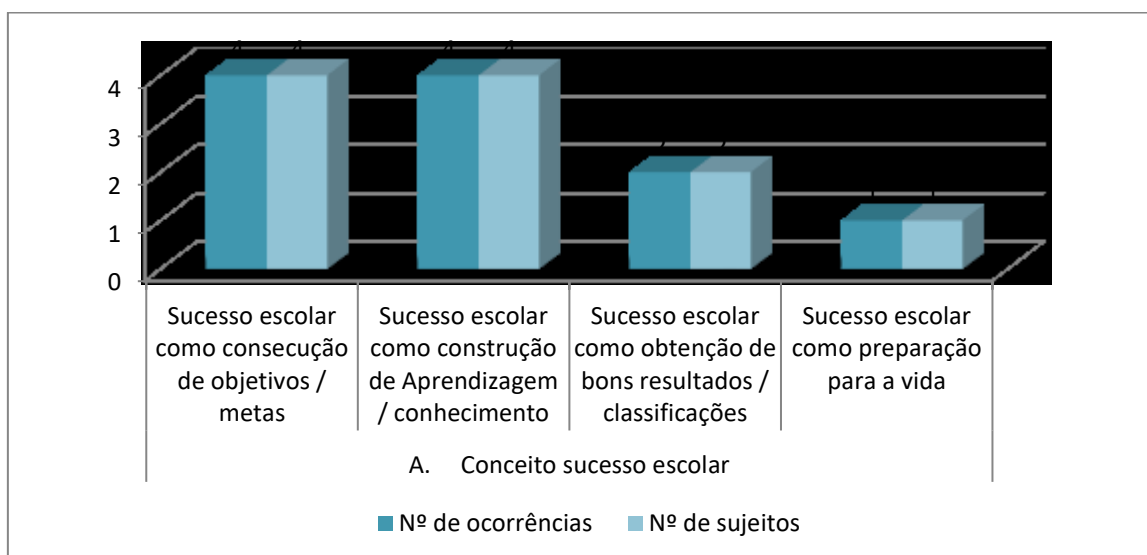
Depois desta visão global, aprofundemos então a análise e a interpretação dos dados, fazendo-o por categoria.

### 5.1. Conceito de sucesso escolar

**Gráfico 1 - Conceito de sucesso escolar (Alunos)**



**Gráfico 2 – Conceito de sucesso escolar (Professores)**



Como se pode facilmente verificar pelos dois gráficos apresentados, há uma grande diferença na interpretação do sucesso quando comparadas as perspectivas de alunos e professores. Para os alunos, o conceito sucesso escolar parece apresentar-se mais pobre,

aparecendo maioritariamente ligado à **obtenção de bons resultados**. Mesmo em algumas referências que aparentam de certa forma a ideia de atingir objetivos, acabam por estar mais fortemente ligadas à obtenção de bons resultados:

*“(...) as notas serem as minhas expetativas” AM10*

*"Sucesso escolar é quando, um aluno ao longo de um ano vai evoluindo e vai conseguindo melhorar as suas notas, estudando cada vez mais e conseguindo melhorar os seus resultados e obtendo os resultados pretendidos" AFQ11*

A outra ideia, com bastantes referências por parte dos alunos, associada a este conceito e mais alinhada com as definições que a literatura nos sugere, como Tavares & Santiago (2001) ou Martins (1993), é a que entende sucesso escolar como o **atingir de objetivos e metas pessoais**. Esta visão, mais rica, apresenta-se como dependente de cada indivíduo e não um valor absoluto, destacando a ideia que é possível cada aluno ter o seu sucesso:

*"Sucesso escolar, não é propriamente igual para toda a gente, mas sim de acordo com as capacidades de cada um" AP11*

*"mas sucesso escolar acho que é o nosso esforço transmitido nos testes e nas avaliações orais(...) é o esforço compensado, não precisa de ser vinte a tudo!" AM11*

Para os professores, é este o indicador que nos aparece com mais referências. E mesmo o atingir de objetivos e metas apresenta-se por vezes mais profundo, parecendo ir ao encontro da dimensão multifacetada de Tavares & Santiago (2001):

*“o aluno conseguir atingir os objetivos enquanto pessoa, aluno, nível pedagógico” PBG11*

Com igual número de referências por parte dos professores, aparece o sucesso escolar como **construção de aprendizagem/conhecimento**. Numa dimensão superior à dos alunos (que traduzem diretamente a construção de conhecimentos em resultados), não deixa de estar presente nestas ideias apenas uma componente da educação – a instrução, Formosinho (1988).

*“uma boa aprendizagem dos conteúdos que o aluno adquire, fruto do nosso ensino. Portanto, tem que haver aqui uma conjugação daquilo que ensinamos com aquilo que os alunos efetivamente aprendem” PM12*

*“quando os alunos conseguem aprender aquilo que eu ensino (...) quando eu vejo que um dia eles vêm a saber mais do que aquilo que eu lhes ensinei.” PM 10*

De destacar, no entanto, uma referência que, por ser única, não deixa de merecer aqui o seu espaço, e que denota um sentido bastante mais lato deste conceito e que parece ir ao encontro da importância do sucesso ao nível da socialização e da estimulação referida por Formosinho (1988).

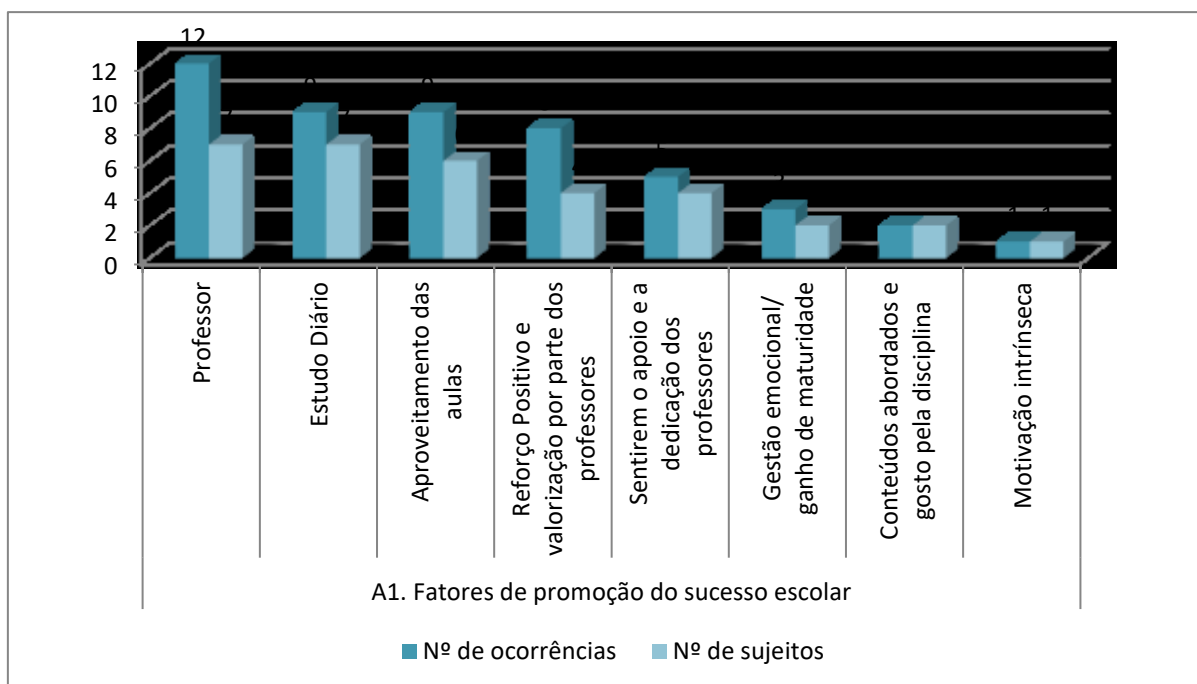
*“mas o sucesso escolar é também, na minha perspetiva, uma atitude que o aluno adquire, que aquela pessoa, que é um aluno, adquire em relação à vida, à sua vida, ao seu projeto de vida, e à sua perspetiva perante a realidade. Portanto, o sucesso escolar é a capacidade que aquela pessoa adquire, que não tinha antes, de lidar com situações que podem ser ou não inesperadas, mas lidar com elas de uma forma proficiente e de uma forma eficaz, porque a escola prepara o aluno para a vida e preparar para a vida é preparar a pessoa para qualquer circunstância, independentemente da disciplina”*  
PP12

Em resumo, parece que o conceito de sucesso escolar anda, ainda assim, bastante colado aos resultados ou, pelo menos, à ideia de construção de aprendizagens. Parece muito importante que nós, enquanto agentes educativos, ajudemos a separar este atingir de resultados ou construção de aprendizagens, de valores absolutos, ou seja, ajudarmos a aproximar cada vez mais este conceito à individualidade de cada um, aos objetivos pessoais de cada indivíduo, procurando com que se veja o sucesso como algo possível de ser atingido por todos e dessa forma, força motriz para desencadear ainda mais sucesso!

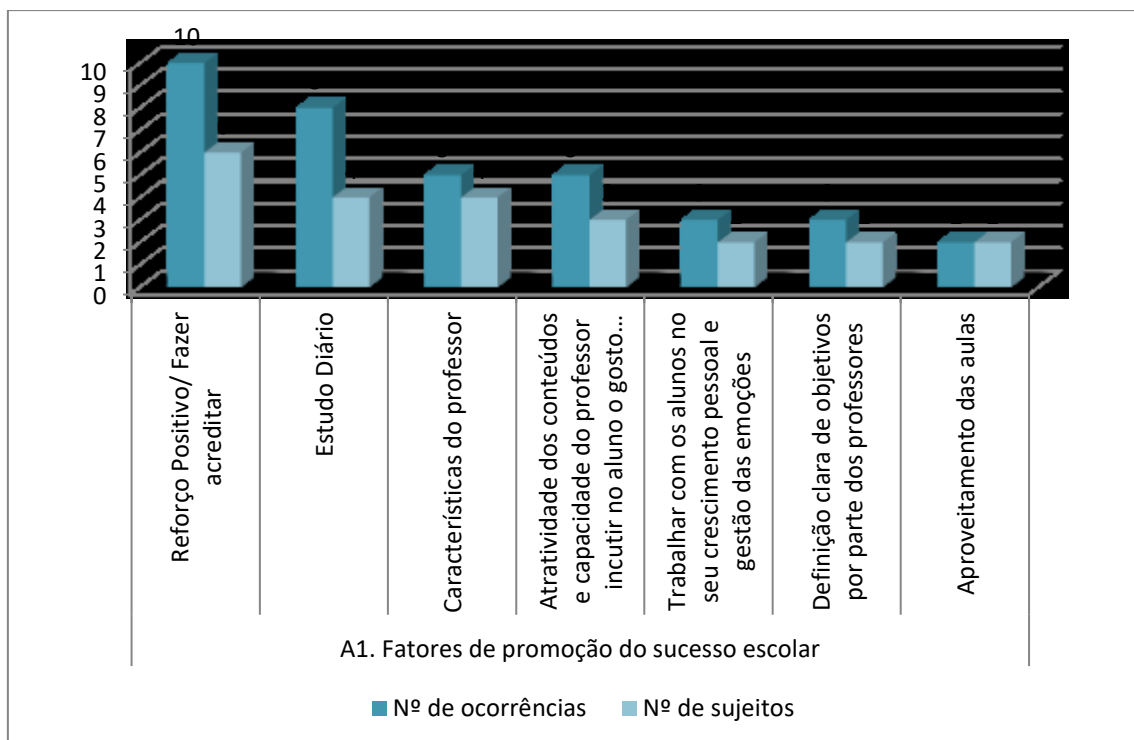
Parece ainda importante ajudar a alargar o conceito, indo ao encontro também de uma dimensão social, procurando fazer uma cada vez melhor “adequação entre os conteúdos trabalhados na escola e as exigências para viver em sociedade” referidas por Jesus (1997). Ou seja, que para cada um dos diferentes alunos procuremos atingir objetivos, de aprendizagem (de certa forma visíveis nos resultados), mas também de socialização (valores, hábitos e atitudes) e de estimulação (desenvolvimento integral do indivíduo), conforme é defendido por Pires, Fernandes & Formosinho (1991).

## 5.2. Fatores de promoção do sucesso escolar

**Gráfico 3 - Fatores de promoção do sucesso escolar (Alunos)**



**Gráfico 4 - Fatores de promoção do sucesso escolar (Professores)**



A primeira ideia que ressalta da análise dos gráficos que apresentam as percepções de professores e alunos relativamente aos fatores de promoção do sucesso escolar é que os fatores internos, como a capacidade intelectual dos alunos, não surgem em nenhuma referência. Ou seja, parece que se posicionam, alunos e professores, bem longe do tempo da “teoria dos dotes”, explicada por Benavente (1990).

Pode-se verificar ainda que os fatores externos institucionais também não surgem diretamente em nenhuma das respostas obtidas (é evidente que terão uma influência indireta em muitos dos fatores referidos, mas não surgem nas respostas imediatas). Assim, dominam claramente fatores intrínsecos aos alunos, **como o estudo diário e o aproveitamento das aulas** e fatores externos, mas **diretamente ligados à dimensão pedagógico-didática** (Azevedo, 2012), como o professor e as suas características e todo um conjunto de aspetos relacionados com a **relação professor-aluno**, como o fazer acreditar ou a definição clara de objetivos.

Aprofundando a análise, percebe-se que, para os alunos, **o professor** surge como o fator mais determinante na promoção do sucesso. Afirmações como *“Eu acho que foi definitivamente o meu professor [o que mais contribuiu para o sucesso]”AFQ11*, ou *“Eu acho que basicamente foram os professores [os fatores que contribuíram para a evolução]”AM12*, ou mesmo *“90% dessa evolução foi devida ao professor”AP12*, deixam evidente a importância do papel do professor na perspectiva dos alunos.

As **características do professor** é também um dos fatores que surge como bastante valorizado nas entrevistas feitas aos próprios professores.

*“os professores têm que estar cientificamente muito bem preparados”PM10*

*“o facto de não deixar que nenhum desistisse de mim nem eu desisti deles. Por muito que os sentisse a fugir de mim, era quase que dar a volta e: anda cá, vamos conversar, eu acho que isso foi importante”PM11*

Também com bastantes referências nas entrevistas aos alunos, aparece o **estudo diário** e o **aproveitamento das aulas**. De facto, para os alunos, estes fatores referentes a si próprios apresentam-se como muito relevantes.

*“metade do trabalho fica feito se tivermos atentos e depois chegamos a casa e percebermos tudo o que foi dado na aula, por isso eu acho que isso é fundamental”AM11*

*“mais a atenção nas aulas, sem dúvida. Depois, o esclarecimento de todas as dúvidas na aula, quando a professora está a dar a matéria” AM10*

*“É importante também termos um bom estudo diário, não é só na aula entender é preciso chegar a casa e fazer por consolidar a matéria”AFQ11*

*“consolidar a matéria em casa, fazer os trabalhos de casa que os professores marcavam”ABG11*

Com bastante importância para os alunos surge ainda o **reforço positivo e a valorização por parte dos professores**. Afirmações como *“Porque os professores têm mesmo de motivar os alunos”AM12*, ou *“eu cheguei com imensas dificuldades a físico-química no 11.º e fui logo recebido por uma professora que, na minha opinião, mudou o meu percurso escolar, fez-me perceber que afinal tinha capacidades para tirar certas notas e para ter certos objetivos”AP12*, fazem-nos perceber a importância que tem para os alunos sentirem que os professores acreditam neles. Estes dados parecem ir ao encontro da sistematização apresentada por Marzano (2005), em que a motivação aparece como um dos três fatores de sucesso relativos aos alunos, ou ainda da importância do reforço da autoestima para o sucesso defendida por Bermúdez (2001) ou Generalis (2008).

Ligado a estas ideias, surge a importância de os alunos **sentirem o apoio e a dedicação dos professores**, fatores ainda com bastantes referências.

*“realmente o apoio da professora acho que foi fundamental, a confiança de alguém acreditar em nós, o nosso professor, não é?! E também as aulas, várias vezes fiquei para além do horário das aulas e a professora tirava-me dúvidas e isso também achei que foi muito importante!” AM11*

*“qualquer coisa que eu precisava os professores ajudavam-me sempre, por isso, estavam sempre dispostos a ajudar e isso ajudou bastante” AP10*

Aparecem ainda algumas referências relativas à **gestão emocional e ganho de maturidade** que parecem deixar claro que as melhorias dependem muito para lá dos

conhecimentos e que, como nos refere Azevedo (2012) a propósito do segundo fator dos 28 que influenciam o sucesso de acordo com o estudo de Wang, Heartel e Walberg, envolvem processos metacognitivos.

*“Calma, muita calma, descontração. Acho que nos testes a seguir fui com uma mentalidade diferente: fui mais calma, achei que, pronto, se não for desta...”AM11*

*“Acho que houve um ganho de maturidade relativamente ao ano passado”  
AP11*

Também nas entrevistas aos professores foi referida com significado esta vertente de processos metacognitivos de **trabalhar com os alunos no seu crescimento pessoal e gestão de emoções**, bem patente em afirmações como *“(...) no caso da AP11, também essa ansiedade, trabalhar com ela mais a ansiedade” PP10 e11*. Esta necessidade de trabalhar aspetos como a ansiedade, parece ir ao encontro das razões que justificam as diferenças de rendimento escolar apresentadas por Fontaine (1990), para quem a ansiedade durante a avaliação surge como um dos fatores em destaque.

E ainda com alguma ligação a estas ideias, houve , nas entrevistas aos alunos, uma referência à **motivação intrínseca**.

*"também depende muito de cada pessoa, por exemplo para mim (...) e os meus objetivos, tudo o que eu tenho já definido, acho que isso influencia muito"AP11*

Ainda nas entrevistas aos alunos, com menos referências, surgem fatores como **os conteúdos abordados e o gosto pela disciplina**.

*“A matéria ser fácil...”AP10*

*“À medida que foi passando o ano, também fui gostando mais da disciplina, a biologia, já gostava desde o início mas fui gostando mais e cada vez percebi que de facto, se me esforçasse mais um bocadinho conseguia chegar mais longe, que não era assim tão difícil, por isso, isso também me ajudou imenso, saber que conseguia chegar lá.”ABG10*

De facto, estes fatores em si mesmos parecem ser difíceis de alterar, mas numa análise mais aprofundada devemos talvez retirar deles a ideia de que, não podendo alterar os conteúdos abordados de modo a que sejam do interesse, gosto e alcance fácil

de todos, podemos procurar alterar a forma como os abordamos, procurando despertar em todos “interesse pela disciplina” (Ausubel, Novak & Hanesian), que deve começar exatamente no professor. “Se um professor gosta de ensinar, poderá despertar, mais facilmente, o gosto de aprender” (Estanqueiro, 2010, p.31). O professor deve, pois, provocar o aluno na procura do conhecimento, levando-o a encontrar significado ligado ao seu desenvolvimento pessoal nessa procura (Postic, 1995).

Estas ideias acabam por ser bem expressas nas referências retiradas das entrevistas aos professores que denotam a **atratividade dos conteúdos e capacidade do professor inculcar nos alunos o gosto pela disciplina** como um importante fator, lembrando o princípio da fascinação de Pedro d’Orey da Cunha (1996).

*“a motivação, a minha motivação e alegria no trabalho.”PBG11*

*“O professor deve conseguir fazer (...) com que o aluno consiga passar a gostar da disciplina ( ...) e o gosto pela disciplina, para mim são os dois fatores chave.”PFQ10 e 11*

*“fazer com que os nossos alunos gostem daquilo que lhes estamos a ensinar”  
PM10*

No que diz respeito aos fatores de promoção do sucesso escolar que se retiraram das entrevistas aos professores, aparece destacado com o maior número de referências o **reforço positivo/fazer acreditar**.

*“Primeiro o aluno acreditar, fazemos com que ele acredite que é capaz. Esse é o principal, acho que é o motor de arranque, digamos assim” PM12*

*“O que eu fiz foi sempre ajudá-la nesse aspeto a ganhar uma maior autoestima, a acreditar naquilo que ela fazia” PM10*

*“sem dúvida dar-lhes sempre reforço positivo e fazê-los ganhar uma autoestima superior àquilo que eles acham que tem, que ela está lá dentro”AP10*

*“o professor deposita confiança nele e, portanto, a confiança também é muito importante, o feedback positivo, isto é, o mostrar ao aluno que ele é de facto capaz e que é muito bom”PM11*

Como referia ainda um outro professor: *“É uma coisa tão simples como acreditar”*PM10

É inevitável, ao ler estas afirmações, associá-las aos estudos de Rosenthal e Jacobson (1968) sobre o efeito Pigmaleão na sala de aula ou o princípio da expectativa de Pedro d’Orey da Cunha (1996). Quando os professores acreditam, quando têm expectativas altas em relação aos alunos, tudo leva a crer que essas expectativas revertam a favor dos mesmos (idem).

O segundo fator mais referido pelos professores também coincide com o segundo fator mais referido pelos alunos e é o **estudo diário**.

*“evoluiu a partir do instante em que se capacitou que tinha que, efetivamente, fazer um estudo e um trabalho regular. (...). Quando ela se esforçou mais, quando se conseguiu fazer com que ela trabalhasse mais os resultados das avaliações escritas, começaram a aparecer.”*PFQ10 e 11

*“O trabalho contínuo dos alunos (...) acima de tudo, ela trabalhou imenso ao longo de todo o ano”* PBG10

*“tentar inculcar, aluno a aluno, hábitos de estudo não diria diários, mas regulares, obrigatoriamente.”*PFQ10 e 11

Estas ideias, não parecendo ser as mais revisitadas na revisão de literatura feita, encontram, no entanto, forte expressão no estudo de Barros & Barros (1990) onde a causa mais apontada pelos alunos como decisiva para o sucesso é a de “hábitos e métodos de estudo”. Estes resultados parecem revelar que os alunos tendem a internalizar as causas do insucesso / sucesso escolar, demonstrando estarem socializados no discurso (e decorrentes práticas) prevalecente nas escolas, que também coloca o ónus da responsabilidade nos alunos.

Aparecem ainda, apresentadas pelos professores, como fatores de promoção do sucesso escolar, duas referências ligadas à **definição clara de objectivos por parte dos professores**.

*“sem lhe falar de escola, sem lhe falar de resultados, falei-lhe daquilo que ele queria fazer no final do ano ou no final do ensino secundário, mostrar-lhe um*

*objetivo e dizer-lhe que, para atingir determinado objetivo, ele teria de lutar por ele. “*  
*PP10 e11*

*“o mais importante é o professor clarificar junto dos alunos aquilo que é esperado deles (...) se nós soubermos exatamente aquilo que esperam de nós, nós tentamos ir ao encontro das expetativas; quando não sabemos quais são as expetativas andamos aqui num mar de indefinição e isso depois gera ansiedade, desânimo, etc., etc., etc.. ”PP12*

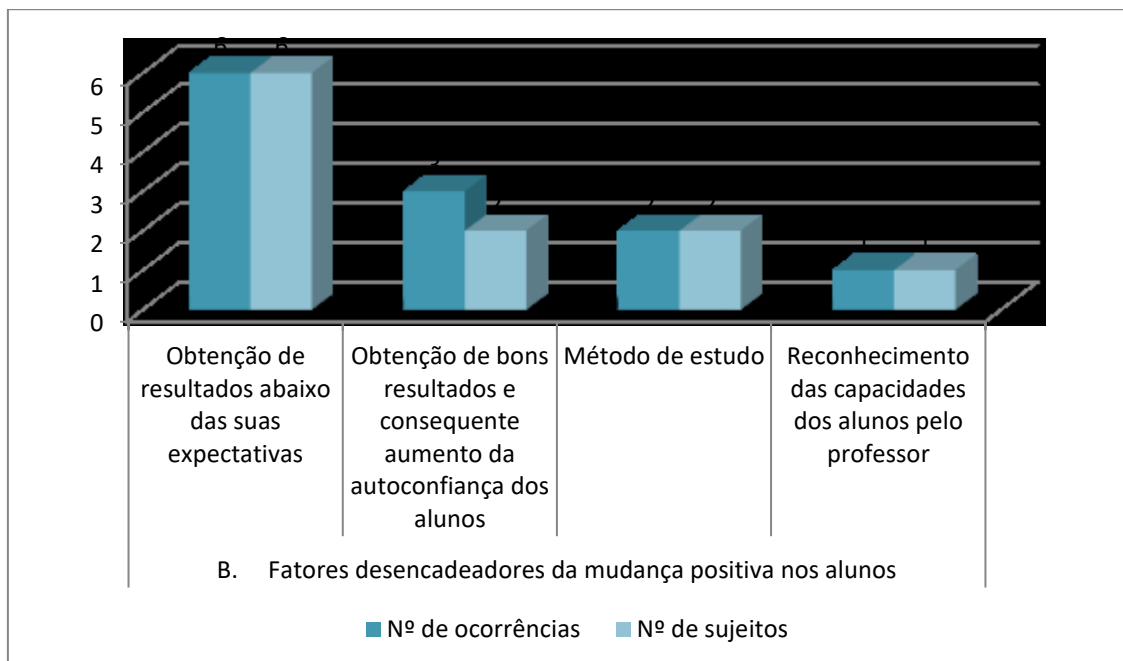
É inevitável ler estas passagens e não revisitarmos algumas das teorias cognitivistas sobre motivação. Aceitando que o comportamento acontece em função das necessidades dos alunos e dos seus objetivos (Lewin, 1935), percebe-se, de facto, que a definição de objetivos, a longo prazo ou a curto prazo, terá um papel fundamental no seu desempenho.

Numa síntese final, no que aos fatores de promoção do sucesso escolar diz respeito, não se pode deixar de reparar que, em 49 referências referências feitas pelos alunos, 25 são respeitantes a fatores ligados ao professor (o professor em si mesmo, reforço positivo por parte do professor, apoio e dedicação do professor) e as restantes 24 são respeitantes ao próprio aluno (estudo diário, aproveitamento das aulas, ganho de maturidade...). Já no que concerne às entrevistas aos professores, em 36 referências, 26 são respeitantes aos professores ou ao que o professor pode fazer (características do professor, reforço positivo, trabalhar com os alunos no seu crescimento pessoal, ...) e apenas 10 são respeitantes ao aluno (estudo diário e aproveitamento das aulas). Estes dados parecem apontar para a ideia de que, quando se trata de analisar casos de sucesso, os professores tendem a considerar mais a sua ação do que as ações dos alunos. Fica no ar a questão: seriam as respostas semelhantes se estivéssemos a analisar alunos que tinham descido e não subido os seus resultados escolares?

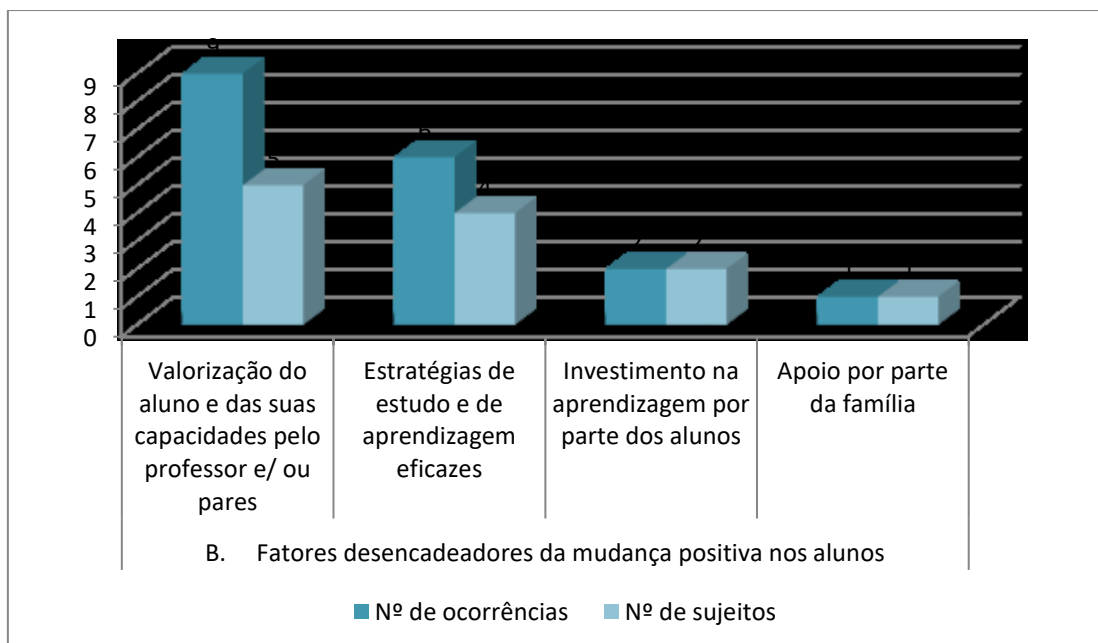
Se somarmos as referências, percebe-se ainda que num total de 85, 51 são respeitantes ao professor e ao seu papel, deixando clara a percepção da importância do papel do professor na promoção do sucesso escolar, dado amplamente corroborado pela literatura.

### 5.3. Fatores desencadeadores da mudança positiva nos alunos

**Gráfico 5– Fatores desencadeadores da mudança positiva nos alunos (Alunos)**



**Gráfico 6 - Fatores desencadeadores da mudança positiva nos alunos (Professores)**



No que diz respeito aos fatores desencadeadores da mudança positiva nos alunos, ou seja, se se identifica um momento ou uma situação que tenha motivado esse desabrochar, como se pode verificar pelos gráficos, para os alunos, maioritariamente encontramos fatores ligados à avaliação e, mais propriamente, aos resultados. Em 12 referências, 9 dizem respeito à influência que os resultados tiveram. Curiosamente, 6 delas (que coincidem mesmo com 6 alunos), dizem respeito a situações de **obtenção de resultados abaixo das suas expetativas**.

*"levei um bocado um abanão com o catorze e comecei a estudar mais, a esforçar-me mais" AFQ11*

*"no início deste ano não consegui ter bons resultados e isso fez-me querer superar as minhas dificuldades, fez-me querer mostrar a mim própria e à professora e a toda a gente aos meus pais que português não é um bicho de sete cabeças" AP11*

*"Foi no décimo primeiro no primeiro teste de física e química. Foi logo assim como se fosse um abanão para eu acordar. Que correu muito mal o teste e foi isso que também me começou a acordar e a incentivar a estudar. O facto é que eu estava mesmo a dormir desde o décimo ano" AM12*

Importará, no entanto, contextualizar um pouco mais a escola e o tipo de alunos que tem. De facto, a escola é uma escola privada e cujos alunos e seus pais têm, por regra, algum tipo de objetivos. Ou seja, não são os maus resultados por si só que justificam essa mudança (noutros contextos seriam, porventura, uma desmotivação acrescida), mas será a conjugação de algum tipo de ambição, de algum tipo de potencial que se sabe que se tem e que está escondido, com esse tal "abanão", que terá o efeito que se percebe que teve. Parece que estamos na presença de alunos onde predomina a motivação para o sucesso em quem, segundo Atkinson (1964), esta pode crescer quando o aluno experimenta fracasso moderado (no fundo são alunos que sabem que são capazes de ultrapassar esse fracasso).

Num extremo oposto, encontramos a **obtenção de bons resultados e consequente aumento da autoconfiança** dos alunos também com algumas referências.

*"À medida que foi passando o ano (...) percebi que de facto, se me esforçasse mais um bocadinho conseguia chegar mais longe, que não era assim tão difícil, por isso, isso também me ajudou imenso, saber que conseguia chegar lá." ABG10*

*“aquele teste não tinha sido mais fácil, era mais difícil que o habitual, e que eu tinha conseguido e, a partir daí, eu percebi que os testes iam ser todos assim e eu ia conseguir fazer o mesmo.”AM10*

Parece que fica bem evidente com o “*eu ia conseguir fazer o mesmo*” a força da autoestima e do acreditar, resultante da obtenção de bons resultados. Esta ideia vai ao encontro do que refere Bermúdez (2001), que associa uma alta autoestima a bons resultados. E daqui se pode inferir que também a alta autoestima faz com que os bons resultados se sucedam, funcionando assim um efeito de bola de neve positivo.

De uma maneira ou de outra, parece inequívoca a importância da avaliação neste processo. Como refere Ribeiro (1993) “sem avaliação seria um ensino pouco empenhado na melhoria da qualidade da educação”. De facto, fica claro na visão destes alunos que tanto evoluíram que, de uma forma ou de outra, sem avaliação não teria havido esse momento de mudança e não se teria processado essa evolução (pelo menos da mesma forma). Acima de tudo, percebe-se aqui o efeito da avaliação na medida em que, como refere Clímaco (2005), aumenta o envolvimento e motivação dos alunos através da informação que produz sobre os processos e os resultados, apresentando-se claramente como estratégia de orientação da ação. É claro que, para que tal aconteça, tem que haver um feedback claro e objetivo por parte dos docentes, que ajude os alunos a encontrar o caminho para a melhoria das suas aprendizagens. No que respeita às práticas de avaliação sumativa, a tendência é para que o feedback dado aos alunos corresponda, unicamente, a uma classificação. Ora esta, só por si, não produz, certamente, os efeitos referidos pela autora. Os dados recolhidos com este estudo levam-nos a crer que os professores investirão num feedback mais informativo, que permita aos alunos perceber o que têm que fazer para aprenderem mais, tal como ilustra o excerto que se segue:

“Comecei a perceber o porquê de não estar a obter os resultados que queria e adaptei o meu método de estudo às minhas capacidades no meu caso específico” AP11.

Ainda no que diz respeito aos alunos, há uma passagem que, embora única, não deixa de merecer referência e que denota o **reconhecimento das capacidades dos alunos por parte dos professores** como o fator de mudança.

*“depois no segundo período, quando a professora falou com o meu pai na reunião, ela disse que eu tinha capacidade para uma nota muito mais elevada e eu meti isso na cabeça”AM10*

Esta referência encontra muito maior expressão nas entrevistas aos professores. A maioria das referências diz respeito precisamente à **valorização do aluno e das suas capacidades pelo professor e/ou pares**.

*“a minha reação ter sido exteriorizada em turma, fez com que houvesse ali um momento de mudança de imagem de um aluno perante ele próprio e dos pares perante ele. Houve ali uma altura em que as pessoas disseram: “Ah, o AP12 afinal até sabe umas coisas, até escreve umas coisas interessantes”. Portanto, houve ali um clique, houve ali um momento de mudança”PP12*

*“ganhasse ainda mais alento por aquilo que estava a fazer, aquela confiança que ela tinha que estava quebrada, eu acho que ela foi conseguindo a esse nível.”PM11*

*“o acreditar, é desenvolver aquele clique, aquele fator x, em que o aluno passe a acreditar verdadeiramente nele”PM12*

Todas estas ideias vêm ao encontro do que já foi aqui referido sobre reforço positivo/fazer acreditar no ponto anterior relativo aos fatores de promoção do sucesso. Essa promoção do sucesso aparece aqui, no entanto, ligada diretamente a um momento de mudança.

Para os professores, parecem ter muito relevo nesta mudança as **estratégias de estudo e aprendizagem eficazes** e o **investimento na aprendizagem por parte dos alunos**.

*“ele percebeu como é que deveria organizar as ideias”PP12*

*“a certa altura, descobriu qual era o método que para ela ia funcionar. Foi sempre muito participativa, foi tirando as suas dúvidas, mas faltava ali alguma coisa entre aquilo que ela demonstrava na aula e depois a prestação nos testes, que são um grande fator e eu acho que a certa altura ela conseguiu conciliar as duas coisas, o trabalho, o estudo, aquilo que ia aproveitando da aula e depois passar isso para o teste”PBG10*

*“ela trabalhou imenso ao longo de todo o ano (...) trabalhou extraordinariamente para conseguir alcançar os objetivos dela” PBG10*

Se por um lado se percebe uma alteração do método de estudo (poderia já estar a haver um investimento, mas sem produzir resultados), por outro percebe-se um aumento do próprio investimento.

No que diz respeito à alteração do método de estudo, não podemos deixar de referir a importância do trabalho do professor no acompanhamento individualizado. De facto, conhecer o aluno e ver o que está a fazer e como está a fazer terá toda a influência no ajuste da forma com que se está a trabalhar, na ajuda ao aluno para que este *“perceba como organizar as ideias”*.

No que se refere ao aumento do investimento, terá na sua base outros fatores motivacionais que têm vindo a ser explorados. Ou seja, o aumento de investimento esteve na origem da mudança (como será parte de todas estas mudanças), mas interessa aqui explorar mais o que motivou esse aumento de investimento, o que é que nós podemos fazer para desencadear essa mudança positiva nos alunos.

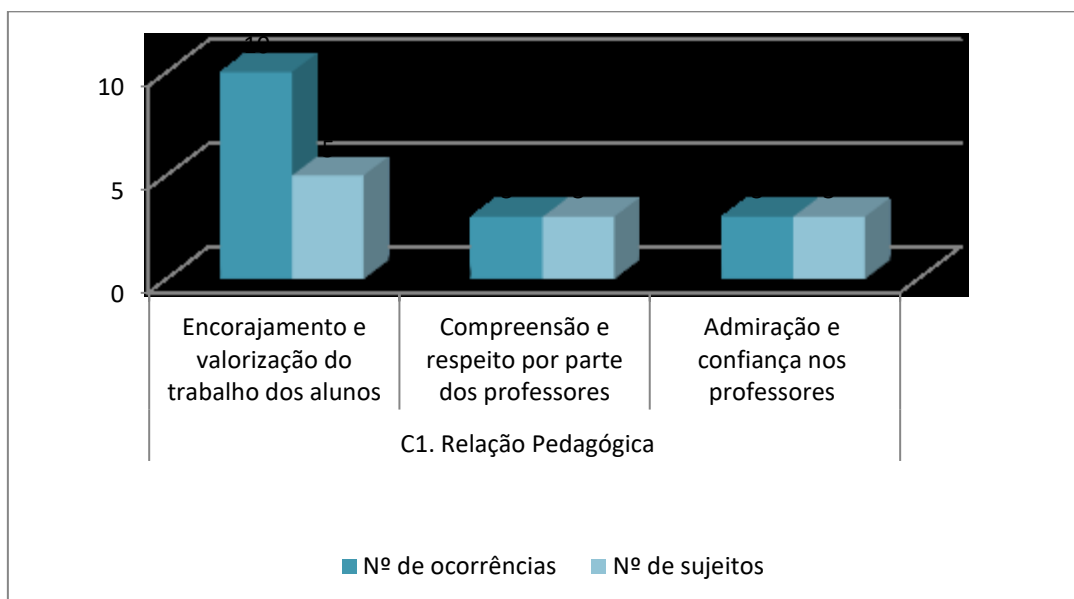
Finalmente e também estritamente ligado à motivação, ao acreditar, surge o **apoio por parte da família**, com uma referência.

*“houve também um grande apoio em casa, (...) em termos de reforçar a confiança dela. Eu acho que ela inicialmente também não acreditava muito nas capacidades e no trabalho dela, estava ali a falhar alguma coisa e depois acho que esse trabalho conjunto entre a escola e os pais que a ajudou bastante” PBG10*

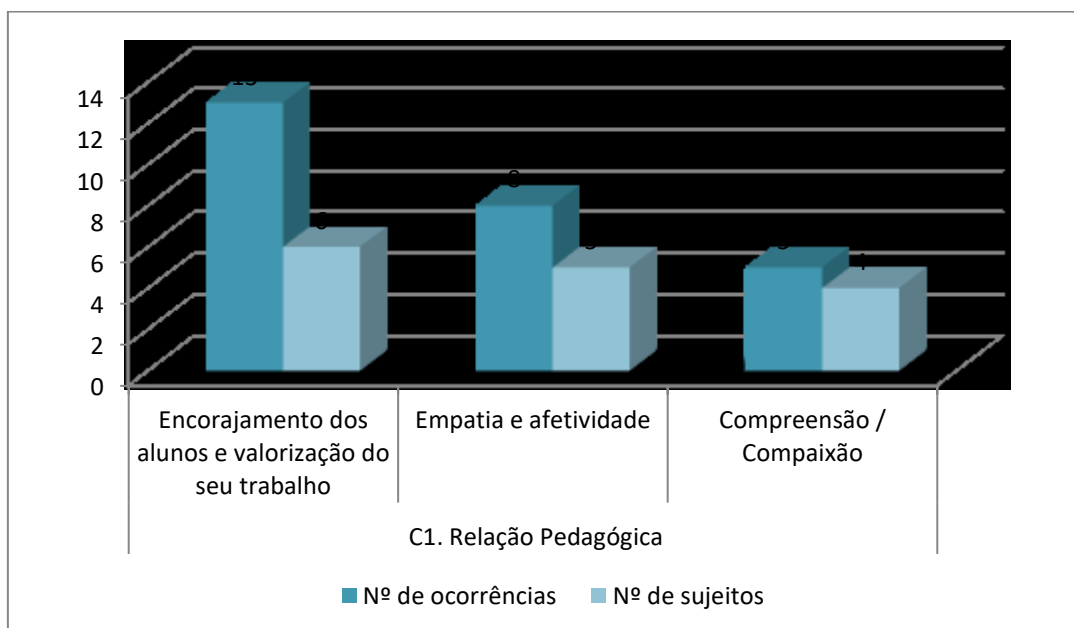
Numa análise global, percebe-se então que, no que diz respeito às entrevistas aos professores, a visão apresentada é bastante diferente da que se percebeu nas entrevistas aos alunos. Ao contrário do que aí se tinha percebido, a avaliação (quer com bons resultados ou com resultados abaixo das expectativas) não aparece sequer como um fator desencadeador dessa mudança positiva. Os fatores motivacionais e as estratégias de estudo e aprendizagem parecem ser entendidos pelos professores como os grandes responsáveis dessa tal mudança positiva.

#### 5.4. Variáveis chave de sala de aula – Relação pedagógica

**Gráfico 7 - Variáveis chave se de sala de aula – Relação pedagógica (Alunos)**



**Gráfico 8 – Variáveis chave se de sala de aula – Relação pedagógica (Professores)**



Nos pontos anteriores tem vindo a ficar clara a importância do professor e da sua atuação no caminho do sucesso. De facto, como refere Marzano (2005), o impacto individual de cada professor no aproveitamento dos alunos pode ser superior ao efeito

combinado de todos os fatores relativos à escola. Neste impacto, as relações educativas estabelecidas parecem ocupar um papel de destaque.

Na perspectiva dos entrevistados, tanto alunos como professores atribuem ao **encorajamento dos alunos e valorização do seu trabalho** o papel principal no que à relação pedagógica diz respeito. Em 42 referências, 23 dizem respeito a este importante fator. As passagens que a seguir se apresentam mostram, para além da importância deste fator, a intencionalidade dessa ação.

*“depois também sei que me esforcei e a professora notava que eu me estava a esforçar e também ia-me tranquilizando a dizer que ia correr bem por que estava a trabalhar para isso e realmente fui recompensada” AM11*

*“o professor deposita confiança nele e, portanto, a confiança também é muito importante, o feedback positivo, isto é, o mostrar ao aluno que ele é de facto capaz e que é muito bom” PM11*

*“e sempre que eu subia mais num teste ou assim, ela sempre me dizia: “Parabéns ABG10, conseguiste subir mais” e assim, a minha professora de físico-química também, lembro-me que uma vez que subi também bastante no teste, ela também ficou contente por mim e ficou contente comigo” ABG10*

*“(…) também aqui na escola em termos de reforçar a confiança dela. Eu acho que ela inicialmente também não acreditava muito nas capacidades e no trabalho dela, estava ali a falhar alguma coisa e depois acho que esse trabalho conjunto entre a escola e os pais que a ajudou bastante” PBG10*

*“também foi a professora X do décimo primeiro e a professora PM12 no décimo segundo que me ajudaram imenso que me motivavam a estudar e estavam sempre a dizer que eu tinha capacidades para mais. E eu comecei a seguir os conselhos” AM12*

*“de alguma forma foi fazê-lo acreditar e tirar-lhe aquela baixa autoestima e depois há sempre aquela parte emocional que é eu penso que para mim é o fator x, que é: o aluno sentir que nós nos preocupamos verdadeiramente com eles. É isso que eu acho, eu acho que, com o AM12... ele às vezes dizia: “Mas a professora acha que sim, que sou capaz?”, “Claro!” PM12*

Esta sequência de afirmações, relativas a aluno e respetivo professor, deixa clara a importância do encorajamento dos alunos e da valorização do seu trabalho como fator de destaque na relação pedagógica e é impossível não recordarmos Pedro d'Orey da Cunha (1996) e o princípio do encorajamento, um dos dez que enunciou para uma boa relação pedagógica.

Um outro princípio para uma boa relação pedagógica enunciado pelo mesmo autor, o princípio da compreensão, parece encontrar muitas referências nas vozes de alunos e professores quando solicitados a falar sobre o tema. A **compreensão/compaixão e respeito por parte dos professores**, este colocar-se na pele do aluno, entender o aluno, compreendê-lo, percebe-se também que é um fator determinante na relação que se estabelece entre professor e aluno.

*“A relação que os professores têm connosco (...) acho que nos percebem enquanto alunos e nos dão razão no que nós precisamos e conseguem pôr-se no nosso papel e perceber a nossa maneira de pensar”AP11*

*“Trata-nos como alunos, mas não como alunos de uma creche trata nos já como jovens adultos e isso ajuda-nos a sentirmo-nos bem na aula”AFQ11*

*“a postura do professor tem que ser essa, é pensar pelos alunos, pôr-se na pele do aluno e nunca sair dessa pele durante a aula ou durante o ano inteiro, durante a vida”PP12*

*“dizer-lhes que eles são como nós, entendem como nós entendemos, não é?”PM10*

Encontramos ainda bastantes referências, na perspectiva dos professores, à **empatia e afetividade**. Citações como *“a certa altura se cria uma empatia com a maioria dos alunos que facilita a nossa relação professor/aluno”PBG10*, *“a empatia professor aluno e (...), para mim são os dois fatores chave” PFQ 10 e 11* ou *“se cativarmos o aluno, se o puxarmos para nós, vamos fazer que, mesmo aquele aluno que tem dificuldades, nem que seja por nós, vai tentar suar a camisola e vai tentar ir mais além, porque gosta do professor” PM11*, fazem-nos perceber, diríamos, a base da relação pedagógica, onde todos os outros fatores relacionais encontrarão o seu ponto de partida. Revisitamos inevitavelmente Pedro d'Orey da Cunha e o seu princípio da fascinação, que de certa forma nos explica que o bom professor é aquele que consegue

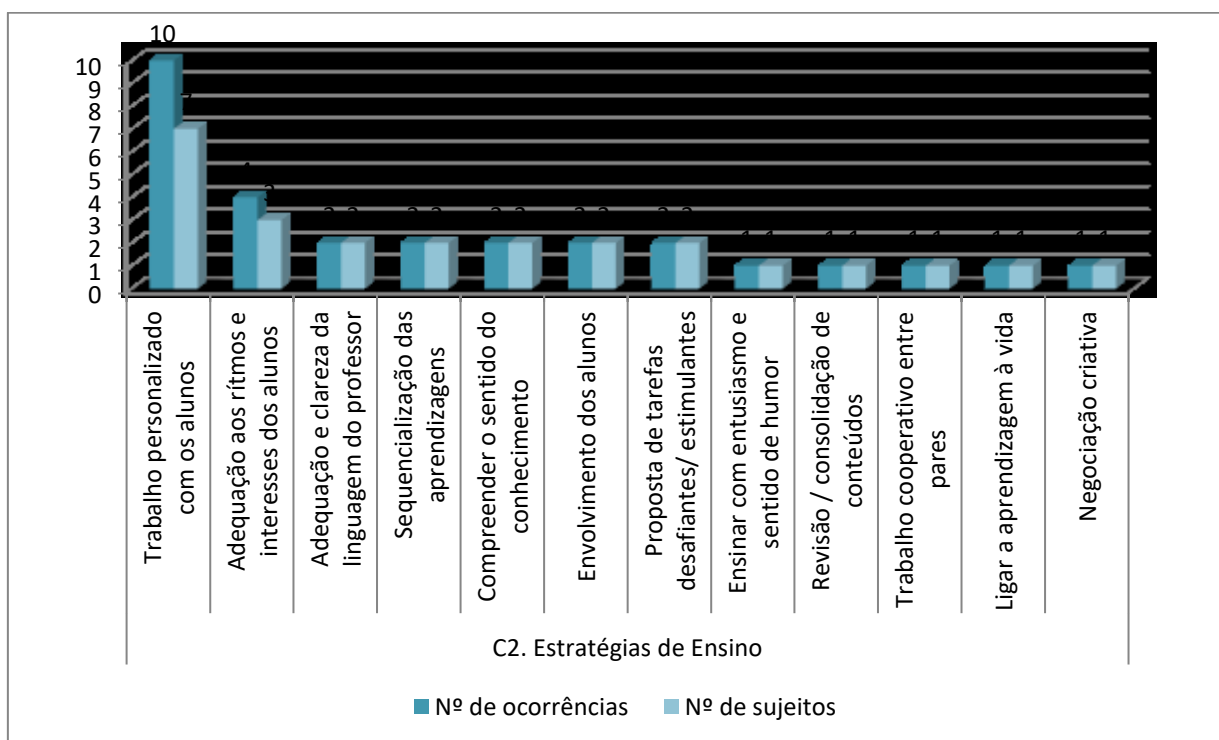
cativar os seus alunos, que consegue estabelecer essa empatia, essa afetividade, que , no limite, fará com que o aluno “nem que seja por nós vai tentar suar a camisola e vai tentar ir mais além, porque gosta do professor”. Esta visão parece encontrar-se em algumas referências nas entrevistas aos alunos , onde é notória a importância da **admiração e confiança nos professores**.

*"Porque o professor, foi o professor PFQ11, ele cativa-nos muito, a maneira de ele ser é cativante"AFQ11*

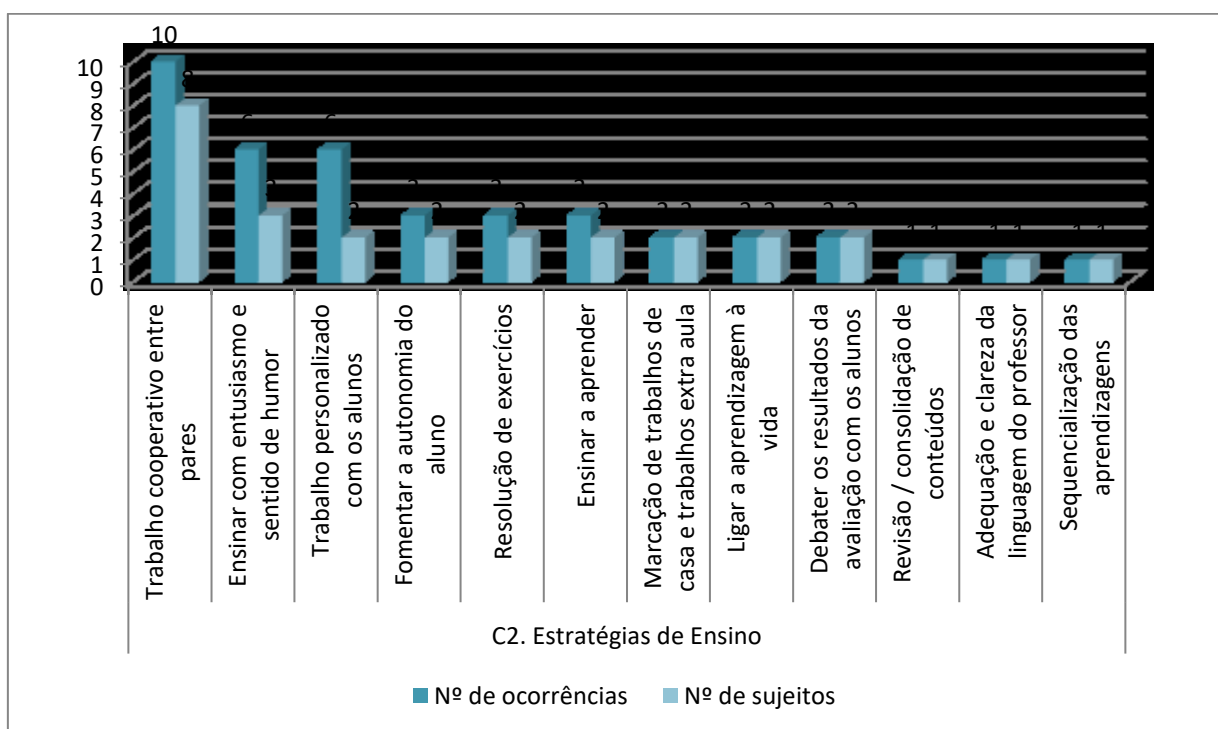
*“acho que realmente, se os professores dizem alguma coisa que acham que é importante para nós, que nós devemos fazer isso porque eles sabem o que é que estão a falar.”ABG10*

### 5.5. Variáveis chave de sala de aula – Estratégias de ensino

**Gráfico 9 - Variáveis chave se de sala de aula – Estratégias de ensino (Alunos)**



**Gráfico 10– Variáveis chave se de sala de aula – Estratégias de ensino (Professores)**



No que diz respeito às estratégias de ensino, a primeira observação que se pode fazer da análise dos gráficos é que, tanto professores como alunos, apresentaram uma grande diversidade de fatores. Ou seja, numa análise ao número de indicadores, parece concluir-se que há de facto uma grande variedade de estratégias de ensino vistas como responsáveis pela ajuda ao sucesso obtido. Parece portanto dispor-se de várias ferramentas para nos ajudar a responder à questão “como atingir um determinado propósito?” de modo a que os nossos alunos realizem as aprendizagens que pretendemos (Cruz , 1989), até porque, de acordo com Gonzalez (2001), a utilização sistemática da mesma estratégia leva ao desinteresse dos alunos. No entanto, parece que haverá, aos olhos dos diferentes atores e com diferentes perspetivas, umas que resultarão melhor do que outras.

Assim, numa análise mais detalhada às entrevistas dos alunos, conclui-se que, de forma esmagadora, o **trabalho personalizado com os alunos** é o fator com mais referências e que mais alunos apontam como estratégia de ensino importante para que as aprendizagens aconteçam. Da leitura de algumas passagens parece sentir-se que, para os alunos, há momentos em que se não for o professor a orientar de forma individualizada, se não for um professor a ajudar, eles não “saem do mesmo sítio”.

*“se nós estivermos ali sozinhos há um momento onde não estamos a perceber nada e se não for um professor a ajudar-nos nós não saímos do mesmo sítio.”AM12*

*“que ela se mostrava sempre preocupada se alguém estava a entrar um bocado em pânico com a matéria, ou não conseguia perceber alguma parte da matéria, ela às vezes também ficava até mais tarde para nos tentar explicar e acalmava-nos sempre em relação a isso” ABG10*

*"quando o professor vê que nós temos dificuldade numa coisa ele pega muito connosco, pega, faz muitas perguntas sobre isso. Sentimo-nos sob pressão, mas é uma pressão boa"AFQ11*

Percebe-se também a importância que tem o trabalho individualizado, orientado de acordo com as (diferentes) dificuldades específicas de cada um.

*“Foi também o apoio da professora, eu expliquei a professora que tinha dificuldades em interpretar e ela disse-me o que fazer conforme isso” AP11*

*“os professores se disponibilizam e eu digo mesmo, professora não percebo isto. E muito rapidamente as professoras dizem-me o mais importante o que é que eu tenho de pensar, direcionam o meu raciocínio e fazem com que me esclareça tudo, assim não só diretamente esclarece aquela dúvida, mas também me ajuda de um modo geral” AP11*

*“E houve um caso, que até foi logo na matéria de primeiro período, que não estava mesmo a perceber e a professora meteu-me num turno com menos pessoas para poder estar mais, com maior concentração em mim, para ver se conseguia ajudar e acho que isso demonstra muito que me queria ajudar. Por que acho que na maior parte das escolas isso não era possível tínhamos de estudar em casa!”AM12*

*“O professor do apoio ajudou-me a resolver exercícios e explicou-me muito melhor a analisar os textos. A Prof.<sup>a</sup> PP10 nas aulas também ajudou muito nesse sentido” AP10*

Denota-se nestas afirmações a presença de um plano preparado para um trabalho dirigido, individualizado com aquele aluno específico. De facto, nas entrevistas aos professores este indicador aparece como o terceiro mais referido, com passagens muito esclarecedoras relativamente a essa intencionalidade:

*“Muito trabalho individual, muita ajuda ao aluno, para ele poder perceber aquilo que é necessário fazer para atingir esse tal sucesso e trabalhar muito individualmente com ele, quer em sala de aula, quer em trabalhos de casa.” PP10 e 11*

*“se calhar o trabalho individualizante que íamos fazendo nas aulas e a atenção, aquela parte, por exemplo, biologia, as perguntas de desenvolvimento que são muito selecionadoras, ir aos lugares e ir corrigindo, não é?” PBG 11*

Das entrevistas aos alunos, aparece-nos em segundo lugar no número de referências, no que às estratégias de ensino diz respeito, a **adequação aos ritmos e interesses dos alunos**.

*“Nós não estamos a cem por cento da aula ali focados, há pequenas pausas, pronto, um riso aqui um riso ali que nos ajudam muito a depois estarmos mais focados” AFQ11*

*“Quando damos matéria nova, por exemplo, não dão a matéria apressada, dão devagar para conseguirmos compreender” AFQ10*

*“a professora às vezes fazia várias pausas durante a aula, por exemplo, falávamos doutros assuntos, às vezes até eram relacionados com a matéria, outras vezes não eram relacionados com a matéria” API2*

Ao ler estas passagens não se pode deixar de pensar que, de facto, uma coisa é o ensino e outra coisa é a aprendizagem e que o ensino só serve se houver aprendizagem e a aprendizagem só acontece se os alunos acompanharem e estiverem envolvidos. Nos fatores relativos aos alunos no estudo sobre escolas eficazes apresentado por Marzano (2005), relembramos o plano curricular concretizado em sala de aula definido como “a sequência e o ritmo dos conteúdos, juntamente com as experiências então vivenciadas pelos alunos”. Este cuidado remete-nos ainda para as palavras de Estanqueiro (2010) para quem “os professores sensatos procuram equilíbrio nas tarefas propostas aos alunos”.

De certa forma encadeado nesta ideia surgem alguns indicadores, como a **adequação e clareza na linguagem do professor** (com duas referências nas entrevistas aos alunos e uma nas entrevistas aos professores):

*“A maneira como fala, a entoação que dá ao explicar a matéria contribui muito para eu ficar mais atenta para não me distrair” AP11*

*“A Prof.<sup>a</sup> PP10 ajudava sempre, cada vez que eu tinha dificuldades, explicava muito bem a matéria, percebia perfeitamente como ela explicava.” AP10*

*“faço sempre esse esforço de falar muito claro e o mais básico, não sei se me estou a fazer entender, tentar baixar sempre o nível da explicação à dúvida mais simples que possa ali existir escondida, porque há muitos alunos que estão a ouvir-nos, não se manifestam”PM12*

**O envolvimento dos alunos** (com duas referências nas entrevistas aos alunos):

*“acho que a maneira como interage, quando nos chama para dar opiniões e para fazer exercícios acho que também foi uma das coisas que me ajudou a ter mais gosto pela disciplina” AP11*

*“eu acho que o que ajudou mais foi de facto os professores promoverem a discussão e várias opiniões e nunca rejeitarem as nossas opiniões divergentes na matéria, porque às vezes nós nem conseguimos aceitar bem o conteúdo da matéria, isso nunca foi rejeitado por parte do professor e sempre tentaram explicar de forma a que não ficássemos com aquela dúvida “e porque é que isto não pode ser assim”, porque de facto há professores que dizem: “Não, isto tem que ser assim, tem que ser assim e decora assim” e aqui um aluno nunca sentiu isso”AP12*

**A proposta de tarefas desafiantes** (com duas referências nas entrevistas aos alunos):

*"a colocação do professor de exercícios que são fora do normal que puxam por nós e para nós sairmos fora da caixa"AFQ11*

Todas estas passagens nos remetem para a ideia chave de que as aulas são para os alunos. Temos que ser claros na mensagem, envolvendo os alunos na aprendizagem, desafiando-os a ir mais longe.

Também com duas referências por parte dos alunos surge a **sequencialização das aprendizagens** a que se acrescenta uma outra, relativa à **revisão/consolidação de**

**conteúdos** (ambos os indicadores com uma referência cada nas entrevistas aos professores).

*“acho que me adaptei muito bem ao método de dar aulas da professora, era um método muito interativo (...) acho que mostrava alguns vídeos da matéria de modo a explicar a matéria de um modo mais interativo (...) ver a matéria mais aprofundada, sem ser daquele modo muito chato!” ABG11*

*“Às vezes é assim, por exemplo matemática e físico-química normalmente o que se faz é: dá-se a matéria, explica-se e depois faz-se uns exercícios com o professor no quadro e depois os alunos fazem sozinhos. Isso é uma técnica que acho que resulta sempre, os professores primeiro explicarem, eles começam a fazer exercícios e depois deixarem cada um individualmente.” ABG10*

*“Nos desdobramentos e há uma aula semanal de 1 hora em que nós nos dedicamos a rever os conteúdos do 10.º ano e é um trabalho muito de lugar e se calhar tudo isso ajudou e isso fez com que o ABG11 sáísse um bocado do buraco, não é?” PBG11*

*“o que a nossa professora também faz muito bem é: entregar-nos tabelas, que nós costumamos preencher nas aulas, para organizar as ideias de cada matéria, isso também ajuda muito para rever matérias anteriores e assim” ABG10*

*“Nós sabemos, enquanto professores, que eles vão chegar àquele exercício, àquele, àquele, àquele, que as coisas vão rebentar, nós sabemos isso. Portanto, por que não pensar numa estratégia muito simples, às vezes coisas muito básicas mesmo, mas que permite de alguma forma desenvolver já aquelas competências necessárias para futuros exercícios, para que eles não se sintam desmoralizados depois(...) Eu antes de lhes pedir para fazer exercícios sozinhos eu faço sempre alguns com eles, sempre, e obrigo-os a estar comigo e às vezes é... “Mas isso é fácil”, mas depois concretizar, escrever formalmente as coisas, não é bem assim. Tenho que sacudir ali um bocadinho uma poeira, acompanhando-os sempre, por mais que sintam que é uma coisa básica.”PM12*

Estas passagens levam-nos ao encontro da definição de Gonzalez (2001) para quem estratégias de ensino são caminhos ordenados e sequenciais que se cumprem com os alunos, de modo a que se atinjam os objetivos previamente definidos.

Ainda com duas referências por parte dos alunos surge o **compreender o sentido do conhecimento**, que associamos uma outra referente a **ligar a aprendizagem à vida** (esta estratégia foi referida por duas vezes pelos professores).

*“Também cativou-me muito em relação à disciplina. Acho que ganhei assim um gosto especial e fez-me perceber que se calhar aquilo poderia ser útil no futuro” AP11*

*“Uma estratégia que eu acho muito boa em termos de sala de aula, é às vezes trazerem exercícios assim um bocado diferentes, ou seja, por exemplo matemática sentimos isso, que a professora às vezes trazia exercícios doutros livros, que até nem saíam em exame, mas que às vezes faziam-nos perceber o porquê de fazer aquilo, ou o porquê de estar a fazer regras e leis que nós ainda não percebemos para o que é que servem, nós estamos a dar aquilo em contexto muito abstrato e às vezes o facto de dizerem ocasiões em que aquilo é preciso, ou profissões em que aquilo será preciso, ajuda-nos bastante (...) afinal isto é importante, isto pode ser importante para o meu futuro, eu quero seguir isto e então acabamos por prestar mais atenção a essa matéria.”AP12*

*“Depois acho que as visitas de estudo também ajudaram (...) ajudou a conhecer aquela parte da matéria mais aprofundadamente com professores da faculdade e acho que isso aí foi uma boa ajuda!” ABG11*

*“contextualizar o que ensinamos no dia-a-dia, que acho que é importantíssimo” PM10*

*“tentar sempre arranjar situações no dia-a-dia, em termos de comparação no dia-a-dia com o qual os alunos lidam, que consiga fazer a ponte para aquilo que a física e a química dizem.” PFQ 10 e 11*

Estas afirmações remetem-nos para Cardoso (2013), que defende que o professor deve estruturar as aprendizagens de maneira a que os alunos fiquem totalmente envolvidos e “percebam a necessidade de aprender a utilidade da aprendizagem a realizar”, compreendam o sentido do conhecimento, entendam a ligação da aprendizagem à vida.

Finalmente, ainda no que diz respeito à análise das entrevistas dos alunos, catalogamos mais três referências. Uma delas como **negociação criativa**, que

inegavelmente associamos a mais um dos princípios da relação pedagógica de Pedro d'Orey da Cunha (1996).

*“o professor tinha sempre algumas técnicas que nos ajudavam a estar concentrados (...) eu lembro-me que às vezes o professor acabava a aula 10 minutos mais cedo e dava-nos essa motivação, ok, se agora conseguirem-se concentrar e participar nos próximos 20 minutos, 10 minutos mais cedo eu acabo a aula e isso era quase uma motivação para estar atento aqueles 20 minutos (...) Eu não sei se foi o ano em que aprendi mais, ou estive mais atento também por causa dessas técnicas” AP12*

Outra, que catalogamos como **ensinar com entusiasmo e humor**.

*“as aulas cativam-nos. Não são aulas monótonas. Acho que os professores conseguem dar as aulas de maneira a que nós fiquemos interessados” AP11*

Curiosamente na análise das entrevistas aos professores, este indicador aparece como o segundo mais referido.

*“dar a matéria com algum sentido de humor.” PP10 e 11*

*“gosto muito daquilo que faço e cada aula que dou é de facto como se fosse sempre a primeira vez.” PM10*

*“também temos que fazer aquilo que temos que fazer com alegria, com entusiasmo e a maneira como apresentamos as coisas, como falamos, com um sorriso, uma brincadeira de vez em quando” PM10*

Passagens como estas levam-nos de novo à relação pedagógica, à fascinação, mas também inevitavelmente à motivação. Parece que vemos aqui representada a ideia de Estanqueiro (2010) para quem “a motivação dos professores condiciona a motivação dos alunos” e para quem “se um professor gosta de ensinar, poderá despertar, mais facilmente, o gosto de aprender”. De uma forma ou de outra, ensinar com entusiasmo e humor não pode deixar de ser visto como uma estratégia.

A última referência que aparece isolada na análise das entrevistas aos alunos, é o **trabalho cooperativo entre pares**.

*“o facto de haver os relatórios de turma ajudam a nós aprendermos com os colegas de turma” ABG11*

Apesar de só um aluno o ter referido, de forma indireta veremos mais à frente, na parte relativa ao clima de sala de aula, que o apoio dos colegas e o bom relacionamento entre pares aparecerão de forma muito destacada como fatores decisivos para os alunos. Aliás, estas ideias encontram reforço em Cardoso (2013), para quem “aprender é uma atividade mais eficaz quando tem lugar dentro de um grupo que pretende realmente aprender”. De facto, na visão dos professores, o trabalho cooperativo entre pares surge destacado como a estratégia de ensino mais referida. Destaca-se ainda o facto de todos os professores entrevistados o terem referido.

*“costumo pôr dois alunos que se possam ajudar mutuamente para... porque é a faixa etária deles, eles entendem-se um pouco melhor a falar com a linguagem deles, na idade deles, problemas deles e então os alunos podem ajudar-se melhor um ao outro e eu deixo precisamente fazer esse trabalho de pares também para conseguirem entender melhor a matéria que está a ser lecionada.” PP10 e11*

*“o trabalho deles de resolução de exercícios, por exemplo em pares, funciona muito bem, em que eles vão tentando ultrapassar as dificuldades, esclarecer as dúvidas entre eles, acho que efetivamente funciona muito bem na nossa disciplina.” PBG10*

*“eles percebem bem a linguagem uns dos outros. Eles muitas vezes até se esclarecem mais rapidamente uns aos outros do que nós, enquanto professores, porque eles entendem a dificuldade ali às vezes de um pequeno pormenor porque eles acabaram de passar por ele” PM12*

*“acho honestamente que o trabalho de pares é capaz de ser dos mais importantes nessa situação, até porque, muitas das vezes os alunos têm algum receio de se expor perante o professor, ou porque o professor vá achar que aquela dúvida” PM11*

Estas afirmações encaminham-nos para uma verdadeira comunidade de aprendizagem, onde é fomentado o “sentimento de pertença” e onde todas as “opiniões são representadas e passíveis de expressão” (Pereira, Cunha & Boaventura, 2000).

No que diz respeito à análise das entrevistas aos professores, aparecem ainda indicadores como **fomentar a autonomia do aluno e ensinar a aprender**, com três referências cada.

*“normalmente não sou eu a analisar texto ou a analisar poemas, peço sempre aos alunos com a minha ajuda, não é?, com rede, mas são sempre eles que têm que fazer a análise. São eles que têm que chegar à mensagem, ao texto” PP10 e 11*

*“acima de tudo criar uma aula em que os faça estar sempre a pensar”PM11*

*“tinham alturas em que sabiam que eram aulas de trabalho, apenas trabalho deles e a autonomia deles” PM11*

*“Funciona muito bem mostrar aos alunos, por exemplo um texto poético, mostrar aos alunos que um texto poético é apenas uma pessoa a pensar sobre coisas. Então funciona muito bem pô-los a pensar na pele do autor e desmontar um texto literário, dando-lhes a entender que aquilo é tão linear como sentimentos ou ideias de um ser humano” PP12*

*“uma boa estratégia que era: ela tinha um livrinho de exercícios e trazia-me esse livrinho, eu escolhi alguns, quando eu não queria que ela os resolvesse, eu queria que ela criasse um relatório, inicialmente por escrito, do que é que tinha que fazer e para quê e, a determinada altura, esse relatório passou a ser quase que... ela deixou de ter que o escrever e passou a conseguir gerir as ideias na cabeça dela, ou seja, começou a criar processos que até então ela não conseguia porque, no meu ponto de vista, passava muito por ela não entender a questão e ela era capaz de calcular tudo e mais alguma coisa, mas depois não sabia que fim é que lhe havia de dar” PM11*

Se juntarmos estas passagens a outras, como *“Depois, claro que, a seguir eu penso que também é interessante eles debaterem ideias, debaterem os resultados e aí podem estar mais à vontade” PM12*, relativas ao indicador que catalogamos como **debater os resultados da avaliação com os alunos**, ficamos muito perto dos métodos ativos relatados por Pinheiro & Ramos (2000), onde o fazer se torna no saber fazer. Ao ler algumas destas passagens parece que relembramos Cardoso (2013) quando refere que “o professor pode, ao longo do exercício, reorientar objetivos, dar algumas dicas se vê que há grande dificuldade em encontrarem o caminho correto”. Estes métodos mais ativos, que convocam o aluno a pensar, a decidir o seu caminho, são, de acordo com o mesmo autor aquele que produz de forma melhor uma aprendizagem significativa.

E de certa forma ligado a estes métodos ativos, surge ainda a **resolução de exercícios** com 3 referências por parte dos professores e a **marcação de trabalhos de casa e trabalhos extra-aula**, com 2 referências.

*“Acho que a parte prática também acaba por ajudá-los em algumas situações”*  
PBG10

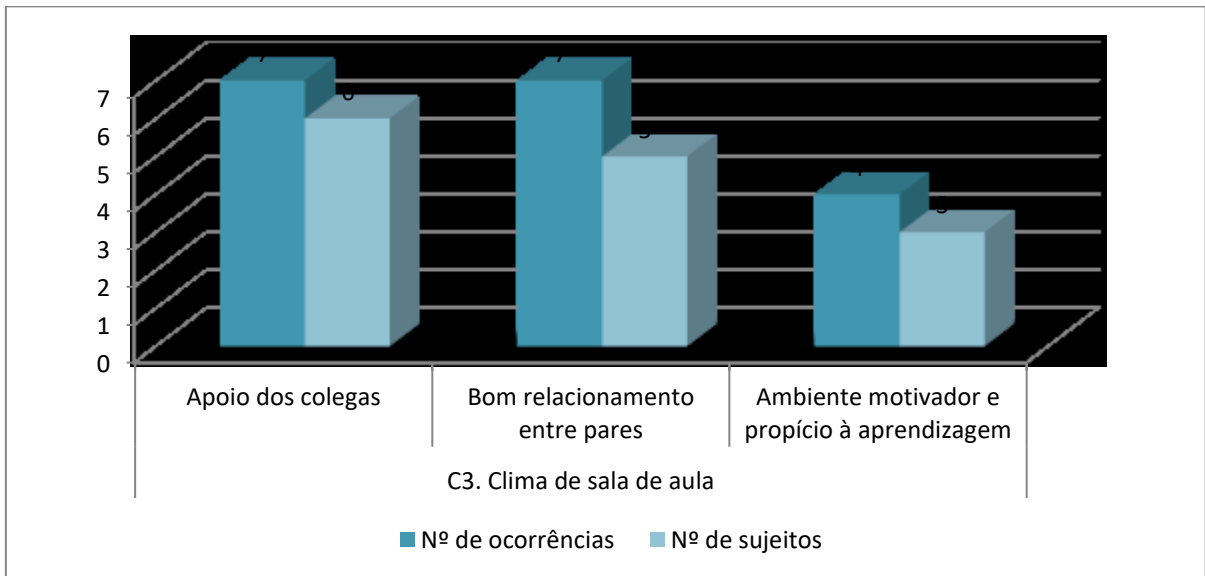
*“quando era para fazer a tarefa, eles sabiam que não podiam escapar porque eu ia estar com eles, ia corrigir os exercícios que solicitava”* PP10 e 11

*“constantemente solicitá-lo em sala de aula, pedir-lhe trabalhos de casa para corrigir, pedir-lhe trabalhos extra para ele perceber que aquele trabalho o iria levar a determinado objetivo”* PP10 e 11

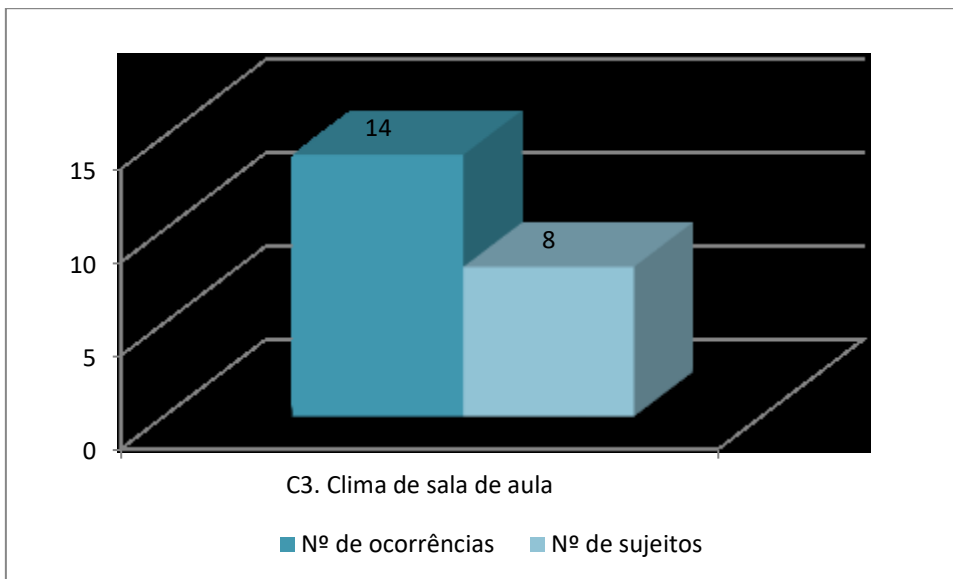
Em resumo, olhando em primeiro lugar para a visão dos protagonistas principais, os alunos, não podemos deixar de concluir que o trabalho personalizado será talvez a estratégia que se faz sentir mais o efeito. Olhando para a experiência retirada dos professores, destacamos o trabalho cooperativo entre pares. Uma ressalva a fazer é que este trabalho cooperativo entre pares será uma boa estratégia, mas implica estarmos na presença de um bom clima de sala de aula, algo em que nos debruçaremos mais à frente. Parece também que os métodos mais ativos se apresentam como excelentes soluções, mas, fundamentalmente, que devemos adaptar a estratégia aos alunos que temos pela frente. Da visão dos alunos parece retirar-se que a adequação é a palavra de destaque e que a sequência dos conteúdos, o envolvimento e a aproximação à vida e compreensão da utilidade das aprendizagens são estratégias que devem ser convocadas sempre que possível. Acima de tudo parece concluir-se que “não existe um método melhor do que outro para todas as ocasiões” (Bordenave & Pereira, 1991, p.127) e que “a escolha do método dependerá bastante do grau de autonomia dos alunos, tipo de objetivo de aula e do grau de conhecimentos que se pretende que o aluno adquira” (Cardoso, 2013, p.161).

### 5.6. Variáveis chave de sala de aula – Clima de sala de aula

**Gráfico 11– Variáveis chave se de sala de aula – Clima de sala de aula (Alunos)**



**Gráfico 12– Variáveis chave se de sala de aula – Clima de sala de aula (Professores)**



Quanto ao clima de sala de aula, encontramos uma vez mais perspectivas diferentes, consoante analisamos os discursos de alunos ou de professores. Neste caso, os professores acabam por ser mais genéricos, percebendo-se apenas o **ambiente tranquilo e propício à aprendizagem** como indicador.

*“Tem que haver tranquilidade, muita tranquilidade no momento da apresentação dos conteúdos.” PM12*

*“Tem que haver um bom clima de sala de aula, um clima salutar, não um clima rígido, (não um clima rígido), tem de haver um ponto de equilíbrio, esse, eu acho que é o ponto-chave, o ponto de equilíbrio para que seja um ambiente em que os alunos trabalhem, mas um ambiente no qual eles se sintam bem. A ideia é conseguir fazer com que eles trabalhem sem estarem forçados a... portanto, motivá-los para o trabalho que têm à frente” PFQ 10 e 11*

Percebe-se nos discursos dos professores que aquilo que é entendido como um ambiente salutar implica tranquilidade (especialmente em alguns momentos da aula), mas não necessariamente o silêncio total. Esta visão parece encontrar enquadramento na investigação de Good (1981, citado por Spinthall & Spinthall), que defende que na sala de aula não deve imperar um ambiente muito rígido nem muito informal, que deve existir uma atmosfera amigável.

Mas fundamentalmente percebe-se que o que é entendido como um ambiente propício à aprendizagem está estritamente ligado ao à vontade com que os alunos participam na aula e expõem as suas dúvidas:

*“O ambiente e o conseqüente à vontade dos alunos em colocarem dúvidas e do professor em conseguir esclarecer, é outro ponto-chave, o à vontade que eles têm, que muitas vezes é muito difícil de conseguir fazer com que ele surja, o à vontade que eles têm em colocar dúvidas e a maior ou menor facilidade depois de nós em conseguirmos explicá-las.” PFQ 10 e 11*

*“Claro que silêncio q.b., termos boas condições físicas também ajuda, mas acho que a interação entre eles e com o professor é o mais importante.” PBG10*

Em todo o caso, depoimentos como *“havia ali um espírito de equipa que eu acho que era bastante interessante e muito profícuo” PM11*, ou, *“a turma ajudou bastante porque globalmente eles eram muito interessados, muito empenhados, muito participativos e acho que o ambiente criado em termos de sala de aula foi uma boa ajuda para ela também.” PBG10*, parecem deixar claro que, na visão dos professores, esse bom ambiente tem um papel fundamental para o sucesso dos alunos o que parece ir

ao encontro das ideias de Lewin (1936) para quem um bom clima de grupo é condição fundamental para bons desempenhos.

A importância de um ambiente motivador e propício à aprendizagem também parece encontrar eco nas entrevistas aos alunos.

*“Acho que o ambiente na minha turma é muito, muito bom, mas se acontecesse o contrário provavelmente as minhas notas não eram tão boas, a minha concentração, a minha atenção à matéria acho que isso ia tudo prejudicar!” AP11*

*“Se fosse um clima assim mais tenso era mais complicado. Nós absorvemos tudo (...) se for agradável é mais fácil nós retermos a matéria!” ABG11*

Mas relativamente às entrevistas dos alunos, percebe-se que, dentro de um bom clima de sala de aula, aparecem destacados fatores como o **apoio dos colegas** e o **bom relacionamento entre pares** com 14 referências (7 cada) num total de 21 referências.

Nas passagens abaixo sente-se a forte influência dos pares e o impacto do relacionamento nos alunos e no seu desempenho.

*"E a minha turma é uma turma boa, uma turma que também puxa muito por nós e são espetaculares (...) há um sentido competitivo bom"AFQ11*

*“O bom ambiente de uma boa turma com gente muito simpática. Querem-se todos ajudar uns aos outros e damos-nos todos muito bem e sempre que algum repara que algum está com dificuldades também tentam ajudar”AM12*

*“Eu acho que na minha turma, têm todos essa preocupação, estão sempre dispostos a ajudar, não há aquele individualismo de só eu é que tenho de ter certo, e acho que isso é importante.”AM11*

*“gosto imenso dos meus colegas, eu também já me sinto muito à vontade com eles e com os professores. Isso também ajuda bastante a não ter vergonha de tirar dúvidas, ou não ter receio de ser julgada por algum tipo de dúvida, isso também ajuda imenso porque percebo que há pessoas que podem achar que a dúvida não é pertinente e que pode não ser muito inteligente, ou qualquer coisa do género e podem ser gozados com isso, mas acho também que os colegas e isso também devem fazer com que todos se sintam à vontade e assim para tirarem as dúvidas que precisem.”ABG10*

O apoio dos colegas surge com muitas importantes referências, que nos permitem concluir que, de facto, a aprendizagem, sendo individual, é um processo que encontra um reforço enorme nos pares.

*“Aliás na minha turma acontece muitas vezes que são colegas meus que me esclarecem as dúvidas” AP11*

*“às vezes o professor pode não estar a entender tão bem a pergunta e nós como somos alunos e estamos do outro lado até entendemos melhor e tentamos ajudar-nos uns aos outros a interagir dessa maneira”AFQ11*

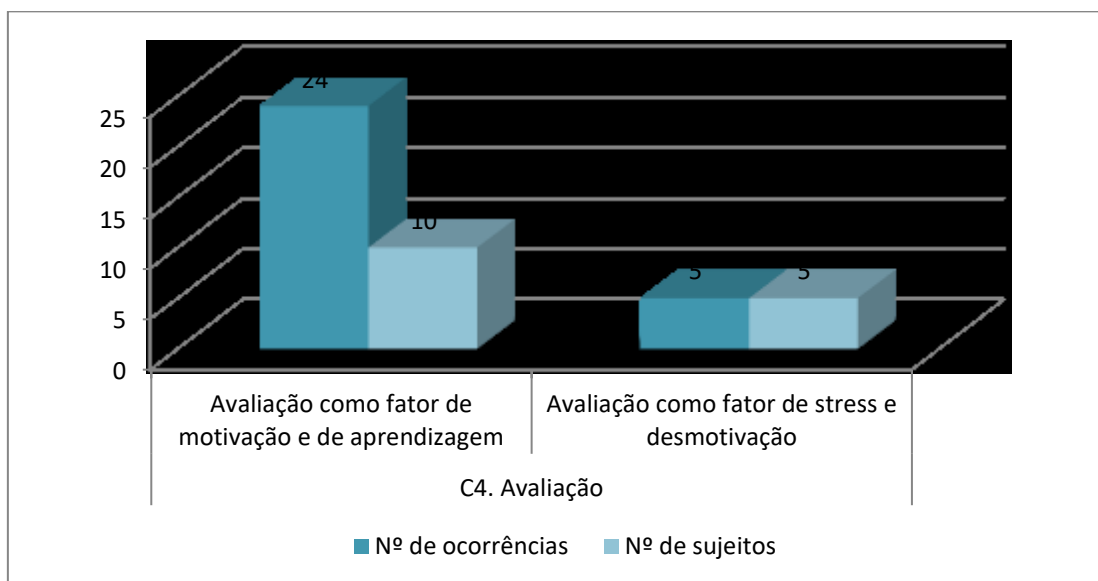
*“sempre que algum repara que algum esta com dificuldades também tentam ajudar, tentam ajudar o professor a explicar uma dúvida e quando não estamos a conseguir lá chegar eles tentam por outras palavras tentar-nos ajudar!”AM12*

*“Cada vez que eu tinha dificuldade, pronto, que eu não me sentia à vontade com certa matéria, eu faço sempre perguntas a eles [colegas] e eles ajudam-me sempre.” AP10*

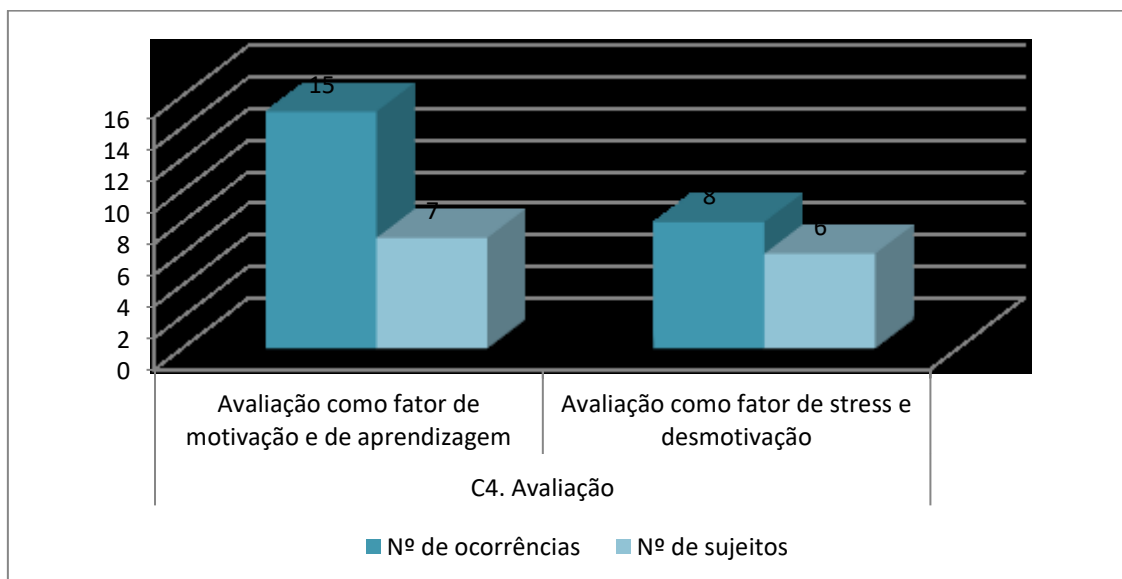
Tudo isto sugere que estes casos de sucesso não aconteceram por acaso. Múltiplos fatores terão entrado em jogo, mas um deles terá sido, por certo, um bom clima de sala de aula, um grupo coeso onde existe uma verdadeira comunidade de aprendizagem, positiva, com capacidade para promover a motivação e o desempenho dos alunos (Arends, 2008) e onde os alunos se apoiam mutuamente.

### 5.6. Variáveis chave de sala de aula – Avaliação

**Gráfico 13– Variáveis chave se de sala de aula – Avaliação (Alunos)**



**Gráfico 14– Variáveis chave se de sala de aula – Avaliação (Professores)**



Relativamente à avaliação percebe-se, pela análise dos gráficos, que está longe de ser uma variável com pouco impacto. De facto, como já tinha ficado claro num ponto anterior, apresenta-se, para os alunos, como um forte fator desencadeador de mudança positiva (quer pelo estímulo positivo, quer pelo “abanão” de uma nota menos boa, que resultará em alunos com determinadas características). Percebe-se aqui, no entanto, que pode funcionar como fator de motivação e de aprendizagem, mas também como fator de

stress e desmotivação. Pela análise dos gráficos percebe-se também que essa visão não é polarizada, ou seja, não parece haver alunos ou professores que pensem de uma forma e outros de outra. Percebe-se, sim, que **todos** os (10) alunos entrevistados e quase todos os professores entrevistados (7 em 8) entendem a avaliação como potencial fator de motivação e de aprendizagem e que, portanto, são os mesmos que também a entendem como fator de stress e desmotivação. Em todo o caso, das 52 referências, a grande maioria (39) diz respeito à **avaliação como fator de motivação e de aprendizagem**.

Aprofundando a análise no que diz respeito este indicador, apresentamos abaixo algumas visões dos entrevistados. Numa primeira parte, passagens que parecem testemunhar o impacto motivacional que a avaliação pode ter.

*“eu penso que a avaliação é um incentivo porque a partir do momento em que nós começamos a perceber que o trabalho dá os seus frutos a avaliação começa a ser como uma recompensa, nós queremos sempre ter o mais possível e para mim isso neste último ano, acho que a avaliação foi um coisa positiva!”AM12*

*“Acaba [a avaliação] por ser um fator de motivação e ajuda bastante (...) no caso de ver aquela nota, eu fico com vontade de ter sempre mais, melhorar sempre, pensar estou a conseguir, vamos só mais um bocadinho” AP10*

*“e a minha evolução ao longo dos testes foi significativa, sempre a aumentar, o que me motivou. Então, de teste para teste ia estudando cada vez mais, para ter o melhor resultado possível” ABG11*

*“Por um lado, acho que é um fator que motiva, portanto quando nós tiramos boas notas ficamos, se calhar um bocadinho mais motivados, conseguimos perceber que somos capazes de atingir os nossos objetivos” AP11*

*“Claro que para um aluno, o sucesso, com bons resultados, quer dizer, isto é, eu acho que tudo corre bem, há ali uma promoção de todos os valores nele”PM12*

A avaliação, o sucesso, o feed-back positivo, parece apresentar-se nestes casos como um estímulo positivo. Mas, nas situações acima descritas, a avaliação em si aparece muito ligada a medida, a resultados, e a importância da avaliação aparece mais ligada a fatores motivacionais do que propriamente a uma ajuda direta da melhoria das aprendizagens, embora, como refere Dias (2011), se perceba aqui a avaliação como o

processo de se identificar o que se aprendeu e o que não se aprendeu e se perceba que serve para os professores (e neste caso mais para os alunos) reconhecerem as dificuldades de modo a que sejam ultrapassadas.

Noutras situações, parece apresentar-se mesmo como um motor, um objetivo que nos faz agir, lembrando Valadares & Graça (1998) quando caracterizam a avaliação como uma necessidade vital do ser humano porque lhe serve para orientar as decisões.

*“com as avaliações, nós temos um estudo mais regular, nunca... – como é que eu hei de dizer – nunca nos atrasamos em alguma matéria ou assim” AFQ10*

*“também serve para o sucesso, porque muita gente, e era um bocado o meu caso, se não tiver um motivo para estudar, que é o teste, não ia continuar a estudar basicamente (...) não ia ter (...) esse estímulo para continuar a aprender.” AM10*

Mas dentro de todas as referências relativas à avaliação como fator de motivação e de aprendizagem, retiram-se outras que parecem deixar bem clara a importância de uma avaliação variada, abrangente, que cubra todos os aspetos, e também parece deixar vincada a importância da avaliação formativa.

*"E aqui é avaliado tudo muito na aula, não é só testes, não é só o que avaliamos numa hora e meia, mas também aquilo que avaliamos ao longo de um ano ou dois anos! O que é muito importante, por que eu posso ser uma aluna muito empenhada, e às vezes o empenho é muito importante! E é bom saber que o empenho é valorizado(...) Faz com que eu me motive, que na aula esteja muito mais interessada, tente ser muito mais participativa e isso é muito mais importante!" AFQ11*

*"A avaliação que nós temos aqui no colégio é muito diferente das que nós temos nas escolas públicas, porque, por que nas escolas públicas eles valorizam maioritariamente os testes, e é tudo à volta dos testes tudo à volta do trabalho, tudo à volta de notas. Nós não somos feitos de notas! O que nós somos é visto muitas vezes na aula" AFQ11*

*"Gostamos de ter boas notas, de receber boas impressões dos professores e foi uma coisa com que eu comecei a aprender foi uma coisa que eu não costumava muito ligar a essas coisas a essas apreciações dos professores. Comecei a ter algumas*

*comecei a gostar e a ter mais foi isso que também me motivou um bocado a querer mais" AM12*

*“o facto de saber que vão dar valor a eu me esforçar e a mostrar empenho ou não, o estar atenta nas aulas e fazer os trabalhos de casa, chegar a tempo às aulas e assim, me faz querer estar sempre a mostrar que de facto estou a fazer essas coisas e querer, por exemplo, faltar o mínimo possível às aulas e chegar a tempo e fazer os trabalhos de casa para também deixar os professores orgulhosos de mim e assim.”ABG10*

*“A avaliação eu acho que é um fator que motiva, porque nós por vezes não sabemos, especialmente quando entramos aqui, o peso que outras componentes da avaliação têm na avaliação e, de facto, quando percebemos o peso que fazer os trabalhos de casa pode ter na avaliação, se calhar não só ajudamo-nos a nós próprios na nossa avaliação, porque ter 20 nos trabalhos de casa ajuda imenso depois a nota final, mas também acabamos por nos ajudar a nós próprios porque estamos a... ao ajudar, ao fazer com que a nossa avaliação seja melhor nos outros componentes, tirando os testes, que são o fator maior da avaliação, também estamos a ajudar ao nosso percurso escolar, porque estamos a fazer mais coisas relacionadas com aquela disciplina”AP12*

*“Corrigir individualmente nos lugares e pôr um smile, eu acho que funciona muito bem no 11.º ano. Não, corrigir individualmente, ir assinando e deixar a minha marca... é ridículo, mas é verdade.” PBG11*

*“acho que passa por dar sempre um feedback, o feedback é essencial, o feedback certo na medida certa. Exagerado, soa a falso, ausência de feedback gera desânimo, (...) começou a adotar comportamentos indo ao encontro daquilo que seria depois o resultado, que era o sucesso” PP12*

*“eu acho muito importante, acho que de facto todo o trabalho do aluno deve ser valorizado na sala de aula e a avaliação deve ter sempre um feedback (...) valorizar todo o trabalho do aluno, que é uma coisa que se faz nesta casa, isso faz-se aqui” PM10*

Em todas estas passagens parecemos estar muito mais próximos da quarta geração de avaliação definida por Alaiz (2003), com uma maior diversidade de fontes,

instrumentos e estratégias. Uma avaliação mais completa, que parece servir o processo de melhoria das aprendizagens, que valoriza e monitoriza processos e não só resultados, que avalia o aluno na sua globalidade, orientando o seu caminho, a sua ação, com o *feed-back* sempre como pano de fundo. Uma avaliação que serve mais para os alunos desenvolverem os processos e as aprendizagens do que para os julgar ou classificar (Fernandes, 2005). De destacar que esta visão, mais rica, apareceu em quase todas as referências das entrevistas aos professores relativas a este indicador.

Em oposição a estas ideias, temos a **avaliação como fator de stress e desmotivação**.

*"Uma pessoa pode ser uma excelente aluna na aula e saber responder a quase tudo, e depois chegar ao teste e estar num stress"AFQ11*

*"acho que na avaliação, os testes não correspondem aquilo que nós sabemos. Acho que num determinado momento nós podemos estar assim mais nervosos e não respondermos, por exemplo nas perguntas de escrever, como nós queríamos e às vezes aqueles termos científicos nós nos esquecemos por que estamos assim mais stressados"*  
ABG11

*"Se calhar nos alunos mais fracos é um fator de desmotivação, não é? Porque eles são avaliados e os resultados não aparecem, isso faz com que a vontade para continuar a estudar seja pouca."* PBG11

*"Eu acho que os alunos ainda continuam a achar que a avaliação serve apenas e só para lhes atribuir uma nota. Eles ainda não refletem sobre a avaliação como uma forma de poderem melhorar aquilo que estão a fazer, ou continuar aquele percurso. Para eles, muitas vezes, a avaliação é um momento de insucesso, porque é um momento marcado de stress em que eu vou ter que prestar contas daquilo que sei, ou não."*  
PP10/11

*"Causa stress, mas não há outra maneira de se conseguir avaliar, eu não sei muito bem explicar isso, mas se não fosse pelos testes, ia-se por outra coisa que também podia causar stress"*AM10

Uma vez mais se sente nestas afirmações uma ligação do conceito de avaliação como medida e, mais do que isso, uma clara associação de avaliação ao teste. E de

facto, o que se tem de retirar destas ideias é que parece existir tendencialmente uma visão de prestação de contas que, por si só, comporta um medo e um stress que acabam por ser prejudiciais à justa demonstração de que as aprendizagens foram bem feitas. Parece que, para colhemos as imensas mais-valias que a avaliação oferece, devemos mudar a perspetiva que existe sobre a mesma.

*“mas o peso no secundário, efetivamente, das notas dos testes, pode funcionar às vezes como fator de desmotivação, sem dúvida” PBG10*

Se calhar, começando tendencialmente por diminuir o peso que os testes acabam por ter numa avaliação final e que inevitavelmente afeta todo o processo.

*“a avaliação tem que acontecer e só acontecendo é que eles vão percebendo onde é que falharam” PM11*

*“é um fator que os vai fazer perceber se o trabalho deles está no bom caminho e aí posso falar, por exemplo, de uma avaliação formativa, ou seja, não podemos só falar da avaliação por números, temos que falar de uma avaliação também qualitativa e a esse nível acho que faz todo o sentido e é de facto um bom motor de arranque” PM11*

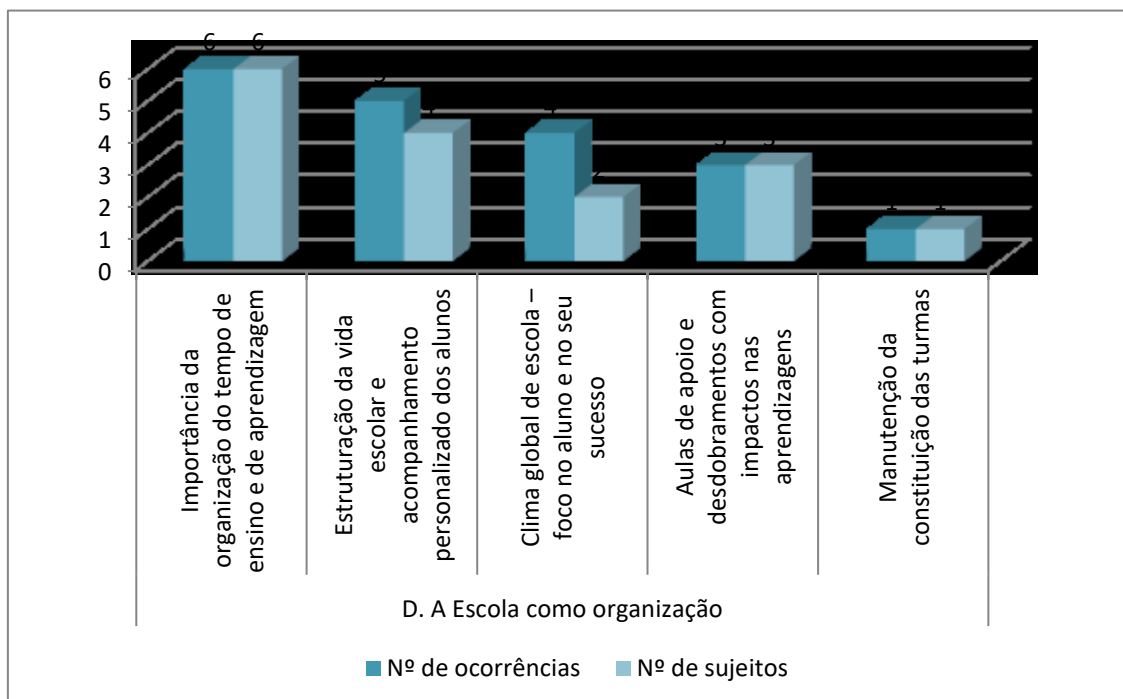
*“Para nós por vezes é difícil avaliar, medir, porque há sempre fatores que nós podemos eventualmente não ver numa aprendizagem de um aluno. Há sempre aspetos que podem ser subvalorizados e outros por vezes sobrevalorizados, quando a nossa análise não é fidedigna, rigorosa. Porém, é assim, ela tem que existir.” PM12*

Depois por, apesar da dificuldade, ir alargando, ir diversificando as fontes, os instrumentos e as estratégias, fazendo da avaliação formativa, do *feed-back* constante, da força da motivação pela valorização de seguir o caminho correto, as maiores ferramentas.

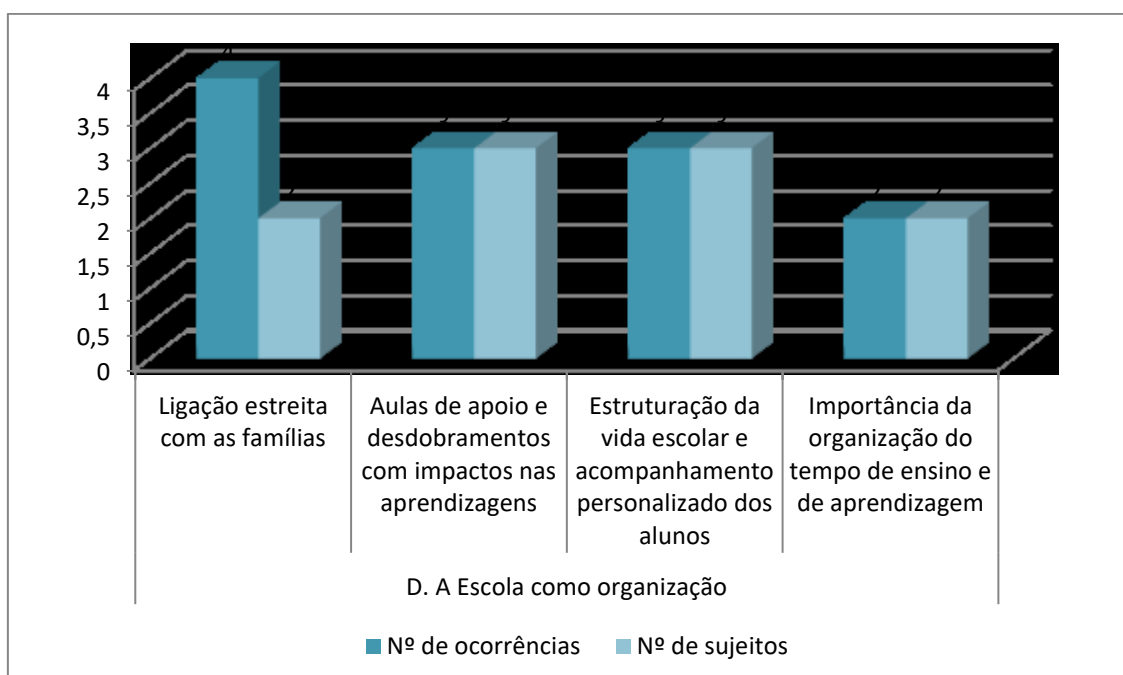
Finalmente, em paralelo com a ação, ajudando a mudar a forma de ver avaliação, procurando com que se perceba que é um verdadeiro instrumento ao serviço do desenvolvimento das aprendizagens.

### 5.7. A Escola como organização

**Gráfico 15– A Escola como organização (Alunos)**



**Gráfico 16– A Escola como organização (Professores)**



Analisando a escola como organização e os contributos que este trabalho pode ter relativamente a esse fator, convém, previamente, caracterizar a escola onde o mesmo decorreu. Assim, pelo facto de ser uma escola privada, acaba por ter, desde logo, uma das características que Nóvoa (1992) destacou para uma escola eficaz: autonomia. A partir daqui, poderemos então analisar uma série de indicadores que só surgem exactamente pela possibilidade dessa autonomia.

Desta forma, analisando as entrevistas realizadas, percebe-se que para os alunos o fator mais valorizado é a **organização do tempo de ensino e aprendizagem** (também referido em duas ocasiões pelos professores).

*"O horário também fascina muito porque outras escolas têm um horário muito preenchido e eu tive a sorte de ter três tardes livres" AFQ11*

*"Os horários por acaso eram muito bons (...) nós tínhamos 3 tardes livres dava para estudar mais." AFQ10*

*"depois também as tardes livres, sem dúvida, eu não conseguia estudar praticamente se não fossem as tardes livres, porque eu depois chegava muito tarde à casa nos dias em que não tinha" AM10*

*"no que toca aos horários, também é um horário muito bom, principalmente no 11.º que é um ano muito denso, muito cansativo, nós tínhamos 3 tardes livres, o que dava para equilibrar o estudo bastante bem (...)E depois no 12.º igual, nós no 12.º tínhamos imenso tempo livre e deu para ao longo do ano saber cada vez mais aproveitar esse tempo livre." AP12*

*"no caso desta escola em particular (...) os horários (...) ajuda os alunos, portanto, evita que haja uma certa deriva, digamos assim, da parte dos alunos, portanto, é uma vantagem, sem dúvida" PP12*

*"Tem muito a ver com a própria forma como a escola define tudo o que está relacionado com a disciplina, desde já o número de aulas letivas, os desdobramentos, (...) Portanto, tudo isso, são medidas que, direcionadas e muito bem aproveitadas, conduzem a que o sucesso do aluno surja." PFQ 10 e 11*

Ligado a este aspeto, temos as **aulas de apoio e desdobramento com impactos nas aprendizagens** com 3 referências por parte de professores e de alunos.

*"As aulas de preparações para exame, foram uma boa ajuda"AFQ11*

*"as aulas de apoio individual, serviram para que ele tivesse, para além do meu feedback, um feedback ainda mais individual de outro professor que lhe explicava a matéria, não só da mesma maneira que eu, mas, com ele, tentava mais ver as dúvidas que ele tinha" PP10/11*

*"Nos desdobramentos e há uma aula semanal de 1 hora em que nós nos dedicamos a rever os conteúdos do 10.º ano e é um trabalho muito de lugar e se calhar tudo isso ajudou e isso fez com que o ABG11 saísse um bocado do buraco, não é?" PBG11*

*"Os apoios, tudo isso, as aulas de preparação para exame, também ajuda. Portanto, tudo isso, são medidas que, direcionadas e muito bem aproveitadas, conduzem a que o sucesso do aluno surja." PFQ 10 e 11*

Todas estas situações traduzem "aulas diferentes". Ou com outros professores (aulas de apoio), ou com outros objetivos (aulas de preparação para exame), ou com outras abordagens (aulas de desdobramento).

Estes fatores, dos quais não podemos deixar de reparar, no que respeita aos horários, na importância do tempo livre ("das tardes livres"), no que se refere a uma boa organização do tempo (até porque a maior parte das disciplinas tem inclusivamente reforço de carga horária), curiosamente não encontram grande destaque na revisão de teoria feita. De forma genérica, Nóvoa (1992) refere-se à "otimização do tempo" quando faz o retrato de uma escola eficaz que, de certa maneira acaba por encaixar um pouco no que refere acima. Também Pacheco (1996) refere a "maximização do tempo de aprendizagem" quando caracteriza as escolas eficazes ou ainda Azevedo (2012), quando indica o "número de horas de ensino" referindo-se aos fatores que influenciam o sucesso, de certa forma também encaixam no acima descrito.

O segundo indicador mais referido pelos alunos (e também pelos professores) refere-se à **estruturação da vida escolar e acompanhamento personalizado dos alunos.**

*"Para mim foi fundamental o apoio que as pessoas nos dão, acho que senti uma diferença muito grande quando vim para cá, incentivam-nos dão-nos material e*

*ajudam-nos a definir os nossos próprios objetivos! Também o facto de podermos esclarecer dúvidas em relação a tudo. Não só quanto ao nosso ensino, mas também quanto ao nosso futuro! Ver quais são as nossas escolhas, pedir opinião, acho que nos encaminham sempre para o melhor caminho” AP11*

*“Eu acho que a preocupação com o aluno. Acho que há realmente se... como nós temos objetivos, é-nos facilmente dado um plano para fazer o que temos de fazer o que não temos de fazer e as nossas oportunidades e o que nós temos de alcançar” AM11*

*“A escola é uma boa escola que, nos incentiva a sermos cada vez melhores, é uma escola que nos proporciona muito trabalho” AFQ11*

*“a atenção que nos dão na escola, que aqui nota-se de facto há toda uma organização, um incentivo para que nós sejamos mesmo ótimos e os nossos objetivos podem ser sempre alcançados. Aqui na escola X nota-se mesmo que há um trabalho específico para alcançar estes objetivos que nós pretendemos.” AP12*

*“temos um grande acompanhamento dos coordenadores” AP12*

*“esta escola em particular tem uma vantagem para todos os alunos, que é ser extremamente estruturada (...) isso permite os alunos perceberem exatamente aquilo que é esperado deles e portanto isso pode ser um fator que pode ajudar (...) no caso desta escola em particular, a estruturação, o saber quando é que são os testes, o saber o que é que é esperado, os horários, saber que os professores não falham, saber que há uma hierarquia intermédia que está sempre presente, ajuda os alunos, portanto, evita que haja uma certa deriva, digamos assim, da parte dos alunos, portanto, é uma vantagem, sem dúvida” PP12*

*“O acompanhamento nos percursos escolares, por exemplo, acho que é fundamental, porque os alunos por vezes estão a frequentar uma escolaridade em abstrato, não sabem bem, de forma (...) Por vezes pensamos que os alunos estão inseridos num processo de ensino aprendizagem que tudo está claro na cabeça deles. Não é verdade. Eles precisam de um acompanhamento muito profissional, muito rigoroso nessa parte da componente do percurso escolar e acho que a escola aí funciona lindamente, acho que essa parte faz muita diferença. Eu sinto que os alunos quando fazem uma análise do percurso, eles chegam às aulas, até falam com os colegas e mostram o seu testemunho, de alguma forma para dizer: “Afinal, as coisas não têm*

*que ser assim como estávamos a pensar”. Isso desmistifica muita coisa, acho que a escola nesse aspeto tem sido muito importante.”PM12*

Este conjunto de passagens traduz uma característica distintiva da escola onde a investigação decorreu e demonstra a importância de os alunos terem um foco, terem objetivos bem definidos e saberem o que têm de fazer para os atingir. Curiosamente, também não encontramos muitas referências na literatura revista, que pareçam espelhar a importância que esta estruturação da vida escolar e este acompanhamento personalizado dos alunos parece ter, aos olhos destes intervenientes. Lima (2008), na sua síntese de características de uma escola eficaz, apresenta um “clima de expectativas em que não é permitido que nenhum aluno atinja níveis de sucesso mínimos” que de alguma forma se adequa ao descrito, ainda que se pareça adequar mais a outro dos indicadores bastante apontado pelos alunos, **clima global da escola – foco no aluno e no seu sucesso**.

*“os funcionários aqui na escola também contribuem para nós estarmos bem incluídos aqui. Por que também são muito simpáticos brincam connosco e isso também me faz sentir bem aqui até nos intervalos e quando estão lá fora falam connosco e acho que também é assim um aspeto positivo!”AM12*

*“mas também o ambiente aqui na escola, a dedicação dos professores, o trabalho que é feito, o trabalho que nos é proporcionado, o apoio que nos dão”AP11*

*“Acho que também os diretores de turma e até mesmo os coordenadores que gostam sempre de ajudar quem tem mais dificuldades que querem sempre perceber aquilo que esta mal (...)Estão cá todos para nos ajudar!”AM12*

Estas passagens sugerem implicitamente alguns fatores referidos em vários estudos sobre escolas eficazes, como o “clima positivo” referido por Mortimore (1998), ou o “ambiente seguro e disciplinado” referido por Marzano (2005) ou Scheerens (2004), ou ainda o “ambiente de escola ordeiro”, descrito por Lima (2008), e de certa forma vão ao encontro do “alto nível de expectativas face a desempenhos dos alunos” referido por Scheerens (2004).

Mas o fator relativo à escola como organização mais referido pelos professores foi a **ligação estreita com as famílias**. Contextualizando uma vez mais, a escola em que a investigação decorreu tem uma prática, também distintiva, que é as reuniões entre

todos os professores da turma e os encarregados de educação. Estas reuniões ocorrem uma vez por período e os encarregados de educação têm a oportunidade de falar com todos os professores, individualmente.

*“recordo-me que, numa conversa que tive com o pai (...) eu dei-lhe uma sugestão, que foi uma coisa que me ocorreu e que me parecia ser uma boa estratégia”*  
PM11

*“feedback que fui tendo com a mãe, nas reuniões de pais, em que ela foi-me dizendo algumas das dificuldades da aluna, procurou saber de que modo é que ela poderia ultrapassar essas dificuldades”* PBG10

*“estas reuniões entre pais e professores, na minha perspetiva são muito importantes, porque foi o clique. Mais do que dizer à miúda, foi o dizer aos pais que sim senhor, eu sei que ela é capaz, mas ela perceber e os próprios pais perceberem que o que estava aqui em causa se calhar não era bem a aprendizagem da miúda, era a forma como ela estava a gerir essa aprendizagem”* PM11

*“disponibilizar o professor [para conversar com os pais], no meu ponto de vista é bom, porque se nós soubermos aproveitar aqueles dois minutos para o cerne da questão, as coisas vão rentabilizar e vamos responsabilizar ambas as partes, não é só o professor, não é só o aluno, está aqui um triângulo envolvido”*PM11

Estas passagens dizem bem da importância deste contacto direto entre os professores e os encarregados de educação. Esta característica da escola como organização vai claramente ao encontro do que nos sugere a maioria da literatura visitada no que diz respeito a escolas eficazes. Desde o “envolvimento parental” referido por Mortimore (1998), à “participação dos encarregados de educação” identificada por Nóvoa (1992) ou Pacheco (1996) ou ainda ao “envolvimento dos pais e da comunidade” apontado por Marzano (2005), não parece haver muitas dúvidas que esta ligação fortalece o trabalho da escola fomentando um trabalho conjunto com claro benefício para o sucesso dos alunos. Também nos estudos referentes aos fatores que influenciam o sucesso das aprendizagens salientamos de novo Marzano (2005) com o “ambiente familiar”, ou o “meio social e apoio dos pais” referido por Azevedo (2012).

De notar, no entanto, que este fator, ligação estreita com as famílias, não é referido pelos alunos - talvez eles não tenham perceção da importância do mesmo, uma vez que é um trabalho que, de certa forma, ocorre “nas suas costas”.

Um último indicador, com apenas uma referência por parte dos alunos, mas nem por isso menos importante, diz respeito à **manutenção da constituição das turmas**.

*“Acho que o motivo de manter a turma foi um fator importante. Assim não temos de estar a adaptar e a conhecer novas pessoas e já conhecemos os meios de trabalho do ano anterior dos colegas de turma”ABG11*

De facto, os “critérios de organização das turmas” é um dos fatores que encontramos referidos por Azevedo (2012) na sua explicação das dimensões que influenciam o in(sucesso) dos alunos. Este aspeto, no caso concreto da manutenção dos grupos, sugere ainda um bom clima entre pares e reforça a importância, já aqui destacada, precisamente do apoio dos colegas e do bom relacionamento entre pares.

Em resumo, na resposta à questão “**o que é que nós, enquanto a(u)tores nas escolas e nas salas de aula, podemos fazer?**”, enquanto professores, ficou já claro que podemos fazer muito em sala de aula, mas parece que ao nível da escola como organização, enquanto lideranças, podemos indiretamente contribuir para uma escola que promove o sucesso com um conjunto de medidas, como a organização do tempo de ensino e aprendizagem, com aulas de diferentes modelos com registados impactos nas aprendizagens, como a promoção de uma ligação estreita com as famílias, ou como a estruturação da vida escolar e acompanhamento personalizado dos alunos. Fundamentalmente, todos, lideranças e professores em sala de aula, podemos contribuir para uma escola que cumpre o seu papel se contribuirmos para um clima global da escola com foco no aluno e nas suas aprendizagens. .

## 5.8. Fatores externos à escola

Gráfico 17– Fatores externos à escola (Alunos)

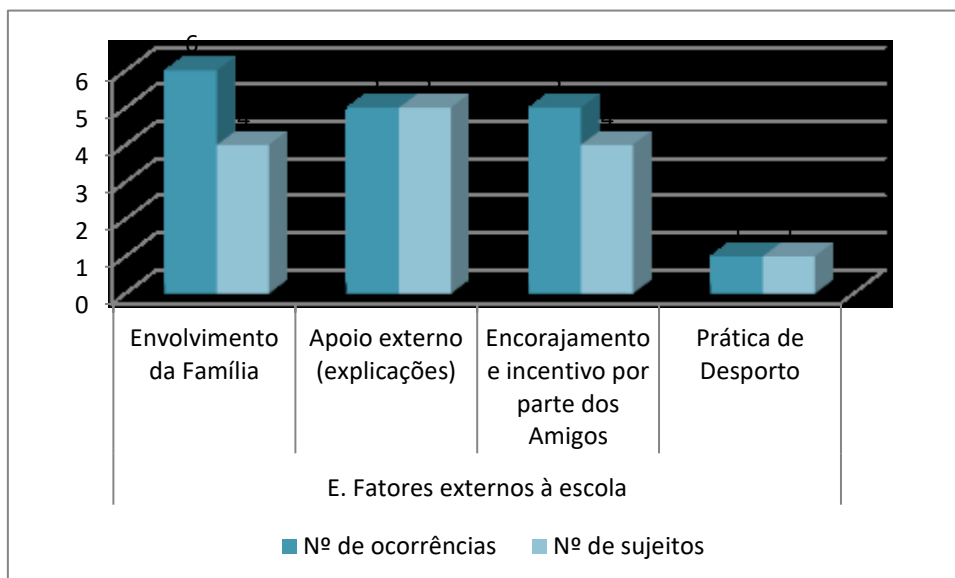
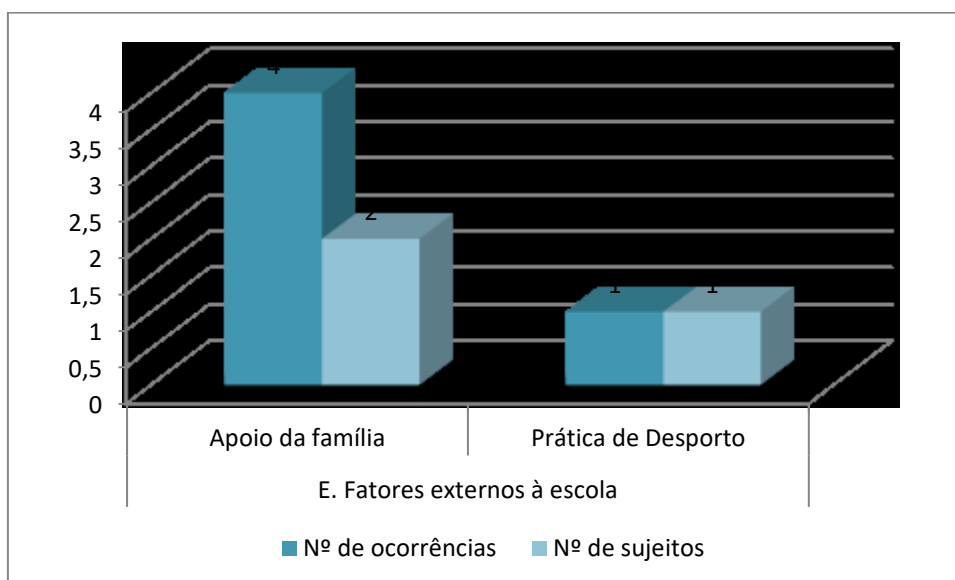


Gráfico 18– Fatores externos à escola (Professores)



Relativamente aos fatores externos à escola há um grande destaque para o **apoio da família** ou **envolvimento da família**, com 10 das 22 referências. De facto, os pais podem funcionar como impulso ou como fator inibidor. Quando os pais mostram

interesse pela escola, os alunos tendem a ter sentimentos positivos em relação à mesma (Weiner, 1995).

*“a parte dos pais, que eram pessoas muito atentas” PBG10*

*"a minha família os meus pais, os meus avós e os meus tios que muitas vezes, a minha mãe fala muito com os meus avós e eles saem sempre que eu tenho testes, e antes dos testes mais importantes ou pronto dos exames ligam-me sempre a saber se correu bem como é que eu estou, e eu sinto-me muito apoiada pela minha família e isso também é muito importante"AFQ11*

*“acho que um fator que todos os alunos devem sentir é a maneira como os nossos pais se envolvem neste percurso escolar, porque eu tenho amigos que de facto têm uns pais que pressionam muito (...) os meus pais sempre foram muito tranquilos, sempre confiaram em mim para dividir o meu tempo, para aproveitar o máximo da escola e saber também o que poderia fazer fora do tempo escolar e então isso foi muito importante porque a liberdade que os meus pais me deram, também me ajudaram a de vez em quando relaxar, não ficar stressado com “tens que estudar, tens que estudar” às vezes ajudavam-me em certos períodos a descansar e a recuperar energias para outro período ou outro exame.”AP12*

*"É muito importante o apoio familiar"AFQ11*

As passagens acima denotam, por um lado, a importância do apoio da família, do acompanhamento, do interesse, e por outro, do tipo de pressão que fazem nos alunos. Estas passagens parecem ir ao encontro do que defende Marzano (2005), quando aponta três fatores como fundamentais no ambiente familiar na base do sucesso: comunicação sobre a escola, supervisão, e expectativas e estilos educativos parentais.

Percebe-se também que, enquanto escola, enquanto professores, há algo que podemos sempre fazer neste campo e que tem a ver com a ligação que podemos promover, esse “trabalho conjunto” em que juntamos forças no mesmo sentido:

*“houve também um grande apoio em casa, também aqui na escola em termos de reforçar a confiança dela. Eu acho que ela inicialmente também não acreditava muito nas capacidades e no trabalho dela, estava ali a falhar alguma coisa e depois*

*acho que esse trabalho conjunto entre a escola e os pais que a ajudou bastante”*  
PBG10

O **encorajamento e incentivo por parte dos amigos** surge também com bastantes referências nas entrevistas aos alunos. Na sequência do que já havia sido referido em pontos anteriores, é notória o peso atribuído ao papel dos pares pelos alunos.

*“E ter pessoas que acreditem em mim por fora da escola por que para além da minha família tenho o meu namorado que acredita em mim, espero eu, por que ele diz que eu consigo que eu sou inteligente e isso também ajuda a melhorar minha autoestima e tanto a minha família como os meus amigos também pronto todo isso ajuda por fora é todo importante para reforçar a autoestima”*AFQ11

*“as ditas más companhias, acho que isso é um fator que limita muito. Nós podemos até ser muitos bons alunos, mas se formos levados por maus caminhos, o nosso sucesso não vai ser tão grande e acho que isso é uma coisa séria, que vai depois trazer restrições ao nosso futuro!”*AP11

*“Eles também reconheceram muito a minha evolução eles já me disseram várias vezes que repararam que eu estava a estudar mais e que estava a subir as notas e que estavam contentes comigo! Acho que esse tipo de apoio também é importante!”*AM12

Aparece então aqui, uma vez mais, o peso dos colegas, dos outros alunos, como fator com influência no sucesso escolar. A nossa revisão de literatura não se debruçou muito num dos fatores que aparece com algum destaque sempre que o ponto de vista é o dos alunos (curiosamente nas entrevistas aos professores este fator surge com poucas referências, com exceção das estratégias de ensino- trabalho entre pares). Encontramos, no entanto, em Azevedo (2012), referindo-se a um estudo de outros autores sobre os fatores que influenciam o sucesso nas aprendizagens, “os outros alunos” , como um dos principais fatores que influenciam o sucesso nas aprendizagens.

Com referências de um aluno e de um professor, surge ainda a **prática do desporto** como fator externo à escola com influência positiva no sucesso ocorrido.

*“o facto de ele também ser desportista e querer conciliar as duas coisas, depois também tinha a pressão familiar, também fez com que começasse a “pedalar” também*

*na sala de aula, porque houve uma altura em que os pais disseram: “Ou pedalas nos dois sítios, ou saís da competição” e isso às vezes também... eu acho que teve um impacto positivo porque ele estava a ver a vida dele a andar para trás.”PBG11*

*“eu acho que sim, o facto de fazer desporto também, porque eu parei de fazer desporto no 11.º e depois no 12.º comecei outra vez a correr, só, e ajudou-me também porque fui-me sentindo melhor ao longo do 12.º., nem era sentir melhor, estudava mais, não era mais... senti-me melhor mesmo no dia-a-dia e eu penso que me ajudou a lidar melhor com o 12.º ano”AP12*

Finalmente e com algum destaque, 5 referências (de 5 alunos) num total de 10 alunos entrevistados, verificamos o **apoio externo (explicações)**.

*"mudei de explicadora eu tinha uma explicadora e entretanto mudei e dei-me melhor com a nova professora ela explicava de uma maneira diferente da outra, não melhor, não pior, diferente, e que eu me entendia melhor" AFQ11*

*“eu tenho um explicador de biologia que acho que, sem ele, também não conseguia tirar as notas que tiro, porque ele também me ajuda imenso a perceber as matérias, a explicar as coisas de outra maneira, que me faz não só perceber aquela matéria, mas também ligar com as outras todas” ABG10*

*“o meu pai decidiu pôr-me na explicação e aí não foi para eu aprender a matéria, mas foi para me ajudar a estudar e para eu conseguir aprender esse método de estudo”AM10*

Se por um lado estas passagens vêm ao encontro de algumas ideias abordadas no ponto relativo às estratégias de ensino, onde ficou clara a importância do trabalho personalizado com os alunos, por outro lado, não se pode deixar de referir a preocupação que fica ao perceber que em grande parte dos alunos entrevistados (metade) a escola não foi capaz, sozinha, de cumprir a sua função. É claro que o sucesso dos alunos não depende de um só fator. Mas espera-se que a escola, a sua organização, os seus professores e as suas estratégias, cumpram, com o apoio da família e sem interferências externas, a sua missão. Fica um grande ponto de reflexão relativamente a esta constatação.

## CONCLUSÕES

Depois da análise exaustiva realizada no capítulo anterior, terminaremos este trabalho apresentando as principais conclusões a que este nos conduziu. Assim, começamos pela apresentação de uma tabela que resume, categoria a categoria, o indicador mais frequentemente referido nas entrevistas feitas aos alunos e aos professores.

**Tabela 26 - Fator mais referido relativamente a cada uma das categorias/sub-categorias analisadas**

<b>Categoria/sub-categoria</b>	<b>Entrevistas aos alunos</b>	<b>Entrevistas aos Professores</b>
Conceito de sucesso escolar	-Obtenção de bons resultados/classificações	-Consecução de objetivos/metas  -Construção de aprendizagem/conhecimento
Fatores de promoção do sucesso escolar	-Professor	-Reforço positivo/fazer acreditar
Fatores desencadeadores da mudança positiva nos alunos	-Obtenção de resultados abaixo das suas expectativas	-Valorização do aluno e das suas capacidades pelo professor e/ou pares
Variáveis chave de sala de aula – Relação pedagógica	-Encorajamento dos alunos e valorização do seu trabalho	-Encorajamento dos alunos e valorização do seu trabalho
Variáveis chave de sala de aula – Estratégias de ensino	-Trabalho personalizado com os alunos	-Trabalho cooperativo entre pares
Variáveis chave de sala de aula – Clima de sala de aula	-Apoio dos colegas  -Bom relacionamento entre pares	-Ambiente tranquilo e propício à aprendizagem
Variáveis chave de sala de aula – Avaliação	-Avaliação como fator de motivação e de aprendizagem	-Avaliação como fator de motivação e de aprendizagem
A Escola como organização	-Importância da organização do tempo de ensino e aprendizagem	-Ligação estreita com as famílias
Fatores externos à escola	-Envolvimento da família	-Apoio da família

De acordo com a tabela apresentada, prosseguiremos com a nossa análise categoria a categoria, num esforço de síntese, procurar apresentar as principais ideias a que se chegou.

Assim, no que se refere ao **conceito de sucesso escolar** percebeu-se que ainda anda, especialmente na visão dos alunos, bastante ligado aos resultados ou, pelo menos, a uma ideia de construção de aprendizagens com referência a padrões absolutos. Será importante que ajudemos a aproximar cada vez mais este conceito à individualidade de cada um, aos objetivos pessoais de cada indivíduo, ajudando a que se veja o sucesso como algo passível de ser atingido por todos e dessa forma, força motriz para desencadear ainda mais sucesso! Parece ainda importante ajudar a alargar o conceito, indo ao encontro também de uma dimensão social, procurando fazer uma cada vez melhor “adequação entre os conteúdos trabalhados na escola e as exigências para viver em sociedade” referidas por Jesus (1997), mais de acordo com o que se entende por aluno bem-sucedido naquele que é o “perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória”.

No que se refere aos **fatores de promoção do sucesso escolar**, parecem ser os fatores ligados ao professor (o professor em si mesmo, reforço positivo por parte do professor, apoio e dedicação do professor) aqueles que são vistos como os maiores responsáveis pelo sucesso (com 51 referências num total de 85). Estes dados deixam absolutamente clara a importância do papel do professor na promoção do sucesso escolar. Contudo, esse papel do professor é visto pelos próprios como muito determinante pelo reforço positivo/fazer acreditar que põem em jogo. Os outros fatores justificativos deste sucesso, na perspectiva de alunos e professores, dizem respeito a ações do próprio aluno, como por exemplo, o seu estudo diário. Numa análise global de tantas dimensões que influenciam o sucesso escolar, vemos mesmo aqui em ação nada mais do que o triângulo pedagógico de Houssaye (2007), o professor, o aluno e o saber, no processo de ensinar, de formar e de aprender.

Quando se procurou analisar os **fatores desencadeadores de mudança positiva nos alunos**, perceberam-se visões bastante diferentes, conforme analisamos a perspectiva de alunos ou de professores. Para os alunos, o principal fator referido é os resultados, ou melhor, um resultado (menos bom) que “abanou”, ou um resultado bom que motivou, deu confiança. Quanto ao resultado menos bom, que fez “abandar”, curiosamente foi o

fator que dominou e merece uma contextualização. Nos casos em apreço, e partindo dos dados recolhidos, os resultados menos bons surgem num contexto organizacional muito focado no apoio individual aos alunos, havendo ferramentas para que estes compreendessem o que teriam que fazer para melhorar e todo um trabalho conjunto entre professor e aluno que assim o permitiu. Não podemos aceitar, contudo, as visões reducionistas e perigosas de alguns atores educativos de que um mau resultado pode ser um incentivo para a melhoria. Não o é, na grande maioria dos casos, a não ser que haja uma atenção e suporte organizacional que permita aos alunos reencontrarem o seu caminho. Se assim não for, os impactos de uma classificação menos boa ou negativa podem mesmo ser catastróficos para os alunos, levando a nada mais do que ao “desânimo aprendido” e à atribuição causal do insucesso a fatores internos considerados, quantas vezes, insuperáveis pelos alunos.

No nosso estudo, os professores não referem os resultados como fator desencadeador da mudança. Para estes, os fatores motivacionais e as estratégias de estudo e aprendizagem parecem ser os grandes responsáveis dessa tal mudança positiva. Esta perceção parece obviar o contexto organizacional focado no apoio individual e na focalização num trabalho conjunto entre alunos e professores com vista ao seu sucesso, a que acima aludimos. Percebe-se que o sucesso / insucesso dos alunos não é visto como algo que depende apenas de fatores internos, mas sim de uma combinação entre fatores internos (predisposição para o estudo e a aprendizagem) com fatores externos (atenção ao aluno e incentivo e motivação por parte dos professores).

Quanto à análise que foi feita sobre as variáveis chave de sala de aula, no que diz respeito à **relação pedagógica** sobressai, precisamente, o encorajamento dos alunos e a valorização do seu trabalho. Revisitando os princípios de uma relação pedagógica de Pedro d’Orey da Cunha (1996), o princípio do encorajamento, parece ser o mais importante quando o assunto é a evolução dos alunos.

Já no que diz respeito às **estratégias de ensino**, parece concluir-se que há, de facto, uma grande variedade de estratégias de ensino vistas como responsáveis por conduzirem ao sucesso obtido. Num olhar mais aproximando, percebemos que o trabalho personalizado dos professores com os alunos aparece como a estratégia mais valorizada por estes na obtenção de sucesso educativo. Já os professores, apontam para a importância do trabalho cooperativo entre pares (alunos). Os métodos mais ativos são

também valorizados mas, fundamentalmente, percebe-se a importância de adaptar a estratégia aos alunos que temos pela frente, ou seja, parece concluir-se que “não existe um método melhor do que outro para todas as ocasiões” (Bordenave & Pereira, 1991, p.127) e que “a escolha do método dependerá bastante do grau de autonomia dos alunos, tipo de objetivo de aula e do grau de conhecimentos que se pretende que o aluno adquira” (Cardoso, 2013, p.161). Aliás, *adequação* parece ser a palavra-chave no que a estratégias diz respeito.

Um bom **clima de sala de aula** sugere que exista um ambiente tranquilo e propício à aprendizagem. A visão dos professores aponta a isso mesmo, que aliás, parece ser o que aos olhos destes é preciso. Mas para os alunos, esse bom ambiente pressupõe, também, um bom relacionamento entre pares e o apoio dos colegas, ou seja, que exista um grupo coeso, onde habita uma verdadeira comunidade de aprendizagem, positiva, com capacidade para promover a motivação e o desempenho dos alunos (Arends, 2008) e onde os alunos se apoiam mutuamente.

Relativamente à **avaliação** percebeu-se, que está longe de ser uma variável com pouco impacto. Percebe-se o poder que a avaliação tem, embora se sinta uma forte ligação do conceito de avaliação à noção de medida e, mais do que isso, uma clara associação de avaliação ao teste. Parece existir tendencialmente uma visão de prestação de contas que, por si só, comporta um medo e um stress que acabam por ser prejudiciais à justa demonstração de que as aprendizagens foram bem feitas. Parece que, para colhermos as imensas mais-valias que a avaliação pode oferecer, devemos procurar mudar a perspetiva que existe sobre a mesma. Mas para que tal aconteça, é necessário mudar as práticas de avaliação, diversificando modalidades e instrumentos e investindo cada vez mais numa avaliação de carácter eminentemente formativo que, contribuindo para a melhoria das aprendizagens dos alunos, possa atenuar o medo e o stress nos momentos formais de avaliação sumativa. Mais investimento em práticas de avaliação formativa só poderá conduzir a mais aprendizagens e, conseqüentemente, a melhores resultados escolares.

No que diz respeito à **escola como organização**, destaque para a importância da organização do tempo de ensino e aprendizagem, onde não se pôde deixar de reparar na importância dada ao *tempo livre* ( “tardes livres”), para que os alunos possam ter tempo para aprender, também, fora da escola e de forma autónoma. .

Também o fomento de uma ligação estreita com as famílias é apontado pelos professores como um fator de grande importância, fator esse que encontra muita sustentação na literatura revisitada. Parece então que ao nível da escola como organização, as lideranças podem contribuir para uma escola que promove o sucesso com um conjunto de medidas como a organização do tempo de ensino e aprendizagem, com aulas de diferentes modelos com registados impactos nas aprendizagens, como a promoção de uma ligação estreita com as famílias, ou como a estruturação da vida escolar e acompanhamento personalizado dos alunos. Fundamentalmente, todos, lideranças e professores em sala de aula, parecem poder contribuir para uma escola que cumpre o seu papel se contribuir para um clima global da escola com foco no aluno e nas suas aprendizagens..

Finalmente, no que respeita a **fatores externos à escola**, se globalmente foi apontado o apoio da família como o principal (o que acaba por não ser surpresa), o surgimento do apoio externo (explicações) como referência, deixa-nos uma grande preocupação e inquietação. Se por um lado esse facto reforça a importância do apoio personalizado, já bem perceptível como fundamental, por outro lado, não se pode deixar de referir a preocupação que fica ao perceber que em grande parte dos alunos entrevistados (metade) a escola não foi capaz, sozinha, de cumprir a sua função. Estes dados são ainda mais interpelantes quando a escola em análise é uma escola particular e que tem, por si só, grandes reforços de carga horária nas disciplinas em que se debruçou este estudo... Fica um grande ponto de reflexão relativamente a esta constatação, que tem que nos fazer pensar sobre se *mais* significa, necessariamente, *melhor*. Em horários escolares com uma carga letiva já de si significativa, importa repensar, acima de tudo, a natureza e o sentido do trabalho escolar, o que passa por uma revisão das estratégias de ensino e modelos pedagógicos em uso, no sentido de os tornar mais eficazes na promoção das aprendizagens.

Numa síntese final, pode-se concluir, então, que não há uma solução única para atingir o sucesso. O sucesso destes alunos não advém de um só fator, mas de uma combinação de fatores (pessoais, institucionais, organizacionais e pedagógicos). Todos têm uma história diferente, uma vivência diferente e uma perspetiva diferente. Contudo, com tantos fatores a entrarem em jogo, e numa altura de mudanças significativas no campo da Educação, com as tecnologias ao rubro, com a emergência da inteligência artificial, com novas formas de organizar a escola, a conclusão principal deste estudo

parece vir reforçar a literatura que tem vindo a ser produzida sobre a promoção do sucesso e que atribui ao professor um papel determinante. A relação pedagógica, com o encorajamento como pano de fundo, o trabalho personalizado com os alunos e um bom clima de sala de aula, onde o bom relacionamento entre pares e o apoio dos colegas são preponderantes,, parecem ser, juntamente com um forte apoio familiar em estreita ligação com a escola e com uma boa organização do tempo de ensino e de aprendizagem, uma avaliação construtiva, orientadora e motivadora, os principais fatores promotores da evolução dos alunos, no contexto investigado.

## CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES FINAIS

Como constatações paralelas que saíram indiretamente deste trabalho, surgem algumas questões relativas à análise documental feita. Relembrando que a escola onde decorreu o estudo tem um universo de alunos bastante elevado e se apresenta a nível nacional como uma das escolas que mais faz evoluir os seus alunos (no ensino secundário) a Matemática A (e a Português) de acordo com os dados do Portal Infoescolas, as constatações que se seguem deixam algumas inquietações e importantes interpelações.

Dos 10 alunos que mais evoluíram ao longo do ano no 11º a todas as disciplinas, seriados de acordo com o critério adotado inicialmente<sup>2</sup>, nenhum aluno seria escolhido. Ou seja, os alunos que potencialmente mais evoluíram, não demonstraram ter uma evolução efetiva a todas as disciplinas. Dito de outra forma, parece ser muito difícil conseguir uma evolução genérica, ou um “desabrochar para um novo mundo”. Esses alunos que procurávamos encontrar no início da investigação (alunos que passaram, globalmente, para um outro patamar) parecem não existir...

Este facto dever-se-á a muitos fatores. Em primeiro lugar será ao facto de um aluno, quando apresenta um nível inferior, não ser provavelmente no global, ou seja, pode estar abaixo numa área, mas há áreas onde é já bem sucedido. Em segundo lugar, precisamente por algo que se acabou por constatar na sequência do trabalho: muitos dos grandes desenvolvimentos acabam por não passar de um regresso a níveis onde os alunos já estiveram. Na verdade, o insucesso muitas vezes acontece depois do sucesso, ou seja, a evolução identificada não se trata de uma evolução “real”. Dito de outra forma, os alunos não “nascem” num quadro de insucesso e depois, por “fórmula mágica”, conseguimos fazer com que se desenvolvam. O que termos, porventura, é que perceber as melhores estratégias para recuperar o mais rapidamente possível (e isso é possível!) um aluno que começa a não atingir as aprendizagens de que é capaz numa determinada área.

---

<sup>2</sup> Evoluir a todas as disciplinas do 1º para o 3º Período: diferença entre a média de todas as classificações do 3º Período com a média de todas as classificações do 1º Período seguido da diferença entre a média de todos os testes do 3º Período e a média de todos os testes do 1º Período, complementando a análise com a verificação do nível à disciplina no ano anterior

Fica, ainda, a constatação de que a Matemática no 12º ano é a disciplina, das analisadas, com menor evolução registada (ao contrário do que acontece nos outros anos onde é destacadamente a disciplina com maiores evoluções durante o ano) e, que, o Português parecer conseguir que, a cada ano que passa, entre os participantes no estudo, as evoluções sejam cada vez maiores. Tanto uma como outra situação, parecem justificar um estudo das causas que estarão por detrás desses acontecimentos.

E, finalmente, a situação verificada na disciplina de Matemática A, em que se percebeu que em qualquer fase do ensino secundário, quando se dá uma grande evolução, na esmagadora maioria dos casos essa situação (como já referido acima) corresponde a um regresso a um nível onde o aluno já tinha estado. Com esta constatação, parece confirmar-se que realmente é muito difícil um aluno com resultados menos bons à disciplina de Matemática à entrada do ensino secundário evoluir efetivamente neste ciclo de estudos. Fica uma enorme inquietação relativamente a esta percepção, que se avoluma por ser a disciplina da minha área de formação de base. Na sequência da motivação que esteve na base deste trabalho, fica também uma enorme vontade de, numa outra investigação mais específica, tentar perceber as causas que estão na base desta situação e o (fenómeno) que faz com que esses (raros) alunos consigam ter uma efetiva evolução à disciplina de Matemática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. (1978), Learned Helplessness in Humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87.
- Alaiz et al., (2003), *Auto-avaliação de Escolas – Pensar e Praticar*, Porto: Edições Asa.
- Almeida, L., Gomes, C., Santos, F. et al (2005), *Sucesso e Insucesso no Ensino Básico: Relevância de Variáveis Sócio-Familiares e Escolares em Alunos do 5ºano. Actas do VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia*, Braga: Universidade do Minho.
- Altet, M. (2001), *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*, Porto: Porto Editora
- Alves, J. (2010). “O Projeto Fénix e as condições de sucesso” in Azevedo, J. & Alves, J. (org.), *Projeto Fénix: mais sucesso para todos*, Porto: Universidade Católica do Porto.
- Alves, J., Leite, M. (1982), *Como Ajudar os Seus Filho a Ser Bom Aluno - Sucesso na Escola - Um Guia Para os Pais*, Porto: Edições ASA.
- Alves, M. (2004), *Currículo e Avaliação: uma perspectiva integrada*, Porto: Porto Editora.
- Alves, M. (2009), *Avaliação e Qualidade das Organizações*, Lisboa: Escolar Editora.
- Amado, J. & Boavida, J. (2008), A afirmação social das Ciências da Educação - uma perspectiva histórica a partir de Portugal. *Revista Educação em Questão*. Vol. 31, nº17.
- Amado, J. (2001), *Interação pedagógica e indisciplina na aula*, Porto: Edições ASA.
- Amado, J. (Org.) (2013), *Manual de investigação qualitativa em educação (2ª ed.)*, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Anastasiou, L., Alves, L., (2004), "Estratégias de ensinagem" in (org) *Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 3ª ed. Joinville: Univille.
- Arends, R. (2008), *Aprender a Ensinar*, Lisboa: Mac Graw-Hill.
- Arroyo, C. (2003), *La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua*, Comunidad de Madrid: Consejería de Educación.
- Atkinson, J. (1964), *An introduction to motivation*, New York: Van Nostrand.
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H.(1980), *Psicologia Educacional*, Rio de Janeiro Brasil: Interamericana
- Azevedo, J. (2001), *Avenidas de liberdade: reflexões sobre política educativa*, Porto: Edições ASA

- Azevedo, J.(2012), "Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores" In *Ciclo de Seminários de Aprofundamento em Administração e Organização Escolar: Sucesso Escolar, Indisciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*, 2.º, Porto, Portugal.
- Balancho, M, Coelho, F. (1996), *Motivar os alunos, criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. 2. ed., Porto, Portugal: Texto.
- Bandura, A. (1977), Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2).
- Barnard, C. (1971), *As funções do executivo*, São Paulo: Atlas.
- Barros, A. e Barros, J. (1990), Atribuições causais do sucesso e insucesso escolar em alunos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 26.
- Barros, A. e Barros, J. (1996), *Psicologia da Educação Escolar* (vol. 1 e 2) (1/2a ed.), Coimbra: Almedina.
- Bastin, G. e Roosen, A. (1992), *L'école malade de l'échec*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Bates, R. (1984), Educational versus managerial evaluation in schools, in P. Broadfoot (org.) *Selection, certification and control*. Lindon: Falmer Press.
- Benavente, A. (1990), Insucesso escolar no contexto português — abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, vol. XXV (108-109), (4.º e 5.º).
- Abrahamsson, B.( 1993), *The Logic of Organizations*, Newbury: SAGE Publications.
- Berbaum, J. (1992), *Desenvolver a Capacidade de Aprendizagem*, Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Bermúdez, M. (2001), *Déficit de autoestima - Avaliación. tratamiento v prevención en la infancia v adolescência*, Madrid: Ediciones Pirâmide.
- Blanchard, F.; Casagrande, E.; McCulloch, P. (coords.) (1998), *Échec scolaire, nouvelles perspectives systémiques*. 2 ed., Paris: ESF éditeur.
- Blau, P., Anderson, G. (1979), *Organizações Formais*, São Paulo: Editora Atlas.
- Bloom, B. , Hastings, J. & Madaus, G. (1971), *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar*, São Paulo: Pioneira.
- Bogdan, R.; Biklen, S.(1994), *Investigação qualitativa em educação*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista, Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2012), *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bordenave, J. ; Pereira, A. (1991), *Estratégias de ensino-aprendizagem*, Petrópolis: Vozes.

- Brophy, J. (2010), *Motivating Students to Learn*, New York: Taylor e Francis.
- Bruner, J. (1999), *Para Uma Teoria da Educação*, Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Bush, T. (1986), *Theories of Educational Management*, London: Harper & Row Publisher.
- Cabral, I. (2014), *Gramática escolar e (in)sucesso*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Campos, E. (org.) (1978), *Sociologia da Burocracia*, Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Cardoso, J. (2013), *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores, S.A., Clube do livro.
- Clímaco, M. (2005), *Avaliação de sistemas em educação*, Lisboa: Universidade Aberta.
- Conner, J. (1990), *School Power*, New York: New American Library.
- Covington, M. (1992), *Making the grade*, New York: Cambridge University Press.
- Crahay, M. (1996), *Podemos Lutar Contra o Insucesso Escolar?*, Lisboa: Instituto Piaget.
- Cunha, P.(1996), *Ética e Educação*, Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Dembo, M. (1994), *Applying educational psychology*. 5 edição, New York: Longman Publishing Group.
- Dias, M. (2005), *Como Abordar... a construção de uma escola mais eficaz*, Porto: Areal Editores.
- Dias, P. (2011), *Práticas de avaliação formativa na sala de aula: regulação e feedback*. Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica. Lisboa: Repositório da Universidade Aberta.
- Dupont, P. (1985), *A dinâmica do grupo-turma*, Coimbra: Editora Limitada.
- Eccles, J. & Roeser, W. (2009), Schools Academic Motivation and Stage Environment. In *Handbook of adolescent psychology*. Volume 1: Individual bases of adolescent development, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Epstein, J. (org.) (2009), *School, Family and Community Partnerships – your Handbook for Action*, California: Corwin Press.
- Estanqueiro, A (2010), *Boas Práticas na Educação –O Papel dos Professores*, Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A., Nóvoa, A. (2012), *Avaliações em Educação: Novas Perspetivas*, Porto: Porto Editora.

Estrela, M. (2002), *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*, Porto: Porto Editora.

Etzioni, A. (1992), *O Objectivo da Organização: Servo ou Senhor*. In *Textos de Apoio – Administração Escolar*, Porto: ISET.

Etzioni, A.(1974), *Análise comparativa de organizações complexas: sobre o poder, o engajamento e seus correlatos*, Rio de Janeiro: Zahar.

Etzioni, A.(1972), *Organizações Modernas*, São paulo: Livraria Pioneiro Editora.

EURYDICE (1995), *A luta contra o insucesso escolar: um desafio para a construção europeia*, Lisboa: Ministério da Educação.

Faria, L. e Simões, L. (2002), *Auto-Eficácia em Contexto Educativo*. *Psychologica*. 31.

Fernandes, D. (2008), *Avaliação das Aprendizagens. Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*, Lisboa: Texto Editores.

Fernandes, D. (2011), Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In M.P. Alves & J-M De Ketele (Orgs.), *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo*, Porto: Porto Editora.

Fernandes, E. (1990), *Psicologia da Adolescência e da Relação Educativa*, Porto: Edições Asa

Ferreira, C. (2007), *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*, Porto: Porto Editora.

Fontaine, A.(1988), Motivação e realização escolar em função do contexto social, Braga: *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho.

Formosinho, J. (1984), "A Renovação Pedagógica numa Administração Burocrática Centralizada", in *O Ensino*, no 7-10.

Formosinho, J. (1988), *Organizar a escola para o (in)sucesso educativo*. In *ME, Medidas que promovam o sucesso educativo*, Lisboa: ME.

Friedberg, E.(1993), *O poder e a regra: dinâmicas da ação organizada*, Lisboa: Instituto Piaget.

Giancaterino, R. (2007), *Escola, Professor, Aluno...*, São Paulo: Madras Editora.

Gonzalez, T. (2001), *Didáctica de la economía em el bachillerato*, Sintesis Education.

Gouveia-Pereira, M. (2008), *Percepções de justiça na adolescência. A escola e a legitimação das autoridades institucionais*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Grácio, R. (1981), "Insucesso escolar, Composição socialmente heterogénea dos alunos e atitudes dos professores", *Política Educacional num Contexto de Crise e Transformação Social*, Lisboa: Moraes Editores e Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

- Hopkins, D. (2007), *Every School a Great School – Realizing the potential of system leadership*, England: Open University Press.
- Houssaye, J.(2007), "Prazer". In: *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.2, Julho/Dezembro.
- Jesus, S. (1997), *Influência do Professor sobre os Alunos*, Porto: Edições ASA.
- Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. & Alaiz, V. (1993), *Nova avaliação da aprendizagem*, Lisboa: Texto Editora.
- Lemos, V.; Neves, A.; Campos, C.; Conceição, J. & Alaiz, V. (1994), *A Nova Avaliação da Aprendizagem. O Direito ao Sucesso*, Lisboa: Texto Editora.
- Lemos, M. (1993), *A motivação processo de ensino aprendizagem. Em situação de aula*. Tese de doutoramento, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto.
- Lewin, K. (1936), *Principles of Topological Psychology*, New York and London: Mcgraw-Hill Book Company, Inc.
- Libâneo, J. (1994), *Didática*, São Paulo: Cortez.
- Lima, J. (2008), *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (1998), *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974 - 1988)*, Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Lima, L. (2001), *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*, São Paulo: Cortez.
- Lopes, J.& Silva, H. (2012), *50 Técnicas de Avaliação Formativa*, Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Lopes, J., Silva, H. (2010), *O Professor Faz a Diferença*, Lisboa: Lidel.
- Lukcesi, C.(1994), *Filosofia da educação*, São Paulo: Cortez.
- March, J e Simon, H. (1979), *Les Organisations*: Paris, Dunod
- Marques, R. (2001), *Educar com os pais*, Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, A. (1993), “Insucesso Escolar e apoio Sócio-Educativo”, in Martins, A. e Cabrita, I. , “*A Problemática do Insucesso Escolar*”, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, A., Cabrita, I. (1991), *A Problemática do insucesso escolar*, Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Marujo, H., Neto, L. , e Perloiro, M. (2005), *A Família e o Sucesso Escolar – Guia para Pais e Outros Educadores*, Lisboa: Editorial Presença.
- Marzano, R. (2005), *Como organizar as escolas para o sucesso educativo – da investigação às práticas*, Porto: Edições ASA.
- Medeiros, C. (1994), *Por uma educação matemática como intersubjetividade*, São Paulo: Editora Moraes.
- Moreira, L. (2014), *Projeto Fénix: Sentidos de um projeto emergente na construção do sucesso escolar*, Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Moreira, M. & Buchweitz, B. (1993), *Novas estratégias de ensino e aprendizagem: os mapas conceituais e o Vê epistemológico*, Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Morgan, G. (1995), *Imagens da Organização*, S. Paulo: Editora Atlas.
- Mortimore, P. et al (1988), *School Matters the junior years*, Somerset: Open Books.
- Nóvoa, A. (org.)(1992), *As Organizações Escolares em Análise*, Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, B. (2010), *Psicologia da Educação. Aprendizagem do Aluno*, Porto: Legis Editora / Livpsic.
- Oliveira, J. (1999), *Psicologia da Educação: Escola, aluno – aprendizagem*, Lisboa Editorial Presença.
- Oliveira, J. (2005), *Psicologia da Educação II. Ensino-Professor*, Porto: Legis.
- Ortega, R. (1997), El Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar. *Revista de Educación*, 313.
- Pacheco, J. (1996), *Currículo: Teoria e Práxis*, Porto: Porto Editora.
- Pereira, M.; Cunha, E. & Boaventura, L. (2000), *O grupo: noções básicas e actividades*, Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, M. (2009), *A participação parental no Jardim de Infância*. Dissertação de Mestrado. Universidade Portucalense Infante d. Henrique:Portugal: Universidade Portucalense.
- Perrenoud, P. (1999), *Avaliação, Da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*, Porto Alegre: ARTMED.
- Petrucci, V., Batiston, R. (2006), *Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade*, São Paulo: Edições Saraiva.
- Pinheiro J.& Ramos L. (2000), *Métodos pedagógicos*, Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional.

- Pires, E., Fernandes, A. & Formosinho, J. (1991), *A Construção Social da Educação Escolar*, Porto: Edições ASA.
- Postic, M. (1995), *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*, Porto: Porto Editora.
- Postic, M. (1990), *A Relação Pedagógica*, Coimbra: Coimbra Editora, Limitada.
- Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (2003), *Planificação e Avaliação do Ensino – Aprendizagem*, Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, L. (1993), *Avaliação da Aprendizagem*, Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (2008), *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências . As questões dos professores*, Lisboa: Editorial Presença.
- Rosales, C. (1990), *Avaliar é reflectir sobre o ensino*, Rio Tinto: Edições ASA
- Rosenthal, R., Jakobson, L. (1968), *Pygmalion in the classroom*, New York: Holt; Rinehart; Winston.
- Sá, M. (1997), *O desenvolvimento das percepções de competência. Motivação*. Tese de doutoramento da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa. Universidade de Lisboa.
- Sampaio, D. (1996), *Indisciplina: Um Signo Geracional?* Ministério da Educação, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sanches, I. (2001), *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*, Porto: Porto Editora.
- Santos, S. (2001), O Processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: Aplicação dos “Sete princípios para a boa prática na educação de Ensino Superior”. *Caderno de Pesquisas em Administração*, vol. 08, nº 1. São Paulo.
- Scheerens, J. (2004), *Melhorar a eficácia das escolas*, Porto: Edições ASA.
- Silva, M. (2010), *O Professor que o Adolescente Deseja*, Lisboa: Coisas de Ler Edições.
- Silva, P. (2007), “Associações de pais, interculturalidade e clivagem sociológica: algumas questões”, *Revista Electrónica de educação*, 1 (1), São Carlos, UFSCar.
- Sousa, A. (1990), *Introdução à Gestão. Uma abordagem sistémica*, Lisboa - São Paulo: Editorial Verbo.
- Sousa, A. (2005), *Investigação em educação*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993), *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*, Lisboa: McGrawHill

- Stake, R. (1994). "Case studies", in Denzin, N. & Lincoln, Y. (eds.). *Handbook of qualitative research*, London: Sage Publications.
- Stake, R. (1995), *The Art of case study research*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Tang, C.(1994), Effects of modes of assessment on students' preparation strategies. In: GIBBS, Graham (Ed.). *Improving student learning: theory and practice*, Oxford, UK: The Oxford Centre for Staff Development, Oxford Brookes University.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1992), *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*, Coimbra: Livraria Almedina.
- Tavares, J. & Santiago, R. (2001), *Ensino Superior – (In)Sucesso Académico*, Porto: Porto Editora.
- Teixeira, M. (1995), *O Professor e a Escola. Perspectivas Organizacionais*, Lisboa: MacGraw-Hill
- Valadares, J e Graça, M. (1998), *Avaliando para melhorar a aprendizagem*, Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Vieira, R.; Vieira, C. (2005), *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*, Lisboa: Divisão Editorial Instituto Piaget.
- Vygotsky, L. (1998), *A Formação social da mente*, São Paulo: Martins Fontes.
- Weber, M. (1993), *Economia y Sociedad*, México: Fondo de Cultura Social
- Weiner, I. (1995), *Perturbações psicológicas na adolescência*, Lisboa: Fundação CalousteGulbenkian.
- Woods, P. (2001), Ser criativo em relação aos comportamentos na Escola. In *Indisciplina e Violência na Escola. Cadernos de Criatividade*, 3, Lisboa: Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade.
- Zenhas, A. (2006), *O papel do director de turma na colaboração escola-família*, Porto: Porto Editora.
- Zimmerman, B. & Martinez-pons, M. (1986), Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23.

## APÊNDICES

## Apendice 1 – Guião de Entrevista com os alunos

### Instrumentos de recolha de dados - Entrevista a alunos

#### Objetivos Gerais:

1. Analisar a visão global dos alunos sobre os fatores por si percebidos como fundamentais para a sua evolução;
2. Procurar compreender a visão dos alunos sobre o papel da organização escolar para a promoção do sucesso educativo;
3. Procurar compreender a visão dos alunos sobre o contributo das estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula para a promoção do sucesso educativo.

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Guião de Perguntas
I. Legitimação da entrevista/ motivação/negociação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Informar o entrevistado sobre a investigação;</li> <li>• Motivar o entrevistado;</li> <li>• Reforçar o protocolo de investigação.</li> </ul>	<p>1.1 Informar o entrevistado, em traços gerais, sobre o estudo (objetivos e procedimentos).</p> <p>1.2 Informar que o entrevistado foi selecionado, entre muitos alunos, por ter apresentado uma evolução notória em determinada fase do seu percurso escolar</p> <p>1.3 Solicitar a colaboração do entrevistado.</p> <p>1.4 Garantir a confidencialidade das informações recolhidas (nomes e locais fictícios).</p> <p>1.5 Solicitar autorização para gravar a entrevista em suporte áudio e para citar, na íntegra ou excertos, os dados recolhidos na investigação.</p> <p>1.6 Informar que após a transcrição da entrevista a gravação da mesma será destruída.</p>
II. Lançamento do Tema	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar abertura no discurso face ao tema do sucesso escolar</li> </ul>	<p>2.1 Genericamente, como definirias sucesso escolar?</p> <p>2.2 Genericamente, quais consideras ser os principais fatores de promoção do sucesso escolar.</p>
III. Perceção do aluno sobre a sua evolução	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender, sem qualquer condicionamento</li> </ul>	<p>3.1 Tiveste uma evolução significativa ao longo deste ano. Como explicas essa evolução?</p> <p>3.2 Que factores contribuiriam para essa evolução?</p>

<p>escolar</p>	<p>prévio, quais os factores identificados pelo aluno como explicativos da sua evolução</p>	
<p>IV. A Escola como organização específica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procurar perceber a relação entre a organização escolar e a promoção do sucesso escolar</li> </ul>	<p>4.1. No teu caso concreto, a escola teve um papel importante, como organização, no sentido da promoção do sucesso?</p> <p>4.2. Se sim, indica três medidas que tenham, no teu caso, sido importantes.</p> <p>(horários, aulas de preparação para exame, aulas de apoio, visitas de estudo, organização das turmas, acompanhamento – definição de objetivos, acompanhamento- Diretores de Turma, lideranças, condições físicas...)</p>

<p>V. Variáveis Chave de Sala de aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procurar perceber a relação entre a dinâmica de sala de aula e a promoção do sucesso escolar</li> </ul>	<p>5.1. Em relação à sala de aula o que mais contribuiu para o teu sucesso?</p> <p>5.2. No teu caso concreto, houve algum professor/professores que tivesse(m) tido um papel marcante no sentido da promoção do sucesso?</p> <p>5.3. Se sim, destaca três características que tenham, no teu caso, feito a diferença.</p> <p>5.4. Consideras que as estratégias usadas em sala de aula são fatores determinantes na promoção do sucesso educativo?</p> <p>5.4. Se sim, dá algum exemplo de situações que te marcaram e que clarifiquem estratégias que funcionem muito bem contigo.</p> <p>5.5. Consideras que os teus colegas tiveram um papel importante na promoção do teu sucesso?</p> <p>5.6. Se sim, dá algum exemplo de situações que traduzam a importância desse papel.</p> <p>5.7. E qual o peso que dás ao clima de sala de aula na tua situação particular?</p> <p>5.8. O que pensas da avaliação? Promove o sucesso? Promove o insucesso? Gera stress e ansiedade negativa ou positiva? É um fator indiferente, de motivação, de desmotivação?</p> <p>5.9 A avaliação serve apenas para confirmar o que sabemos ou tem um papel importante na promoção do sucesso?</p> <p>5.10. Se sim, dá um exemplo de uma situação em que a avaliação teve impacto em ti e te fez alterar a tua ação.</p>
<p>VI. Fatores externos à escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procurar perceber outros fatores que tiveram impacto na promoção do sucesso</li> </ul>	<p>6.1. Há algum fator, para além dos ligados à escola, que queiras destacar como importante na promoção do teu sucesso?</p>

## Apendice 2 – Guião de Entrevista com os professores

### Instrumentos de recolha de dados - Entrevista a professores

#### Objetivos Gerais:

1. Analisar a visão global dos professores sobre os fatores por si percebidos como fundamentais para a evolução dos seus alunos;
2. Procurar compreender a visão dos professores sobre o papel da organização escolar para a promoção do sucesso educativo;
3. Procurar compreender a visão dos professores sobre o papel das dinâmicas de sala de aula e das estratégias de ensino para a promoção do sucesso educativo;

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Guião de Perguntas
I. Legitimação da entrevista/ motivação/negociação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Informar o entrevistado sobre a investigação;</li> <li>• Motivar o entrevistado;</li> <li>• Reforçar o protocolo de investigação.</li> </ul>	<p>1.7 Informar o entrevistado, em traços gerais, sobre o estudo (objetivos e procedimentos).</p> <p>1.8 Informar que o entrevistado foi escolhido por ter sido professor de um aluno que apresentou uma evolução notória em determinada fase do seu percurso escolar</p> <p>1.9 Solicitar a colaboração do entrevistado.</p> <p>1.10 Garantir a confidencialidade das informações recolhidas (nomes e locais fictícios).</p> <p>1.11 Solicitar autorização para gravar a entrevista em suporte áudio e para citar, na íntegra ou excertos, os dados recolhidos na investigação.</p> <p>1.12 Informar que após a transcrição da entrevista a gravação da mesma será destruída.</p>
II. Lançamento do Tema	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar abertura no discurso face ao tema do sucesso escolar</li> </ul>	<p>2.1 Genericamente, como definiria sucesso escolar?</p> <p>2.2 Genericamente, quais considera serem os principais fatores de promoção do sucesso educativo.</p>

<p>III. Percepção do professor sobre a evolução do seu aluno</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender, sem qualquer condicionamento prévio, quais os fatores identificados como explicativos da evolução do seu aluno</li> </ul>	<p>3.1 Como explica a extraordinária evolução do seu aluno _____ ao longo do ano?</p> <p>3.2 Que fatores pensa terem contribuído para essa evolução?</p>
<p>IV. A Escola como organização específica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procurar perceber a relação entre organização escolar e a promoção do sucesso escolar</li> </ul>	<p>4.1. No caso concreto do aluno _____, pensa que a escola teve um papel importante, como organização, no sentido da promoção do seu sucesso?</p> <p>4.2. Se sim, indique alguma medida que sinta, nesse caso, ter sido importante.</p>

<p>V. Variáveis Chave de Sala de aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procurar perceber que fatores ao nível da sala de aula tiveram impacto na promoção do sucesso</li> </ul>	<p>5.1. Em relação à sala de aula, o que pensa que mais contribuiu para o sucesso do aluno ____?</p> <p>5.2. Indique alguma característica sua que entenda distintiva.</p> <p>5.3. Dê o exemplo de alguma(s) estratégia(s) que julgue funcionar bem.</p> <p>5.4. Qual o seu entendimento sobre o contributo dos pares em sala de aula para o sucesso?</p> <p>5.5. E qual a sua opinião sobre a importância do clima de sala de aula para esse sucesso?</p> <p>5.6. O que pensa da avaliação? Promove o sucesso? Promove o insucesso? É um fator indiferente, de motivação, de desmotivação?</p>
<p>VI. Fatores externos à escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procurar perceber outros fatores que tiveram impacto na promoção do sucesso</li> </ul>	<p>6.1. Há algum fator, para além dos que já referiu, que julgue ter tido impacto na promoção do sucesso do aluno_____?</p>

### Apêndice 3 – Análise de conteúdo das entrevistas com os alunos

Categorias / subcategorias de análise	Indicadores	Unidades de registo / unidades de contexto
A. Conceito sucesso escolar	Sucesso escolar como obtenção de bons resultados / classificações	"Sucesso escolar é quando, um aluno ao longo de um ano vai evoluindo e vai conseguindo melhorar as suas notas, estudando cada vez mais e conseguindo melhorar os seus resultados e obtendo os resultados pretendidos" AFQ11
		"Sucesso escolar é ao nível de cada um tentar tirar os melhores resultados possíveis, dependendo das características do aluno"ABG11
		"[sucesso escolar é] Melhorar as notas, comportamento nas aulas, se nos empenharmos ou não"AFQ10
		"É conseguir evoluir e ter boas notas"AP10
		"É nós gostarmos mesmo de vir as aulas e quanto mais aprendermos mais queremos, mais queremos subir as notas e quanto mais fazemos as coisas, ficamos ambiciosos"AM12
		"conseguir adquirir o conhecimento que eu também espero para essas notas."AM10
		"Primeiro as notas serem as minhas expetativas"AM10

	Sucesso escolar como consecução de objetivos / metas pessoais	"Sucesso escolar, não é propriamente igual para toda a gente, mas sim de acordo com as capacidades de cada um" AP11
		"Se toda a gente se esforçar acho que toda a gente tem sucesso escolar, ao atingir os seus próprios objetivos" AP11
		"mas sucesso escolar acho que é o nosso esforço transmitido nos testes e nas avaliações orais(...) é o esforço compensado, não precisa de ser vinte a tudo!"AM11
		“superar um bocado as nossas perspetivas e os nossos objetivos e aquilo que nós achamos que vamos ter e também sentir sucesso também é um bocado receber um teste e ficar contente por ter aquela nota, ou chegar ao final do período e ter uma certa nota e sentir que, de facto, os professores deram valor ao empenho que se mostrou e assim”ABG10
		“sucesso escolar vem de um objetivo que nós já temos anteriormente, de um objetivo em termos de curso que queremos tirar, em termos de notas que queremos também ter e o sucesso escolar passa por todo esse processo que vem desde o ensino secundário”AP12
A1. Fatores de promoção do sucesso escolar	Aproveitamento das aulas	"Estar atento nas aulas, ou estar o máximo atento possível, ouvir o que os professores dizem, não entrar naquelas brincadeiras que os colegas de turma têm"ABG11
		“metade do trabalho fica feito se tivermos atentos e depois chegamos a casa e percebermos tudo o que foi dado na aula, por isso eu acho que isso é fundamental”AM11
		“Estar atento nas aulas ajuda muito”AFQ10

		“Atenção nas aulas”AP10
		“Sinceramente foi estar mais atento”AP10
		“percebi que me tinha de expressar muito mais e o meu aproveitamento nas aulas também tinha que ser muito maior para ter mais facilidade em estudar em casa”ABG10
		“estar atenta nas aulas e tirar apontamentos e assim ajuda imenso, principalmente estar atenta quando os professores dão mais valor a algumas coisas e a maior parte das vezes eles até dizem: “Isto é importante, estes exercícios são importantes, é melhor fazerem quando chegarem a casa, isso é muito importante””ABG10
		“depois eu comecei a prestar o máximo de atenção possível, logo na primeira aula em que a professora desse a matéria eu tentava perceber ao máximo que eu pudesse e tirava logo as dúvidas todas que eu tinha”AM10
		“mais a atenção nas aulas, sem dúvida. Depois, o esclarecimento de todas as dúvidas na aula, quando a professora está a dar a matéria“ AM10

	Professor	"Eu acho que foi definitivamente o meu professor [o que mais contribuiu para o sucesso]"AFQ11
		"também ter um bom corpo docente por trás das disciplinas por que um professor pode ser muito bom, mas se não nos captar a atenção se não nos agarrar de certa maneira nós vamos estar nas aulas um bocadinho, ai sim e tal lá fora está muito calor" AFQ11
		"Os professores! As minhas professoras de matemática de décimo primeiro e de décimo segundo acho que foram as minhas melhores professoras até hoje (...) Porque os professores têm mesmo de motivar os alunos, porque se nós estivermos ali sozinhos há um momento onde não estamos a perceber nada e se não for um professor a ajudar-nos nós não saímos do mesmo sitio." AM12
		"Eu acho que a professora também me ajudou a tirar algumas dúvidas"ABG11
		"Acho que a professora fez um bom trabalho ao longo do ano. E que também me motivou a mim e aos colegas de turma"ABG11
		"Eu acho que basicamente foram os professores [os fatores que contribuíram para a evolução] "AM12
		"O meu professor também era muito bom..."AFQ10
		"Os professores também ajudaram. A Prof. <sup>a</sup> PP10 ajudou muito, por acaso, e o professor do apoio."AP10

	<p>“a professora quando dá a matéria, parecia que a matéria se tornava muito mais simples, da maneira que ela dava a aula e depois a explicar os exercícios, ela explicava de uma maneira que fazia-nos basicamente aquilo tudo muito mais fácil, a nossa maneira da matéria muito mais fácil e depois também, sempre que precisava de uma dúvida, estava disponível para ajudar.”AM10</p>
	<p>“o principal fator mesmo são os professores (...) acho que se nós não sentirmos que os professores gostam de nós, nós também tendemos a ficar cada vez mais desinteressados e mais desmotivados para os nossos objetivos e o que queremos alcançar.”AP12</p>
	<p>“90% dessa evolução foi devida ao professor”AP12</p>
	<p>“quando mudei para a escola X, tudo isso mudou. Logo no primeiro ano, em física, eu acho, de facto, na escola X o que temos de melhor são os professores”AP12</p>
Sentirem o apoio e a dedicação dos professores	<p>"mas também o ambiente aqui na escola, a dedicação dos professores, o trabalho que é feito, o trabalho que nos é proporcionado, o apoio que nos dão"AP11</p>
	<p>“realmente o apoio da professora acho que foi fundamental, a confiança de alguém acreditar em nós o nosso professor não é?! E também as aulas, várias vezes fiquei para além do horário das aulas e a professora tirava-me dúvidas e isso também achei que foi muito importante!” AM11</p>

		“E também estar presente, mas isso... Não desistir de nós (...) A professora reparei que não houve qualquer aluno que ela deixasse para trás, e isso claro que contribui”AM11
		“qualquer coisa que eu precisava os professores ajudavam-me sempre, por isso, estavam sempre dispostos a ajudar e isso ajudou bastante”AP10
		“ela se mostrava sempre preocupada se alguém estava a entrar um bocado em pânico com a matéria, ou não conseguia perceber alguma parte da matéria, ela às vezes também ficava até mais tarde para nos tentar explicar e acalmava-nos sempre em relação a isso”ABG10
	Estudo Diário	"É importante também termos um bom estudo diário, não é só na aula entender é preciso chegar a casa e fazer por consolidar a matéria"AFQ11
		"também depende muito de cada pessoa, por exemplo para mim é o meu método de estudo"AP11
		"sobretudo em casa rever o que os professores dizem nas aulas, tentar estudar o máximo possível para os testes e fazer os trabalhos de casa , que é muito importante para consolidar a matéria"ABG11
		“e a minha evolução ao longo dos testes foi significativa, sempre a aumentar, o que me motivou. Então, de teste para teste ia estudando cada vez mais, para ter o melhor resultado possível”ABG11

	<p>“consolidar a matéria em casa, fazer os trabalhos de casa que os professores marcavam”ABG11</p>
	<p>“Trabalho, mais trabalho”AM11</p>
	<p>“estudar todos os dias”AP10</p>
	<p>“Mas também chegar a casa no final do dia, ir rever esses apontamentos e voltar a fazer os exercícios e fazer sempre as fichas, os trabalhos de casa que os professores mandam e assim.”ABG10</p>
	<p>“e a prática do máximo de exercícios possível.”AM10</p>
Reforço Positivo e valorização por parte dos professores	<p>"Gostamos de ter boas notas, de receber boas impressões dos professores e foi uma coisa com que eu comecei a aprender foi uma coisa que eu não costumava muito ligar a essas coisas a essas apreciações dos professores. Comecei a ter algumas comecei a gostar e a ter mais foi isso que também me motivou um bocado a querer mais" AM12</p>
	<p>"Porque os professores têm mesmo de motivar os alunos"AM12</p>
	<p>“no início, quando estavam assim um bocado mais baixas as notas, era-me indiferente porque quando eu não conseguia fazer as coisas parece que desistia. Mas também foi muito por ajuda da minha namorada que me incentivava a estudar que também anda cá (...) e depois também foi a professora X do décimo primeiro e a</p>

		<p>professora PM12 no décimo segundo que me ajudaram imenso que me motivavam a estudar e estavam sempre a dizer que eu tinha capacidades para mais. E eu comecei a seguir os conselhos”AM12</p>
		<p>“Exatamente! [fizeram-me acreditar em mim] “AM12</p>
		<p>“a professora deu-me alguma confiança porque eu acho que era bastante importante”AM11</p>
		<p>“Acho que a minha professora de matemática apoiou-me sempre bastante, estava sempre presente, pronto ela realmente reparou que os fatores que me prejudicaram era realmente a ansiedade e os testes e falta de objetividade e acho que nesse sentido ela ajudou muito, sempre dizendo que eu estava a fazer um bom trabalho, que tinha de continuar assim e que, pronto, só podia correr bem e que, pronto, não me tinha de preocupar”AM11</p>
		<p>“e sempre que eu subia mais num teste ou assim, ela sempre me dizia: “Parabéns ABG10, conseguiste subir mais” e assim, a minha professora de físico-química também, lembro-me que uma vez que subi também bastante no teste, ela também ficou contente por mim e ficou contente comigo”ABG10</p>
		<p>“eu cheguei com imensas dificuldades a físico-química no 11.º e fui logo recebido por uma professora que, na minha opinião, mudou o meu percurso escolar, fez-me perceber que afinal tinha capacidades para tirar certas notas e para ter certos objetivos”AP12</p>

	Gestão emocional/ ganho de maturidade	<p>“os principais fatores é confiança, objetividade e calma, muita calma e perspicácia se calhar também”AM11</p> <p>“Calma, muita calma, descontração. Acho que nos testes a seguir fui com uma mentalidade diferente: fui mais calma, achei que, pronto, se não for desta...”AM11</p> <p>“Acho que houve um ganho de maturidade relativamente ao ano passado”AP11</p>
	Conteúdos abordados e gosto pela disciplina	<p>“A matéria ser fácil...”AP10</p> <p>“À medida que foi passando o ano, também fui gostando mais da disciplina, a biologia, já gostava desde o início mas fui gostando mais e cada vez percebi que de facto, se me esforçasse mais um bocadinho conseguia chegar mais longe, que não era assim tão difícil, por isso, isso também me ajudou imenso, saber que conseguia chegar lá.”ABG10</p>
	Motivação intrínseca	"também depende muito de cada pessoa, por exemplo para mim (...) e os meus objetivos, tudo o que eu tenho já definido, acho que isso influencia muito"AP11
B. Fatores		"levei um bocado um abanão com o catorze e comecei a estudar mais, a esforçar-me mais" AFQ11

desencadeadores da mudança positiva nos alunos	Obtenção de resultados abaixo das suas expectativas	“no início deste ano não consegui ter bons resultados e isso fez-me querer superar as minhas dificuldades, fez-me querer mostrar a mim própria e à professora e a toda a gente aos meus pais que português não é um bicho de sete cabeças”AP11
		“eu não gostei muito dos resultados que tive no início do ano, então tive que estar mais atento de modo a tentar melhorar os resultados”ABG11
		“Foi no décimo primeiro no primeiro teste de física e química. Foi logo assim como se fosse um abanão para eu acordar. Que correu muito mal o teste e foi isso que também me começou a acordar e a incentivar a estudar. O facto é que eu estava mesmo a dormir desde o décimo ano”AM12
		“Foi na disciplina de português, eu comecei com 11, depois fui subindo as notas ao longo do ano e fiquei mais motivado para estudar português. Não tinha muita motivação, mas fui aumentando ao longo do ano.”AP10
		“Pior que isto não pode ser! É manter a calma!”AM11
Obtenção de bons resultados e consequente aumento da autoconfiança dos alunos		“À medida que foi passando o ano (...) percebi que de facto, se me esforçasse mais um bocadinho conseguia chegar mais longe, que não era assim tão difícil, por isso, isso também me ajudou imenso, saber que conseguia chegar lá.”ABG10
		“aquele teste não tinha sido mais fácil, era mais difícil que o habitual, e que eu tinha conseguido e, a partir daí, eu percebi que os testes iam ser todos assim e eu ia conseguir fazer o mesmo.”AM10
		“logo o primeiro teste do segundo período. Foi a partir daí que eu percebi que eu conseguia e que ia continuar a fazer o que tinha feito para aquele teste e que correu bem”AM10
Método de estudo		“Comecei a perceber o porquê de não estar a obter os resultados que queria e adaptei o meu método de estudo às minhas capacidades no meu caso específico”AP11

		“Estudei mais um pouco do que aquilo que tinha estudado no início do ano”AP10
	Reconhecimento das capacidades dos alunos pelo professor	“depois no segundo período, quando a professora falou com o meu pai na reunião, ela disse que eu tinha capacidade para uma nota muito mais elevada e eu meti isso na cabeça”AM10
C. Variáveis Chave de Sala de Aula		
C1. Relação Pedagógica	Compreensão e respeito por parte dos professores	“Acho ainda que o ambiente aqui é muito bom. A relação que os professores têm connosco (...) acho que nos percebem enquanto alunos e nos dão razão no que nós precisamos e conseguem pôr-se no nosso papel e perceber a nossa maneira de pensar”AP11
		“Era tipo, conversavam connosco, não como se fôssemos só alunos, mas também como...”AFQ10
		"Também acho que é a maneira como o professor fala! (...)Trata-nos como alunos, mas não como alunos de uma creche trata nos já como jovens adultos e isso ajuda-nos a sentirmo-nos bem na aula"AFQ11
	Encorajamento e valorização do trabalho dos alunos	“também foi a professora X do décimo primeiro e a professora PM12 no décimo segundo que me ajudaram imenso que me motivavam a estudar e estavam sempre a dizer que eu tinha capacidades para mais. E eu comecei a seguir os conselhos”AM12
		“Foram muito minhas amigas, preocuparam-se muito comigo e embora brincassem muito comigo, tinham sempre um papel rígido na minha educação e queriam que eu tivesse mais por que estavam sempre a dizer que eu tinha possibilidades para mais e que eu não aproveitava”AM12
		“Exatamente! [fizeram-me acreditar em mim] “AM12

	<p>“depois também sei que me esforcei e a professora notava que eu me estava a esforçar e também ia-me tranquilizando a dizer que ia correr bem por que estava a trabalhar para isso e realmente fui recompensada”AM11</p> <p>“Sim, realmente a professora PM11 teve comigo[papel marcante no sentido da promoção do sucesso], e com vários alunos, que pronto, não tinham assim muita capacidade e com a minha turma em geral é um bocado ansiosa, mas ela realmente tinha sempre esse cuidado dizia sempre para nós termos calma, para termos cuidado, e que o mais importante era manter a calma e que se trabalhássemos as coisas acontecem!”AM11</p> <p>“a professora deu-me alguma confiança porque eu acho que era bastante importante”AM11</p> <p>“Acho que a minha professora de matemática apoiou-me sempre bastante (...) acho que nesse sentido ela ajudou muito, sempre dizendo que eu estava a fazer um bom trabalho, que tinha de continuar assim e que, pronto, só podia correr bem e que, pronto, não me tinha de preocupar”AM11</p> <p>“e sempre que eu subia mais num teste ou assim, ela sempre me dizia: “Parabéns ABG10, conseguiste subir mais” e assim, a minha professora de físico-química também, lembro-me que uma vez que subi também bastante no teste, ela também ficou contente por mim e ficou contente comigo”ABG10</p> <p>“eu cheguei com imensas dificuldades a físico-química no 11.º e fui logo recebido por uma professora que, na minha opinião, mudou o meu percurso escolar, fez-me perceber que afinal tinha capacidades para tirar certas notas e para ter certos objetivos”AP12</p> <p>“o facto de a professora ter... não foi bem encorajado, mas ter percebido logo que eu conseguia mais, ajudou-me logo a perceber que eu não podia estar a tirar aquelas notas”AM10</p>
Admiração e	"Porque o professor, foi o professor PFQ11, ele cativa-nos muito, a maneira de ele ser é cativante"AFQ11

	confiança nos professores	<p>“o facto de a professora ser muita tranquila quanto às aulas e quanto à maneira como a matéria era lecionada (...)eu lembro-me que conseguia prestar atenção a 90 minutos de aula sem sequer estar um mínimo cansado, porque eu gostava da maneira como a professora ensinava”AP12</p> <p>“acho que realmente, se os professores dizem alguma coisa que acham que é importante para nós, que nós devemos fazer isso porque eles sabem o que é que estão a falar.”ABG10</p>
C2. Estratégias de Ensino	Ensinar com entusiasmo e sentido de humor	“as aulas cativam-nos. Não são aulas monótonas. Acho que os professores conseguem dar as aulas de maneira a que nós fiquemos interessados”AP11
	Revisão/consolidação de conteúdos	“o que a nossa professora também faz muito bem é: entregar-nos tabelas, que nós costumamos preencher nas aulas, para organizar as ideias de cada matéria, isso também ajuda muito para rever matérias anteriores e assim”ABG10
	Adequação e clareza da linguagem do professor	“A maneira como fala, a entoação que dá ao explicar a matéria contribui muito para eu ficar mais atenta para não me distrair” AP11
		“A Prof. <sup>a</sup> PP10 ajudava sempre, cada vez que eu tinha dificuldades, explicava muito bem a matéria, percebia perfeitamente como ela explicava.”AP10
Sequencialização das aprendizagens	“Às vezes é assim, por exemplo matemática e físico-química normalmente o que se faz é: dá-se a matéria, explica-se e depois faz-se uns exercícios com o professor no quadro e depois os alunos fazem sozinhos. Isso é uma técnica que acho que resulta sempre, os professores primeiro explicarem, eles começam a fazer exercícios e depois deixarem cada um individualmente.”ABG10	
	“acho que me adaptei muito bem ao método de dar aulas da professora, era um método muito interativo (...) acho que mostrava alguns vídeos da matéria de modo a explicar a matéria de um modo mais interativo (...) ver a matéria mais aprofundada, sem ser daquele modo muito chato!”ABG11	

	Trabalho cooperativo entre pares	“o facto de haver os relatórios de turma ajudam a nós aprendermos com os colegas de turma”ABG11
	Ligar a aprendizagem à vida	“Depois acho que as visitas de estudo também ajudaram (...) ajudou a conhecer aquela parte da matéria mais aprofundadamente com professores da faculdade e acho que isso aí foi uma boa ajuda!”ABG11
	Trabalho personalizado com os alunos	“O professor do apoio ajudou-me a resolver exercícios e explicou-me muito melhor a analisar os textos. A Prof. <sup>a</sup> PP10 nas aulas também ajudou muito nesse sentido”AP10
		“Foi também o apoio da professora, eu expliquei a professora que tinha dificuldades em interpretar e ela disse-me o que fazer conforme isso”AP11
		"quando o professor vê que nós temos dificuldade numa coisa ele pega muito connosco, pega, faz muitas perguntas sobre isso. Sentimo-nos sobre pressão, mas é uma pressão boa"AFQ11
		“os professores se disponibilizam e eu digo mesmo, professora não percebo isto. E muito rapidamente as professoras dizem-me o mais importante o que é que eu tenho de pensar, direcionam o meu raciocínio e fazem com que me esclareça tudo, assim não só diretamente esclarece aquela dúvida, mas também me ajuda de um modo geral”AP11
		“se nós estivermos ali sozinhos há um momento onde não estamos a perceber nada e se não for um professor a ajudar-nos nós não saímos do mesmo sitio.”AM12
		“E houve um caso, que até foi logo na matéria de primeiro período, que não estava mesmo a perceber e a

	<p>professora meteu-me num turno com menos pessoas para poder estar mais, com maior concentração em mim, para ver se conseguia ajudar e acho que isso demonstra muito que me queria ajudar. Por que acho que na maior parte das escolas isso não era possível tínhamos de estudar em casa!”AM12</p> <p>“Eu lembro-me que a professora quando foi primeiro período falou com os meus pais na reunião de turma e que disse que o meu problema, pronto e que isso se calhar também vinha do alemão, era interpretar o exercício, o que é que eles queriam de mim, o que é que eu tinha de fazer, os passos que eu tinha de fazer. E lembro-me até de a professora ter dito para comprar o livro de preparar de exames, e de ler os exercícios e ver à resolução o que é que eles pediam e depois acabava tudo por depois se repetir um bocado e acho que isso ajudou.”AM11</p> <p>“também os professores perceberem, às vezes nem é preciso dizer, mas quando nos estão a explicar alguma matéria e olham para ti e ver que tu estás mais em pânico e não perceber alguma matéria que eles estão a explicar, ou quando se está a fazer exercícios nas aulas, não estás a perceber bem o exercício, eles vão lá, nem é por tu chamares mas porque percebem que se passa alguma coisa de mal. “ABG10</p> <p>“que ela se mostrava sempre preocupada se alguém estava a entrar um bocado em pânico com a matéria, ou não conseguia perceber alguma parte da matéria, ela às vezes também ficava até mais tarde para nos tentar explicar e acalmava-nos sempre em relação a isso”ABG10</p> <p>“eu notei também que a professora quando ia para resolver os exercícios, ela começava-me a chamar mais a mim, a perguntar mais a mim a resolução que eu tinha feito”AM10</p>
Compreender o sentido do conhecimento	<p>“Também cativou-me muito em relação à disciplina. Acho que ganhei assim um gosto especial e fez-me perceber que se calhar aquilo poderia ser útil no futuro”AP11</p> <p>“Uma estratégia que eu acho muito boa em termos de sala de aula, é às vezes trazerem exercícios assim um bocado diferentes, ou seja, por exemplo matemática sentimos isso, que a professora às vezes trazia exercícios doutros livros, que até nem saíam em exame, mas que às vezes faziam-nos perceber o porquê de fazer aquilo, ou o porquê de estar a fazer regras e leis que nós ainda não percebemos para o que é que</p>

		servem, nós estamos a dar aquilo em contexto muito abstrato e às vezes o facto de dizerem ocasiões em que aquilo é preciso, ou profissões em que aquilo será preciso, ajuda-nos bastante (...) afinal isto é importante, isto pode ser importante para o meu futuro, eu quero seguir isto e então acabamos por prestar mais atenção a essa matéria.”AP12
Adequação aos ritmos e interesses dos alunos		"Nós não estamos a cem por cento da aula ali focados, há pequenas pausas, pronto , um riso aqui um riso ali que nos ajudam muito a depois estarmos mais focados"AFQ11
		“há momentos em que conseguem ser mesmo rígidos e depois estar mais soltos e não sei quê, tipo quando é mesmo o momento para trabalhar, trabalham mesmo... e também, quando temos dúvidas, explicam sempre.”AFQ10
		“Quando damos matéria nova, por exemplo, não dão a matéria apressada, dão devagar para conseguirmos compreender”AFQ10
		“a professora às vezes fazia várias pausas durante a aula, por exemplo, falávamos doutros assuntos, às vezes até eram relacionados com a matéria, outras vezes não eram relacionados com a matéria”AP12
Envolvimento dos alunos		“acho que a maneira como interage, quando nos chama para dar opiniões e para fazer exercícios acho que também foi uma das coisas que me ajudou a ter mais gosto pela disciplina”AP11
		“eu acho que o que ajudou mais foi de facto os professores promoverem a discussão e várias opiniões e nunca rejeitarem as nossas opiniões divergentes na matéria, porque às vezes nós nem conseguirmos aceitar bem o conteúdo da matéria, isso nunca foi rejeitado por parte do professor e sempre tentaram explicar de forma a que não ficássemos com aquela dúvida “e porque é que isto não pode ser assim”, porque de facto há professores que dizem: “Não, isto tem que ser assim, tem que ser assim e decora assim” e aqui um aluno nunca sentiu isso”AP12
Negociação		“o professor tinha sempre algumas técnicas que nos ajudavam a estar concentrados (...) eu lembro-me que às

	criativa	vezes o professor acabava a aula 10 minutos mais cedo e dava-nos essa motivação, ok, se agora conseguirem-se concentrar e participar nos próximos 20 minutos, 10 minutos mais cedo eu acabo a aula e isso era quase uma motivação para estar atento aqueles 20 minutos (...) Eu não sei se foi o ano em que aprendi mais, ou estive mais atento também por causa dessas técnicas”AP12
	Proposta de tarefas desafiantes/estimulantes	"a colocação do professor de exercícios que são fora do normal que puxam por nós e para nós sairmos fora da caixa"AFQ11
		“Depois acho que também as aulas de laboratório ajudam a perceber mais a matéria, é mais aprofundada.”ABG11
C3. Clima de sala de aula	Ambiente motivador e propício à aprendizagem	“Acho que o ambiente na minha turma é muito muito bom, mas se acontecesse o contrário provavelmente as minhas notas não eram tão boas, a minha concentração, a minha atenção à matéria acho que isso ia tudo prejudicar!”AP11
		“acho que a minha turma tem um bom ambiente, os professores proporcionam um bom ambiente, e as aulas cativam-nos. Não são aulas monótonas.”AP11
		“Se fosse um clima assim mais tenso era mais complicado. Nós absorvemos tudo (...) se for agradável é mais fácil nós retermos a matéria!” ABG11
		“é muito importante estar-se à vontade com os colegas e com os professores e sentir que também não só, se houver algum problema, não só termos amigos na tua turma que possam ajudar mas também com os professores e vice-versa, seja coisas que nos dá a perceber numa certa disciplina, ou mesmo na tua vida pessoal, que possas pedir ajuda.”ABG10

	Bom relacionamento entre pares	"E a minha turma é uma turma boa, uma turma que também puxa muito por nós e são espetaculares (...) há um sentido competitivo bom"AFQ11
		"O bom ambiente de uma boa turma com gente muito simpática querem-se todos ajudar uns aos outros e damo-nos todos muito bem e sempre que algum repara que algum esta com dificuldades também tentam ajudar"AM12
		"Acho que é muito importante [o clima de sala de aula] porque nós estarmos desconfortáveis numa turma acho que não contribui nada para as aulas! Se nós nos sentirmos excluídos nós nem temos vontade de ir para as aulas!"AM12
		"Eu acho que na minha turma, têm todos essa preocupação, estão sempre dispostos a ajudar, não há aquele individualismo de só eu é que tenho de ter certo, e acho que isso é importante."AM11
		"gosto imenso dos meus colegas, eu também já me sinto muito à vontade com eles e com os professores. Isso também ajuda bastante a não ter vergonha de tirar dúvidas, ou não ter receio de ser julgada por algum tipo de dúvida, isso também ajuda imenso porque percebo que há pessoas que podem achar que a dúvida não é pertinente e que pode não ser muito inteligente, ou qualquer coisa do género e podem ser gozados com isso, mas acho também que os colegas e isso também devem fazer com que todos se sintam à vontade e assim para tirarem as dúvidas que precisem."ABG10
		"é muito importante estar-se à vontade com os colegas e com os professores e sentir que também não só, se houver algum problema, não só termos amigos na tua turma que possam ajudar mas também com os professores e vice-versa, seja coisas que nos dá a perceber numa certa disciplina, ou mesmo na tua vida pessoal, que possas pedir ajuda."ABG10

		<p>“comecei a estudar com amigos fora e comecei a notar que estudar fora diminui muito a nossa quantidade de dúvidas porque às vezes estamos a fazer um exercício e não chegamos lá e perguntamos a um amigo e eles veem: “ah fizeste isto mal, não sei quê”. Eu acho que definitivamente foi a entreaajuda entre colegas ou amigos.”AP12</p>
	Apoio dos colegas	<p>"às vezes o professor pode não estar a entender tão bem a pergunta e nós como somos alunos e estamos do outro lado até entendemos melhor e tentamos ajudar-nos uns aos outros a interagir dessa maneira"AFQ11</p> <p>“Aliás na minha turma acontece muitas vezes que são colegas meus que me esclarecem as dúvidas”AP11</p> <p>“e alguns colegas também ajudaram”ABG11</p> <p>“sobretudo também aqueles momentos de mais tensão antes dos testes, que também não eram feitos na nossa turma, eram gerais. Ao estar com eles às vezes relembávamos matérias importantes” ABG11</p> <p>“sempre que algum repara que algum esta com dificuldades também tentam ajudar, tentam ajudar o professor a explicar uma dúvida e quando não estamos a conseguir lá chegar eles tentam por outras palavras tentar-nos ajudar!”AM12</p> <p>“nos trabalhos práticos também ajuda um bocado fazer o exercício depois, se não souber fazer, também comparar com os colegas e depois também ver o que é que eu fiz mal”AM11</p> <p>“Cada vez que eu tinha dificuldade, pronto, que eu não me sentia à vontade com certa matéria, eu faço sempre perguntas a eles [colegas] e eles ajudam-me sempre.”AP10</p>
C4. Avaliação	Avaliação como fator de stress e desmotivação	<p>"Uma pessoa pode ser uma excelente aluna na aula e saber responder a quase tudo, e depois chegar ao teste e estar num stress"AFQ11</p> <p>“também por vezes desmotiva, quando uma pessoa estuda muito, eu podia ter estudado muito, mas se não estava bem disposta ou com problemas em extrínsecos e não tive uma boa nota acho que isso me desmotiva”AP11</p>

		<p>“acho que na avaliação, os testes não correspondem aquilo que nós sabemos. Acho que num determinado momento nós podemos estar assim mais nervosos e não respondermos, por exemplo nas perguntas de escrever, como nós queríamos e às vezes aqueles termos científicos nós nos esquecemos por que estamos assim mais stressados”ABG11</p>
		<p>“acho que a avaliação nem sempre traduz o trabalho, nem sempre traduz o que nós fazemos em casa ou deixamos de fazer”AM11</p>
		<p>“Causa <i>stress</i>, mas não há outra maneira de se conseguir avaliar, eu não sei muito bem explicar isso, mas se não fosse pelos testes, ia-se por outra coisa que também podia causar <i>stress</i>”AM10</p>
	<p>Avaliação como fator de motivação e de aprendizagem</p>	<p>"E aqui é avaliado tudo muito na aula, não é só testes, não é só o que avaliamos numa hora e meia, mas também aquilo que avaliamos ao longo de uma ano ou dois anos! O que é muito importante, por que eu posso ser uma aluna muito empenhada, e às vezes o empenho é muito importante! É bom saber que o empenho é valorizado(...)Faz com que eu me motive, que na aula esteja muito mais interessada, tente ser muito mais participativa e isso é muito mais importante!"AFQ11</p>
		<p>"foi um grande choque, mas ajudou-me muito também a crescer um bocadinho e a perceber que não estava a funcionar o meu método de estudo e se calhar tinha de mudar, fazer mais exercícios, fazer mais resumos, ler mais coisas e trabalhar muito mais e isso fez-me abrir os olhos (...)E então ai eu percebi, isto é de mim e eu tenho de dar a volta tenho de mudar alguma coisa!"AFQ11</p>
		<p>"A avaliação que nós temos aqui no colégio é muito diferente das que nós temos nas escolas públicas, porquê, por que nas escolas públicas eles valorizam maioritariamente os testes, e é tudo à volta dos testes tudo á volta do trabalho, tudo à volta de notas. Nós não somos feitos de notas! O que nós somos é visto muitas vezes na aula"AFQ11</p>
		<p>“Por um lado acho que é um fator que motiva, portanto quando nós tiramos boas notas ficamos, se calhar um bocadinho mais motivados, conseguimos perceber que somos capazes de atingir os nossos objetivos”AP11</p>
		<p>“E quando temos más notas ganhamos aquele bichinho dentro de nós que nos faz querer mostrar que somos mais capazes, que temos mais capacidades”AP11</p>

	<p>“no início deste ano não consegui ter bons resultados e isso fez-me querer superar as minhas dificuldades, fez-me querer mostrar a mim própria e à professora e a toda a gente aos meus pais que português não é um bicho de sete cabeças”AP11</p>
	<p>“é através das avaliações que nós definimos o nosso futuro. Nós, conforme o sucesso que temos a uma determinada disciplina, sabemos que se gostamos muito provavelmente é uma potencial escolha para o nosso futuro”AP11</p>
	<p>“e a minha evolução ao longo dos testes foi significativa, sempre a aumentar, o que me motivou. Então, de teste para teste ia estudando cada vez mais, para ter o melhor resultado possível”ABG11</p>
	<p>“Quando obtemos melhores resultados motivamo-nos a nós próprios”ABG11</p>
	<p>“o que ajuda também é nós fazermos os relatórios que já é mais naquele clima de sala de aula naquele clima mais tranquilo onde nós conseguimos aumentar a nossa média e também quando os relatórios são feitos com os colegas de turma isso ajuda e nós complementamos as ideias uns com os outros e acho que isso é um bom meio de avaliação”ABG11</p>
	<p>“eu não gostei muito dos resultados que tive no início do ano, então tive que estar mais atento de modo a tentar melhorar os resultados”ABG11</p>
	<p>"Gostamos de ter boas notas, de receber boas impressões dos professores e foi uma coisa com que eu comecei a aprender foi uma coisa que eu não costumava muito ligar a essas coisas a essas apreciações dos professores. Comecei a ter algumas comecei a gostar e a ter mais foi isso que também me motivou um bocado a querer mais" AM12</p>
	<p>“E foi bom quando comecei a estudar e receber boas apreciações!”AM12</p>

	<p>“eu penso que a avaliação é um incentivo porque a partir do momento em que nós começamos a perceber que o trabalho dá os seus frutos a avaliação começa a ser como uma recompensa, nós queremos sempre ter o mais possível e para mim isso neste ultimo ano, acho que a avaliação foi um coisa positiva!”AM12</p>
	<p>“acho que [a avaliação] é um modo de reconhecer aquilo que já passamos que depois de muitas horas de estudo acho que também tem que ter alguma recompensa!”AM12</p>
	<p>“a professora notava que eu me estava a esforçar e também ia-me tranquilizando a dizer que ia correr bem por que estava a trabalhar para isso e realmente fui recompensada”AM11</p>
	<p>“a participação na sala de aula também deve ser valorizada”AM11</p>
	<p>“com as avaliações, nós temos um estudo mais regular, nunca... – como é que eu hei de dizer – nunca nos atrasamos em alguma matéria ou assim”AFQ10</p>
	<p>“Acaba [a avaliação] por ser um fator de motivação e ajuda bastante (...) no caso de ver aquela nota, eu fico com vontade de ter sempre mais, melhorar sempre, pensar estou a conseguir, vamos só mais um bocadinho”AP10</p>
	<p>“eu sei que, provavelmente, se continuasse na escola Y como eu estava dantes, se calhar não conseguia um 20, mas para mim foi muito importante ter essa nota porque senti que de facto a minha professora deu imenso valor ao esforço que eu mostrava nas aulas e ao empenho que eu mostrava, isso também foi muito importante para mim”ABG10</p>
	<p>“fazer trabalhos de casa e assim e estar atenta nas aulas, isso tudo, acho que também dão muito valor a isso.”ABG10</p>

		<p>“o facto de saber que vão dar valor a eu me esforçar e a mostrar empenho ou não, o estar atenta nas aulas e fazer os trabalhos de casa, chegar a tempo às aulas e assim, me faz querer estar sempre a mostrar que de facto estou a fazer essas coisas e querer, por exemplo, faltar o mínimo possível às aulas e chegar a tempo e fazer os trabalhos de casa para também deixar os professores orgulhosos de mim e assim.”ABG10</p>
		<p>“também serve para o sucesso, porque muita gente, e era um bocado o meu caso, se não tiver um motivo para estudar, que é o teste, não ia continuar a estudar basicamente (...) não ia ter (...) esse estímulo para continuar a aprender.”AM10</p>
		<p>“A avaliação eu acho que é um fator que motiva, porque nós por vezes não sabemos, especialmente quando entramos aqui, o peso que outras componentes da avaliação têm na avaliação e, de facto, quando percebemos o peso que fazer os trabalhos de casa pode ter na avaliação, se calhar não só ajudamo-nos a nós próprios na nossa avaliação, porque ter 20 nos trabalhos de casa ajuda imenso depois a nota final, mas também acabamos por nos ajudar a nós próprios porque estamos a... ao ajudar, ao fazer com que a nossa avaliação seja melhor nos outros componentes, tirando os testes, que são o fator maior da avaliação, também estamos a ajudar ao nosso percurso escolar, porque estamos a fazer mais coisas relacionadas com aquela disciplina”AP12</p>
D. A Escola como organização	Importância da organização do tempo de ensino e de aprendizagem	<p>"O horário também fascina muito porque outras escolas têm um horário muito preenchido e eu tive a sorte de ter três tardes livres"AFQ11</p>
		<p>“Acho que o horário [medidas organizativas da escola]”AM12</p>
		<p>“Os horários por acaso eram muito bons (...) nós tínhamos 3 tardes livres dava para estudar mais.”AFQ10</p>
		<p>“o horário também foi bastante propício para a evolução”AP10</p>
		<p>“depois também as tardes livres, sem dúvida, eu não conseguia estudar praticamente se não fossem as tardes livres, porque eu depois chegava muito tarde à casa nos dias em que não tinha”AM10</p>

		<p>“no que toca aos horários, também é um horário muito bom, principalmente no 11.º que é um ano muito denso, muito cansativo, nós tínhamos 3 tardes livres, o que dava para equilibrar o estudo bastante bem (...)E depois no 12.º igual, nós no 12.º tínhamos imenso tempo livre e deu para ao longo do ano saber cada vez mais aproveitar esse tempo livre.”AP12</p>
Aulas de apoio e desdobramentos com impactos nas aprendizagens		<p>"As aulas de preparações para exame, foram uma boa ajuda"AFQ11</p>
		<p>“E houve um caso, que até foi logo na matéria de primeiro período, que não estava mesmo a perceber e a professora meteu-me num turno com menos pessoas para poder estar mais, com maior concentração em mim, para ver se conseguia ajudar”AM12</p>
		<p>“as aulas de apoio [preparações para exame] que agora me recordou, porque no passado as aulas de apoio ajudaram-me significativamente também a biologia, porque, ao entrar em contacto com um novo professor, com uma nova professora”AP12</p>
Clima global de escola – foco no aluno e no seu sucesso		<p>"mas também o ambiente aqui na escola, a dedicação dos professores, o trabalho que é feito, o trabalho que nos é proporcionado, o apoio que nos dão"AP11</p>
		<p>“Teve [papel importante da escola com organização no sentido da promoção do sucesso]. Eu acho que esta escola é a melhor que eu já conheci em termos de ensino.”AM12</p>
		<p>“os funcionários aqui na escola também contribuem para nós estarmos bem incluídos aqui. Por que também são muito simpáticos brincam connosco e isso também me faz sentir bem aqui até nos intervalos e quando estão lá fora falam connosco e acho que também é assim um aspeto positivo!”AM12</p>
		<p>“Acho que também os diretores de turma e até mesmo os coordenadores que gostam sempre de ajudar quem tem mais dificuldades que querem sempre perceber aquilo que esta mal (...)Estão cá todos para nos ajudar!”AM12</p>

	Estruturação da vida escolar e acompanhamento personalizado dos alunos	<p>“Para mim foi fundamental o apoio que as pessoas nos dão, acho que senti uma diferença muito grande quando vim para cá, incentivam-nos dão-nos material e ajudam-nos a definir os nossos próprios objetivos! Também o facto de podermos esclarecer dúvidas em relação a tudo. Não só quanto ao nosso ensino, mas também quanto ao nosso futuro! Ver quais são as nossas escolhas, pedir opinião, acho que nos encaminham sempre para o melhor caminho”AP11</p> <p>“Eu acho que a preocupação com o aluno. Acho que há realmente se... como nós temos objetivos, é-nos facilmente dado um plano para fazer o que temos de fazer o que não temos de fazer e as nossas oportunidades e o que nós temos de alcançar”AM11</p> <p>"A escola é uma boa escola que nos incentiva a sermos cada vez melhores, é uma escola que nos proporciona muito trabalho" AFQ11</p> <p>“a atenção que nos dão na escola, que aqui nota-se de facto há toda uma organização, um incentivo para que nós sejamos mesmo ótimos e os nossos objetivos podem ser sempre alcançados. Aqui na escola X nota-se mesmo que há um trabalho específico para alcançar estes objetivos que nós pretendemos.”AP12</p> <p>“temos um grande acompanhamento dos coordenadores”AP12</p>
	Manutenção da constituição das turmas	“Acho que o motivo de manter a turma foi um fator importante assim não temos de estar a adaptar e a conhecer novas pessoas e já conhecemos os meios de trabalho do ano anterior dos colegas de turma”ABG11
E. Fatores externos à escola	Envolvimento da Família	<p>"a minha família os meus pais, os meus avós e os meus tios que muitas vezes, a minha mãe fala muito com os meus avós e eles saem sempre que eu tenho testes, e antes dos testes mais importantes ou pronto dos exames ligam-me sempre a saber se correu bem como é que eu estou, e eu sinto-me muito apoiada pela minha família e isso também é muito importante"AFQ11</p> <p>"É muito importante o apoio familiar"AFQ11</p>

	<p>"Acho que o ambiente em casa, claro que afeta muito"AP11</p> <p>"O ambiente em casa e os amigos também acho que influencia muito o nosso sucesso escolar"AP11</p> <p>"Sim, em casa ajudaram-me, a minha irmã ajudou-me a estudar."AFQ10</p> <p>"acho que um fator que todos os alunos devem sentir é a maneira como os nossos pais se envolvem neste percurso escolar, porque eu tenho amigos que de facto têm uns pais que pressionam muito (...) os meus pais sempre foram muito tranquilos, sempre confiaram em mim para dividir o meu tempo, para aproveitar o máximo da escola e saber também o que poderia fazer fora do tempo escolar e então isso foi muito importante porque a liberdade que os meus pais me deram, também me ajudaram a de vez em quando relaxar, não ficar <i>stressedo</i> com "tens que estudar, tens que estudar" às vezes ajudavam-me em certos períodos a descansar e a recuperar energias para outro período ou outro exame."AP12</p>
Encorajamento e incentivo por parte dos Amigos	<p>"E ter pessoas que acreditem em mim por fora da escola por que para além da minha família tenho o meu namorado que acredita em mim, espero eu, por que ele diz que eu consigo que eu sou inteligente e isso também ajuda a melhorar minha autoestima e tanto a minha família como os meus amigos também pronto todo isso ajuda por fora é todo importante para reforçar a autoestima"AFQ11</p> <p>"as ditas más companhias, acho que isso é um fator que limita muito. Nós podemos até ser muitos bons alunos, mas se formos levados por maus caminhos, o nosso sucesso não vai ser tão grande e acho que isso é uma coisa séria, que vai depois trazer restrições ao nosso futuro!"AP11</p> <p>"também foi muito por ajuda da minha namorada que me incentivava a estudar que também anda cá"AM12</p> <p>"Eles também reconheceram muito a minha evolução eles já me disseram várias vezes que repararam que eu estava a estudar mais e que estava a subir as notas e que estavam contentes comigo! Acho que esse tipo de apoio também é importante!"AM12</p> <p>"uma vez uma amiga minha foi para a minha casa, ajudar-me numa... já não me lembro o que é que era, mas era uma matéria qualquer que eu não estava muito segura e ela estava a perceber mesmo bem e explicou-me</p>

		e a partir daí foi a parte que eu percebi melhor”AFQ10
Apoio externo (explicações)		"mudei de explicadora eu tinha uma explicadora e entretanto mudei e dei-me melhor com a nova professora ela explicava de uma maneira diferente da outra, não melhor, não pior, diferente, e que eu me entendia melhor" AFQ11
		“mas no meu caso ajudou-me também ir para explicações (...) depois comecei a ir para a explicação e comecei a perceber mais a matéria e depois fui acompanhando mais as aulas”AFQ10
		“Sim, tive o apoio extracurricular [explicações]”AP10
		“eu tenho um explicador de biologia que acho que, sem ele, também não conseguia tirar as notas que tiro, porque ele também me ajuda imenso a perceber as matérias, a explicar as coisas de outra maneira, que me faz não só perceber aquela matéria, mas também ligar com as outras todas”ABG10
		“o meu pai decidiu pôr-me na explicação e aí não foi para eu aprender a matéria, mas foi para me ajudar a estudar e para eu conseguir aprender esse método de estudo”AM10
Prática de Desporto		“eu acho que sim, o facto de fazer desporto também, porque eu parei de fazer desporto no 11.º e depois no 12.º comecei outra vez a correr, só, e ajudou-me também porque fui-me sentindo melhor ao longo do 12.º., nem era sentir melhor, estudava mais, não era mais... senti-me melhor mesmo no dia-a-dia e eu penso que me ajudou a lidar melhor com o 12.º ano”AP12

## Apendice 4 – Análise de conteúdo das entrevistas com os professores

Categorias / subcategorias de análise	Indicadores	Unidades de registo / unidades de contexto
A. Conceito sucesso escolar	Sucesso escolar como obtenção de bons resultados / classificações	“um aluno ou de um professor poder ajudar um aluno a evoluir nos seus resultados...” PP 10 e 11
		“O sucesso escolar, na minha perspetiva como professor(...) uma classificação no final do ciclo, ou do ano, mensurável, portanto, é um sucesso mensurável, portanto, uma nota, uma classificação que traduz uma avaliação” PP12
	Sucesso escolar como consecução de objetivos / metas	“Os alunos atingirem os seus objetivos, as metas a que se propuseram, ultrapassarem as dificuldades que vão surgindo.”PBG10
		“o aluno conseguir atingir os objetivos enquanto pessoa, aluno, nível pedagógico”PBG11
		“o aluno consegue atingir as metas a que o professor se propõe transmitir no início do ano”PFQ10 e11
		“o aluno ter estabelecido uma meta e conseguir-se superar a si próprio e portanto ir cada vez mais além e o sucesso escolar para mim é muito mais do que um 12 ou 13, aliás, não se cinge a isso, cinge-se àquilo que cada aluno pretende para si próprio.”PM11
	Sucesso escolar como construção de Aprendizagem / conhecimento	“uma boa aprendizagem dos conteúdos que o aluno adquire, fruto do nosso ensino. Portanto, tem que haver aqui uma conjugação daquilo que ensinamos com aquilo que os alunos efetivamente aprendem” PM12
		“um aluno ou de um professor poder ajudar um aluno(...) no seu conhecimento” PP 10 e 11
		“e tem um bocado a ver com as aprendizagens que adquire, aprendizagens”PBG11
		“quando os alunos conseguem aprender aquilo que eu ensino (...) quando eu vejo que um dia eles vêm a

		saber mais do que aquilo que eu lhes ensinei.” PM 10
	Sucesso escolar como preparação para a vida	“mas o sucesso escolar é também, na minha perspetiva, uma atitude que o aluno adquire, que aquela pessoa, que é um aluno, adquire em relação à vida, à sua vida, ao seu projeto de vida, e à sua perspetiva perante a realidade. Portanto, o sucesso escolar é a capacidade que aquela pessoa adquire, que não tinha antes, de lidar com situações que podem ser ou não inesperadas, mas lidar com elas de uma forma proficiente e de uma forma eficaz, porque a escola prepara o aluno para a vida e preparar para a vida é preparar a pessoa para qualquer circunstância, independentemente da disciplina” PP12
A1. Fatores de promoção do sucesso escolar	Aproveitamento das aulas	“o aproveitarem a sala de aula e tirarem todas as suas dúvidas”PBG10
		“sempre foi das alunas que mais dúvidas expunha, trabalhava regularmente e foi aperfeiçoando isso durante o ano letivo todo” AFQ10 e 11
	Características do professor	“e acho que o professor também é importante obviamente” PBG10
		“não querendo ser modesta, também acho que tive o meu papel” PBG10
		“os professores têm que estar cientificamente muito bem preparados”PM10
		“para mim todos os alunos têm um lugar mas têm mesmo, acho que aí não é construído, acho que todos os alunos, todas as expectativas, tem um lugar emocional enquanto professora para os alojar, digamos assim, para eles sentirem que importam, e acho que uma pessoa quando se sente acarinhada e que é uma preocupação também para os outros, toda a gente responde de maneira diferente”PM12
		“o facto de não deixar que nenhum desistisse de mim nem eu desisti deles. Por muito que os sentisse a fugir de mim, era quase que dar a volta e: anda cá, vamos conversar, eu acho que isso foi importante”PM11
	Estudo Diário	“Muito trabalho individual, (...) quer em sala de aula, quer em trabalhos de casa.”PP10/11
“quando trabalhava em aula trabalhava com rigor e com gosto, teria que trabalhar um pouco mais em casa para atingir os objectivos”PP10/11		

		“trabalho com mais afinco ainda em casa, dedicar mais tempo à disciplina”PP10/11
		“acho que ele começou a acreditar nele, fruto desse trabalho regular [trabalhos de casa] que ele foi realizando, depois os testes começaram a aparecer, ele começou a acreditar e a motivação aí depois acho que anda sozinha com ele próprio.”PM12
		“O trabalho contínuo dos alunos (...) acima de tudo, ela trabalhou imenso ao longo de todo o ano” PBG10
		“tentar inculcar, aluno a aluno, hábitos de estudo não diria diários, mas regulares, obrigatoriamente.”AFQ10 e 11
		“evoluiu a partir do instante em que se capacitou que tinha que, efetivamente, fazer um estudo e um trabalho regular. (...). Quando ela se esforçou mais, quando se conseguiu fazer com que ela trabalhasse mais os resultados das avaliações escritas, começaram a aparecer.”PFQ10 e 11
		“trabalho” PFQ 10 e 11
	Reforço Positivo/ Fazer acreditar	“Primeiro o aluno acreditar, fazermos com que ele acredite que é capaz. Esse é o principal, acho que é o motor de arranque, digamos assim” PM12
		“houve também de alguma forma, uma procura, também da minha parte, penso que de toda a gente, quer dos colegas em si, de fazê-lo acreditar porque ele, este aluno em particular, era um aluno com grandes provas dadas no âmbito do desporto e recordo-me de algumas vezes falar como é que um campeão fala desta maneira?”PM12
		“de alguma forma foi fazê-lo acreditar e tirar-lhe aquela baixa autoestima” PM12
		“Motivação. E depois essa motivação vem acompanhada se calhar com a dedicação de parte a parte e eu acho que se houver esta motivação, esta dedicação do aluno, o sucesso é atingido.” PBG11

		<p>“desmistificar junto do aluno o seu papel na escola, porque o aluno tem interiorizada, internalizada a ideia de que está na escola para tirar notas, isso é apenas a dimensão visível, é preciso que o aluno perceba que está na escola para aprender coisas incríveis e construir coisas incríveis na cabeça dele e o sucesso escolar vai depender de conseguirmos que a perspetiva que o aluno tem sobre o seu papel na escola, seja mudada, seja desconstruída” PP12</p>
		<p>“O que eu fiz foi sempre ajudá-la nesse aspeto a ganhar uma maior autoestima, a acreditar naquilo que ela fazia” PM10</p>
		<p>“sem dúvida dar-lhes sempre reforço positivo e fazê-los ganhar uma autoestima superior àquilo que eles acham que tem, que ela está lá dentro”AP10</p>
		<p>“É uma coisa tão simples como acreditar”PM10</p>
		<p>“o professor deposita confiança nele e, portanto, a confiança também é muito importante, o <i>feedback</i> positivo, isto é, o mostrar ao aluno que ele é de facto capaz e que é muito bom”PM11</p>
		<p>“partirmos de que cada turma é bestial, ou seja, não termos a ideia de que a turma, “ai aquela turma é má”, não, se calhar partir um bocadinho da ideia ao contrário, acho que nos vai ajudar a nós enquanto professores a entrar de facto doutra forma, não é?, e ao mesmo tempo a ter um certo carisma com a turma que os faça sentir que estamos, de facto, no mesmo barco”PM11</p>
	Trabalhar com os alunos no seu crescimento pessoal e gestão das emoções	<p>“No caso da AP11 acima de tudo também um momento de ansiedade no teste” PP10 e11</p>
		<p>“no caso da AP11 não desmotivar e criar-lhe o gosto na leitura, por exemplo e, no caso da AP11, também essa ansiedade, trabalhar com ela mais a ansiedade” PP10 e11</p>
		<p>“No caso da AFQ10, eu acho que ela começou o ano com uma atitude um bocadinho imatura, ainda muito vinda do ensino básico, sempre foi uma disciplina pela qual ela nunca gostou muito, nem da física nem da</p>

		química, evoluiu a partir do instante em que se capacitou que tinha que, efetivamente, fazer um estudo e um trabalho regular” PFQ 10 e 11
Definição clara de objetivos por parte dos professores		“sem lhe falar de escola, sem lhe falar de resultados, falei-lhe daquilo que ele queria fazer no final do ano ou no final do ensino secundário, mostrar-lhe um objetivo e dizer-lhe que, para atingir determinado objetivo, ele teria de lutar por ele. “ PP10 e11
		“no caso do AP10 haver o objectivo (fatores que contribuíram para a evolução)” PP10 e 11
		“o mais importante é o professor clarificar junto dos alunos aquilo que é esperado deles (...) se nós soubermos exatamente aquilo que esperam de nós, nós tentamos ir ao encontro das expetativas; quando não sabemos quais são as expetativas andamos aqui num mar de indefinição e isso depois gera ansiedade, desânimo, etc., etc., etc.. ”PP12
Atratividade dos conteúdos e capacidade do professor inculcar no aluno o gosto pela disciplina		“depois também houve a passagem da biologia para a geologia que às vezes também é importante, porque eles passam de conteúdos que gostam menos e alguns têm mais apetências para a geologia e se calhar aí foram os ingredientes.”PBG11
		“a motivação, a minha motivação e alegria no trabalho.”PBG11
		“O professor deve conseguir fazer (...) com que o aluno consiga passar a gostar da disciplina ( ...) e o gosto pela disciplina, para mim são os dois fatores chave.”PFQ10 e 11
		“mas que levou ao gosto pela disciplina”PFQ10 e 11
		“fazer com que os nossos alunos gostem daquilo que lhes estamos a ensinar” PM10

<p>B. Fatores desencadeadores da mudança positiva nos alunos</p>	<p>Valorização do aluno e das suas capacidades pelo professor e/ ou pares</p>	<p>“a minha reação ter sido exteriorizada em turma, fez com que houvesse ali um momento de mudança de imagem de um aluno perante ele próprio e dos pares perante ele. Houve ali uma altura em que as pessoas disseram: “Ah, o AP12 afinal até sabe umas coisas, até escreve umas coisas interessantes”. Portanto, houve ali um clique, houve ali um momento de mudança”PP12</p> <p>“de alguma forma foi fazê-lo acreditar e tirar-lhe aquela baixa autoestima e depois há sempre aquela parte emocional que é eu penso que para mim é o fator <math>x</math>, que é: o aluno sentir que nós nos preocupamos verdadeiramente com eles. É isso que eu acho, eu acho que, com o AM12... ele às vezes dizia: “Mas a professora acha que sim, que sou capaz?”, “Claro”. Portanto fazia de alguma maneira esta ligação, também emocional, que eu acho que é muito importante, o aluno sentir que nós nos preocupamos com ele. Mas acreditar verdadeiramente, que nós até podemos dizer que sim, que nos preocupamos mas depois... as nossas atitudes têm que ser concordantes com aquilo que dizemos.”PM12</p> <p>“o acreditar, é desenvolver aquele clique, aquele fator <math>x</math>, em que o aluno passe a acreditar verdadeiramente nele”PM12</p> <p>“houve também um grande apoio (...) aqui na escola em termos de reforçar a confiança dela. PBG10</p> <p>“valorizei sempre as intervenções, procurava sempre que ele participasse, chamava-o sempre para a aula, ele tinha muito o hábito de divagar, de fugir, de não estar focado e eu estava sempre, sempre a fazer uma marcação. Portanto, “diz-me o que é que tu achas AP12”, “muito bem”, valorizava sempre as intervenções dele, às vezes, dava-lhe, enfim, dava-lhe a volta de uma certa maneira, “não é bem isso, mas está quase na resposta certa, nunca tinha pensado dessa maneira”, ele começou a perceber que até percebia da coisa”PP12</p> <p>“ele começou eventualmente a perceber que até conseguia chegar aonde se pretendia”PP12</p> <p>“a questão do autoconceito, a questão da imagem que ele tem dele próprio”PP12</p>
--	---	--

		<p>“ganhasse ainda mais alento por aquilo que estava a fazer, aquela confiança que ela tinha que estava quebrada, eu acho que ela foi conseguindo a esse nível.”PM11</p>
		<p>“era uma aluna que não desistiu, persistiu” PM11</p>
<p>Estratégias de estudo e de aprendizagem eficazes</p>		<p>“ É essa autonomia no trabalho de casa e peço-lhes sempre para eles fazerem os trabalhos de casa sozinhos. (...) E de alguma forma fazer essa monitorização, depois o que fazem sozinhos, confrontando depois com a correção na sala de aula, vai fazer com que eles se sintam cada vez a andar mais de forma autónoma e acho que ele começou a acreditar nele, fruto desse trabalho regular que ele foi realizando, depois os testes começaram a aparecer, ele começou a acreditar e a motivação aí depois acho que anda sozinha com ele próprio.”PM12</p> <p>“ela evoluiu imenso ao nível da interpretação dos enunciados, que é uma coisa importante na nossa disciplina e acho que, acima de tudo, ela trabalhou imenso ao longo de todo o ano, mas acho que, a certa altura, ela deu ali um salto que muitos alunos não conseguem dar e ela conseguiu efetivamente dar esse salto”PBG10</p> <p>“ele percebeu como é que deveria organizar as ideias”PP12</p> <p>“eu queria que ela criasse um relatório, inicialmente por escrito, do que é que tinha que fazer e para quê e, a determinada altura, esse relatório passou a ser quase que... ela deixou de ter que o escrever e passou a conseguir gerir as ideias na cabeça dela, ou seja, começou a criar processos que até então ela não conseguia porque, no meu ponto de vista, passava muito por ela não entender a questão e ela era capaz de calcular tudo e mais alguma coisa, mas depois não sabia que fim é que lhe havia de dar” PM11</p> <p>“Acho que muitas das vezes os miúdos, nomeadamente na matemática, estão a ler e estão à espera de, na leitura, sair logo uma resposta e não pode ser. Ela tem de passar, na minha opinião por 3 processos: primeiro uma leitura do início ao fim; segundo, e eles riem-se sempre, que eu digo sempre, imaginem-se a contar este problema a uma criança de 4 anos. O que é que vocês iam dizer, o que é que iam pedir, o que é que iam explicar e depois a partir daí é que é partir pedra e muitas das vezes criar um relatório mental do que têm que fazer, para que fim, no meu ponto de vista é muito bom porque vai ajudá-los a situarem-se na resolução dos exercícios e também no processo, cada vez melhor, não é?”PM11</p>

		“a certa altura, descobriu qual era o método que para ela ia funcionar. Foi sempre muito participativa, foi tirando as suas dúvidas, mas faltava ali alguma coisa entre aquilo que ela demonstrava na aula e depois a prestação nos testes, que são um grande fator e eu acho que a certa altura ela conseguiu conciliar as duas coisas, o trabalho, o estudo, aquilo que ia aproveitando da aula e depois passar isso para o teste”PBG10
	Investimento na aprendizagem por parte dos alunos	“ela trabalhou imenso ao longo de todo o ano (...) trabalhou extraordinariamente para conseguir alcançar os objetivos dela”PBG10
		“Por isso, tudo isso, ele começou a trabalhar, os resultados começaram a aparecer”PBG11
	Apoio por parte da família	“houve também um grande apoio em casa, (...) em termos de reforçar a confiança dela. Eu acho que ela inicialmente também não acreditava muito nas capacidades e no trabalho dela, estava ali a falhar alguma coisa e depois acho que esse trabalho conjunto entre a escola e os pais que a ajudou bastante” PBG10
C. Variáveis Chave de Sala de Aula		
C1. Relação Pedagógica	Compreensão / Compaixão	“para mim todos os alunos têm um lugar mas têm mesmo, acho que aí não é construído, acho que todos os alunos, todas as expectativas, tem um lugar emocional enquanto professora para os alojar, digamos assim,

		<p>para eles sentirem que importam, e acho que uma pessoa quando se sente acarinhada e que é uma preocupação também para os outros, toda a gente responde de maneira diferente”PM12</p>
		<p>“a postura do professor tem que ser essa, é pensar pelos alunos, pôr-se na pele do aluno e nunca sair dessa pele durante a aula ou durante o ano inteiro, durante a vida”PP12</p>
		<p>“conseguir deixar que os alunos se sintam à vontade dentro de uma aula minha. Um à vontade equilibrado, mas um à vontade” PFQ 10 e 11</p>
		<p>“tem que haver uma ligação professor/aluno muito diferente daquela que existia aqui há uns anos atrás, tem que haver a tal confiança, respeito, mas respeito bilateral, não é?”PM10</p>
		<p>“dizer-lhes que eles são como nós, entendem como nós entendemos, não é?”PM10</p>
	<p>Encorajamento dos alunos e valorização do seu trabalho</p>	<p>"Depois tentar de alguma forma que os conteúdos lhes pareçam acessíveis, ou seja, muitas vezes os alunos vêm à partida convencidos que vai ser difícil, as coisas não correm bem, claro, há sempre coisas que correm mal, portanto, de alguma forma desmontar esse cenário dantesco que eles muitas vezes têm na cabeça e fazê-los acreditar que verdadeiramente as coisas não são assim”PM12</p>
		<p>“de alguma forma foi fazê-lo acreditar e tirar-lhe aquela baixa autoestima e depois há sempre aquela parte emocional que é eu penso que para mim é o fator <math>x</math>, que é: o aluno sentir que nós nos preocupamos verdadeiramente com eles. É isso que eu acho, eu acho que, com o AM12... ele às vezes dizia: “Mas a professora acha que sim, que sou capaz?”, “Claro”. Portanto fazia de alguma maneira esta ligação, também emocional, que eu acho que é muito importante, o aluno sentir que nós nos preocupamos com ele. Mas acreditar verdadeiramente, que nós até podemos dizer que sim, que nos preocupamos mas depois... as nossas atitudes têm que ser concordantes com aquilo que dizemos.”PM12</p>
		<p>“(...) e é o elogio também, é o elogiar tudo aquilo que se faz. Por vezes há coisas que são feitas até que não tem grande importância mas, motivar o aluno por aí. Portanto pegar em todas as arestazinhas que foram possíveis para exaltar de alguma maneira aquilo que o aluno tem de bom, porque os alunos têm sempre</p>

	<p>coisas boas, muitas vezes não as mostram. Há sempre coisas muito boas, há sempre muitos talentos ali (...) uma pessoa quando está bem com ela própria e se sente bem, as coisas são mais fáceis, não é?”PM12</p>
	<p>“houve também um grande apoio em casa, também aqui na escola em termos de reforçar a confiança dela. Eu acho que ela inicialmente também não acreditava muito nas capacidades e no trabalho dela, estava ali a falhar alguma coisa e depois acho que esse trabalho conjunto entre a escola e os pais que a ajudou bastante”PBG10</p>
	<p>“valorizei sempre as intervenções, procurava sempre que ele participasse, chamava-o sempre para a aula, ele tinha muito o hábito de divagar, de fugir, de não estar focado e eu estava sempre, sempre a fazer uma marcação. Portanto, “diz-me o que é que tu achas AP12”, “muito bem”, valorizava sempre as intervenções dele, às vezes, dava-lhe, enfim, dava-lhe a volta de uma certa maneira, “não é bem isso, mas está quase na resposta certa, nunca tinha pensado dessa maneira”, ele começou a perceber que até percebia da coisa”PP12</p>
	<p>“O que eu fiz foi sempre ajudá-la nesse aspeto a ganhar uma maior autoestima, a acreditar naquilo que ela fazia, sempre que fazia avaliação, questão de aula, chamava-a sempre a ela e a outros meninos, que eu achava que tinham pernas para andar e fazia uma análise do teste, ou da questão da aula e começava sempre por dizer: “Olhe, eu gostei muito desta parte que fez aqui, vê-se que sabe isto” (...) e sempre a estimulá-los” PM10</p>
	<p>“sem dúvida dar-lhes sempre reforço positivo e fazê-los ganhar uma autoestima superior àquilo que eles acham que tem, que ela está lá dentro” PM10</p>
	<p>“É uma coisa tão simples como acreditar”PM10</p>
	<p>“o professor deposita confiança nele e, portanto, a confiança também é muito importante, o <i>feedback</i> positivo, isto é, o mostrar ao aluno que ele é de facto capaz e que é muito bom”PM11</p>
	<p>“há sempre aquela parte emocional que é eu penso que para mim é o fator <i>x</i>, que é: o aluno sentir que nós nos preocupamos verdadeiramente com eles.” PM12</p>

	<p>“... pôr um <i>smile</i>, eu acho que funciona muito bem no 11.º ano (...) ir assinando e deixar a minha marca... é ridículo, mas é verdade.”PBG11</p>
	<p>“valorizei sempre as intervenções, procurava sempre que ele participasse, chamava-o sempre para a aula, ele tinha muito o hábito de divagar, de fugir, de não estar focado e eu estava sempre, sempre a fazer uma marcação. Portanto, “diz-me o que é que tu achas AP12”, “muito bem”, valorizava sempre as intervenções dele, às vezes, dava-lhe, enfim, dava-lhe a volta de uma certa maneira, “não é bem isso, mas está quase na resposta certa, nunca tinha pensado dessa maneira”, ele começou a perceber que até percebia da coisa” PP12</p>
	<p>“...começava sempre por dizer: “Olhe, eu gostei muito desta parte que fez aqui, vê-se que sabe isto” (...) e sempre a estimulá-los” PM10</p>
Empatia e afetividade	<p>“a certa altura se cria uma empatia com a maioria dos alunos que facilita a nossa relação professor/aluno”PBG10</p>
	<p>“também houve aquela aproximação afetiva, eu acho que o aluno também tinha alguma empatia por mim e foi mais fácil chegar até ele, não é?” PBG11</p>
	<p>“A empatia professor/aluno, essencial, tem de existir (...) a empatia professor aluno e (...), para mim são os dois fatores chave” PFQ 10 e 11</p>
	<p>“também houve grande empatia professor/aluno, ela sempre esteve muito à vontade nas aulas, sempre foi das alunas que mais dúvidas expunha, trabalhava regularmente e foi aperfeiçoando isso durante o ano letivo todo”PFQ10 e 11</p>
	<p>“essencialmente empatia, empatia com quem lhe ensina”PFQ 10 e 11</p>
	<p>“aluno que goste do professor é meio caminho andado para ser bom aluno; aluno não gosta do professor, a matemática vira papão” PM10</p>
	<p>“se cativarmos o aluno, se o puxarmos para nós, vamos fazer que, mesmo aquele aluno que tem dificuldades, nem que seja por nós, vai tentar suar a camisola e vai tentar ir mais além, porque gosta do professor” PM11</p>

		“acima de tudo, mostrava-se recetiva e humilde àquilo que lhe dizíamos” PM11
C2. Estratégias de Ensino	Ensinar com entusiasmo e sentido de humor	“dar a matéria com algum sentido de humor.” PP10 e 11
		“gosto muito daquilo que faço e cada aula que dou é de facto como se fosse sempre a primeira vez.” PM10
		“A empatia professor/aluno, essencial, tem de existir. O professor deve conseguir fazer, e esse é um dos meus grandes objetivos, fazer com que o aluno consiga passar a gostar da disciplina e, a partir daí, tentar inculcar, aluno a aluno, hábitos de estudo não diria diários, mas regulares, obrigatoriamente. Mas, desses três, a empatia professor aluno e o gosto pela disciplina, para mim são os dois fatores chave. PFQ 10 e 11
		“ensinar com alegria ”PM10
		“também temos que fazer aquilo que temos que fazer com alegria, com entusiasmo e a maneira como apresentamos as coisas, como falamos, com um sorriso, uma brincadeira de vez em quando”PM10
		“no fundo é o entusiasmo do professor, acho que é o mais importante”PM10
	Revisão / consolidação de conteúdos	“Nos desdobramentos e há uma aula semanal de 1 hora em que nós nos dedicamos a rever os conteúdos do 10.º ano e é um trabalho muito de lugar e se calhar tudo isso ajudou e isso fez com que o ABG11 saísse um bocado do buraco, não é?” PBG11
	Adequação e clareza da linguagem do professor	“faço sempre esse esforço de falar muito claro e o mais básico, não sei se me estou a fazer entender, tentar baixar sempre o nível da explicação à dúvida mais simples que possa ali existir escondida, porque há muitos alunos que estão a ouvir-nos, não se manifestam”PM12

	Sequencializaçã o das aprendizagens	“Nós sabemos, enquanto professores, que eles vão chegar àquele exercício, àquele, àquele, àquele, que as coisas vão rebotar, nós sabemos isso. Portanto, por que não pensar numa estratégia muito simples, às vezes coisas muito básicas mesmo, mas que permite de alguma forma desenvolver já aquelas competências necessárias para futuros exercícios, para que eles não se sintam desmoralizados depois(...) Eu antes de lhes pedir para fazer exercícios sozinhos eu faço sempre alguns com eles, sempre, e obrigo-os a estar comigo e às vezes é... “Mas isso é fácil”, mas depois concretizar, escrever formalmente as coisas, não é bem assim. Tenho que sacudir ali um bocadinho uma poeira, acompanhando-os sempre, por mais que sintam que é uma coisa básica.”PM12
	Trabalho cooperativo entre pares	<p>““costumo pôr dois alunos que se possam ajudar mutuamente para... porque é a faixa etária deles, eles entendem-se um pouco melhor a falar com a linguagem deles, na idade deles, problemas deles e então os alunos podem ajudar-se melhor um ao outro e eu deixo precisamente fazer esse trabalho de pares também para conseguirem entender melhor a matéria que está a ser lecionada.” PP10 e11</p> <p>“o trabalho deles de resolução de exercícios, por exemplo em pares, funciona muito bem, em que eles vão tentando ultrapassar as dificuldades, esclarecer as dúvidas entre eles, acho que efetivamente funciona muito bem na nossa disciplina.” PBG10</p> <p>“quando temos fichas de trabalho, primeiro é trabalho individual, depois é trabalho dos pares e só depois é que é trabalho do conjunto de turma e acho que funciona muito bem porque eles debatem e algumas dúvidas que eles têm, têm vergonha muitas vezes de esclarecer” PBG11</p> <p>“eles percebem bem a linguagem uns dos outros. Eles muitas vezes até se esclarecem mais rapidamente uns aos outros do que nós, enquanto professores, porque eles entendem a dificuldade ali às vezes de um pequeno pormenor porque eles acabaram de passar por ele” PM12</p> <p>“pensando todos em conjunto, conseguimos definir às vezes quais é que serão as melhores formas para tentar explicar o assunto a, b, ou c. Mais do que um elemento a pensar, é sempre bom. Ou seja, permite aperfeiçoar estratégias, desde a forma como se abordam os assuntos, desde os exercícios que a gente pode eventualmente fazer” PFQ 10 e 11</p>

		<p>“estar numa turma com alunos, com os bons, alguns até muito bons, e eles próprios se motivam uns aos outros” PM10</p>
		<p>“estava carteira a carteira com de facto uma aluna excecional, que além de ser muito boa aluna, era muito amiga da AM10 e talvez isso... por acaso, do outro lado da Sofia, estava uma menina muito esforçada, mas não com tantas capacidades e o que acontece é que aquela transmissão da menina X para a AM10 e da AM10 para a Y, funcionava lindamente, não é?, e acho que isso contribuiu para o sucesso dela também, claro.” PM10</p>
		<p>“acho honestamente que o trabalho de pares é capaz de ser dos mais importantes nessa situação, até porque, muitas das vezes os alunos têm algum receio de se expor perante o professor, ou porque o professor vá achar que aquela dúvida” PM11</p>
		<p>“A aprendizagem é social, nós somos primatas superiores, nós aprendemos por neurónios de espelho, o que vemos fazer nos outros nós repetimos, o bom e o mau. E a aprendizagem de pares para mim é essencial e eu faço muito isso, “olha viste como ela fez, ou viste como ele fez, viste aquele raciocínio, viste aquela frase que ela ali disse?”PP12</p>
		<p>“se os pares têm determinada postura e têm sucesso numa ou noutra disciplina, os meninos que de facto querem chegar a algum sítio, tendem sempre a imitá-los (...) uns alunos que trabalham, servem de exemplo muitas vezes àqueles que até têm muitas possibilidades e não estudam, àqueles que estudam mas não acreditam naquilo que sabem, não é?”PM10</p>
	<p>Fomentar a autonomia do aluno</p>	<p>“normalmente não sou eu a analisar texto ou a analisar poemas, peço sempre aos alunos com a minha ajuda, não é?, com rede, mas são sempre eles que têm que fazer a análise. São eles que têm que chegar à mensagem, ao texto” PP10 e 11</p>
		<p>“tinham alturas em que sabiam que eram aulas de trabalho, apenas trabalho deles e a autonomia deles e o chamaram-me e essa... ou seja, quase que havia aquele acordo que aquela aula era só para trabalhar e isso foi muito importante” PM11</p>

		<p>“acima de tudo criar uma aula em que os faça estar sempre a pensar”PM11</p>
	Resolução de exercícios	<p>“Acho que o trabalho que nós fazemos, de resolução de exercícios, por exemplo nas aulas de turno, que também ajuda a que os alunos possam tirar as suas dúvidas, ir ultrapassando as dificuldades.” PBG10</p> <p>“Acho que a parte prática também acaba por ajudá-los em algumas situações” PBG10</p> <p>“quando era para fazer a tarefa, eles sabiam que não podiam escapar porque eu ia estar com eles, ia corrigir os exercícios que solicitava”PP10 e 11</p>
	Marcação de trabalhos de casa e trabalhos extra aula	<p>“eu exigia sempre os trabalhos de casa, (...) costumo dizer aos alunos que é aí que eles medem se sabem ou não se estão ou não preparados. É essa autonomia no trabalho de casa e peço-lhes sempre para eles fazerem os trabalhos de casa sozinhos. (...) E de alguma forma fazer essa monitorização, depois o que fazem sozinhos, confrontando depois com a correção na sala de aula, vai fazer com que eles se sintam cada vez a andar mais de forma autónoma e acho que ele começou a acreditar nele, fruto desse trabalho regular que ele foi realizando, depois os testes começaram a aparecer, ele começou a acreditar e a motivação aí depois acho que anda sozinha com ele próprio.”PM12</p> <p>“constantemente solicitá-lo em sala de aula, pedir-lhe trabalhos de casa para corrigir, pedir-lhe trabalhos extra para ele perceber que aquele trabalho o iria levar a determinado objetivo”PP10 e11</p>

Ensinar a aprender		<p>“uma boa estratégia que era: ela tinha um livrinho de exercícios e trazia-me esse livrinho, eu escolhi alguns, quando eu não queria que ela os resolvesse, eu queria que ela criasse um relatório, inicialmente por escrito, do que é que tinha que fazer e para quê e, a determinada altura, esse relatório passou a ser quase que... ela deixou de ter que o escrever e passou a conseguir gerir as ideias na cabeça dela, ou seja, começou a criar processos que até então ela não conseguia porque, no meu ponto de vista, passava muito por ela não entender a questão e ela era capaz de calcular tudo e mais alguma coisa, mas depois não sabia que fim é que lhe havia de dar” PM11</p>
		<p>“dizer-lhes que não há disciplina mais objetiva que o português, porque o português são tópicos, são palavras-chave, aquilo é como se fosse biologia, eles têm que ter aqueles conceitos na resposta, com aquelas palavras ou sinónimos, a partir do momento em que estruturam a resposta de uma forma quase matemática, o sucesso é garantido” PP12</p>
		<p>“Funciona muito bem mostrar aos alunos, por exemplo um texto poético, mostrar aos alunos que um texto poético é apenas uma pessoa a pensar sobre coisas. Então funciona muito bem pô-los a pensar na pele do autor e desmontar um texto literário, dando-lhes a entender que aquilo é tão linear como sentimentos ou ideias de um ser humano” PP12</p>
Ligar a aprendizagem à vida		<p>“tentar sempre arranjar situações no dia-a-dia, em termos de comparação no dia-a-dia com o qual os alunos lidam, que consiga fazer a ponte para aquilo que a física e a química dizem.” PFQ 10 e 11</p>
		<p>“contextualizar o que ensinamos no dia-a-dia, que acho que é importantíssimo” PM10</p>
Debater os resultados da avaliação com		<p>“Depois, claro que, a seguir eu penso que também é interessante eles debaterem ideias, debaterem os resultados e aí podem estar mais à vontade” PM12</p>

	os alunos	“sempre que fazia avaliação, questão de aula, chamava-a sempre a ela e a outros meninos, que eu achava que tinham pernas para andar e fazia uma análise do teste, ou da questão da aula e começava sempre por dizer: “Olhe, eu gostei muito desta parte que fez aqui, vê-se que sabe isto” (...) e sempre a estimulá-los” PM10
	Trabalho personalizado com os alunos	“Muito trabalho individual, muita ajuda ao aluno, para ele poder perceber aquilo que é necessário fazer para atingir esse tal sucesso e trabalhar muito individualmente com ele, quer em sala de aula, quer em trabalhos de casa.” PP10 e 11
		“ele fazia aquelas questão da aula semanais, que levava para casa e depois corrigia individualmente” PBG11
		“também por estar atenta ao aluno em questão, por ele ser atleta, saber que tinha pouco tempo” PBG11
		“Numa escola qualquer, provavelmente era mais um no meio de um núcleo de alunos e não havia este trabalho tão individualizante, não é? Este trabalho individualizante, esta atenção, se calhar nas aulas de 1 hora o facto de dedicarmos tempo individualmente aos alunos e andarmos de lugar em lugar.” PBG11
		“se calhar o trabalho individualizante que íamos fazendo nas aulas e a atenção, aquela parte, por exemplo, biologia, as perguntas de desenvolvimento que são muito selecionadoras, ir aos lugares e ir corrigindo, não é?” PBG 11
		“Corrigir individualmente nos lugares e pôr um <i>smile</i> , eu acho que funciona muito bem no 11.º ano. Não, corrigir individualmente, ir assinando e deixar a minha marca... é ridículo, mas é verdade.”PBG11
C3. Clima de sala de aula	Ambiente tranquilo e propício à aprendizagem	“um clima descontraído q.b. para que os alunos não se sintam pressionados com a formalidade e o rigor, não é?, mas, é como digo, descontraído q.b., eles sentirem desde logo que podem aceder a um professor e que é fácil estarem com o professor e conversar com o professor sobre aquilo que precisam.”PP10/11

	<p>“Tem que haver tranquilidade, muita tranquilidade no momento da apresentação dos conteúdos.” PM12</p>
	<p>“a turma ajudou bastante porque globalmente eles eram muito interessados, muito empenhados, muito participativos e acho que o ambiente criado em termos de sala de aula foi uma boa ajuda para ela também.” PBG10</p>
	<p>“Acho que se os alunos funcionarem enquanto turma, se o professor também tiver características que estão de acordo com as que eles acham que devem ser as características, se tudo funcionar nesse campo, acho que ajuda bastante ao sucesso. Claro que silêncio q.b., termos boas condições físicas também ajuda, mas acho que a interação entre eles e com o professor é o mais importante.” PBG10</p>
	<p>“e o facto de a turma também funcionar muito bem, acho que foi muito importante”PBG10</p>
	<p>“tem que ser calmo, tranquilo, porque caso contrário uma... não precisa ser regime militar mas, quando é para trabalhar é para trabalhar, quando é para brincar é para brincar. Mas tem que haver um bom clima de trabalho” PBG11</p>
	<p>“é interessante que o clima de sala de aula, uma turma que esteja a fazer ruído ou que estejam a trabalhar com o telemóvel, música, não sei quê, não é necessariamente mau, vai depender das características do conjunto de indivíduos que estão lá dentro” PP12</p>
	<p>“o conceito de clima, é contextual e é dependente do tipo de personalidades que estão naquele momento naquela sala. É algo curioso, e nós como professores temos sempre a expectativa de uma aula perfeita, de silêncio total, alunos a ouvir tudo, quando isso não é verdade, isso é uma utopia na nossa cabeça, não existe”PP12</p> <p>“ela sempre esteve muito à vontade nas aulas, sempre foi das alunas que mais dúvidas expunha, trabalhava regularmente e foi aperfeiçoando isso durante o ano letivo todo” AFQ10 e 11</p>

		<p>“O facto de não serem aulas chatas, aborrecidas, não serem aulas... portanto, o facto de eu tentar fazer com que seja aulas diversificadas, (...) o facto de conseguir criar um bom ambiente de sala de aula, e com isto digo alternando tempos em que os alunos estejam mais à vontade, com tempos em que os alunos trabalhem a 110%, porque acho que não deve ser nem uma coisa nem outra, portanto tem de haver equilíbrio entre as duas coisas e tem de haver mistura entre as duas coisas” PFQ10 e 11</p>
		<p>“O ambiente e o conseqüente à vontade dos alunos em colocarem dúvidas e do professor em conseguir esclarecer, é outro ponto-chave, o à vontade que eles têm, que muitas vezes é muito difícil de conseguir fazer com que ele surja, o à vontade que eles têm em colocar dúvidas e a maior ou menor facilidade depois de nós em conseguirmos explicá-las.” PFQ 10 e 11</p>
		<p>“Tem que haver um bom clima de sala de aula, um clima salutar, não um clima rígido, (não um clima rígido), tem de haver um ponto de equilíbrio, esse, eu acho que é o ponto-chave, o ponto de equilíbrio para que seja um ambiente em que os alunos trabalhem, mas um ambiente no qual eles se sintam bem. A ideia é conseguir fazer com que eles trabalhem sem estarem forçados a... portanto, motivá-los para o trabalho que têm à frente” PFQ 10 e 11</p>
		<p>“tem de ser um ambiente afável, agradável, mas onde haja momentos de silêncio, momentos de concentração, de partilha, de discussão, organizada obviamente. De vez em quando, por que não? Uma história, uma anedota, uma risada, acho importante, mas o aluno tem que saber que ali é um local para aprender, para trabalhar, não é?” PM10</p>
		<p>“havia ali um espírito de equipa que eu acho que era bastante interessante e muito proficuo” PM1 l</p>
		<p>“não me incomoda que haja barulho de fundo se estiverem a trabalhar entre eles. Agora há uma altura em que tem que haver de facto silêncio absoluto, que é quando o professor está a dar uma explicação, que tem que parar, a turma tem que parar e isso para mim é importante, é importante a concentração” PM1 l</p>
C4. Avaliação	Avaliação como fator de	<p>“Eu acho que os alunos ainda continuam a achar que a avaliação serve apenas e só para lhes atribuir uma nota. Eles ainda não refletem sobre a avaliação como uma forma de poderem melhorar aquilo que estão a</p>

stress e desmotivação	fazer, ou continuar aquele percurso. Para eles, muitas vezes, a avaliação é um momento de insucesso, porque é um momento marcado de <i>stress</i> em que eu vou ter que prestar contas daquilo que sei, ou não.” PP10/11
	“Para nós por vezes é difícil avaliar, medir, porque há sempre fatores que nós podemos eventualmente não ver numa aprendizagem de um aluno. Há sempre aspetos que podem ser subvalorizados e outros por vezes sobrevalorizados, quando a nossa análise não é fidedigna, rigorosa. Porém, é assim, ela tem que existir.” PM12
	“Agora, quando as coisas correm mal, pode ser, digamos que uma amputação, digamos assim, de um bom desenvolvimento, porque marca, o insucesso marca as pessoas e ninguém gosta de ter maus resultados”PM12
	“mas o peso no secundário, efetivamente, das notas dos testes, pode funcionar às vezes como fator de desmotivação, sem dúvida” PBG10
	“Se calhar nos alunos mais fracos é um fator de desmotivação, não é? Porque eles são avaliados e os resultados não aparecem, isso faz com que a vontade para continuar a estudar seja pouca.” PBG11
	“é obrigatório, mas não é uma mais-valia no sentido que eles desmotivam. Então na nossa disciplina que é com escolhas múltiplas e que muitas vezes eles até estudam e depois não conseguem aplicar é complicado.” PBG11
	“a avaliação nem sequer devia existir num mundo perfeito. A avaliação deveria ser... a avaliação é concatenar as pessoas de uma forma artificial e organizá-las de uma forma artificial” PP12
	“Outro tipo de alunos, aí eu acho que, a forma como se avalia pode ter um efeito adverso, porque ficam com uma ideia que podem trabalhar para um valor mais abaixo, portanto põem os objetivos deles um bocadinho num nível mais baixo” PFQ 10 e 11

Avaliação como fator de motivação e de aprendizagem	“Claro que para um aluno, o sucesso, com bons resultados, quer dizer, isto é, eu acho que tudo corre bem, há ali uma promoção de todos os valores nele”PM12
	“Procurar de alguma maneira que eles se sintam melhor. Porque não acredito que nenhum aluno com maus resultados se sintam bem”PM12
	“eu acho que a avaliação acaba por contribuir para o sucesso deles” PBG10
	“Corrigir individualmente nos lugares e pôr um <i>smile</i> , eu acho que funciona muito bem no 11.º ano. Não, corrigir individualmente, ir assinando e deixar a minha marca... é ridículo, mas é verdade.” PBG11
	“Se calhar nos alunos que têm mais facilidades e que têm objetivos, a avaliação até é um incentivo para alguns para andar para a frente”PBG11
	“acho que passa por dar sempre um <i>feedback</i> , o <i>feedback</i> é essencial, o <i>feedback</i> certo na medida certa. Exagerado, soa a falso, ausência de <i>feedback</i> gera desânimo, (...) começou a adotar comportamentos indo ao encontro daquilo que seria depois o resultado, que era o sucesso”PP12
	“é preciso dar um valor ao desempenho e a única forma de fazer isso é artificialmente, porque uma avaliação perfeita seria aquela que fosse dispensável. Portanto uma escola perfeita seria aquela... a escola da Antiguidade Clássica, em que nós temos um perceptor que nos acompanha ao longo da vida, só que isso não existe, portanto temos que abordar conteúdos e avaliar a assimilação dos conteúdos” PP12
	“Se um aluno evolui, a ideia que ele tem dele próprio muda. Se um aluno regride, a ideia que ele tem dele próprio também muda e aqui a relação professor/aluno é muito mais importante do que o instrumento de avaliação, do que o teste” PP12
“Há alunos para os quais a forma como se avalia os impulsiona e funciona como um reforço positivo, principalmente se forem alunos que tenham objetivos altos.” PFQ 10 e 11	

		<p>“sempre que fazia avaliação, questão de aula, chamava-a sempre a ela e a outros meninos, que eu achava que tinham pernas para andar e fazia uma análise do teste, ou da questão da aula e começava sempre por dizer: “Olhe, eu gostei muito desta parte que fez aqui, vê-se que sabe isto” (...) e sempre a estimulá-los” PM10</p>
		<p>“no final do período, os alunos sabem que o trabalho deles na aula que o esforço que eles fazem, tudo vai ser contabilizado, que não é uma avaliação única e exclusivamente de testes, que é uma avaliação do trabalho que eles fazem dentro da sala de aula, acho que isso para eles é muito bom saber, que, atenção eu tive uma nota menos boa no teste, mas durante a aula o meu trabalho é valorizado, portanto, até se sentem um bocadinho depois com a responsabilidade de facto no teste de mostrar: “não, eu até vou fazer tudo para mostrar que sou bom, porque esta escola confia em mim” PM10</p>
		<p>“eu acho muito importante, acho que de facto todo o trabalho do aluno deve ser valorizado na sala de aula e a avaliação deve ter sempre um <i>feedback</i> (...) valorizar todo o trabalho do aluno, que é uma coisa que se faz nesta casa, isso faz-se aqui” PM10</p>
		<p>““chamar a atenção quando é preciso chamar a atenção para as coisas más, mas também quando é para as coisas boas” PM10</p>
		<p>“a avaliação tem que acontecer e só acontecendo é que eles vão percebendo onde é que falharam” PM11</p>
		<p>“é um fator que os vai fazer perceber se o trabalho deles está no bom caminho e aí posso falar, por exemplo, de uma avaliação formativa, ou seja, não podemos só falar da avaliação por números, temos que falar de uma avaliação também qualitativa e a esse nível acho que faz todo o sentido e é de facto um bom motor de arranque” PM11</p>

D. A Escola como organização	Importância da organização do tempo de ensino e de aprendizagem	“Tem muito a ver com a própria forma como a escola define tudo o que está relacionado com a disciplina, desde já o número de aulas letivas, os desdobramentos, (...) Portanto, tudo isso, são medidas que, direcionadas e muito bem aproveitadas, conduzem a que o sucesso do aluno surja.” PFQ 10 e 11
		“no caso desta escola em particular (...) os horários (...) ajuda os alunos, portanto, evita que haja uma certa deriva, digamos assim, da parte dos alunos, portanto, é uma vantagem, sem dúvida” PP12
	Aulas de apoio e desdobramentos com impactos nas aprendizagens	“as aulas de apoio individual, serviram para que ele tivesse, para além do meu <i>feedback</i> , um <i>feedback</i> ainda mais individual de outro professor que lhe explicava a matéria, não só da mesma maneira que eu, mas, com ele, tentava mais ver as dúvidas que ele tinha”PP10/11
		“Nos desdobramentos e há uma aula semanal de 1 hora em que nós nos dedicamos a rever os conteúdos do 10.º ano e é um trabalho muito de lugar e se calhar tudo isso ajudou e isso fez com que o ABG11 saísse um bocado do buraco, não é?”PBG11
		“ os apoios, tudo isso, as aulas de preparação para exame, também ajuda. Portanto, tudo isso, são medidas que, direcionadas e muito bem aproveitadas, conduzem a que o sucesso do aluno surja.” PFQ 10 e 11
	Estruturação da vida escolar e acompanhamento personalizado dos alunos	“esta escola em particular tem uma vantagem para todos os alunos, que é ser extremamente estruturada (...) isso permite os alunos perceberem exatamente aquilo que é esperado deles e portanto isso pode ser um fator que pode ajudar (...) no caso desta escola em particular, a estruturação, o saber quando é que são os testes, o saber o que é que é esperado, os horários, saber que os professores não falham, saber que há uma hierarquia intermédia que está sempre presente, ajuda os alunos, portanto, evita que haja uma certa deriva, digamos assim, da parte dos alunos, portanto, é uma vantagem, sem dúvida”PP12
		“eu acho que é o espírito que se vive na instituição, que é sempre de trazer o melhor de cada um destes meninos ao de cima e acho que, portanto, a instituição também valoriza isso, eles sentem que isso que é valorizado” PM10
		“O acompanhamento nos percursos escolares, por exemplo, acho que é fundamental, porque os alunos por

		vezes estão a frequentar uma escolaridade em abstrato, não sabem bem, de forma(...) Por vezes pensamos que os alunos estão inseridos num processo de ensino aprendizagem que tudo está claro na cabeça deles. Não é verdade. Eles precisam de um acompanhamento muito profissional, muito rigoroso nessa parte da componente do percurso escolar e acho que a escola aí funciona lindamente, acho que essa parte faz muita diferença. Eu sinto que os alunos quando fazem uma análise do percurso, eles chegam às aulas, até falam com os colegas e mostram o seu testemunho, de alguma forma para dizer: “Afinal, as coisas não têm que ser assim como estávamos a pensar”. Isso desmistifica muita coisa, acho que a escola nesse aspeto tem sido muito importante.”PM12
	Ligação estreita com as famílias	<p>“<i>feedback</i> que fui tendo com a mãe, nas reuniões de pais, em que ela foi-me dizendo algumas das dificuldades da aluna, procurou saber de que modo é que ela poderia ultrapassar essas dificuldades” PBG10</p> <p>“recordo-me que, numa conversa que tive com o pai (...) eu dei-lhe uma sugestão, que foi uma coisa que me ocorreu e que me parecia ser uma boa estratégia” PM11</p> <p>“estas reuniões entre pais e professores, na minha perspetiva são muito importantes, porque foi o clique. Mais do que dizer à miúda, foi o dizer aos pais que sim senhor, eu sei que ela é capaz, mas ela perceber e os próprios pais perceberem que o que estava aqui em causa se calhar não era bem a aprendizagem da miúda, era a forma como ela estava a gerir essa aprendizagem” PM11</p> <p>“disponibilizar o professor [para conversar com os pais], no meu ponto de vista é bom, porque se nós soubermos aproveitar aqueles dois minutos para o cerne da questão, as coisas vão rentabilizar e vamos responsabilizar ambas as partes, não é só o professor, não é só o aluno, está aqui um triângulo envolvido”PM11</p>
E. Fatores externos à escola	Apoio da família	<p>“(a irmã) de vez em quando dava um suporte para ela ir esclarecendo as dúvidas também que lhe foram surgindo na primeira parte”PBG10</p> <p>“houve também um grande apoio em casa, também aqui na escola em termos de reforçar a confiança dela. Eu</p>

		<p>acho que ela inicialmente também não acreditava muito nas capacidades e no trabalho dela, estava ali a falhar alguma coisa e depois acho que esse trabalho conjunto entre a escola e os pais que a ajudou bastante” PBG10</p>
		<p>“a parte dos pais, que eram pessoas muito atentas” PBG10</p>
		<p>“o facto de ele também ser desportista e querer conciliar as duas coisas, depois também tinha a pressão familiar, também fez com que começasse a “pedalar” também na sala de aula, porque houve uma altura em que os pais disseram: “Ou pedalas nos dois sítios, ou saís da competição” e isso às vezes também... eu acho que teve um impacto positivo porque ele estava a ver a vida dele a andar para trás.”PBG11</p>
	Prática de Desporto	<p>“o facto de ele também ser desportista e querer conciliar as duas coisas, depois também tinha a pressão familiar, também fez com que começasse a “pedalar” também na sala de aula, porque houve uma altura em que os pais disseram: “Ou pedalas nos dois sítios, ou saís da competição” e isso às vezes também... eu acho que teve um impacto positivo porque ele estava a ver a vida dele a andar para trás.”PBG11</p>

## Apendice 5 – Modelo da declaração de consentimento informado (professores)



CATÓLICA PORTO

Faculdade de Educação e Psicologia

### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Exmo(a) Sr(a) Professor:

Encontro-me a realizar, no Externato Ribadouro, um trabalho de investigação “fatores que contribuem para a evolução das aprendizagens dos alunos: estudo de caso”. A presente investigação está a ser desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Católica Portuguesa e conta com a orientação da Professora Doutora Ilídia Cabral, Professora Auxiliar na referida instituição.

O estudo centra-se na procura de fatores que promovem o sucesso educativo, desde relacionais a organizacionais. Neste estudo pretende-se, a partir da análise dos depoimentos de alunos que manifestaram uma evolução destacável nos seus resultados académicos ao longo do ano lectivo 2016/17, procurar perceber os fatores que contribuíram para esse volte-face.

**O seu aluno foi o que mais evoluiu na escola \_\_\_\_\_**, de acordo com o critério definido, na disciplina de \_\_\_\_\_, ao longo do \_\_\_º Ano. Desta forma, gostaria de contar com a sua participação através de uma entrevista. Os objectivos gerais das entrevistas a realizar são:

- 1- Analisar a visão global dos professores sobre os fatores por si percecionados com fundamentais para a evolução dos seus alunos;

2- Procurar compreender a visão dos professores sobre o papel da organização escolar para a promoção do sucesso educativo;

3- Procurar compreender a visão dos professores sobre o papel da sala de aula para a promoção do sucesso educativo;

Os dados recolhidos serão usados exclusivamente como material de trabalho, estando garantida a privacidade e anonimato dos participantes, bem como a destruição das gravações após a transcrição das entrevistas.

Com os melhores cumprimentos,

Eu, \_\_\_\_\_ 1) ,  
declaro ter lido e compreendido os objetivos centrais do estudo “fatores que contribuem para a evolução das aprendizagens dos alunos: estudo de caso”, bem como os objetivos gerais da entrevista a realizar. Desta forma, dou o meu consentimento informado para participar 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 pelo investigador.

Porto, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_.

Assinatura

---

1) Nome completo e legível