



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
Faculdade de Educação e Psicologia

*A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA NA PROMOÇÃO DO SUCESSO
NAS TURMAS DE PERCURSO CURRICULAR ALTERNATIVO*

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

- Especialização em Administração Escolar -

Marina Amorim Santos

Trabalho efetuado sob a orientação de:
Joaquim Azevedo

Porto, abril de 2013

Resumo

Esta dissertação consiste numa abordagem ao percurso escolar e biográfico de jovens portadores de fraca motivação para a vertente académica e analisar uma alternativa que as escolas se servem para dar resposta às dificuldades no combate ao insucesso. Para o conseguir, interpreto as vivências dos alunos e descrevo de que forma os mesmos avaliam a relação pedagógica que estabelecem com os seus professores e como esta poderá ser potenciadora de sucesso.

A pertinência deste tema de trabalho prende-se com a necessidade de se interpretar os problemas que dificultaram e impediram o sucesso escolar destes jovens no passado, bem como avaliar o significado deste modelo de aprendizagem.

A componente empírica da dissertação compreende a realização de dois estudos. O primeiro tem por objetivo a caracterização sociodemográfica e académica da população, entre os 12 e 15 anos de idade. Os dados foram recolhidos no estabelecimento escolar onde trabalhei e onde fui diretora de turma, durante dois anos junto dos alunos em estudo.

Os perfis destes jovens constituíram o ponto de partida para a realização do segundo (e principal) estudo empírico, que consiste numa abordagem aos discursos que os jovens constroem sobre o seu percurso académico e as significações que atribuem a esses percursos e a importância que a relação pedagógica tem no alcance do sucesso.

Os dados foram recolhidos através da realização de entrevistas qualitativas aprofundadas a 9 jovens, a partir de um guião de entrevista adaptado da “life-story interview” de McAdams (2000).

Apesar de este estudo abarcar uma minoria de alunos, acredita-se que os resultados encontrados são a realidade de muitos estudantes na mesma situação. Recomenda-se, por isso, a continuação da investigação sobre este problema, principalmente na vertente da harmonização entre o sucesso e a relação pedagógica.

Palavras-chave: Abandono Escolar, Exclusão, Inclusão, Insucesso, Percurso Curricular Alternativo, Relação Pedagógica.

Abstract

This dissertation is about the educational path of young students that are unmotivated to learning, and it presents an alternative developed by schools in order to overcome the lack of academic achievement. With that aim in mind, this work will analyse the life experience of students, and it will discuss how schoolchildren envision the pedagogical interaction established between them and their teachers, and how this relation is able to stimulate academic success.

This subject is particularly important due to the fact that it can contribute to identify the problems that have caused school failure in the past, and to evaluate how alternative learning models can be applied.

The empirical analysis of this dissertation will be divided into two parts. The first one discusses the academic and sociodemographic elements of schoolchildren, whose ages are comprised between 12 and 15. The data has been gathered in a school wherein I have worked for a few years, and have been class advisor.

The profile of those students have helped to define the starting point of the second part of this dissertation, which is the empirical study developed in the final chapter and where the schoolchildren's expectations, their academic path, and the meaning of the interaction established between student and professor are scrutinised.

The data was gathered through interviews made to 9 young children based on the interview guide "life-story interview" created by McAdams (2000).

Even though only a small number of students have been interviewed, it is believed that the results would be very similar if the enquiry would be applied to a larger population. Nevertheless, one would recommend future research in order to confirm the success and advantages of this pedagogical relationship.

Keywords: School drop-off, Exclusion, Inclusion, Failure, Alternative Curricular Path, Pedagogical Relationship.

Sumário

Agradecimentos	vii
Lista de figuras, tabelas e gráficos.....	ix
Siglas usadas no texto.....	x
Introdução.....	1
Parte I – Enquadramento teórico	3
I – Políticas educativas do ensino em Portugal	9
II - As Desigualdades Escolares	17
III – A problemática do Insucesso e do Abandono Escolar	21
1. Perspetiva histórica do sucesso e insucesso	22
2. Inclusão e sucesso e exclusão e abandono escolar.....	26
3. Prováveis causas do insucesso/sucesso educativo	28
4. Abandono escolar	33
5. Causas prováveis do abandono escolar.....	40
IV – Os Percursos Curriculares Alternativos.....	43
V - Principais fatores de sucesso educativo nas turmas de Percurso Curricular Alternativo.....	51
1. Visão construtivista da aprendizagem	52
2. Pedagogia diferenciada e individualização nos percursos de formação dos alunos.....	52
3. O currículo.....	53
4. O papel crucial da relação pedagógica.....	59
Parte II – Estudos Empíricos. Fundamentação do método	63
1. Traço da investigação	64
2. Opções metodológicas	65
3. O estudo de caso	66
4. O Agrupamento de Escolas	67
5. Participantes do estudo – caracterização sociodemográfica	70
6. Recolha de dados	71
VI – Apresentação e Análise dos Resultados do Estudo	75
1. Resultado do Questionário aos alunos	75
2. Apresentação dos resultados e caracterização sociodemográfica	76
3. Tratamento dos questionários feitos aos nove alunos em estudo.....	80
4. Resultados das histórias de vida dos alunos	87
4.1 Adriano	88
4.2 Alberto	88
4.3 David.....	88
4.4 Dorian.....	89
4.5. Ema	89
4.6. Ivo	89
4.7. Jorge.....	90
4.8. Pedro	90
4.9. Ricardo.....	90

5. Resultados das entrevistas e narrativas de vida dos alunos.....	91
6. Considerações e reflexões dos resultados	99
Considerações Finais	103
Anexos.....	107
Anexo I – Questionário de Caracterização Sociodemográfica e Académica	107
Anexo II – Guião da Entrevista	110
Anexo III – Apresentação dos discursos dos alunos baseados em episódios significativos	113
Bibliografia.....	119

Agradecimentos

Cada um que passa na nossa vida passa sozinho, pois cada pessoa é única, e nenhuma substitui outra. Cada um que passa na nossa vida passa sozinho, mas não vai só, nem nos deixa sós. Leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo. Há os que levam muito; mas não há os que não levam nada. Há os que deixam muito; mas não há os que não deixam nada. Esta é a maior responsabilidade da nossa vida e a prova evidente que duas almas não se encontram ao acaso.

Saint-Exupéry

Esta frase de um autor que admiro espelha a forma como revejo o meu percurso profissional e a minha motivação para a realização deste trabalho.

Dedico este projeto aos estudantes que um dia tive a sorte de os ter, que não ficaram sós e de quem levei muito. A todos os meus colegas de profissão, em especial, os que estiveram sempre comigo na busca de um futuro melhor. Um obrigado especial à direção da escola onde realizei o estudo e, em particular, ao diretor pelo profissionalismo e amizade com que abraçou esta investigação.

Aos meus pais, por tudo o que são e por terem acreditado sempre nas minhas capacidades. À minha irmã que é o meu ponto de apoio em todas as etapas que a vida me coloca e ao Flávio pela inspiração e alento que me transmite em todos os projetos que traço.

Lista de figuras, tabelas e gráficos

Figuras

Figura 1. Fatores que conduzem ao abandono escolar.	41
Figura 2. Fluxo de ensino numa turma diferenciada	53

Tabelas

Tabela 1. População dos países da UE-27 com idade entre os 20-24 anos que concluiu pelo menos o ensino secundário, por sexo, em percentagem, 2011	6
Tabela 2. Evolução da taxa de escolarização (%) por ciclo/nível de ensino em Portugal	36
Tabela 3. Taxa de abandono escolar precoce (em percentagem), 2000 –2009.....	39
Tabela 4. Estrutura Curricular de um curso PCA aplicado a uma turma.	48
Tabela 5. Variáveis que condicionam o sucesso e insucesso.....	51
Tabela 6. Apresentação dos estudantes que compunham a turma de PCA.....	76
Tabela 7. Número de alunos que se encontravam numa situação considerada de risco de abandono escolar ou mesmo em uma situação efetiva de abandono.	79
Tabela 8. Número de retenções	80

Gráficos

Gráfico 1. A evolução da população com idade entre os 20-24 que concluiu o ensino secundário, na UE-27 e em Portugal, em percentagem, 2000-2011	5
Gráfico 2. Evolução da taxa de escolarização (%) por ciclo/nível de ensino em Portugal	36
Gráfico 3. Taxa de abandono escolar, em percentagem, por local de residência (à data dos Censos 2001)	37
Gráfico 4. Crianças e jovens em idade escolar (%), relativamente ao universo caracterizado pela CPCJ, que não frequentam qualquer tipo de ensino, por escalão etário.	42
Gráfico 5. Idade dos alunos da turma de PCA.....	77
Gráfico 6. Distribuição dos alunos por sexo.....	77

Gráfico 7. Habilitações dos encarregados de educação.....	78
Gráfico 8. Profissão dos encarregados de educação.....	79
Gráfico 9. Relacionamento Familiar	80
Gráfico 10. Resposta à Q2: Gosta do sítio onde vive?	81
Gráfico 11. Razões para o insucesso escolar	82
Gráfico 12. Dificuldades sentidas pelos estudantes antes de frequentarem turmas PCA	83
Gráfico 13. Qualidade do relacionamento estudante-professor antes da frequência de turma PCA.....	84
Gráfico 14. Problemas disciplinares antes de frequentar a turma PCA	84
Gráfico 15. Número de estudantes que já esteve suspenso.....	85
Gráfico 16. Suspensão no PCA	85

Siglas usadas no texto

CPCJ: Comissão de Proteção a Crianças e Jovens

EFA: Educação e Formação de Adultos

GEP: Gabinete de Estratégia e Planeamento

LBSE: Lei de Bases do Sistema Educativo

PCA: Percurso Curricular Alternativo

PEPT: Programa de Educação Para Todos

PIEF: Programa de Educação e Formação

PIPSE: Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo

SPO: Serviço de Psicologia e Orientação

TEIP: Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

Introdução

Esta dissertação de mestrado é sobre a *A importância da relação pedagógica na promoção do sucesso nas turmas de Percurso Curricular Alternativo* e pretendo analisar um estudo de caso e verificar se estas turmas de PCA têm sucesso ou não; identificar as razões que levaram à formação deste ensino e sobretudo o impacto que os professores têm no sucesso escolar destes alunos. O motivo que subjaz à escolha do tema resulta do meu trabalho como diretora de turma e coordenadora de um PCA num agrupamento o que me fez despertar para as questões das políticas públicas, da ciência da administração pública e da gestão dos recursos humanos. O facto de ter sido professora de alunos a frequentar este modelo de ensino durante todo o período em que estive a frequentar este mestrado e, numa altura em que ainda se discutem novas mudanças na organização curricular, leva-me a estudar mais aprofundadamente as características deste tipo de ensino e a analisar em que medidas essas características se podem relacionar com o sucesso escolar dos alunos.

Até ao momento não há um estudo aprofundado sobre o tema em estudo. Há uma série de trabalhos que vão ser analisados no capítulo 1 deste trabalho que focam temáticas como a inclusão, necessidades educativas especiais, diferenciação pedagógica e que foram uma mais-valia para o desenvolvimento deste estudo.

A importância deste tema de trabalho prende-se com a necessidade de se interpretar os problemas que dificultaram e impediram o sucesso escolar destes jovens no passado, bem como avaliar o significado que este modelo de aprendizagem.

A nível teórico parti da exploração de textos científicos sobre o tema para ter uma visão dos fatores que podem levar ao insucesso escolar repetido e quais as atribuições causais apresentadas pelos vários autores. Também me servi da opinião de outros autores sobre as temáticas inclusão e exclusão para compreender e identificar o objeto

de estudo em caminhos escolares alternativos para jovens em risco. A nível metodológico privilegiei a utilização de análises qualitativas que possibilitam o acesso às perspetivas dos jovens em estudo. Os dados foram recolhidos através do preenchimento de um questionário e de uma entrevista semiestruturada.

Este trabalho está dividido em duas partes, a primeira é teórica e debate a evolução das políticas educativas ao longo dos tempos e a relação que há entre o sucesso e a segunda parte discute as questões centrais desta investigação analisando o estudo de caso que foi desenvolvido.

Com esta investigação pretendo estudar os fatores que contribuem para o sucesso educativo destes alunos, sendo o objetivo geral o de perceber de que forma a relação pedagógica é importante no sentido de promover o sucesso escolar. Os objetivos específicos são: analisar o percurso dos alunos que integram este projeto, compreender a opinião dos mesmos face a esta modalidade de ensino, e finalmente, analisar em que medida a relação pedagógica é uma das variáveis que favorece o sucesso escolar.

Parte I – Enquadramento teórico

Num mundo que se deseja cada vez melhor, a diversidade e a diferença entre os seres humanos é o que existe de mais comum. No entanto, essas diferenças devem servir para se criar um novo rumo e abrir outro caminho. O ensino e a formação encontram-se, há muitos anos, no centro das preocupações políticas, onde se decide o alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano. Esta iniciativa pretende dar um impulso à qualificação dos jovens portugueses, entendida como a etapa onde se adquirirem as competências necessárias ao progresso social, económico e cultural de todos os portugueses. Este processo deve ser seguro, contínuo e coerente, garantindo a promoção da qualidade e da exigência no ensino e o desenvolvimento de todos os alunos. É urgente assegurar que todos os cidadãos até aos 18 anos possam receber uma educação e uma formação de qualidade.

Este alargamento da escolaridade obrigatória exige que os objetivos a serem alcançados sejam não só sustentados pela administração educativa e pelos elementos da comunidade escolar, mas também por toda a sociedade. O alargamento da escolaridade obrigatória constitui um dever do Estado que tem de ser harmonizado com o dever que recai sobre os cidadãos. Resulta num conjunto de deveres recíprocos do Estado, da escola, do aluno e da respetiva família. A responsabilização dos alunos e das famílias, através dos pais e encarregados de educação, constitui igualmente um aspeto fundamental neste novo regime que se estabelece.

A estrutura de todo o ensino tem que se adaptar aos novos públicos. Tendo em vista o impacto que terão no futuro para a sociedade e para o desenvolvimento do país, existe uma necessidade de se criarem novas ofertas educativas e de se adaptarem os currículos com conteúdos considerados relevantes e que respondam ao que é fundamental para os alunos garantindo a inclusão de todos no percurso escolar. Ao mesmo tempo, deve-se garantir uma igualdade efetiva de oportunidades, consagrando vias adequadas e apoios necessários aos alunos que deles necessitem, com o objetivo de melhorar os seus níveis de desempenho, conciliando a qualidade da educação com a equi-

dade na sua prestação. Esta combinação exige um compromisso partilhado, de modo a que todos os elementos da comunidade educativa colaborem para o mesmo fim.

Cada um destes elementos tem a sua contribuição específica: as famílias devem trabalhar em estreita colaboração e devem comprometer -se com o trabalho quotidiano dos seus educandos nas escolas; as escolas e os professores devem esforçar-se para construir um ensino exigente adaptado às circunstâncias escolares e a administração deve adotar medidas que promovam e facilitem à comunidade escolar o cumprimento de todas as suas funções.

Por outro lado, têm de ser reforçadas as condições para a concretização destes objetivos e tem de se garantir progressivamente a universalidade, a gratuidade e a obrigatoriedade de os menores de 18 anos frequentarem o sistema de educação de nível secundário como patamar mínimo de qualificação. Constitui, ainda, dever do Estado a prestação de serviços de ação social, de saúde e de psicologia e orientação escolar e profissional, para apoiar e tornar efetivo o cumprimento do dever de frequência dos alunos. Reforça-se, progressivamente, uma oferta de alternativas mais acautelada com os interesses vocacionais e profissionais dos alunos e, em simultâneo, uma orientação vocacional, profissional que permita um aconselhamento aos jovens.

Ao longo dos tempos, a educação trilha passos no sentido de oferecer e garantir igualdade no acesso à educação. No entanto, não podemos esquecer que nem sempre a igualdade de acesso permitirá, por si, a igualdade no sucesso.

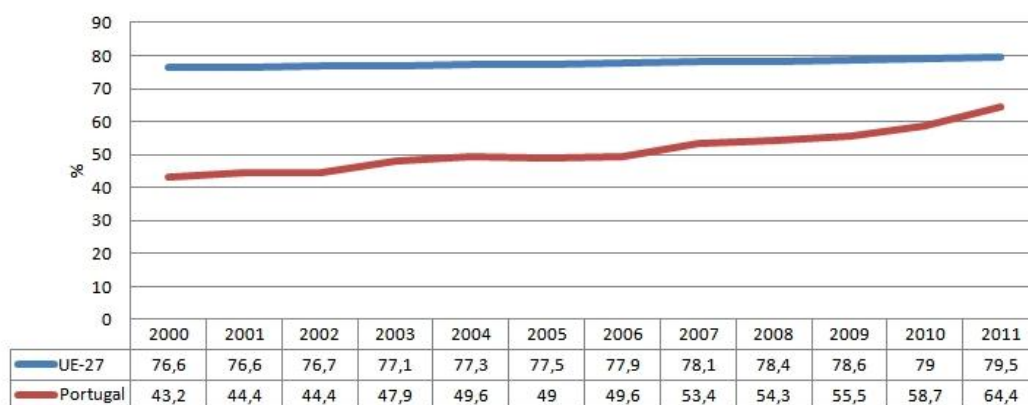
Apesar de Portugal ter uma Constituição e uma das Leis de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/98) que proclamam, entre outros aspetos, o direito à educação de todos os cidadãos, assim como a rejeição de qualquer tipo de segregação e de discriminação, a inclusão de alunos no ensino regular não tem sido uma questão fácil. Não basta legislar para incluir, muito menos quando o número de anos de escolaridade obrigatória aumentou, obrigando todos os cidadãos a frequentar longamente as escolas e estas a terem que dar resposta a um maior número de alunos, quer em termos sociais, económicos, culturais e éticos, como ainda em termos individuais, em relação aos projetos de vida, motivações, estilos e ritmos de aprendizagem.

Para dar resposta à heterogeneidade vivida nas escolas, tornou-se necessário flexibilizar os currículos, diversificar e adequar estratégias, materiais e espaço educativos de forma a promover a possibilidade de sucesso na aprendizagem a todas as crianças e facilitar o seu desenvolvimento enquanto pessoas capazes de intervir de forma responsável e informada na sociedade de que fazem parte (Sanches, 1996).

Desde a Constituição da República à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/98), passando pelo regime de Autonomia das Escolas (Decreto-Lei 115-A /98) (137/2012) e pela Reorganização Curricular (Decreto-Lei 6/2001) e (139/2012) a inúmeros outros documentos legais que têm sido produzidos mais recentemente, afirma-se, oficialmente e de forma bem explícita, a importância de garantir aos cidadãos igualdade de oportunidades face à educação. De facto, um maior número de crianças, adolescentes e jovens de grupos socioculturais diversificados entram e permanecem no sistema educativo. No entanto, podemos referir que essa igualdade de acesso, traduzida na ideia da escola “para todos”, não é geralmente acompanhada de uma igualdade de sucesso dos alunos que a frequentam. Por igualdade de sucesso entende-se que o ensino seja organizado e pensado de acordo com as características de cada um. Além disso deve ser organizado a pensar na possibilidade de todos terem sucesso e uma educação de qualidade, isto é, uma educação conjunta com pessoas heterogêneas, com pessoas que têm capitais culturais, práticas e condições diferentes.

Todavia, o facto de atualmente se encarar a escola como um potencial espaço de igualdade e oportunidade social acarretou aumento de diversidade e complexidade. São muitos os alunos que não conseguem acompanhar a escola regular, pelo que não basta ter acesso e direito à escola. É preciso criar medidas de sucesso através da escola.

A importância desta aposta na escolarização geral da população pretende combater o fato de Portugal continuar a apresentar níveis de escolarização bastante baixos.



Fonte: EU Labour Force Survey (Eurostat).


**OBSERVATÓRIO
DAS DESIGALDADES**

Gráfico 1. A evolução da população com idade entre os 20-24 que concluiu o ensino secundário, na UE-27 e em Portugal, em percentagem, 2000-2011
(Fonte: Observatório das Desigualdades)

Tabela 1. População dos países da UE-27 com idade entre os 20-24 anos que concluiu pelo menos o ensino secundário, por sexo, em percentagem, 2011

	Total	Mulheres	Homens	Diferença em P.P. (M-H)
Eslováquia	93,3	94,0	92,6	1,4
R. Checa	91,7	92,8	90,6	2,2
Eslovénia	90,1	94,1	86,8	7,3
Polónia	90,0	92,8	87,4	5,4
Suécia	88,7	90,0	87,4	2,6
Chipre	87,7	90,4	84,6	5,8
Irlanda	86,9	89,0	84,7	4,3
Lituânia	86,9	91,0	83,0	8,0
Bulgária	85,5	84,8	86,2	-1,4
Áustria	85,4	86,8	84,0	2,8
Finlândia	85,4	87,3	83,6	3,7
França	83,8	85,9	81,7	4,2
Grécia	83,6	87,4	79,8	7,6
Hungria	83,3	84,5	82,0	2,5
Estónia	82,6	86,1	79,3	6,8
Bélgica	81,6	84,9	78,3	6,6
Letónia	80,4	84,9	76,1	8,8
R. Unido	80,1	81,8	78,4	3,4
Roménia	79,6	81,3	77,9	3,4
Holanda	78,2	81,9	74,6	7,3
Itália	76,9	80,5	73,5	7,0
Alemanha	75,8	78,1	73,5	4,6
Luxemburgo	73,3	77,7	68,9	8,8
Dinamarca	70,0	76,6	63,6	13,0
Portugal	64,4	71,0	58,0	13,0
Espanha	61,7	69,2	54,5	14,7
Malta	59,2	66,5	52,9	13,6
UE-27	79,5	82,4	76,7	5,7

Fonte: EU Labour Force Survey (Eurostat).
Nota: P.P. significa pontos percentuais.



(Fonte: UE Labour Force Survey – Observatório das Desigualdades)

Com o alargamento da escolaridade, é necessário ter em atenção que os jovens são diferentes e não têm as mesmas aptidões, motivações, expectativas e capacidades para realizar o percurso escolar dominante. Conforme se vê no gráfico 1, Portugal tem de melhorar e enriquecer as suas ofertas formativas de forma a conseguir equilibrar os seus números face à União Europeia.

Os alunos com problemas de insucesso repetido e desmotivação pelo ensino necessitam de uma alternativa ao seu percurso. Estudantes com problemas socioeconómicos graves ou dificuldades de aprendizagem não podem ser inseridos num sistema que não se adequa a eles. Este trabalho foca uma alternativa disponibilizada para procurar o sucesso escolar dos alunos que frequentam uma turma de Percurso Curricular Alternativo (PCA).

É neste contexto que me parece relevante estudar a importância da relação pedagógica nestas turmas de Percurso Curricular Alternativo e que as práticas educativas não podem ser as mesmas numa turma de ensino regular e numa turma de currículo alternativo. Segundo Mittler, a inclusão implica mudanças nas escolas e nas lideranças, no currículo, avaliação, pedagogia e formas de gestão da sala de aula. A inclusão tem funda-

mento em sistemas de valores que fazem com que todos se sintam bem-vindos; que se combatam atitudes preconceituosas em relação à diferença; que se possam adequar os currículos à diversidade dos alunos; e que haja aceitação dessa diversidade por todos os elementos da comunidade educativa. (Mittler, 2003)

Não há dúvida de que estas turmas são “diferentes” das demais ofertas educativas, mas interessa sobretudo compreender em que medida essa diferença pode ser propícia ao sucesso educativo dos seus alunos. Daí a questão central: *Qual é a importância da relação pedagógica para a promoção do sucesso dos alunos das turmas de Percurso Curricular Alternativo?* A motivação para a realização deste estudo prende-se, necessariamente, com a relevância de analisar mais detalhadamente esta oferta formativa, que continua a ser deixada para segundo plano pelos vários governos, bem como salientar e evidenciar o papel que um professor tem na formação dos jovens. Embora as políticas educativas mencionem esta oferta formativa, assiste-se frequentemente a incongruências que não permitem o crescimento desta oferta, sendo então necessário efetuar um estudo que possa elucidar e abrir caminho para uma reflexão mais pormenorizada sobre o futuro deste tipo de oferta de formação para os alunos do ensino básico.

I – Políticas educativas do ensino em Portugal

A política educativa enfrenta um grande desafio: o sucesso académico dos estudantes no sistema de ensino. Dentro deste desafio é necessário ter em consideração o quadro atual de organização do sistema educativo, a missão que é atribuída às escolas e aos professores e ainda os resultados obtidos que constituem uma referência importante para Portugal na União Europeia e na OCDE.

A escola precisa, mais do que nunca, de despertar consciências, incentivar saberes e competências, recusar a facilidade e, acima de tudo, saber o que é, o que quer e para onde vai (Martins, 1991).

Não podemos descurar o passado e assim parece-me pertinente olhar para trás e analisar as diferentes políticas ao longo dos tempos onde verificamos que o ensino nem sempre foi inclusivo, nasceu desequilibrado sendo alvo de imensas experiências e que nem sempre soube resolver os problemas das classes socioeconómicas mais desfavorecidas nem os casos graves de abandono escolar. A história do ensino em Portugal já foi feita por vários autores e para épocas diferentes. Segundo Rómulo de Carvalho, pouco se sabe acerca da existência de escolas no território nacional até ao século XI, sendo que as únicas referências reportam-se à Sé de Braga e à Sé de Coimbra. Por volta do século XII aparece uma referência a duas escolas junto à Sé do Porto. (Carvalho, 1986). Esta situação demonstra-nos que em Portugal, tal como no resto da Europa, o ensino encontrava-se enquadrado pela igreja, sendo ministrado em escolas episcopais e monásticas que funcionavam junto das igrejas. Mas em Portugal sempre houve um atraso comparativamente com outros países da Europa, situação comprovada pela saída de estudantes com o intuito de frequentar universidades estrangeiras. A iliteracia era tão significativa que a coroa portuguesa, nas Cortes de Santarém de 1434, determinou que os juízes teriam de saber ler e escrever.¹

¹ Segundo Rómulo de Carvalho, ob. cit.

Ao longo do século XIV e XV a organização da educação continuou a ser da responsabilidade dos religiosos, nomeadamente os jesuítas. No entanto, o desenvolvimento do comércio e indústria, ligados ao período dos descobrimentos, traduziu-se em mudanças económicas e culturais que conduziram a um papel de maior destaque da família na educação dos filhos. Mas foi apenas no século XVII que surgiram as grandes preocupações com a democratização do ensino através de João Amós Comênio, que advogava que deveriam ir para a escola não só os filhos dos ricos, mas todos por igual (Gomes, 1988)².

Os trabalhos de Martinho de Mendonça e de Luís António Verney difundiram novas preocupações com a aprendizagem, considerando que esta devia ocorrer em espaços lúdicos mediante a imaginação dos mestres. Apesar destas preocupações não se notou um progresso significativo, pois este período foi marcado pela aplicação de métodos severos e rígidos, como o autoritarismo (Gomes, 1986).

António Nóvoa refere a existência dos mestres-escola que paralelamente ao seu ofício ensinavam a ler e a escrever (1987). A partir do século XVIII, a influência dos estrangeirados na difusão das “luzes” trouxe um aumento das expectativas da cultura e do ensino. Assim, a instrução passou aliar-se ao Estado e a população começou a dar mais importância à instrução. Nesta conjuntura o governo de Sebastião José Carvalho e Melo (Marquês de Pombal) desenvolveu um sistema de ensino que se traduziu na promulgação da Carta de Lei de 6 de novembro de 1722, tornando o ensino primário estatal.³ No entanto, um olhar atento sobre estas temáticas permite verificar que todo o contexto educativo estava voltado para o público masculino. A sociedade reservava às mulheres tarefas caseiras e o ingresso feminino na educação fez-se mais tardiamente.

A primeira metade de oitocentos foi bastante conturbada devido à revolução liberal de 1820, à independência da colónia brasileira e à guerra civil. Todos estes fatores levaram a um clima de instabilidade que se fez sentir no projeto de ensino obrigatório e gratuito das primeiras letras (Ferreira, 1990)⁴.

O conceito da obrigatoriedade escolar surgiu com a Carta Constitucional de 1826 que instituiu a frequência da Instrução Primária entre os direitos civis e políticos de todos os cidadãos portugueses. Ainda nesse sentido, no ano de 1836, Passos Manuel

² Gomes, J. F. et. al. (1988). *História da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte. p.24

³ Rogério Fernandes, ob.cit., p.64

⁴ Citação de Manuel José de Sousa Branco in António Gomes Ferreira, “O Ensino de um Mestre de Primeiras Letras nos Finais de Setecentos”, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, nº 24, 1990, p.525.

determinou que “todos os pais têm obrigação de dar aos seus filhos a instrução primária”.⁵

Em 1876, com a Carta de Lei de 2 de Maio Rodrigues Sampaio determinou a obrigatoriedade de frequência da instrução primária elementar para todas as crianças de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os seis e os doze anos, com exceção daquelas que viviam em situação de extrema pobreza ou que fossem consideradas incapazes.⁶ No entanto, a grande inovação verificou-se pelo decreto de 18 de junho de 1896 onde se introduziu a regulamentação administrativa e o recenseamento escolar. Desta forma, a estrutura curricular passou a estar organizada em quatro classes, sendo o primeiro grau composto pela 1.^a, 2.^a e 3.^a classes e o segundo grau constituído pela 4.^a classe. Esta reforma contemplava um currículo de iniciação, constituído por leitura, escrita, cálculo, agricultura, desenho e ginástica. O segundo grau tinha um currículo mais aprofundado pois incluía aritmética, gramática, ciências naturais, história e educação cívica.⁷

A implementação da obrigatoriedade escolar apresentou-se através do Decreto nº 8, de 24 de Dezembro de 1901, que considerava indispensável o exame de 1.º grau para o acesso a lugares públicos.

Com a implantação da República, em 1910, as taxas de analfabetismo em Portugal rondavam os 75,1%, sendo as mulheres as que menos frequentavam a escola – o número de mulheres analfabetas rondava os 81,2%, o que afastava Portugal da realidade educativa da maioria dos países europeus (Proença, 1998).

Para o Partido Republicano, a educação era um dos meios para reformar a mentalidade dos portugueses e tentar conseguir a igualdade social e o desenvolvimento socioeconómico do país, pelo que apresentaram, como objetivos prioritários do seu programa de ação a alfabetização, a valorização da profissão docente tanto no ponto de vista pedagógico e científico como do ponto de vista económico. Na Constituição de 1911 é garantido o ensino primário, obrigatório e gratuito, com a duração de 3 anos. Para concretizar esse objetivo são criadas escolas móveis para que a educação chegue a todos os alunos do meio rural. Com o fim da 1ª República e a instauração do Estado Novo é desvalorizada a modernização do ensino bem como as medidas tomadas anteriormente, o que faz com que o ensino sofra alterações e passe a ser organizado com a

⁵ In Joaquim Ferreira Gomes, ob.cit, p.55

⁶ Joaquim Ferreira Gomes. ob.cit.

⁷ Segundo A. Adão, O Estatuto Sócio- Profissional do Professor Primário em Portugal (1901-1951), Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1984 in Maria Teresa Pires de Medeiros. P.40

finalidade de propagandear as ideias defendidas pelo Estado, com o objetivo de evitar a propagação de outras ideologias que pusessem em causa o Estado (Proença, 1998).

A Constituição de 1933 reduziu a obrigatoriedade do ensino primário elementar de três anos e retirou a responsabilidade da instrução do Estado, dividindo-a com a família, estabelecimentos de ensino público e privado. Houve uma preocupação com os elevados índices de analfabetismo que não dignificavam a imagem do país.⁸ Apesar de no governo de Oliveira Salazar se ter consciência dos perigos que representava a extensão da escolaridade devido à possível leitura de obras consideradas perigosas, considerou mais vantajosa a alternativa de proporcionar uma escola para todos, desde que o Estado exercesse controlo em tudo o que se lia. A escola tornou-se um excelente veículo de propaganda político-ideológica, permitindo a difusão das ideias do regime (Brandão, 1996).

A política educativa do Estado Novo decretou o prolongamento da obrigatoriedade da escolaridade primária elementar, de três para quatro anos, através de um procedimento diferenciado para ambos os sexos. Numa primeira fase, em 1956, estabeleceu-se que a escolaridade obrigatória seria de quatro classes para os menores do sexo masculino, e só em 1960 se alargou ao feminino. Quando se promulgou, em 1964, a escolaridade para os seis anos, o ensino primário obrigatório já era legalmente de quatro anos para ambos os sexos.

Este prolongamento da escolaridade obrigatória significou uma viragem política. O conceito de ensino primário passa a ensino básico. Neste ano é criada outra via de cumprimento da escolaridade obrigatória, a Telescola, cujo programa era equivalente ao do ciclo preparatório do ensino técnico.

Nos anos 70, acreditava-se que a educação era a base do desenvolvimento económico, social e cultural, pelo que só sendo assegurado um ensino básico acessível a todos se conseguiria uma democracia social e a construção de uma sociedade de progresso e de bem-estar social. Com a Reforma do Sistema Educativo (Lei 5/73, de 25 de Julho) assinada pelo ministro Veiga Simão, pretendeu-se introduzir algumas modificações que visavam tornar a escola mais acessível a todos os cidadãos. Esta Lei garantia a democratização do ensino, numa sociedade autoritária monolítica e de carácter classista. Este modelo conferiu relevância à formação do aluno, ao nível do desenvolvimento das suas aptidões de modo a possibilitar-lhe a escolha de uma via escolar ou profissional

⁸ Leis n.ºs 1.960 e 1.961 de 1937, referidas por Joaquim Ferreira Gomes, *Novos Estudos de História e Pedagogia*, ob.cit.

adequada à sua personalidade (Stoer, 1983). Foi neste ministério que se reconheceu a importância dos apoios sociais na efetivação da escolaridade básica universal e gratuita, pela criação do IASE.⁹

Em 1974, o número de analfabetos ainda era de cerca de 40%. A evolução do ensino e a expansão do acesso criaram problemas ao nível dos edifícios escolares e dos equipamentos que não conseguiram dar respostas adequadas, apesar de significativos investimentos. Neste contexto, em 1986 foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), lei nº 45/86, de 14 de Outubro. Esta Lei veio regulamentar e disciplinar as escolas e definir orientações para a sua gestão. Criou uma nova estrutura do sistema educativo com a integração da educação pré-escolar, a educação escolar, universal, obrigatória e gratuita de 9 anos, organizada em três ciclos, o 1º ciclo de 4 anos, o 2º ciclo de dois anos e o 3º ciclo de 3 anos. Fora da escolaridade obrigatória, o ensino secundário, de 3 anos, foi dividido em cursos orientados para o prosseguimento de estudos e para cursos direcionados para a vida ativa. É regulamentada também a educação extraescolar que envolve atividades de alfabetização, educação de base, aperfeiçoamento e atualização cultural e científica. Esta Lei de Bases foi ainda mais longe, criando o ensino recorrente para todos os alunos que não tiveram a oportunidade de concluir a escolaridade obrigatória (Brilha, 2008).

Desde 1986, a missão confiada à escola consiste em integrar e ensinar todos os alunos, mesmo os que não estão motivados ou que não tenham as melhores condições para aprender. A missão da escola e o papel dos professores não tem comparação com o passado. Exige-se hoje que a escola responda pelos resultados escolares de todos os alunos, que garanta sucesso de todos, com novas práticas metodológicas e, acima de tudo, aposte numa nova forma de olhar os alunos.

Num estudo recente, Joaquim Azevedo chama atenção para a crise que muitas instituições estão a viver. No seu entender, as escolas e as cidades são os palcos de crises profundas que afetam toda a população. De um lado está a crise do modelo moderno da educação escolar, do outro, a degradação da qualidade de vida nas cidades. À semelhança de qualquer modelo, a educação escolar também nasceu, desenvolveu-se e atingiu o seu auge, apesar das constantes mudanças. A escola concebeu-se como “uma agência de socialização numa sociedade que não separava a cidadania da educação” (Azevedo, 2006).

⁹ IASE - Instituto de Ação Escolar

A organização da sociedade portuguesa pelo regime democrático permitiu que a escola se organizasse para acolher e dar aulas a mais alunos. Esta opção do aumento da escolarização das crianças, jovens e adolescentes traduziu-se na colocação de mais alunos por turma e na ocupação intensiva dos estabelecimentos de ensino e das salas de aula. A escola sofreu transformações sucessivas, embora tenha mantido a organização pedagógica baseada no modelo de organização liceal, que garantia a igualdade de acesso a um ensino que antes era apenas para as elites. A lógica do liceu para todos acabou por levar a elevados níveis de reprovação e abandono escolar. (2008)

Para esta situação contribui “o currículo uniforme pronto-a-vestir”, que arrasta consigo uma pedagogia estandardizada, que se traduz nos mesmos conteúdos, a mesma extensão dos programas, horários semanais e cargas horárias. Desta forma, parte-se do princípio que todas as crianças são iguais e que têm os mesmos interesses, necessidades, aptidões, experiência escolar e rendimento académico nas diversas disciplinas.¹⁰

O currículo deve ser entendido como um projeto aberto e flexível. O desenvolvimento curricular não pode ignorar o contexto escolar. Este deve ir de encontro às necessidades e diferenças individuais dos alunos, de forma a proporcionar-lhe uma experiência educacional significativa. Mas para tal é necessário que haja uma autonomia curricular nas escolas, que permita a elaboração do projeto educativo, atendendo às necessidades de uma comunidade, decidir sobre as disciplinas, realizar atividades culturais adequadas ao contexto da escola, aglutinar pais e professores num estilo de educação compartilhado (Vieira, 2008).

A melhoria dos resultados escolares e a redução do abandono escolar constituem o principal desafio imposto às escolas e aos professores como política educativa. Todos os agentes devem contribuir para que todos os alunos cumpram a escolaridade básica.

À escola cabe a responsabilidade de não desistir de nenhum aluno, nem consentir que eles possam abdicar de aprender, de estudar, de se prepararem para o futuro. Esta responsabilidade exige um grande esforço da escola, mas também das famílias e dos alunos. A escola e os professores não podem ser os únicos responsáveis por este grande desafio. A educação e a qualificação dos jovens diz respeito a todos. As famílias devem ser exigentes e não ignorar o insucesso escolar, devem transmitir aos jovens a convicção de que aprender é um direito, mas também um dever. Os jovens, sobretudo os mais desmotivados, necessitam da confiança dos pais e dos professores para acreditarem em

¹⁰ Idem, *Ibidem*, pag 9

si próprios e ultrapassarem os bloqueios que os impedem de estudar. E o princípio é muito simples: a escola não deve deixar nenhuma criança para trás (Rodrigues, 2010).

A escola é uma instituição social que deve englobar todas as classes sociais. Contudo, cada uma apresenta um conjunto de interesses diferentes, de acordo com a conveniência que a escola lhe desperta. Desta forma, as estratégias escolares produzidas e aplicadas por estes agentes estão relacionadas com a questão dos interesses sociais, por serem estes que geram nos indivíduos a produção de estratégias para que tentem alcançar o que pretendem.

A classe alta vê na escola as certificações e os títulos que a instituição oferece. Devido à sua posição social, os privilégios materiais e simbólicos estão assegurados. Além disso, a escola é uma forma de manutenção de uma vasta rede social, o que para as elites é um investimento extremamente importante para a permanência nessa camada social. Por vezes, essas elites têm igualmente como objetivo não permitir o contacto com outras classes sociais, pretendendo que a escola seja um espaço onde convivem apenas com outros alunos do mesmo estrato social e nível económico.

Quanto às classes médias, essas investem fortemente na escolarização de seus educandos, por acreditarem que é por aí o caminho a seguir para subirem do ponto de vista socioeconómico.

Os pais das classes populares preocupam-se pela escolaridade dos educandos e, assim, pode ser eliminado o mito de que há omissão parental por parte dos pais das classes populares (Otto & Kohler, 2007). Os pais pretendem que os seus filhos alcancem o sucesso e que olham para a escola como o caminho a seguir.

A implementação da escolaridade obrigatória levou a uma preocupação com o insucesso escolar. Preocupação com o insucesso escolar, que se reflete na preocupação que os pais, mesmo de classes socioeconomicamente mais desprovidas, têm em relação à educação dos seus filhos. Mas que apesar dessa preocupação, esbarrou muitas vezes num conjunto de outras dificuldades que foram sendo criadas pela sua exclusão social, económica e cultural.

Para combater esse problema a partir da década de 90, introduziu-se o discurso da escola inclusiva, que surge a preocupação de se criarem escolas mais inclusivas e de se promover o sucesso escolar generalizado no ensino básico. Escola inclusiva é, aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. A educação multicultural insere-se tanto no discurso académico

como no político, devido ao aparecimento nas escolas de alunos filhos de emigrantes, situação que fez aumentar muito as taxas de insucesso. Desenvolveram-se políticas no sentido de inverter o insucesso que acompanhava as crianças de grupos culturais e étnicos minoritários introduzindo-se medidas discriminatórias positivas com a criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, (TEIP), a elaboração de currículos alternativos e a publicação da Lei-quadro da Educação Pré-Escolar (Lei 5/97, de 10 de Fevereiro) que define este grau de ensino como a primeira etapa da Educação Básica num processo de educação ao longo da vida (Brilha, 2008).

O lançamento de um novo programa de intervenção prioritária em contextos educativos difíceis (TEIP 2) teve como objetivo dar continuidade aos esforços de redução dos riscos de insucesso escolar associados aos contextos sociais de exclusão social. Em 2009, integravam o programa de 144 agrupamentos de escolas, estando inscrito no Programa Operacional de Potencial Humano. Os contextos em que as escolas se inserem podem constituir-se como fatores potenciadores de risco de insucesso escolar, verificando-se que, em territórios de baixo nível económico, o sucesso educativo apresenta valores abaixo dos obtidos a nível nacional. A violência, a indisciplina, o abandono, o insucesso escolar e o trabalho infantil são alguns exemplos de como esta degradação se manifesta. As escolas em meios críticos sentem mais dificuldades em cumprir a sua missão, necessitam de acompanhamento, de recursos, de regras de funcionamento adequadas às suas necessidades de forma a superarem os problemas concretos que enfrentam. O TEIP2 tem como objetivo o apoio ao desenvolvimento de projetos elaborados pelas escolas com vista à melhoria dos resultados escolares, dos alunos, do ambiente e do clima de escola. Outra componente prende-se com a ligação às famílias e às instituições de proximidade, através de recursos, atividades, iniciativas e um quadro de autonomia pedagógica. Nestas escolas designadas TEIP é tido em conta um conjunto de fatores que visam promover o sucesso escolar destes alunos (Canário, 2004).

Outro aspeto a reter é que as instituições educativas foram sempre influenciadas pelas mudanças históricas: económicas, políticas e religiosas. O que significa que as metodologias de ensino e os conteúdos a transmitir foram sempre estruturados no seio de contextos históricos. O insucesso e as medidas para ter sucesso acompanham essas mudanças, mas nem sempre são capazes de dar uma resposta.

II - As Desigualdades Escolares

A escola, como está, não serve a todos da mesma maneira visto que as motivações e a cultura são diferentes nos vários meios sociais e familiares. A escola interfere na estrutura e estratificação social e é, atualmente, um bem a que todos têm acesso. Mas apesar de haver uma generalização do ensino, o que se verifica é que há diferenças entre aqueles que têm o suporte de uma estrutura familiar (que apoia e estimula os estudantes fora do ambiente escolar) e aquelas famílias de estratos socioeconómicos e culturais mais desprovidas (e que não conseguem prestar o mesmo tipo de apoio) (Formosinho, 1987).

Segundo Joaquim Azevedo, podemos considerar duas lacunas ao sistema de ensino português. Por um lado, trata-se de um sistema que não sabe ser educativo para com quem não aprende bem; neste sentido, permite um ensino elitista enquanto assume com uma ideologia igualitarista, que não permite percursos escolares diferenciados (Azevedo, 1996, p. 122). Deste modo, é pertinente equacionar se os fatores característicos da escolarização (métodos de ensino, currículo e avaliação) são os grandes responsáveis pelo sucesso ou insucesso. O facto de estarmos perante uma escola democrática, onde todos os alunos têm à partida igualdade de tratamento, pode sugerir que a culpa de não terem as mesmas oportunidades de sucesso reside exclusivamente na própria instituição. Neste enquadramento teórico, Benavente sustenta que “enquanto houver classes sociais e divisão social de trabalho, a escola reproduzirá fatalmente, em maior ou menos grau, esta divisão” (Benavente, 1976, p. 6).

Após uma leitura sobre esta temática selecionei alguns aspetos que podem ser explicativos desta desigualdade no aproveitamento escolar. Entre estes destacam-se as condições económicas, sociais e culturais, assim como a estrutura e organização escolar e o género.

Relativamente ao primeiro ponto, Formosinho enfatiza o papel da família no aproveitamento escolar dos alunos ao afirmar que “os fatores extraescolares têm bastante mais influência no sucesso escolar que os fatores escolares” (Formosinho, 1991).

Assim os alunos que apresentam mais dificuldades pertencem a grupos sociais mais desfavorecidos. No entanto, à medida que se avança nos ciclos de escolaridade a influência da origem social sofre uma redução, sugerindo a existência de um aumento dos efeitos da escolarização (Cortesão & Torres, 1990).¹¹ O insucesso escolar surge quer como fenómeno que afeta sobretudo as crianças das famílias mais desfavorecidas, quer como sintoma e confirmação de situações de exclusão económica, social e cultural que a escola não conseguiu atenuar.¹² Quando se cruza o aproveitamento escolar dos alunos com as habilitações literárias dos pais, verifica-se que as menores taxas de reprovação dizem respeito a alunos cujos progenitores possuem habilitações mais altas e que as maiores taxas de insucesso pertencem àqueles que têm pais analfabetos ou apenas a instrução primária (GEP, 1989).

É igualmente reconhecido que uma criança com carências económicas, com trajetos longos entre a escola e a casa, e que não possua um lugar tranquilo para estudar dificilmente conseguirá obter um bom aproveitamento escolar (Cortesão & Torres, 1990).

De acordo com Benavente, a maior parte dos estudos que analisaram os fatores de insucesso ligados ao meio sociocultural são unânimes em considerar que “mais importante do que o nível económico da família é o seu nível cultural que mais determina a carreira escolar da criança” (Benavente, 1976).¹³

Também Vilhena considera que a escola, ao pretender tratar democraticamente todas as crianças como iguais, está a ignorar as suas diferenças culturais. Nesta diferenciação importa o acesso a bens culturais que condiciona o interesse dos alunos e o seu desenvolvimento cognitivo. Aliado ao poder económico para aquisição destes bens, subsiste a valorização que lhe é ou não atribuída (1999). O capital cultural de uma família só existe em situações onde as famílias possuam capacidade para o interiorizar. A importância que as famílias dão à compra de livros, enciclopédias, idas a espetáculos culturais e férias são fatores que determinam e auxiliam na busca do sucesso. No entanto, esta situação não é reveladora de bons resultados porque muitos alunos, embora disponham de material para estudar, revelam falta de hábitos de trabalho e de manuseamento dos conteúdos. Deste modo, embora o grau de escolaridade dos pais constitua um

¹¹ Luísa Cortesão e Maria Armanda Torres. ob.cit. p. 72

¹² Idem, ibidem.

¹³ Benavente, ob.cit. p. 24

aspecto relevante no aproveitamento escolar, em especial no apoio ao estudo e trabalho de casa, isto não determina necessariamente o seu sucesso ou insucesso.

Mas a verdade é que pelos princípios anteriores podemos concluir que um défice cultural familiar pressupõe a existência de uma distância entre o contexto sociocultural do aluno e a cultura que a escola propõe aos mais variados níveis: objetivos, valores, conteúdos e linguagem, inviabilizando assim a aprendizagem.

Um outro ponto relevante e que condiciona a aprendizagem diz respeito à alimentação. Alguns estudos referem que muitos alunos iniciam um dia de aulas em jejum ou com um pequeno-almoço insuficiente, fruto das carências económicas, falta de tempo ou ainda défice cultural familiar (Benavente, 1990).

O nível económico das famílias é também determinante no vestuário, ao qual se associa todo um conjunto de disposições ao nível da seleção e distinção social. Formosinho considera que os alunos se posicionam de forma diferente na escola face ao sucesso educativo, visto que "uns comem e vestem melhor que outros".¹⁴ Perrenoud refere que a própria avaliação privilegia os alunos que "melhor dominam sinais exteriores de riqueza" (Perrenoud, 1992).

As carências económicas traduzem-se muitas vezes em repetências e abandono escolar. O rendimento das famílias condiciona o prosseguimento de estudos, sendo por isso, das famílias de mais baixos rendimentos que provém a esmagadora maioria dos alunos que reprovam ou abandonam a escola (Benavente, 1976).

No que diz respeito à habitação, o espaço onde os alunos se inserem também é determinante para o seu percurso escolar. Neste estudo, os alunos habitam em lugares degradados. O espaço e o conforto são aspetos que determinam de forma favorável o rendimento do aluno. É muito importante o professor saber se o aluno tem em casa algum lugar onde possa estudar ou se por acaso tem de dividir o seu quarto com alguém. As diferenças face ao aproveitamento escolar residem no facto de alguns alunos possuírem um clima favorável ao estudo e outros não (Formosinho, 1991).

A conclusão é muito simples. A família tem um importante papel no percurso escolar dos filhos, pois as crianças percebem, pelas pessoas que lhe estão mais próximas, aquilo que devem fazer em relação à escola. O posicionamento de cada família face ao papel da escola é decisivo no empenhamento dos seus membros consoante a valorização que atribuiu à escola. Enquanto instituição de ensino, com responsabilidade

¹⁴ João Formosinho, "A Igualdade em Educação", ob.cit. p 179-80

em proporcionar igualdade de oportunidades para todos os estudantes, a escola pode atenuar essas diferenças e colmatar as dificuldades detetadas.

III – A problemática do Insucesso e do Abandono Escolar

A problemática do insucesso e sucesso escolar foi já estudada por autores como José Afonso Baptista, Luís Correia, Peter Mittler e Rui Canário que nos elucidam para a necessidade da escola estar preparada para se tornar uma escola de todos e para todos. O que isto implica é que todos os agentes relacionados com o ensino participem na construção do conhecimento e dos saberes, e que também se responsabilizem pelas dificuldades dos alunos e analisem as causas que as originam e as expectativas desses mesmos estudantes. O professor surge como dinamizador das estratégias e atividades dentro da sala de aula, responsável por gerir as matérias curriculares a adquirir e os saberes já realizados, as expectativas dos alunos e os tempos a disponibilizar para todas as tarefas.

No que respeita aos professores e suas práticas educativas, João Lopes e João Formosinho apresentam um estudo mais centrado para os comportamentos dos professores. E a obra de João da Silva Amado ajuda-nos a perceber as questões relacionadas com os alunos, turma, professor e indisciplina, sugerindo formas de se criar situações propícias à aprendizagem que podem orientar as mudanças na sala de aula. A obra de Robert Marzano (2005) tem grande utilidade pelo levantamento de medidas consideradas eficazes para o sucesso educativo dentro de uma organização, em particular na sala de aula. As técnicas apontadas pelos autores, baseadas na sua pesquisa, são excelentes modelos que ao serem implementados podem fazer a diferença. Para esta investigação é necessário um estudo que contemple as questões do currículo. João Formosinho, Perrenoud e Marcel Postic chamaram a atenção para as questões de currículo, que se revelam essenciais para o trabalho a realizar. Em primeiro lugar, é necessário reconhecer as diferenças na pluralidade dos alunos que fazem parte de uma escola (culturais ou étnicas). Depois, analisar os vários ritmos, estilos de aprendizagem, interesses e capacidades devem ser respeitados, de forma a serem definidas estratégias de adaptação e desenvolvimento que inclua e respeite todos os estudantes.

Um dos pontos-chave passa pela redefinição dos currículos dos alunos, podendo passar por uma diferenciação desse mesmo percurso académico. Entenda-se aqui diferenciação todo o processo pelo qual os professores ajustam ou adaptam o currículo a características inerentes ao grupo (escola, turma, aluno...). A escola deve promover a diferenciação e criar condições de implementação pela autonomia que lhe vai sendo conferida. Esta diferenciação exige, e continuará a exigir, uma articulação com a comunidade envolvente que a fundamenta.

1. Perspetiva histórica do sucesso e insucesso

A discussão sobre o insucesso escolar cai, muitas vezes, em ideias pré-concebidas e estereotipadas, e em questões ideológicas vagas que nem sempre contribuem para resolver os problemas existentes. Mas este não é um problema contemporâneo, nem das políticas atuais, porque as suas raízes são bem mais profundas e recuam várias décadas. O que se pretende neste ponto é perceber quais as suas origens, o que pressupõe o insucesso escolar e a partir de que momento começou a ser utilizado como expressão corrente na linguagem da educação.

Na década de 1940, a palavra “insucesso” não chega a ser utilizada, porque se considerava normal que as crianças abandonassem os seus estudos para ingressarem no mercado de trabalho. Segundo Isambert-Jamati, a génese do insucesso surge quando ligada a factos específicos de origem afetiva ou psicopatológica. Assim se explica que na educação, por volta dos anos 1940, o insucesso seja mais estudado em relação aos casos de crianças provenientes de meios abastados e cultos (Isambert - Jamati, 1984).

O pós-guerra veio alterar esta situação. Nos anos 1950 assiste-se a uma valorização da educação, considerando-se que o progresso económico andaria a par do aumento da escolarização ao qualificar a mão-de-obra do que a economia carecia. Uma das consequências lógicas foi uma aposta no alargamento de quadros científicos e técnicos, que estimulou a abertura de uma escola para todos.

Mas esta ideia provocou opiniões antagónicas entre os sociólogos. Se por um lado há autores que defendem que o acesso à educação veio permitir a integração de todos por igual na sociedade, outros defendem que esta funcionou como um elemento de reprodução de disparidades sociais. Como consequência, a escola pode funcionar quer como um polo de socialização, quer como uma função niveladora que proporciona o acesso de todos ao ensino, ou como um aparelho discriminatório que mantém e reproduz a divisão da sociedade (Duarte, 2000).

Nos anos 60 o insucesso é fundamentado através da teoria do handicap sociocultural. O insucesso é justificado pela pertença social, pela maior bagagem cultural de que dispõem na entrada para a escola. O papel reprodutor da escola foi posto em evidência no quadro desta teoria, que sublinhou como as desigualdades sociais se transformam em desigualdades escolares. A partir dos anos 70 o insucesso interessa-se pelos mecanismos que operam no interior da escola. A corrente socioinstitucional sublinha a necessidade de diferenciação pedagógica, pondo em evidência o carácter ativo da escola na produção do insucesso. Investe-se na transformação da própria escola, nas suas estruturas, conteúdos e práticas. Assim sendo, “o insucesso escolar é afinal um fenómeno relacional que envolve fatores de natureza política, cultural, institucional, sociopedagógica e psicopedagógica. É olhado como as relações que a escola estabelece com os alunos que vêm de meios mais afastados dos saberes letrados, 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, 1990).

Segundo Rosa Silva, o insucesso escolar é um conceito abrangente que incluiu a qualificação escolar e a qualificação social. De uma forma sucinta, a autora refere que o insucesso acontece quando o aluno não atingiu os objetivos mínimos para concluir uma etapa da sua escolaridade (2004).

A problemática do insucesso escolar é complexa e multiforme; e os tipos de insucesso são diversos. Um dos aspetos que é necessário considerar é a diferenciação que existe entre insucesso escolar e insucesso educativo. Sem dúvida que para além de ensinar conhecimentos, a escola deve assumir o papel de educar. Deste modo, os grandes desafios incumbidos à escola podem ser vistos em duas vertentes: em primeiro lugar, a atualização e a especialização dos saberes, ou seja, “requere, através dos conteúdos programáticos e da sua atualização regular, que o conhecimento científico produzido chegue aos alunos também pela escola”; em segundo lugar, é requerida uma formação global e pessoal do indivíduo, isto é, “torna-se necessário um esforço de integração e equilíbrio entre a dispersão e especialização de conhecimentos e a globalização da ação educativa, de forma a evitar que a educação seja ‘simplesmente’ transmitir conhecimentos mas, fundamentalmente, a construção de um projeto viável para chegar ao futuro” (Morgado, 1999, p.9).

Pires, Fernandes e Formosinho (2001) atribuem à educação as finalidades de “instruir, estimular e socializar os educandos”, porque esta “visa a aquisição de determinados conhecimentos e técnicas (instrução), o desenvolvimento equilibrado da perso-

nalidade do aluno (estimulação) e a interiorização de determinadas condutas e valores com vista à vida em sociedade (socialização)¹⁵”. Pode-se dizer que há insucesso quando alguma destas dimensões não é atingida. Claro que não se pretende descurar a importância fulcral que a escola desempenha no desenvolvimento das outras dimensões. Para realçar esta ideia, os mesmos autores afirmam “que na escola é valorizada a instrução em detrimento de uma conceção mais ampla de educação onde a dimensão personalista e a dimensão socializadora são claramente subalternizadas. Estas dimensões não são tomadas em consideração num juízo global sobre sucesso ou insucesso escolar, quando realmente elas são essenciais para caracterizar a eficácia do projeto educativo.”¹⁶

De acordo com Benavente (1990), o insucesso escolar é um problema social que preocupa pais, professores e alunos. Caracteriza-se o insucesso escolar pelo baixo rendimento escolar dos alunos que, por múltiplas razões, não puderam alcançar resultados satisfatórios, não atingiram os objetivos desejados no decorrer ou no final de um determinado período escolar e, por conseguinte, reprovam. Pode ser também designado pela falta de êxito/mau resultado no processo de ensino-aprendizagem. Pires, Fernandes e Formosinho referem que o insucesso escolar é “a designação utilizada vulgarmente por professores, educadores, responsáveis de administração e políticos para caracterizar as elevadas percentagens de reprovações escolares verificadas no final dos anos lectivos”. Também Iturra (1990, p.104) frisa que o “insucesso escolar é um fenómeno de falhanço na escola” e define-o como “a dificuldade que a escola tem de treinar mentes que já têm um conhecimento cultural do real”. Em consonância, contrapõe que o caminho para o sucesso consiste em “domesticar uma mente na verdade histórica, cultural e conjuntural. [...] A escola precisa de pôr as crianças no caminho da interrogação” (Iturra,1990, p.129).

A definição de insucesso escolar preconizada por Fernandes, citada na *Enciclopédia Luso Brasileira* (1980, p.162), insucesso escolar designa “a não obtenção ou não realização de objetivos predeterminados pela organização escolar ou pela instrução em si”. Acrescenta também que “o termo insucesso é um conceito que exige, *a priori*, um outro comparativo: mau resultado em relação aos objetivos escolares, falta de êxito na aprendizagem, ausência de eficácia na interiorização, apreensão e assimilação dos conhecimentos” (id, p. 162).

¹⁵ Idem, ibidem, pag 188

¹⁶ Idem, ibidem, pag 188-190

A definição ditada pelo Ministério da Educação (1995, p. 47) à Unidade Europeia da rede Eurydice anuncia que, “em Portugal, entende-se o insucesso escolar como a incapacidade que o aluno revela em atingir os objetivos globais definidos para cada ciclo de estudos”.(1995) Podemos atribuir o insucesso escolar à instrução escolar, no que concerne à incapacidade que o sistema educativo muitas vezes apresenta em dar resposta a um vasto número de problemas com que cada aluno se debate, podendo conduzir ao fracasso e, até mesmo, ao abandono escolar prematuro. Para assinalar esta posição, Iturra (1990) afirma que “o insucesso escolar consiste na dificuldade que as crianças têm em aprender, em completar a escolaridade no tempo previsto, em obter notas altas ou pelo menos satisfatórias pelo seu trabalho escolar para poderem continuar os seus estudos”.

Segundo este mesmo autor, relativamente a opiniões de professores que com ele conversaram, existem duas razões pelas quais este fenómeno acontece. Uma delas é que os estudantes não estão interessados em aprender e os seus pais têm sobre eles expectativas que vão além das capacidades dos adolescentes. A outra razão relaciona-se com a inexistência de meios para ensinar e à inexistência de orientação pedagógica adequada.

Iturra resume estas duas razões com a seguinte afirmação: “ou os estudantes não estão aptos para aprender, ou os professores não estão aptos para ensinar” (1990, p. 15).

Neste ponto do debate surge a dúvida se haverá uma discrepância entre o desenvolvimento integral da criança e as exigências do sistema educativo propostas para a sua fase etária. Neste âmbito Gall (1993) refere que “uma grande percentagem de insucesso escolar se relaciona com a inadaptação da personalidade da criança às exigências escolares” (1993, p. 15). O mesmo autor salienta que nas escolas do ensino básico, colégios particulares ou outras instituições de ensino, confrontamo-nos com uma enorme diversidade de personalidades infantis, e quando as escolas e as suas exigências não se sabem adaptar a essas personalidades e condicionamentos psicológicos tal pode levar ao insucesso escolar. Também para Le Gall, a adaptação da criança à escola deveria ser feita juntamente com o professor, a escola, o aluno e a família, indo cada um ao encontro dos outros, para que deste modo fossem ultrapassadas todas as dificuldades e possíveis falhas (Le Gall, pag 18).

Para Muñiz (2002, p. 9) o insucesso escolar define-se como “a grande dificuldade que pode experimentar uma criança com um nível de inteligência normal ou superior para acompanhar a formação escolar correspondente à sua idade”. Para este autor, a criança tem inteligência normal ou superior ao normal desde que não sofra de qualquer

lesão cerebral, que seja assídua às aulas e que não tenha origem numa família com um nível cultural muito baixo.

Rangel (1994) dá-nos uma noção mais abrangente deste conceito. Para esta autora, o insucesso escolar significa a falência de um projeto, assim como a posição difícil em que somos colocados pelos adversários. No campo educacional, significa o insucesso num exame, bem como o afastamento definitivo da escola provocado por repetência sucessivas” (Rangel, 1994, p. 20). A mesma autora complementa que a noção de insucesso escolar só tem sentido dentro de uma dada instituição escolar e num dado momento da escolaridade.

Assim, o termo “insucesso escolar” é utilizado na realidade escolar como a falta de êxito dos alunos face ao seu processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o fraco rendimento/aproveitamento escolar dos alunos.

Segundo Perrenoud a ideia de sucesso escolar pode ser entendida em dois sentidos: pode ser o sucesso dos alunos, aqueles que obtém os resultados de excelência e progridem os estudos ou a publicação das "listas de classificação das escolas". Este "sucesso escolar" acaba por designar o sucesso de um estabelecimento e são considerados bem-sucedidos os estabelecimentos ou os sistemas que atingem os seus objetivos (Perrenoud, 2003b).

A perspetiva do sucesso escolar mudou muito desde a década de 1940 com o enfoque sendo colocado em diferentes níveis ao longo dos anos. Que relação existe entre o sucesso e insucesso escolar e a inclusão? É necessário atentar nos diversos fatores que influenciam e determinam o sucesso educativo e de que forma este pode incluir ou excluir os alunos.

2. Inclusão e sucesso e exclusão e abandono escolar

A diferença, desde que positivamente tratada e não estigmatizada, é uma das maiores vantagens das sociedades e do ambiente escolar. Colocam-se em interações diferentes ambientes socioeconómicos, níveis culturais, crenças, valores e desejos que podem contribuir para o desenvolvimento comum das mentalidades e das atitudes perante a vida e a sociedade. Mas neste mundo em que ninguém é igual, todos nós somos diferentes e é com base nesta certeza que a inclusão escolar e a escola inclusiva devem ser alicerçadas (Ainscow, 1997).

A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia todos para que obtenham sucesso na corrente educativa geral professores, alunos, pessoal administrativo.

As escolas inclusivas propõem um modo de construir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades. (Manzini & Manzini, 1999, p. 2)

Falar de inclusão é falar também de um projeto educativo da e para a escola, onde a heterogeneidade terá de ser um elemento importante e enriquecedor. Compete à escola estar preparada para a mudança, perspectivando-se como organização inovadora, instituindo processos endógenos de mudança, com o intuito da melhoria contínua da prestação dos serviços educativos a todos os alunos de modo a promover o sucesso (Benavente, 1999).

Baumel (1998), entre outros, refere que o que diferencia a escola inclusiva da exclusiva são as formas distintas de abordar e compreender a educação: uma aponta para a integração através da posse do currículo por parte dos alunos, mediante processos e acordos organizacionais; a outra, que ainda parece estar presente em parte das escolas, exclui alguns alunos das suas salas de aula.

Numa escola inclusiva, a diferença é entendida como uma parte integrante da experiência humana que deve ser valorizada. A inclusão deve ser baseada num sistema de valores em que todos se sintam bem-vindos (Mittler, 2003). Para isso ser concretizado, as escolas precisam de modificar o seu pensamento e funcionamento de maneira a incluir todos os alunos, proporcionando-lhes uma educação de qualidade (Ainscow, 1997).

Para combater a exclusão escolar e promover o sucesso, é necessário apostar na transformação da própria escola. De acordo com Duru-Bellat (2004) a escola não é “todo-poderosa”, capaz de lutar contra as desigualdades sociais, sexuais e culturais, pois “faz parte de uma sociedade na qual existem desigualdades do início ao fim”. No entanto, a escola deve ser um local privilegiado da prática da democracia, criando a verdadeira igualdade de oportunidades a todos os alunos, de forma a integra-los na sociedade como elementos ativos e participativos, tendo um papel complementar ao desempenho da família no processo de socialização das crianças e dos jovens.

Nos dias de hoje as sociedades ocidentais estão a enfrentar cada vez mais a realidade social da diferença e da desigualdade social. Cabe à escola lidar com essas diferenças, tornando-as em virtudes e benefícios socioeducativos e culturais, um trampolim para a construção de uma efetiva oportunidade para cada pessoa de cada aluno se desenvolver e afirmar na sociedade.

Para muitos autores o insucesso escolar aliado ao abandono escolar está na origem da exclusão social. Como referem Canário *et al.* (2001, p. 17) “É essa produção de exclusão, constitutiva da instituição escolar [...] que abre pistas para compreender os laços de causalidade circular que unem a exclusão escolar e a exclusão social”.

A escola que promove o sucesso e se diz inclusiva parte do princípio de que todos os alunos podem aprender e que todos os alunos querem aprender, desde que lhes sejam dadas oportunidades para isso. Neste sentido, a preocupação das escolas deve consistir em criar as oportunidades necessárias para que cada aluno possa aprender de acordo com as suas apetências e competências, com o seu ritmo próprio, com os seus projetos de vida, numa só palavra, de acordo com a sua singularidade (Ainscow, 1997).

3. Prováveis causas do insucesso/sucesso educativo

A discussão sobre as possíveis causas do insucesso ou fracasso escolar é particularmente importante para este projeto, uma vez que o objetivo global desta dissertação é estudar o sucesso nas turmas de Percorso Curricular Alternativo. Assim sendo, é pertinente abordar as possíveis causas do insucesso escolar ou fracasso escolar.

Perrenoud refere que podemos falar em fracasso escolar quando um aluno revela dificuldades na aprendizagem ou na falta de conhecimentos e competências. Tal definição, para o autor, acaba por naturalizar o insucesso, impedindo a compreensão de que ele resulta de formas e de normas de excelência instituídas pela escola, cuja execução local revela algumas arbitrariedades, entre as quais a definição do nível de exigência, do qual depende o limiar que separa aqueles que têm êxito daqueles que não o têm. Interessa, então lutar contra essa “naturalização” do insucesso escolar, que nos permite imputá-lo simplesmente a causa internas (aluno), e tentar entender quais os fatores externos (relativos à escola) que podem levar ao fracasso escolar, e que podem propiciar o sucesso educativo.

O mesmo autor menciona que o fracasso é um “julgamento institucional”, uma vez que é a escola que avalia os seus alunos e concluiu que alguns fracassam. Assim, as diferenças entre as crianças servem para justificar o seu desigual sucesso educativo, visto que cada um tem êxito consoante o seu interesse e aptidões para singrar. Perrenoud salienta que o tratamento igual entre todos mais não serve do que para ignorar as diferenças individuais, o que torna o sucesso educativo mais fácil para uns do que para

outros. O insucesso escolar deve ser visto como um problema social, pois são vários que o podem condicionar. O fracasso escolar diz respeito à gestão pedagógica, mas também à aula, à escola, ao grupo, à relação pedagógica entre o aluno e o professor (Perrenoud, 2006).

O insucesso escolar não é um problema meramente pedagógico que esteja limitado à não aquisição, total ou parcial, de saberes, conteúdos ou competências. É também um fenómeno social, cuja apreensão varia com o tempo. Até cerca dos anos setenta, o insucesso escolar era considerado essencialmente pedagógico; a partir desta altura, a democratização da escola, o alargamento da escolaridade obrigatória e o recrutamento profissional em função das habilitações académicas, fez com que a seleção social se realizasse mais no seio da escola do que fora dela. O sucesso escolar pesaria cada vez mais no nível de integração profissional e social provocando com o insucesso não só a exclusão escolar como uma possível exclusão social.

Para os professores, o insucesso traduz-se, geralmente, na “falta de bases, de motivação ou de capacidades dos alunos ou, ainda, por causa das disfuncionais estruturas educativas, familiares e sociais. Para os pais e para a população em geral, os professores terão a sua quota-parte de responsabilidade (faltas, desmotivação, insuficiente formação, etc.)” (António Razzi & Almeida, 1988, p. 55).

Já para Benavente (1999) o insucesso escolar é “um problema constante na instituição, um problema de ‘massas’ pois diz respeito a um grande número de alunos, *precoce* (intervém desde a entrada na instituição), *socialmente seletivo e cumulativo*, (quem chumba, volta a chumbar)” (p.118). Podemos dizer que o insucesso traduz a incapacidade estrutural que o sistema educativo tem de assegurar uma real igualdade de oportunidades.

Mais frequentemente, o termo “insucesso escolar” assumiu uma visão prática dos profissionais que trabalham mais diretamente com esta problemática pois, segundo Pires *et al.* (2001), o “insucesso escolar é a designação utilizada vulgarmente por professores, educadores, responsáveis da administração e políticos para caracterizar as elevadas percentagens de reprovações escolares verificadas no final dos anos letivos”.

Para Maria Rita Leal (2004) são também vários os fatores de que depende o sucesso educativo. A autora afirma que não se pode ignorar o aluno, pois as suas dificuldades individuais comprometem ou impedem a aprendizagem. Na sua opinião, o meio escolar, o sentimento de pertença e o relacionamento interpessoal são considerações a ter em conta para se entender de que forma o aluno consegue ter sucesso. Em relação ao

meio, salienta-se que “para a criança ou jovem aprenderem o que quer que seja na escola [...] é preciso providenciar condições de meio que permitam a exploração de um campo largo de experiência, ao nível da idade e do desenvolvimento, para que possa sentir as realidades de qualquer maneira sob o seu controlo e se permita ser encaminhado na organização dos dados conforme o seu estilo preceptivo e o seu jeito de ressonância pessoal.” O meio escolar deve ser diverso e proporcionar estímulos e reforços imediatos a qualquer tentativa de exploração por parte do aprendente. A noção de meio está ligada ao sentimento de pertença. O meio escolar deve fazer com que os alunos se sintam inseridos e reconhecidos. Se assim for, a criança fortalece o seu espírito de iniciativa e autoestima, que são essenciais para uma aprendizagem. Segundo a autora, a verdadeira prioridade para assegurar o sucesso da tarefa educativa da escola reside em “tornar a instituição de educação num terreno de vida e interação social, onde se aprende a arte de comunicar, de questionar, de se entusiasmar”.

No que respeita ao relacionamento interpessoal, Maria Leal aponta para a importância do professor se tornar um “perito de relações humanas, para que possa sentir a satisfação de criar com os seus alunos formas de aprender e ensinar estimulantes para a formação da autonomia, da iniciativa, da espontaneidade, da força afirmativa perante a vida e a tarefa escolar, que fará dos alunos cidadãos ativos na comunidade”.

João Formosinho alerta para a existência de diversos tipos de insucesso, afirmando que apesar do conceito de insucesso escolar dizer respeito, maioritariamente, ao sucesso individual dos alunos da escola, é necessário prestar atenção nas componentes da educação como a instrução, a socialização e a estimulação. Assim podemos concluir que “insucesso escolar individual poderá ser tanto na instrução, como na socialização ou na estimulação” (Formosinho, 1985, cit. Por GEP/ME, 1988:107).

O autor afirma existir uma grande tendência para reduzir o insucesso escolar ao insucesso na instrução e alerta ainda o fato da sociologia debruçar-se sobre os fatores sociais do insucesso. No seu livro intitulado *Organizar a escola para o (in)sucesso educativo*, propõe abordar os fatores organizacionais e institucionais do sucesso educacional. Sugere um conjunto de variáveis e circunstâncias que indiretamente ou diretamente influenciam a aprendizagem e o rendimento escolar dos alunos. Formosinho aponta como fatores sociais, os hábitos, projetos e estilos de vida no seu da família, linguagem e atitudes face ao conhecimento e à escola, as condições de vida, o acesso aos bens culturais, novas tecnologias e zona de residência. Do outro lado, temos os fatores relacionados com as dinâmicas internas da escola e com as políticas educativas, como por exem-

plo, os manuais escolares, a estrutura do currículo, o método de avaliação e qualidade dos espaços escolares. Por último, podemos falar das variáveis pessoais dos alunos, como motivação, capacidades, atitudes em relação à escola. (L. S. Almeida et al., 2005)

A teoria da reprodução social e cultural, desenvolvida ao longo da década de 1970, explica o (in)sucesso escolar pelas funções que são cometidas à escola numa sociedade de classes, em particular as funções de seleção e de reprodução social e cultural. Defende-se que a escola seleciona os alunos, não de acordo com as suas “capacidades”, mas por pertencerem a classes, a grupos e a meios sociais privilegiados ao nível da posse e controlo de bens económicos e/ou culturais, contribuindo desse modo para reprodução da estrutura social. Para esta teoria, o insucesso escolar explica-se em grande parte pela presença ou ausência de “capital cultural” nas famílias de onde são provenientes os alunos, ou seja, o sucesso está mais garantido quando na família se encontram as percepções, orientações, disposições, valores e hábitos culturais rentabilizados pela escola.

Segundo (Duarte, 2000, p. 10) “a definição de insucesso escolar aparece como resultante da persistência do sucesso do saber cultural, não letrado. O insucesso pode ser gerado pela contradição que resulta entre a aprendizagem e ensino das atividades reprodutivas do grupo social que tomam a primazia e o saber oficial ministrado pela escola.”

No campo da educação pode-se colocar de um lado o professor com um tipo de saberes e o que pretende transmitir. Existe, assim, um confronto entre este tipo de saber, a cultura dominante e a cultura dos alunos.

Segundo Bourdieu (1983)(1983) e Passeron (1983) as desigualdades no aproveitamento dos alunos dependem mais da herança cultural do que das razões económicas. Segundo estes autores existe sempre uma dissociação entre as estruturas sociais e os sujeitos, que são adaptados e influenciados por elas. A instituição escolar é sempre encarada no abstrato, não cabendo um papel ativo aos sujeitos. Outros autores criticam as teorias da reprodução, demonstrando que os indivíduos poderiam manifestar uma atuação própria através de formas de resistência, isto é, ao afastarem-se da cultura oficial, formalizada, tentando impor os seus próprios pontos de vista. (Duarte, 2000, p. 13)

Uma das questões que suscita curiosidade prende-se com as dificuldades nas aprendizagens que alguns alunos sentem na sala de aula.

De acordo com a investigação de Almeida (2008) o ser humano formula percepções e avaliações sobre os seus comportamentos e desempenhos, procurando uma explicação para os seus rendimentos escolares. Os alunos também vão desenvolvendo justifi-

cações que os ajudam a interpretar os seus melhores e mais fracos resultados académicos.(Barros, 1996)

As explicações para os seus resultados são diversas e Weiner organiza essas interpretações em seis fatores:

1) *capacidade*, que reflete o grau em que considera as suas próprias habilidades e aptidões como relevantes para a realização da tarefa; 2) *esforço*, que reflete a intensidade e energia que o sujeito imprime para levar a cabo uma determinada tarefa; 3) *estratégias*, que se refere aos diferentes processos e métodos que o sujeito implementa para melhorar os seus resultados na aprendizagem; 4) *tarefa*, que diz respeito à dificuldade ou facilidade das tarefas escolares; 5) *professores*, que se relaciona com a perceção do papel que o professor assume no rendimento do aluno, por exemplo, em função das suas características de personalidade e de destrezas profissionais; e 6) *sorte*, que expressa o peso que o aluno atribui ao azar ou à sorte nos seus desempenhos académicos.¹⁷

As atribuições causais têm consequências, tanto para as expectativas de sucesso e de fracasso futuro, como para o autoconceito e a autoestima dos alunos. As dimensões de causalidade e as crenças individuais responsáveis pelos sucessos e fracassos escolares desempenham um importante papel no rendimento subsequente do aluno, nas emoções e na própria motivação para a aprendizagem.¹⁸

No estudo de Almeida foram analisados os dados e com os resultados obtidos verifica-se que os alunos recorrem sobretudo a causas internas para explicar os seus sucessos e fracassos escolares. Assim, os alunos apontam o esforço como a causa mais valorizada, seja para explicar o sucesso, seja para explicar o fracasso escolar, desvalorizando a sorte na explicação do sucesso ou o professor na explicação dos fracassos. Segundo Weiner, quando o sujeito atribui o êxito ou o fracasso a causas estáveis, tenderá a gerar expectativas de que no futuro continuará a experimentar sucesso ou fracasso. No entanto, se as causas se consideram instáveis, tanto no caso do êxito como do fracasso, o sujeito terá dúvidas sobre o que irá acontecer no futuro. Por outro lado, a atribuição do êxito e do fracasso a causas controláveis pelo sujeito, por exemplo, o esforço, produz motivação e persistência, o que contribui para aumentar o rendimento. Isso já não ocorre no caso de se justificarem os resultados com fatores incontroláveis, por exemplo, o azar ou a sorte (L. d. S. Almeida, Miranda, & Guisande, 2008)

Para a explicação do sucesso escolar, a idade e o género dos alunos interagem na diferenciação das ordenações atribuídas ao esforço, à sorte e ao método de estudo. Os alunos mais novos valorizam da mesma forma o esforço e o método do estudo, independentemente do género. Contudo, nos mais velhos, observa-se uma menor valoriza-

¹⁷ Barros, 1996; González Pienda, 2000; Weiner, 1988 citados in Almeida et al, 2008

¹⁸ Barros, 1996; González Pienda, 2000; Weiner, 1988 citados in Almeida et al, 2008

ção, por parte dos rapazes. Por outro lado, e atendendo apenas ao género, os rapazes recorrem mais à capacidade para explicar o seu sucesso, ao mesmo tempo que, atendendo apenas ao ano escolar, as bases de conhecimentos aparecem progressivamente mais valorizadas na explicação do sucesso à medida que se avança na escolaridade.

Alunos mais fragilizados em termos de rendimento escolar devem ser ajudados pelos professores a lerem os seus sucessos e os seus fracassos. Weiner afirma que para melhorar a motivação dos alunos é importante que estes saibam atribuir aos seus êxitos e aos fracassos o nível de esforço envolvido na realização das tarefas, entendendo-o como uma causa interna, instável e controlável. Obviamente, enfatizando o esforço, os alunos acabam por aprender a valorizar o uso adequado de estratégias de aprendizagem, sempre necessárias ao sucesso (in Almeida et al, 2008).

4. Abandono escolar

Nos últimos anos, as políticas educativas procuraram aumentar o período da escolaridade obrigatória como forma de combater o abandono escolar, mas o resultado final nem sempre foi o esperado: em algumas situações, os números do abandono crescem com o prolongamento da escolaridade obrigatória.

O abandono escolar constitui um dos problemas graves que Portugal enfrenta há largos anos, e que contribui para o baixo nível de escolaridade da população, mesmo em idades mais jovens. Consequentemente, este abandono escolar encontra-se diretamente associado a um baixo nível de qualificação profissional dos trabalhadores.

É no ensino secundário que o abandono escolar precoce assume maior expressão, constituindo, segundo o Ministério da Educação, um dos mais preocupantes fatores de discriminação social e cultural das novas gerações. É neste contexto que importa agora referir o que entendemos por abandono escolar. Não existe no seio académico uma definição capaz de harmonizar e contemplar todas as diferentes perspetivas sobre o tema. Recentemente tem havido uma discussão em torno da definição de *early school leaving*¹⁹ e abandono escolar, mas nem sempre são consensuais.

¹⁹ Segundo Azevedo criou-se uma confusão conceptual em Portugal, ao adaptar-se para português a designação *early school leavers* e traduzindo-a por *abandono escolar precoce* e referindo-se a todos os que saem da escola antes de completar doze anos de escolaridade. Ora, muitos destes, em rigor, não abandonam a escola, saem no fim do limite legal para frequentar compulsivamente a escola, os 15 anos de idade (o limite ainda em vigor até há pouco tempo). Segundo o autor, classificar tudo como abandono é um excesso e um erro que só prejudica (e piora) a imagem do sistema educativo português, sem lhe trazer nenhum benefício. Para o autor a tradução seria saída precoce do sistema educativo.

Ana Benavente (1994) refere que os alunos que abandonam têm problemas com a escola e foram já por ela abandonados, em muitos casos. Alude-se nesta afirmação a uma contradição do âmbito pedagógico-político. Se por um lado se institui a escolaridade obrigatória, por outro a própria escola efetua uma seriação natural e académica dos alunos ao não promover a igualdade de oportunidades não no acesso mas nos seus objetivos.

Segundo Justino (2010) a noção de abandono escolar está associada à interrupção da frequência do sistema educativo na medida em que isso configure um regresso praticamente irreversível. Segundo o autor, o abandono escolar configura mesmo um ato ilícito na medida em que contraria a lei que institui a escolaridade obrigatória. Azevedo refere que o conceito de abandono escolar, apesar de ser recorrentemente usado na literatura científica e na linguagem comum, carece de explicitação e de uma delimitação conceptual [...] propondo o recurso ao conceito de saídas do sistema de ensino e de formação, porque é mais abrangente e permite contextualizar e definir o que são e onde se situam os abandonos escolares.

Em muitos casos, o fracasso escolar significa o fracasso pessoal e social, pois a escolarização é também um importante condicionante no sistema de estratificação da sociedade. A educação funciona como condição primordial de desenvolvimento com equidade, permitindo que uma sociedade se estruture num sistema em que o ensino tem um cariz democrático, igual para todos até aos dezoito anos, idade em que os estudantes podem continuar a sua atividade académica ou entrar no mundo laboral. A interrupção desse processo pode hipotecar o futuro dos jovens. Neste contexto o abandono escolar precoce, ao comprometer a formação e a qualificação dos trabalhadores, reflete-se no processo de desenvolvimento socioeconómico e na competitividade do nosso país.

Como podemos constatar, o abandono escolar não é um problema meramente pedagógico: é também um fenómeno social. Estudos mostram que a retenção, longe de ser um bom processo para aprender, é, pelo contrário, prejudicial à própria aprendizagem. A retenção afeta, entre outros aspetos, a motivação dos alunos e os seus comportamentos, gera uma baixa autoestima, é um processo que fomenta desigualdades e repercute-se de forma negativa na esfera das relações sociais dos alunos.

A melhor forma de garantir que os estudantes consigam triunfar academicamente passa então por estimular uma escola que desenvolva igualdade de oportunidades para todos e democratize o ensino, para que seja uma escola para todos e onde cabem todos (Grilo, 2010); só assim se concretizará o objetivo de prolongar a escolaridade no

tempo, e só assim se conseguirá melhorar cultural e intelectualmente as futuras gerações para a vida social e profissional.²⁰

A educação em Portugal encontra-se estruturada por ciclos de ensino que perseguem os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). O sistema de ensino português está dividido em seis diferentes níveis, sequenciais. Tem início na educação pré-escolar (um ciclo de frequência facultativa para crianças entre os 3 e os 6 anos de idade). Segue-se o ensino básico, constituído por 3 ciclos sequenciais: o primeiro de 4 anos (6-10 anos de idade); o segundo de 2 anos (10-12 anos de idade); e um terceiro ciclo de 3 anos (12-15 anos de idade). A oferta educativa é diversificada, com cursos ditos do ensino regular e cursos mais vocacionados para uma população escolar em situação de risco. Estes cursos podem ser Percursos Curriculares Alternativo, Cursos de Educação e Formação e Programa de Educação e Formação (PIEF).

O ensino secundário constitui um ciclo de 3 anos, para alunos dos 15 aos 18 anos de idade (escolaridade obrigatória), e compreende quatro tipos de cursos: científico-humanísticos, tecnológicos, artísticos especializados e profissionais. Para jovens e adultos pouco escolarizados existe ainda a possibilidade de frequentar Cursos de Ensino Recorrente, as unidades de formação de curta duração (UFCD) ou ainda o processo de reconhecimento e validação de competências (RVCC).

O número de alunos a frequentar o sistema de ensino português cresceu devido ao processo de democratização do ensino e do advento da escola de massas, aberta a todos, segundo os direitos e obrigações consagrados na Constituição da República Portuguesa. Números que podem facilmente ser lidos no quadro abaixo que apresenta a variação dos anos, o número total de alunos inscritos e a sua distribuição entre os diferentes ciclos de ensino.

²⁰ Com a Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto publicada em Diário da República, 1.ª série — N.º 166 — 27 de Agosto de 2009 a escolaridade obrigatória passou do 3º ciclo de escolaridade e 15 anos de idade para os 18 anos e com 12º ano completos.

Tabela 2. Evolução da taxa de escolarização (%) por ciclo/nível de ensino em Portugal

Ensinos Básico e Secundário (%)											
	2000/ 01	2001/ 02	2002/ 03	2003/ 04	2004/ 05	2005/ 06	2006/ 07	2007/ 08	2008/ 09	2009/ 10	2010/ 11
1º Ciclo	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
2º Ciclo	87,0	86,0	86,8	86,9	86,4	84,4	88,0	92,0	94,9	93,8	95,4
3º Ciclo	86,8	84,2	82,5	82,0	82,5	83,5	86,5	86,2	87,3	89,5	92,1
Ensino Secundário	62,5	59,7	58,9	58,0	59,8	54,2	60,0	63,2	68,1	71,4	72,5

(Fonte: DGEEC, 2012 - Relatório Estado da Educação 2012)

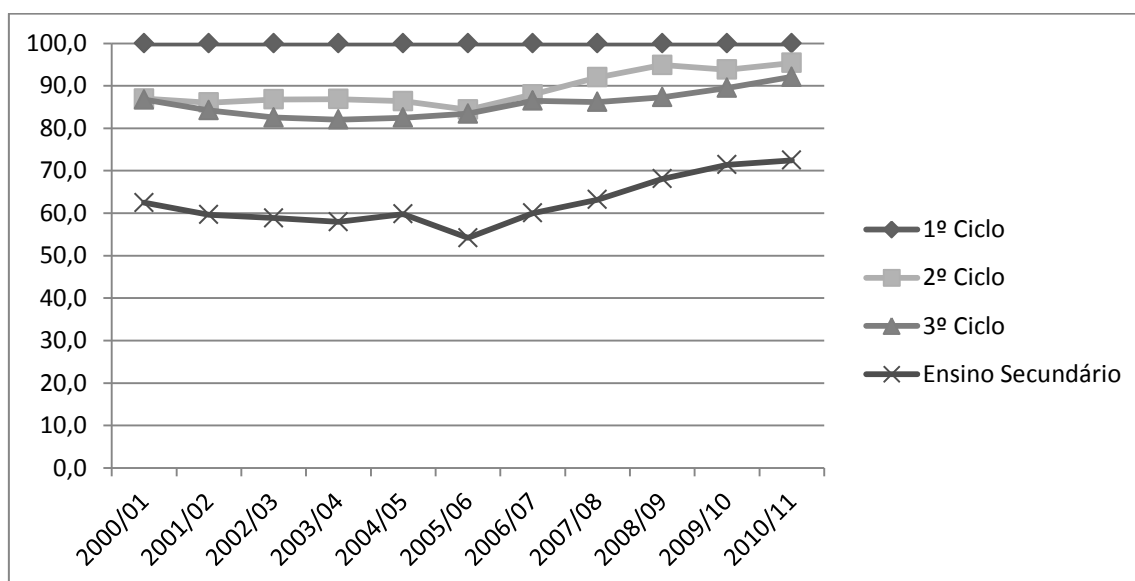


Gráfico 2. Evolução da taxa de escolarização (%) por ciclo/nível de ensino em Portugal

(Fonte: DGEEC, 2012 - Relatório Estado da Educação 2012)

Mas se o número de estudantes cresceu de forma significativa nas últimas décadas, os indicadores de desempenho da educação escolar em Portugal não acompanharam essa tendência de forma proporcional. É certo que houve melhorias, mas essas ainda estão longe do que é de esperar no atual contexto de uma sociedade onde se reclama uma maior igualdade de oportunidades e mais capacidade para se fazer face à mudança e à imprevisibilidade, num contexto democrático e de salvaguarda da liberdade (Azevedo, 2011b).

Segundo o Conselho Nacional de Educação, o abandono sem qualificações do sistema de educação e formação constitui um problema social multipolar e complexo, que não pode reduzir-se a um problema escolar. Neste sentido, o combate eficaz do abandono não se consegue apenas a partir da definição de medidas específicas e de âmbito local estabelecidas centralmente, exigindo antes a capacidade política de fazer que

as comunidades locais e educativas sejam levadas a detetar cada caso concreto, promovendo-se o seu apoio na adoção das medidas mais convenientes à sua resolução específica. Desta forma, estamos perante uma obrigação política de generalizar o combate ao abandono escolar, através da responsabilização e motivação das comunidades e organismos locais para a personalização da resposta a dar a cada caso concreto, acompanhada da consequente apresentação de resultados e prestação de contas. (CNE, 2004)

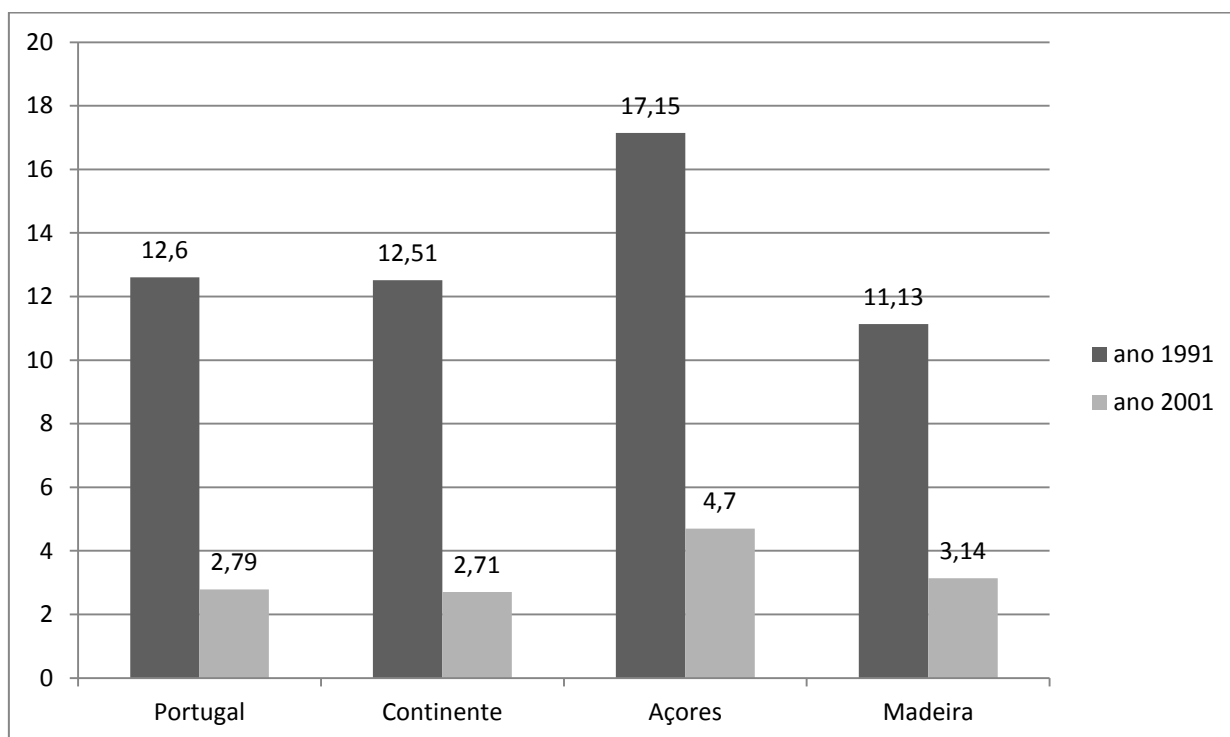


Gráfico 3. Taxa de abandono escolar, em percentagem, por local de residência (à data dos Censos 2001)
(Fonte: INE)

O abandono escolar precoce é um problema urgente e sério tanto para os indivíduos que o perpetuam como para as sociedades. Segundo os censos de 2001 as taxas de abandono escolar em Portugal eram apenas de 2,79%. Comparativamente entre os censos de 1991 e os mais recentes houve claramente políticas de combate ao abandono escolar e de mediação desta situação.

Segundo o Presidente da Comissão Europeia José Manuel Barroso, a Europa não pode desperdiçar o potencial de tantos jovens e o seu contributo para as nossas sociedades e economias. É preciso explorar o potencial de todos os jovens europeus para podermos recuperar da crise. Igualmente a Comissária Europeia responsável pelo pelouro da Educação, Cultura, Multilinguismo e Juventude, Androulla Vassiliou, refere que reduzir a percentagem de jovens na Europa que abandonam precocemente a escola em

apenas um ponto percentual permitiria assegurar quase meio milhão adicional de jovens qualificados todos os anos. Segundo Vassilou, a maioria dos Estados-Membros da UE registou progressos na redução do número de jovens que abandonam a escola com poucas qualificações, mas é preciso fazer mais. Prevenir o abandono escolar precoce é e será sempre um desígnio das sociedades desenvolvidas porque da educação resultam ganhos económicos ao nível do capital humano e ao nível do desenvolvimento dos próprios países.

O Conselho Europeu definiu, em 2003,²¹ uma meta de redução do abandono escolar precoce no seio da União Europeia para cerca de 10% tendo como referência o ano de 2010.

Analisando as estatísticas disponíveis verifica-se que o objetivo não foi cumprido, apesar de muitos esforços envidados por todos os países no alcançar dessa mesma meta.

²¹ Conclusões do conselho, de 5 e 6 de Maio de 2003, no âmbito do documento de trabalho —Educação e Formação 2010, sobre os níveis de referência do desempenho médio europeu na educação e formação.

Tabela 3. Taxa de abandono escolar precoce (em percentagem), 2000 –2009.

	2000	2008	2009
U.E 27	17.6	14.9	14.4
Bélgica	13.8	12.0	11.1
Bulgária	20.5	14.8	14.7
República Checa	5.7	5.6	5.4
Dinamarca	11.7	11.5	10.6
Alemanha	14.6	11.8	11.1
Estónia	15.1	14.0	13.9
Irlanda	14.6	11.3	11.3
Grécia	18.2	14.8	14.5
Espanha	29.1	31.9	31.2
França	13.3	11.9	12.3
Itália	25.1	19.7	19.2
Chipre	18.5	13.7	11.7
Letónia	16.9	15.5	13.9
Lituânia	16.5	7.4	8.7
Luxemburgo	16.8	13.4	7.7
Hungria	13.9	11.7	11.2
Malta	54.2	39	36.8
Holanda	15.4	11.4	10.9
Áustria	10.2	10.1	8.7
Polónia	7.4	5.0	5.3
Portugal	43.6	35.4	31.2
Roménia	22.9	15.9	16.6
Eslovénia	6.4	5.1	5.3
Eslováquia	6.7	6.0	4.9
Finlândia	9.0	9.8	9.9
Suécia	7.3	12.2	10.7
Reino Unido	18.2	17.0	15.7
Croácia	8.0	3.7	3.9
Islândia	29.8	24.4	21.4
República da Macedónia	n/d	19.6	16.2
Turquia	59.3	45.5	44.3
Noruega	12.9	17.0	17.6

(Fonte: Eurostat)

Comparativamente, e pela análise da tabela 3, verifica-se que houve uma redução do abandono escolar precoce de 12%, em cerca de 10 anos, em Portugal.

Segundo o relatório da Comissão Europeia, a atual média da UE de 14,4% de jovens em situação de abandono escolar precoce esconde diferenças consideráveis entre os países. Apenas oito países atingiram a meta de 10%: a Áustria, a República Checa, a Finlândia, a Lituânia, o Luxemburgo, a Polónia, a República Eslovaca e a Eslovénia.

Apesar de na sua maioria os países terem reduzido as suas taxas de abandono escolar precoce, três países registam taxas ainda superiores a 30% (Malta, Portugal e Espanha), tendo comprometido os objetivos inicialmente propostos para 2010.

As razões para que o abandono escolar precoce ocorram são variadas. Apesar de a situação ser diferente de país para país, aquela que é mais tipificada é a origem socioeconómica dos jovens. De acordo com o Eurostat cerca de 70% dos abandonos escolares precoces completaram o ensino básico e cerca de 17% apenas completaram o 1.º ciclo do ensino básico (com particular incidência para Portugal com um número impressionante de cerca de 40%). São números que impressionam e que se tornarão mais compreensíveis quando se discutir, mais adiante, o tema central desta dissertação.

5. Causas prováveis do abandono escolar

Um dos motivos que leva os alunos a desistir da escola está diretamente relacionado com as trajetórias escolares, as sucessivas retenções ao longo do percurso escolar e a falta de estratégias para superar essas mesmas retenções por parte dos organismos responsáveis. Essas estratégias de superação de dificuldades, que resultam muitas vezes em retenções repetidas, circunscrevem-se a planos de recuperação em que mais uma vez o aluno é encarregue de cumprir um plano não negociado por si, mas imposto por um conselho de turma (Guerreiro, 2009).

Saída da escola precoce ou antecipadamente quem nela teve um percurso sinuoso, quem nela já experimentou o sabor do fracasso, quem nela acumulou uma história de insucessos. É o progresso a custo que faz com que a vontade de estudar se rarefaça gradualmente e o nível de investimento que se está disposto a fazer na subida ao nível seguinte se dilua (Guerreiro, p.76).

Vários autores apontam as seguintes razões para justificar o abandono escolar:

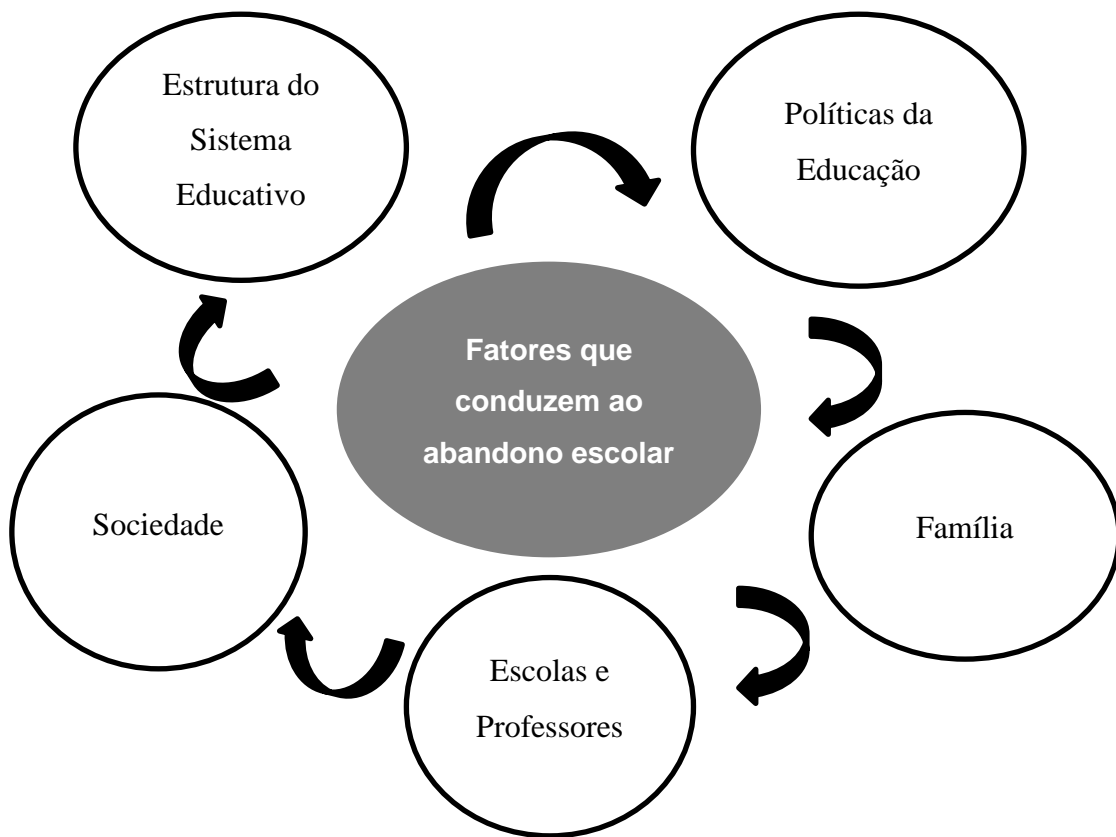


Figura 1. Fatores que conduzem ao abandono escolar.

Desta forma, os fatores podem ser de natureza individual, do ponto de vista do aluno ao ter dificuldades de aprendizagem, problemas de saúde e outras dificuldades diagnosticadas. É habitual atribuir-se a causalidade aos aspetos familiares pois segundo académicos como Formosinho (2009), têm mais probabilidade de ter insucesso e conseqüente abandono os alunos oriundos de meios socioeconómicos mais desfavorecidos., Os agregados familiares que detêm ainda hoje níveis de escolaridade baixos e enfrentam algumas dificuldades económicas, contribuem mais que outros para o insucesso escolar e inserção antecipada no mundo do trabalho.

Azevedo (2009, p.10) refere, numa perspetiva crítica, que “trouxemos todos os alunos à escola, mas não conseguimos acolher cada um dentro da escola [...] diante dos problemas escolares e sociais [...], apenas se publicam leis”.

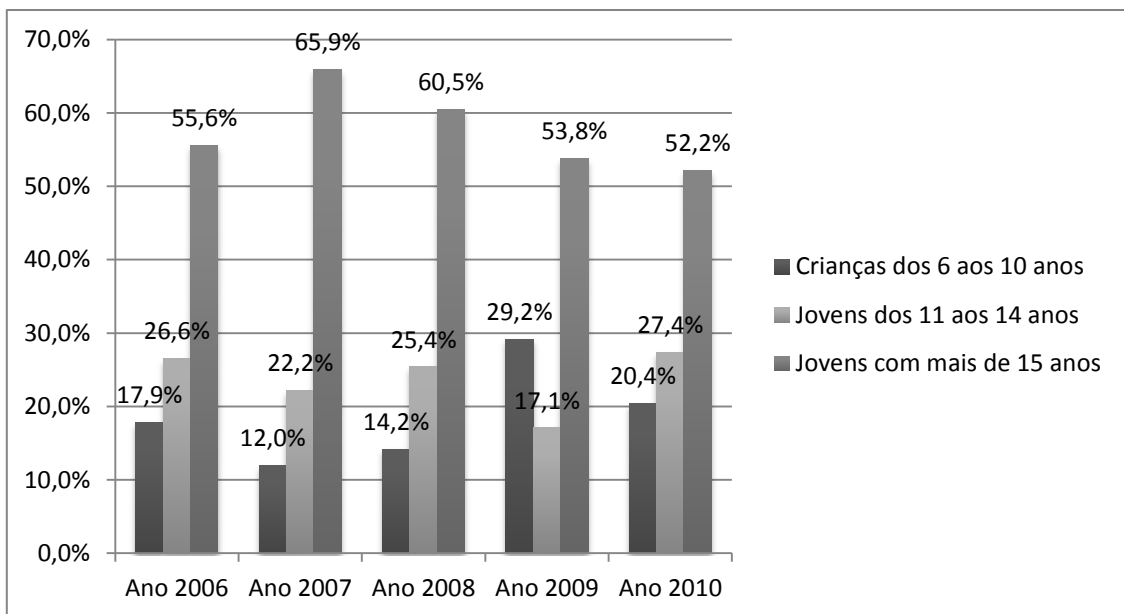


Gráfico 4. Crianças e jovens em idade escolar (%), relativamente ao universo caracterizado pela CPCJ, que não frequentam qualquer tipo de ensino, por escalão etário.

Fonte: *Relatório Anual de Avaliação da Atividade das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens, 2010*, CNPCJR, 2011.

Segundo o Relatório Estado da Educação (2011, p. 82), o abandono escolar é um dos aspetos que mais motiva a intervenção dos técnicos das CPCJ. Nos processos instaurados, foram caracterizadas 26.641 crianças e jovens e, destas, 18.003 foram descritas quanto à sua escolaridade.

O gráfico 4 permite constatar que, em 2010, 20,4% das crianças em idade escolar, na faixa etária dos 6 aos 10 anos, não frequenta qualquer tipo de ensino, enquanto nos jovens entre os 11 e os 14 anos essa percentagem é de 27,4%, notando-se um aumento de 10,4 pontos percentuais relativamente a 2009. A maior percentagem situa-se nos jovens com mais de 15 anos, em que 52,2% não frequentava qualquer tipo de ensino em 2010, embora se note uma diminuição progressiva da percentagem deste grupo etário, desde 2007.

Aqui chegado é possível concluir que o insucesso e o abandono escolares tornaram-se um dos problemas atuais do sistema de ensino. Não sendo novo, ele requer hoje uma reavaliação devido às mudanças profundas que as sociedades têm vindo a registar, quer na socialização dos jovens quer nas exigências que estas fazem. O ponto seguinte aborda uma medida educativa que pode ser implementada para minimizar estes problemas.

IV – Os Percursos Curriculares Alternativos

Ao longo dos últimos anos, os sucessivos governos constitucionais decidiram criar programas de apoio e de combate ao insucesso e abandono escolar, medidas que alguns autores apelidam de compensação pedagógica.

Assim sendo, em 1987 foi criado o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE). Este programa foi criado com o objetivo de combater o insucesso escolar principalmente em zonas rurais e em meios socioculturais desfavorecidos, procurando igualmente minorar, para além das condições sociais deficitárias, as deficiências físicas e psíquicas de alguns alunos (Resolução do Conselho de Ministros de 10/12/87).

Em 1991, surge o Programa de Educação Para Todos (PEPT), que veio substituir o PIPSE. Este programa pretendia acelerar a universalização do acesso à escolaridade básica de nove anos, fortalecer os meios de ação incidindo numa política de igualdade de oportunidades no ensino básico e num acesso generalizado ao ensino secundário. Inserido neste programa foi criado posteriormente o Observatório da Qualidade da Escola, que pretendia avaliar a qualidade da educação acompanhando a progressão e a evolução dos resultados escolares dos alunos (Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, publicada no Diário da República n.º 128 - 1ª Série B, de 09/05/91).

No ano de 1991, são criados os Serviços de Psicologia e Orientação com vista à realização de ações de apoio psicológico e de orientação escolar e profissional (Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de Maio de 1991). Em 1993 foi implementado o Sistema de Incentivo À Qualidade da Educação (Despacho n.º 113/ME/93 de 23-6). Em 1996 foram criados os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) que partem da assunção da discriminação positiva, visando uma integração social e educativa de crianças de meios desfavorecidos. Os TEIP têm como objetivo criar meios e apoios para combater as desigualdades e apelam à ligação da escola com a comunidade e à criação de parcerias (Despacho 147-B/ME/96, de 1 de Agosto).

O despacho número 22/SEEI de 1996 regulamenta as turmas de Percurso Curricular Alternativo, destinado a um grupo específico de alunos do ensino básico que se encontrem em situação de insucesso escolar repetido; problemas de integração na comunidade escolar; risco de abandono da escolaridade básica e ou dificuldades condicionantes da aprendizagem.

Este modelo é organizado tendo em conta as condições em que ingressam os alunos e o número de horas de formação necessárias para a obtenção dos objetivos essenciais definidos para o ciclo do ensino básico em que estão integrados. A estrutura curricular para cada ciclo de ensino tem como referência os planos curriculares do ensino regular e do ensino recorrente, introduzindo eventualmente novas áreas disciplinares adequadas às condições e necessidades de cada grupo de alunos.

À formação escolar é acrescida uma formação artística, vocacional, pré-profissional ou profissional, consoante se considere pedagogicamente aconselhável, que permita uma primeira abordagem no domínio de artes e ofícios, das técnicas, ou ainda a clarificação da experiência e dos conhecimentos que o aluno possua.

Os conteúdos de formação são determinados tendo em consideração:

- Os resultados de uma avaliação diagnóstica que contemple os saberes e as práticas adquiridas;
- Os interesses e necessidades dos alunos e do meio em que se inserem;
- A articulação entre as diferentes componentes do currículo, bem como com outras atividades extracurriculares.

Atendendo à especificidade do público-alvo dos currículos alternativos e à necessidade de promover um processo de aprendizagem mais individualizado, a constituição de turmas não deverá exceder 15 alunos. A integração nestas turmas, de alunos ao abrigo do regime educativo especial nos termos do Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, deve ocorrer mediante parecer do serviço de psicologia e orientação ou da equipa de avaliação constituída nos termos do referido decreto-lei. No 2.º Ciclo do Ensino Básico, a avaliação realiza-se por disciplina ou área, consoante a organização da formação, revestindo um carácter descritivo e qualitativo. Com este projeto pretendia-se:

- (1) Contribuir para a construção de uma escola de qualidade, mais humana, criativa e inteligente, com vista ao desenvolvimento integral dos seus alunos;

- (2) Promover uma nova prática curricular, assumida, gerida e avaliada pelas escolas, no contexto de um currículo nacional que enquadre as competências necessárias;
- (3) Proporcionar aos alunos uma diversidade de percursos de aprendizagem garantindo a coerência entre os objetivos estabelecidos e as metas atingir;
- (4) Estimular a conceção de estratégias e atividades diversificadas que criem condições para a transferibilidade das aprendizagens interdisciplinares, numa perspetiva de desenvolvimento das competências de saída do ensino básico;
- (5) Incentivar a adoção de estruturas de trabalho de equipa entre professores de diferentes áreas disciplinares e de diferentes ciclos;
- (6) Contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, alargando e reconhecendo a sua capacidade de decisão em áreas chave do currículo;
- (7) Favorecer uma maior interação entre os diversos parceiros da comunidade educativa na conceção e realização do projeto educativo de escola;
- (8) Contribuir para uma avaliação contínua e reguladora que equacione os objetivos propostos, as aprendizagens efetuadas e as competências desenvolvidas, tendo em conta alunos, professores e encarregados de educação;
- (9) Criar novos espaços curriculares não disciplinares que favoreçam a articulação dos diversos saberes e a realização de aprendizagens significativas;
- (10) Encorajar a reflexão sobre a natureza e funções das diversas tarefas escolares, e em particular, dos trabalhos de casa, questionando os fatores de desigualdade e as responsabilidades que efetivamente cabem à escola.²²

O programa de *Percurso Curricular Alternativo* é concebido com base na caracterização do grupo de alunos que o vai frequentar, no diagnóstico das metas a desenvolver para o cumprimento do ciclo de escolaridade do ensino básico e nas habilitações de ingresso. A estrutura curricular deve ter como referência os planos curriculares constantes do Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro de 2001, com as alterações introduzidas pelo Decreto-lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro de 2002. Esta matriz curricular deve assegurar a aquisição de conhecimentos e metas essenciais definidas para o ciclo de ensino a que se reporta o percurso alternativo, particularmente em Língua Portuguesa e Matemá-

²² Lido no Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro.

tica, permitindo a permeabilidade entre percursos e a consequente transição para outras modalidades de formação, bem como o prosseguimento de estudos.

Atualmente assiste-se a uma série de debates sobre o estado da educação, do ensino e da formação das nossas crianças e jovens, e sobre a necessidade de se efetuem reajustamentos e alterações ao sistema escolar. Destacamos inúmeras vezes neste contexto educativo e pedagógico o papel que assume a escola e as parcerias que estabelece, principalmente com a comunidade local. Este papel de abertura e de partilha, olhado historicamente com alguma desconfiança, devido ao centralismo da administração pública portuguesa, tem vindo a alterar-se nos últimos tempos (Benavente, 1990).

No contexto europeu, deteta-se a necessidade premente de mudanças na escola, no sistema educativo, na educação ou na formação (Canário, 2000). Estas mudanças estão emergentes nos discursos dos diversos atores educativos, no contexto da relação aberta e dinâmica da escola com a comunidade. O debate implica pensar a escola enquanto organização e questionar a sua capacidade de reconstrução, no sentido de realizar no seu contexto específico as finalidades propostas no âmbito do sistema social e cultural.

Assim, é importante que a escola sensibilize os seus alunos para os desafios fundamentais do futuro da comunidade/região onde vive, do país, da comunidade europeia ou, de forma geral, da Humanidade e do nosso planeta. As grandes evoluções do território onde vivemos e do mundo atual e vindouro requerem transformações em todos os sistemas, fundamentalmente no sistema educativo, nos seus objetivos e processos de aprendizagem, pelo que devemos indicar os desafios prováveis ou desejáveis e o modo de cooperação (parcerias) em que se deverá efetuar essa articulação entre a escola e a comunidade. Daí a necessidade que a escola tem hoje de promover e manter parcerias com o meio que a envolve. Devemos manter parcerias (institucionais, operacionais e participativas), pensá-las como funcionamento de relações no contexto de um modelo em rede não apenas com fins exclusivamente económicos (Carmim, 2006).

Entre muitas medidas propostas, encontra-se aquela que será o objeto desta investigação: o PCA. É um projeto reconhecido pelos intervenientes educativos como uma medida que veio solucionar um problema há muito diagnosticado: o que fazer aos alunos que abandonam a escola sem terem concluído a escolaridade obrigatória ou que se encontram em risco de abandono escolar?

Considerada uma medida de inclusão social, o PCA concretiza-se através de planos de educação e formação individualizados que integram uma componente de es-

colarização que favorece o cumprimento da escolaridade obrigatória, uma componente de formação para a ocupação e orientação vocacional de acordo com os interesses e expectativas evidenciadas durante o processo de sinalização e intervenção e uma componente de educação para a cidadania com o desenvolvimento de actividades de interesse social e comunitário, com a finalidade de promover a integração social e a mobilização de saberes relacionais e sociais.

O perfil dos alunos destinatários desta medida é bastante heterogéneo. Na sua generalidade, os alunos estão compreendidos na faixa etária entre onze/doze anos até aos quinze anos. Excepcionalmente são admitidos alunos com idade inferiores desde que já tenham atingido um abandono escolar absolutamente instalado e que seja difícil recuperá-los no ensino regular.

Muitos destes alunos exibem como fator comum explicativo da sua entrada nestas turmas o seu abandono escolar, o seu próprio percurso escolar que, sem exceção, se pauta por sucessivas repetências, falta de assiduidade e insucesso recorrente.

Quanto à organização curricular, esta concretiza-se em projetos de percursos diversificados conducentes à conclusão da escolaridade obrigatória. Esta estrutura curricular obedece ao determinado relativamente a cada ciclo e modalidade de ensino ou de educação integrando uma formação sociocultural, visando a aquisição de competências nas áreas de Português, Língua Estrangeira, Matemática, Tecnologias da Informação e da Comunicação e uma formação vocacional e artística.

Tabela 4. Estrutura Curricular de um curso PCA aplicado a uma turma.

Tipo de Formação	Designação das disciplinas/áreas disciplinares	Carga horária do 5º ano	Carga horária 6º ano
Escolar	Língua Portuguesa	2,5	2,5
	Matemática	2	2
	Inglês	1	1
	História e Geografia de Portugal	1	1
	Ciências da Natureza	1	1
	Educação Física	1	1
	Educação Visual Tecnológica	1,5	2
	Promoção de Competências Sociais	1	1
	Área Projeto	1	-
	Estudo Acompanhado	1	1
Artística	Teatro	1,5	1,5
	TIC	1	1
Vocacional	Introdução às Práticas de Restauração	1,5	1,5
	Eletricista de Instalações	-	1

Após esta breve explanação da caracterização da medida PCA importa dizer que a mesma apresenta, na minha opinião, algumas fragilidades do ponto de vista da organização e mesmo das expectativas dos seus principais destinatários. Relativamente a este ponto considera-se que os constrangimentos à eficácia da medida são:

- Sistema de colocação de professores que não permite a continuidade pedagógica.
- Os professores nem sempre estão dispostos a trabalhar com estes alunos.
- Currículo diferente em várias escolas pode causar assimetrias ao nível da mobilidade regional;
- Carga horária excessiva.

Os jovens que integram estas turmas revelam algumas características diferentes das dos restantes alunos, como já foi referido. Estes problemas vêm criar mais dificuldades ao sistema educativo vigente, que não tem resposta pré estabelecida para todas estas situações.

O PCA tenta responder a estas necessidades educativas com a ajuda de técnicos especializados e de professores qualificados, com objetivo de criar uma rede social de apoio aos jovens e suas famílias. Mas essas medidas nem sempre são eficazes e nem

todas as escolas as aplicam. Na esmagadora maioria das vezes, o sucesso destes alunos prende-se com os professores que encontram no seu percurso e que não desistem destes casos de exigência pedagógica mais elevada. São precisamente estas situações que esta dissertação analisará, discutindo que uma ligação positiva entre alunos e professores pode ser social e culturalmente benéfica para aqueles “casos perdidos” das escolas que se dizem abertas, universais, igualitárias e de frequência obrigatória.

V - Principais fatores de sucesso educativo nas turmas de Percurso Curricular Alternativo

Neste trabalho apresento as várias dimensões que condicionam e influenciam o sucesso educativo. É importante olhar cada uma das variáveis como um conjunto que influencia e pode ser determinante nesta dialética entre sucesso e insucesso.

Irei falar um pouco de cada uma delas e de que forma elas interferem com este estudo.

Tabela 5. Variáveis que condicionam o sucesso e insucesso.

<p>Individual</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Género/ Etnia - Desempenho escolar do aluno - Dados psicológicos - Meio cultural e familiar - Aspirações de educação e de trabalho - Rede pessoal de relações - Comportamento e assiduidade - Atitudes face à escola; 	<ul style="list-style-type: none"> - Gestão da sala de aula - Relação professor-aluno - Organização curricular Metodologias de ensino e aprendizagem dominantes - Critérios de organização das turmas - Práticas de avaliação 	<p>Pedagógico/ Didático</p>
	<p>Institucional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Clima da escola - Foco académico - Projeto educativo da escola - Tipo de gestão e direção da escola - Modalidades de acreditação - Funcionamento dos vários departamentos disciplinares - Participação dos pais na escola - Oferta formativa - Política educativa da escola 	

Existe uma multiplicidade de “sucessos escolares” e poucas vezes eles são explicitados. Apenas interferem em nós quando se reportam aos resultados dos exames externos e provas de avaliação sumativa e à transição de ano. No entanto, o sucesso escolar é resultado de um processo de ensino e aprendizagem e é uma dinâmica que engloba todos os protagonistas responsáveis pelas aprendizagens. Segundo Joaquim Azevedo, as sociedades hoje preocupam-se muito com o sucesso escolar, em geral, mas pouco pelo sucesso escolar concreto de cada aluno. (Azevedo, 2011)

1. Visão construtivista da aprendizagem

O currículo e a flexibilização curricular tem constituído tema de interesse e de estudo nas escolas e não escapa a quem deseja refletir sobre a educação escolar e os caminhos que se vão construindo para adequar essa educação aos desafios dos dias de hoje, com sucesso e sem abandono escolar. Roldão (1999) defende que a mudança necessária no sistema de ensino português passa pela valorização da escola como território privilegiado de conceção e de gestão curricular. Para isso, são necessárias alterações ao nível da administração para que se possa trabalhar de forma autónoma e descentralizada. Mas que isso possa acontecer será necessário que a administração central e a própria escola criem mecanismos e campos de trabalho que possam mudar a estrutura interna da escola e promover a melhoria da ação diária dentro da sala de aula. De facto, com o processo da Reorganização Curricular do Ensino Básico verificou-se mais um passo na transferência de poder/decisão, ao nível da gestão curricular, da administração para as escolas.

2. Pedagogia diferenciada e individualização nos percursos de formação dos alunos

Em todas as salas de aula, os professores lidam com pelo menos três elementos curriculares: 1) conteúdo (*input*); o que os alunos aprendem; 2) o processo, o modo como os alunos assimilam as ideias e informação; 3) a forma como os alunos demonstram o que aprenderam (*output*). Estes elementos são muito importantes para os professores oferecerem a diferença na sua atividade pedagógica (Tomlinson, 2008, p. 17).

O ensino diferenciado reconhece que compreensões posteriores devem ser baseadas em compreensões anteriores e que nem todos os discentes possuem o mesmo nível de compreensão e de partida. Os docentes que implementam o ensino diferenciado em turmas com níveis diferentes de capacidade procuram providenciar experiências de aprendizagem com desafios adequados a todos os seus alunos. Além disso, os professores reconhecem a necessidade de ajudarem os alunos a assumirem maior responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento.²³

Numa turma diferenciada, alunos e professores aprendem juntos. Embora os professores possam saber mais acerca da matéria continuarão aprender sobre o modo como os seus alunos adquirem conhecimentos.

No gráfico abaixo está retratado o fluxo do ensino numa turma diferenciada.

²³ Idem, ibidem, pag 18

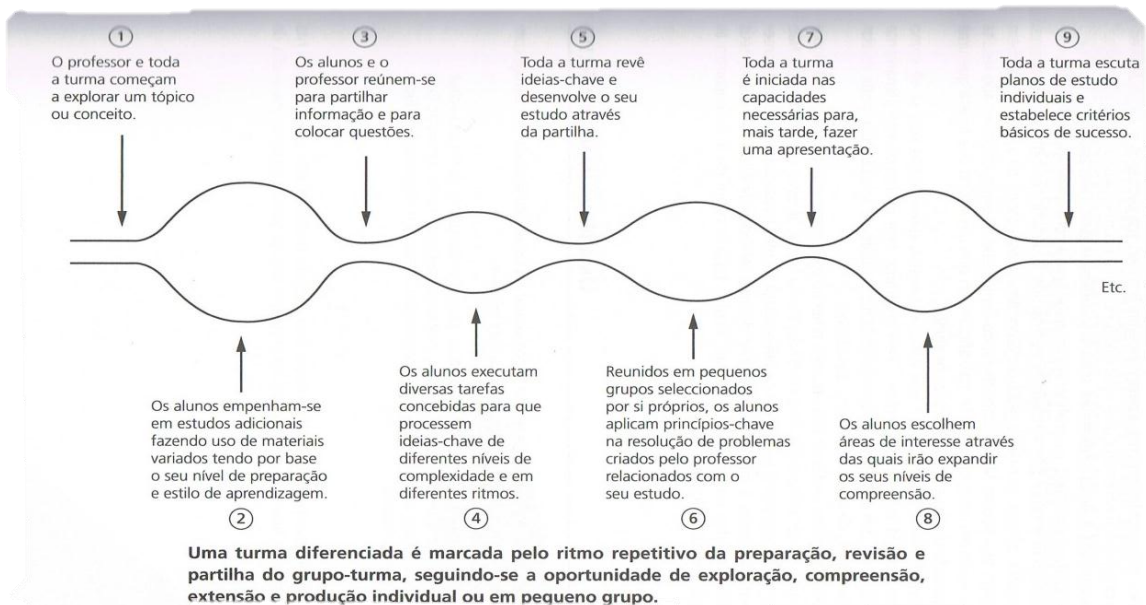


Figura 2. Fluxo de ensino numa turma diferenciada

Fonte²⁴

Pela análise da figura 2 é possível depreender que quando se junta um grupo coeso e pedagogicamente e alinhado, alunos e professores aprendem juntos. É necessária uma colaboração contínua com os alunos para aperfeiçoar as oportunidades de aprendizagem e torna-las eficazes. O ensino diferenciado é dinâmico: os professores monitorizam as aprendizagens e ajustam-nas às necessidades dos mesmos.

Os professores possuem um importante poder de influência sobre o sucesso escolar dos alunos, sobretudo dos alunos provenientes de meios socioeconómicos débeis.

3. O currículo

O Currículo Nacional do Ensino Básico (M.E. 2001) tem como base teórica o construtivismo que encara a aprendizagem como um modelo processual de colaboração alargada, “baseado em projetos que constituam verdadeiros desafios à comunidade de aprendizagem onde se envolvem professores, sujeitos da aprendizagem e todos os outros participantes deste processo, desde os pais aos especialistas” (Pinto, 2002, pp. 293-294)

Com fundamento nesta conceção sócio - construtivista da aprendizagem, como afirma Alonso *et al* (2001), atribuir-se-á ao aluno um papel central na construção ativa e interativa do conhecimento. Em oposição à perspetiva tecnológica do currículo “pronto-a-vestir” de João Formosinho, e ainda segundo esta visão construtivista, propõe-se um

²⁴ Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade - Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora, p. 19.

currículo dinâmico, aberto, flexível, contextualizado e em construção (J. F. e. J. Machado, 2008). Currículo em ação, cuja organização se entende como processo flexível que tem em conta inúmeros fatores, como o contexto de trabalho, os recursos disponíveis, a tomada de decisões apropriadas e os alunos. Mais ainda, neste sentido, conceptualiza-se o currículo como projeto, de forma a dar “respostas adequadas às diversas necessidades e características de cada aluno, grupo de alunos, escola ou região” (Abrantes, 2000, p.6).

A democratização da escola na sua vertente de igualdade de oportunidades para a diversidade, implica fazer da escola uma escola de todos e para todos. Mas para que essa transformação ocorra na escola, importa reformular o seu funcionamento. Roldão (1999) propõe que essas alterações/transformações não abarquem apenas a dimensão organizacional da escola. Pretende que abrangem também “a prática profissional dos professores que são quem exerce a atividade pela qual a escola é responsável: ensinar, isto é, fazer aprender” (Roldão, 1999).

Estas são dimensões fundamentais ao nível de escola: a primeira, associada à estrutura organizativa da escola, e a segunda, associada à forma de trabalhar dos docentes. Estes são os pilares da cultura escolar existente em cada estabelecimento de ensino. Sabe-se hoje, contudo, que não basta alterar um deles. O esforço tem de ser duplo e integrado, na medida em “que mudar as estruturas formais não é o mesmo que mudar normas, valores, convicções – numa palavra: a cultura escolar dominante” (António Bolívar, 1999, p. 171).

A reorganização curricular, aliada à autonomia das escolas na construção do seu Projeto Educativo e Projeto Curricular, constitui ferramenta nova que permite reforçar o papel do professor como elemento decisivo e construtor do currículo. Com efeito, nas palavras de Abrantes (2000) os professores “são profissionais que identificam e interpretam problemas educativos e procuram soluções para esses problemas no quadro das orientações curriculares nacionais”²⁵. Tornar as escolas mais aptas para responder à diversidade de necessidades dos alunos levanta várias questões relacionadas não apenas com a organização e gestão dos serviços, mas principalmente com as práticas educativas e com as atitudes dos professores e outros atores educativos, pois, só sendo um projeto conjunto e assumido por todos pode a escola tornar-se num local de sucesso e inclusão. As escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos,

²⁵ Idem, Ibidem, pag 6

adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma organização escolar mais dinâmica e de uma cooperação ativa entre as respetivas comunidades.

O currículo, segundo (Zabalza, 2003, p. 15) é uma nova estrela “na constelação de conceitos e termos relacionados com o mundo do ensino”. Podemos assim dizer que o currículo entrou definitivamente na terminologia dos professores portugueses, “passou de desconhecido a ‘descoberto’, embora subsistam confusões acerca do que efetivamente representa” (Freitas, 2000, p. 39).

Estas dúvidas resultam, em grande parte, das características do próprio conceito, que é dinâmico. O currículo, como conceito polissémico e ambíguo tem sido encarado de diferentes formas ao longo dos tempos, em função do contexto social, económico e cultural das sociedades em que emerge. Em traços muito gerais, o currículo pode ser visto como tudo o que é aprendido na escola pelos alunos, seja ou não objeto de transmissão deliberada.

É neste sentido que o currículo é visto como construção social e cultural (Ivor Goodson, 1997); só assim se compreendem os vários significados e a variável importância que lhe tem sido atribuída ao longo de, pelo menos, os últimos cem anos. O currículo é “o resultado de um processo histórico” porque só conhecendo o contexto currículo que é vinculado pela escola, numa determinada época. Zabalza (2003, p. 17) defende que o currículo escolar é o conjunto de “disposições de processos que cada sociedade põe em marcha para tornar efetivo, através da escola, o direito das crianças e jovens à educação e ao desenvolvimento pessoal e social”. Marzano aponta as seguintes críticas ao currículo: fragmentação do currículo; insucesso na definição de um corpo de aprendizagem coerente e aceite; ênfase excessivo no estudo de factos isolados; pouca atenção dada aos conceitos e competências mais complexas. Este autor defende uma maior individualização do processo de ensino; desenvolvimento de uma relação mais próxima entre professores e alunos; metodologias mais ativas para maior envolvimento do aluno no seu processo de aprendizagem (Marzano, 2005).

Na opinião de Perrenoud, os programas de ensino condicionam o sucesso de uma escola. Alguns alunos estão condenados a nunca atingir os objetivos, devido às exigências desmedidas que alguns currículos oferecem. Devem ser pensados currículos mais flexíveis e adaptados aos alunos. Não há distinção entre as escolas e o público que acolhe cada uma. Por isso, os currículos devem ser flexíveis e ter como princípio promover uma cultura de base geral a todos, independentemente do destino que cada um

escolher. As escolas consideradas de educação prioritária devem ter mais autonomia curricular, para melhor adaptar os currículos às exigências, realidades e interesses do seu meio ambiente. Os currículos flexíveis podem ser mais estimulantes e interessantes para os alunos, uma vez que podem abordar aspetos locais e ou regionais, tendo em conta os aspetos estruturantes dos programas: aprender, raciocinar, resolver problemas e comunicar.

Outro aspeto a considerar é a preocupação com o método de ensino e didática na sala de aula. O professor é o responsável por organizar as aprendizagens dos seus discentes. Contudo, deverá ter o cuidado de escolher os métodos adequados, com base no tipo de alunos e necessidades diferenciadas que cada um revela. A eficácia de uma escola não depende sobretudo do arranque do ano lectivo que decorre dentro da normalidade. Um ensino eficaz deve conceber estratégias que contemplem diferentes tipos de inteligência. Ensinar é algo que o professor produz, mas aprender ao mesmo ritmo não é inerente e automático em todos os alunos. Os alunos não aprendem todos da mesma maneira o que lhes é ensinado. De uma maneira geral, os discentes são agrupados em turmas capazes de seguir o programa ao mesmo ritmo. No entanto, há diferenças entre o grupo no que respeita seguir e reter o programa. A pedagogia diferenciada deve estar dentro das salas de aula, de forma a criar situações de aprendizagem adequadas a cada aluno. Desta forma, o insucesso escolar vai sendo combatido e cada aluno consegue ter situações de aprendizagem autónomas; através de outros caminhos, os docentes conseguem que todo o grupo seja capaz de atingir determinado objetivo. As instituições deverão estar preparadas para dar resposta à pedagogia diferenciada (Perrenoud, 2003a).

Nesta perspetiva, a construção curricular só faz sentido se for contextualizada. Roldão (1999, p.47) defende que, atualmente, o currículo deve ser entendido como o “corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias, sejam elas de natureza científica, pragmática, humanista, cívica, interpessoal ou outras”. No fundo, o currículo é o que se pretende transmitir a um determinado grupo de pessoas, num determinado contexto. Nas palavras de Freitas (2001), “tudo o que a escola organiza, em termos de aprendizagens significativas para os seus alunos, é, de facto, currículo”.

O currículo, nesta ótica, tem de ser amplo e flexível de modo a englobar, quer os aspetos particulares da atividade do professor, quer as doutrinas vinculadas pela administração, explícita ou implicitamente. Entender o currículo como um projeto “assume um duplo significado – é, por um lado, o corpo das aprendizagens que se quer fazer

aprender, e é também o modo, o caminho, a organização, a metodologia que se põe em marcha para o conseguir” (Roldão, 1999, p. 59).

Em Portugal, em termos normativos, no âmbito da Reorganização Curricular do Ensino Básico, o currículo é definido da seguinte forma: “conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo” (decreto-lei 6/2001). Num contexto de gestão curricular centrada ao nível de escola, flexibilizar o currículo significa “deslocar e diversificar os centros de decisão curricular, e por isso, visibilizar níveis de gestão que até aqui tinham pouca relevância neste campo” (Roldão, 2000, p. 86).

A mesma autora, referindo-se à gestão do currículo, sugere a existência de três níveis de decisão curricular que se articulam entre si, a que correspondem diferentes atores com diferentes competências: (1) O nível institucional que é a gestão curricular ao nível dos órgãos de gestão da escola/agrupamento responsáveis pela elaboração e aprovação do Projeto Curricular; (2) o nível grupal que é a gestão curricular ao nível das estruturas de orientação educativa, dos órgãos intermédios de gestão; (3) o nível individual que é a gestão curricular ao nível do professor, a forma como cada professor gere o currículo na sala de aula.

É na relação direta do professor com os alunos que se pode avaliar a adequação da gestão e flexibilização curricular à turma. Segundo Bolívar (A. Bolívar, 1999, p. 176) este é o nível central, “o foco aglutinador da mudança, dentro dumas relações corporativas na escola, deve ser a prática docente quotidiana.” Se os professores não alterarem as suas práticas, muito dificilmente a inovação dará origem à mudança, “esta dependerá, conseqüentemente, das estratégias adotadas pelos diversos atores” (Thurler, 1994). É necessário as escolas terem presente que “não basta reestruturar os tempos e os espaços de decisão curricular ou organizativa, se tal não afetar o currículo oferecido/vivido pelos alunos” (Bolívar, 1999, p. 176), o que só acontece caso se registre uma mudança nas práticas dos docentes.

Este processo de gestão curricular contextualizada só vai ser possível se os professores deixarem de ser meros transmissores de currículo e se assumirem como verdadeiros construtores de currículo (Roldão, 1999), utilizando, entre outras, a metodologia de projeto numa perspetiva construtivista. O professor desempenha um papel fundamental em todo este processo, uma vez que é o “elemento que dá sentido prático ao valor teórico do currículo” (Morgado, 2000, p. 103). O professor desempenha o papel

de mediador curricular entre o currículo e os alunos. Sem uma conceptualização do currículo, por parte das escolas, dos professores, resultante de um trabalho cooperativo, colaborativo ou colegial, a inovação, ao nível do desenvolvimento curricular contextualizado, não se formaliza nas “práticas curriculares ao nível da escola e da sala de aula” (Pacheco, 1996, p. 92). No quadro da Reorganização Curricular do Ensino Básico (RCEB), o professor “tem de ser igualmente mais autónomo, porque, depois das definições tomadas pelo conselho de turma, ele vai ter de estabelecer as melhores estratégias de ensino aprendizagem”. Torna-se assim necessário que os professores se apropriem da gestão do currículo e que se envolvam num verdadeiro processo de mudança que “permita configurar projetos curriculares adequados às situações reais, e que, por isso, propiciam uma maior igualdade de oportunidades” (Leite, 2001, p. 33).

Os desafios constantes feitos às sociedades pós-modernas e os efeitos que se fazem sentir ao nível da educação vão exigir dos professores uma nova profissionalidade, (Roldão, 1999) o que obriga a “uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança” (Alonso, 2003, p. 173). Para Morgado (2005, p.69), o professor da contemporaneidade deverá ser encarado como um “dos principais parceiros de um saber coletivo, a quem compete organizar e ajudar a construir, e como facilitador de situações de aprendizagem que permitam aos estudantes participarem na sua construção”.

A gestão flexível do currículo de forma contextualizada significa olhar para o Currículo Nacional “como uma proposta que tem de ganhar sentido nos processos de ação e interação que ocorrem nas escolas” de uma forma muito clara, indica que a pertinência da elaboração ou reconstrução do currículo, por parte das escolas. É uma urgência do sistema educativo e uma necessidade da sociedade (Leite, 2001, p. 32).

Outra exigência pedagógica consiste no trabalho colaborativo que há entre todos os professores. Há uma valorização pelo trabalho em grupo e uma exclusão pela individualidade. Neste trabalho colaborativo, os professores analisam a evolução do projeto, partilham e trocam informação a respeito da turma, organizam a interdisciplinaridade, redefinem os objetivos e as estratégias e compreendem os problemas emocionais dos alunos. Deste modo, há uma forma de agir que é idêntico entre todos os professores, o que vai permitir aos alunos uma maior interiorização das regras e uma uniformização no modo de trabalhar (J. F. J. Machado, 2008).

Assiste-se também à necessidade de criatividade por parte dos docentes, nas suas aulas. As relações sociais e afetivas entre os professores e alunos são fundamentais para a execução do projeto. Todos os professores são responsáveis por promover ambientes adequados à aprendizagem e ao desenvolvimento do espírito cívico e de entreajuda dos alunos.

4. O papel crucial da relação pedagógica

Os professores que oferecem um ensino diferenciado centram-se no papel de treinadores e atribuem aos alunos o máximo de responsabilidade sobre o seu processo de aprendizagem e ensinam-nos a lidar melhor com as situações. O ensino diferenciado exige que os docentes concebam a sala de aula como local privilegiado de ensino e aprendizagem (Tomlinson, 2008, p. 35).

As relações humanas são peça fundamental na organização escolar. A relação pedagógica envolve interesses e interação, sendo este o expoente das consequências do que se desenrola na escola.

O modo de agir dos professores na sala aula reflete os seus valores perante a vivência em sociedade. Durante a atividade letiva, o docente, sem se aperceber, está a dar um pouco de si, passando para os alunos, aquilo que ele é. Estabelecer relação de afetividade, confiança, empatia e respeito é determinante para garantir que os alunos adquiram as competências, estando estes mais motivados para o processo ensino/aprendizagem (P. S. e. Silva, 2007).

O facto de o professor manifestar interesses, ter capacidade de ouvir, refletir e discutir facilita o processo de aprendizagem por parte do aluno que estará mais atento e apto para aprender. A relação professor/aluno não deve ser uma relação de imposição, mas sim uma relação de cooperação, de exigência mútua de respeito e de crescimento.

O discente deve ser levado em consideração como um sujeito interativo e ativo no processo de construção de seu próprio conhecimento, assumindo o professor um papel fundamental nesse processo. O professor e os colegas formam um conjunto de mediadores da cultura que possibilitam progressos no desenvolvimento humano e escolar da criança.

Nas turmas de Percurso Curricular Alternativo o professor é, numa perspetiva construtivista, considerado como o ator facilitador do sucesso de aprendizagem destes alunos: “O professor será cada vez menos mero transmissor de informação e/ou de conhecimento, para se transformar de forma crescente num tutor das aprendizagens pesso-

ais e grupais (R. V. d. Silva & Silva, 2004). A aprendizagem é uma atividade multidimensional que não deixa de lado nada que diga respeito à pessoa de cada aluno, pois a cada um mobiliza na sua inteireza pessoal, para conseguir progredir nas aprendizagens propostas pela escola e pelos professores. Aliás, estes modelos de ensino e de aprendizagem só são eficazes se inseridos numa escola que os enquadra e potencia, ou seja, escolas com o foco na melhoria dos processos pedagógicos porque focada nos resultados dos alunos, que se debruça sobre eles, que organiza a escola e se ocupa com os progressos dos alunos, de cada um e de todos (Azevedo, 2011a).

Tendo em conta que a sociedade está a mudar e os alunos também, a escola tem de estar preparada para dar resposta às exigências da comunidade envolvente. Cada um de nós, individual e coletivamente, tem o dever cívico de participar na procura de respostas alternativas e de enfrentar os problemas que vão surgindo. Os novos ambientes de aprendizagem que estão a surgir no âmbito da Sociedade do Conhecimento caracterizam-se por uma mudança no paradigma do conceito de educação, num determinado período da vida, para a aprendizagem ao longo da vida. É importante num PCA os professores estarem atentos às mudanças que vão operando, às dificuldades e avanços que se vão verificando.

Precisamos cuidar dos percursos escolares de cada um dos alunos como o máximo de cuidado que uma escola tem de desenvolver e aplicar. O magno objetivo social e político é o de construir passo a passo, mas com determinação uma “escola organizada de tal maneira que cada aluno se encontre o mais frequentemente possível numa situação de aprendizagem fecunda para si mesmo” (Perrenoud, 2006).

Os professores não são a única fonte de informação, nem detentores únicos do conhecimento, para este passar a ser distribuído e partilhado. Estas mudanças nos papéis dos professores e, por consequência, nas suas competências, obrigam a repensar estas últimas através de uma atualização permanente ou mesmo da sua reformulação, que se torna ainda mais premente quando se trata da inclusão de alunos em risco de abandono escolar (Gonçalves, 2006). Segundo Azevedo (2011) a diferenciação pedagógica é assim entendida como uma otimização das aprendizagens enquanto desenvolvimento da inteligência profissional e da criatividade dos docentes e das equipas docentes e enquanto capacitação progressiva dos alunos.

O professor deve promover os comportamentos positivos e o bom aproveitamento, mostrando-se compreensivo e exigente com o aluno perante algum comportamento inadequado.

Este tem de gerir adequadamente as situações difíceis, dialogando com o aluno, chamando a atenção e aplicar uma medida sancionatória.

A gestão de sala de aula passa por uma boa relação pedagógica entre aluno e professor: um professor paciente e vigilante, que imponha regras e normas de comportamento, mas que compreenda o carácter único de cada aluno (Marzano, 2005). O espaço da sala de aula deve ser o lugar onde os professores e alunos gostem de estar, com ordem e disciplina, apelando ao sentimento de confiança e recorrendo ao trabalho cooperativo.

Dar a estes jovens em risco de abandono escolar uma oportunidade para se sentirem envolvidos num projeto de grupo ajudará nos momentos de partilha entre os colegas e professores, eliminando a “tradicional escolaridade” exclusivamente centrada em saberes disciplinares proclamados, sem ter em conta os alunos, na sua diversidade.

Feita a análise da problemática da diferenciação pedagógica e da criação dos Percursos Curriculares Alternativos percebe-se que este modelo de ensino vai ao encontro da diferenciação pedagógica. Aqui aplicam-se respostas adequadas a cada jovem, relativamente ao seu nível de desempenho e aprendizagem, desenhando programas que satisfaçam as suas necessidades educativas e permitindo que superem as suas dificuldades. Deste modo, espera-se que o professor consiga gerir as matérias curriculares, os saberes já realizados, as expectativas dos alunos e os tempos a disponibilizar para tudo isto.

Parte II – Estudos Empíricos. Fundamentação do método

Os métodos são como mapas [...].
Diferentes mapas tornam visíveis determinadas
características do terreno e escondem outras.
(Riessman, 1994)

Após uma incursão teórica pelos diferentes discursos, sociais e científicos, sobre o abandono, sucesso e insucesso escolares, em que se discutiu a diversidade de conceptualizações do fenómeno e de estudos de caso, inicio agora a apresentação da parte empírica desta dissertação e a clarificação das opções metodológicas adotadas ao longo deste estudo.

Esta fase preliminar constituiu um momento crucial do trabalho uma vez que a informação sobre Percursos Alternativos não era muito vasta (sobretudo, mas não apenas no contexto português). Este estudo é o ponto de partida para avaliar de que forma esta alternativa de ensino é viável e poderá ter um impacto positivo na aprendizagem dos alunos em risco. O trabalho apresentado visa compreender se esta medida educativa será eficaz no combate ao insucesso e até que ponto deverá ser aproveitada nas escolas e até ajustada. Os resultados que espero obter vão ao encontro daquilo que eu acredito ser a igualdade de oportunidades para todos, mesmo que para se chegar a esse objetivo utilizemos caminhos diferentes. Após a realização deste trabalho espero consciencializar e despertar para novas formas de atuação e convencer a classe docente para a sua importância e impacto na aprendizagem dos alunos.

Os capítulos anteriores analisaram já algumas das obras principais sobre esta temática, colocando em perspetiva o enquadramento teórico e o debate sobre a educação, o abandono escolar e os percursos curriculares alternativos. A partir daí, considerou-se a importância de outros textos de natureza diversa e que constituem importantes fontes de informação para este trabalho: documentos normativos, que explicitam as políticas educativas relativas ao debelar do insucesso e abandono escolar, e artigos publicados em revistas especializadas e produções resultantes de estudos efetuados em Portugal, cuja

abordagem visa, direta ou indiretamente, as áreas abrangidas pela problemática em discussão.

Feito o enquadramento teórico, a segunda secção desta dissertação procurará responder a duas questões principais:

- 1) De que forma a relação pedagógica é importante para a promoção do sucesso educativo nas turmas de Percurso Curricular Alternativo?
- 2) Quais os significados que os jovens constroem sobre o seu percurso escolar e o que sentem quando frequentam estas turmas?

A natureza destas questões implicou a definição de métodos de trabalho rigorosos e específicos com o objetivo de ter uma perspetiva equilibrada entre os dados quantitativos e a análise qualitativa. A primeira fase implicou a construção e definição de instrumentos de recolha de dados e posterior aplicação dos mesmos. À medida que os dados foram sendo recolhidos, realizou-se a sua análise inicial e provisória. Isto possibilitou a obtenção de dados que, devidamente interpretados, conduziram a novas formulações teóricas com importantes contributos para as conclusões deste estudo. Foram ainda realizadas entrevistas qualitativas aprofundadas junto de uma pequena amostra selecionada, como se verá mais adiante.

Antes de passar aos próximos capítulos, onde descreverei com detalhe cada um destes estudos empíricos, elaborarei agora uma síntese crítica das principais características metodológicas das diferentes abordagens, e clarificarei algumas das opções metodológicas.

1. Traço da investigação

Foi escolhido como campo de estudo para recolha de informação, uma escola do concelho do Porto, que não identificarei pelo nome para manter a confidencialidade dos dados. É uma Escola Básica e Secundária.

As razões que orientaram a escolha desta escola decorreram de vários fatores que passo a enunciar: 1) a sua antiguidade no concelho; 2) o facto de constituir o percurso de formação para um significativo número de alunos; 3) ter iniciado um projeto de currículo alternativo há vários anos, e 4) apostar em turmas diferenciadas para inserir os alunos.

O problema de investigação consubstanciou-se a uma questão principal: Que impacto tem a relação pedagógica na promoção do sucesso nos alunos de Percurso Cur-

ricular Alternativo? Esta questão central estruturou-se em outras questões mais específicas que permitiram, conjuntamente com os objetivos do estudo, orientar a análise e a interpretação dos dados de forma a procurar obter respostas convergentes para o problema de investigação.

Neste capítulo apresentam-se as opções metodológicas que guiaram o desenvolvimento do estudo de caso e descrevem-se as técnicas e instrumentos de recolha de dados, bem como a subsequente análise dos mesmos.

2. Opções metodológicas

O estudo de caso é uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores. Esta pareceu ser a opção adequada dado pretender-se a interpretação, o esclarecimento e a ilustração de uma dada situação, “nas suas particularidades de tempo e de espaço, partindo das manifestações e atividades das pessoas nos seus contextos próprios” (Bogdan & Biklen, 1994).

Tratando-se de um estudo de uma turma de alunos para os quais foi elaborado um programa curricular específico, os processos próprios da investigação qualitativa permitiram uma proximidade e contacto direto da investigadora, quer em relação aos contextos nos quais ocorreu o fenómeno em estudo, quer em contacto direto com os principais intervenientes no estudo – os alunos (Flick, 2005).

Procedeu-se, em seguida, à construção dos instrumentos de recolha de dados e posterior aplicação dos mesmos. À medida que os dados foram sendo recolhidos, realizou-se a sua análise inicial e provisória a qual foi sujeita a refinamento posterior. A escolha da metodologia e dos respetivos instrumentos de recolha de dados a utilizar num determinado trabalho de investigação educacional depende dos objetivos do estudo e do tipo de questões a que ele procura responder. Dada a finalidade desta dissertação, durante o seu desenvolvimento foram utilizados os seguintes instrumentos que pareceram mais adequados num estudo desta natureza: a entrevista da história de vida, análise documental e um guião de caracterização sociodemográfico e académico, que foi preenchido mediante a entrevista aos alunos participantes. O guião, constituído essencialmente por questões fechadas, permitiu a recolha de dados sociodemográficos e académicos de acordo com os objetivos descritos anteriormente.

3. O estudo de caso

Uma característica importante da investigação qualitativa reside na diversidade de estratégias metodológicas postas ao dispor do investigador, mas também nas escolhas que é obrigado a fazer. Na perspetiva de Merriam (1998), e tendo em conta as questões deste estudo, podemos dizer que esta investigação procurou articular a descrição com a análise dos acontecimentos, de modo a compreender a forma como os participantes percecionaram a situação, levando-nos a uma interpretação do próprio caso.

A minha opção metodológica incidiu sobre o estudo de caso porque não se pretendia, nem se poderia neste momento fazer uma investigação sobre uma grande amostra da população, com pretensões a generalização, mas antes estudar um público específico, com características específicas numa organização específica.

De acordo com Bell (2002, p. 22) o estudo de caso “é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo”. O estudo de caso implica vários procedimentos que começam com o desenho inicial do estudo, prosseguem com a recolha de dados e respetiva análise. Para isso, o investigador determina quando faz a recolha de dados, o quê e quando observar, quais os entrevistados, qual a documentação necessária, como se analisam os dados recolhidos.

Nesta investigação, o objeto de estudo é o impacto que a relação pedagógica tem no sucesso dos alunos que frequentam o programa de currículo alternativo, direcionado a uma turma concreta. A execução deste estudo baseou-se num plano inicial, tendo, contudo, algum atraso em algumas tarefas devido a imprevistos que influenciaram o cumprimento do inicialmente planificado.

No sentido de se obter autorização para o estudo, estabeleceu-se um contacto inicial com o Diretor da Escola, que se mostrou recetivo à sua realização. Posteriormente, foi feito o pedido de autorização formal, através de um pedido escrito, onde se explicitou devidamente o âmbito e finalidade do estudo, a temática a abordar e objetivos a atingir.

4. O Agrupamento de Escolas

Contexto Físico e Social

A escola que se examina nesta dissertação situa-se na região norte do distrito do Porto, numa área de transição entre o meio urbano e o meio rural.

Os níveis de escolaridade e a motivação para o estudo nesta freguesia são extremamente baixos. Os códigos linguísticos da maior parte das famílias são pouco diversificados bem como a qualificação profissional, existindo uma grande dificuldade de inserção e manutenção no mercado de trabalho.

O Agrupamento insere-se numa zona de forte concentração de população carenciada a nível socioeconómico e cultural, condições estas que se tornam propícias ao desequilíbrio familiar, ao desemprego, à marginalidade e, conseqüentemente, à desinserção social. A maioria dos alunos provém dos bairros sociais existentes na freguesia. Contudo, há, também, um número significativo de crianças que, residindo fora da área, frequentam as escolas do Agrupamento, devido ao facto de estarem em ATLS da zona envolvente ou porque ficam à guarda de avós ou familiares durante o dia.

A grande maioria dos agregados familiares são do tipo tradicional, verificando-se, no entanto, um aumento das famílias monoparentais, com uma presença muito acentuada dos avós. Atualmente existem muitos agregados familiares de etnia cigana que, apesar de tentarem estabelecer alguma comunicação com a escola, ainda não a veem como o trampolim para a ingressão na vida ativa. Os pais e/ou encarregados de educação têm habilitações literárias baixas, o que se traduz no défice de qualificação profissional e num baixo rendimento. Cerca de dois terços dos alunos matriculados são beneficiários do SASE. Destes, 67,41% são abrangidos pelo escalão A. À exceção dos cursos profissionais, nos restantes ciclos, mais de 50% dos alunos são beneficiários do SASE. No 2.º Ciclo, a taxa atinge os 79,41%. Diariamente são servidas na escola sede uma média de 400 refeições e são muitas as solicitações para complementos de alimentação ou para auxílio na compra de material escolar. Dos 22,7% dos alunos beneficiários do escalão B, há uma grande percentagem, acima de 50%, que usufrui de alimentação como se tivesse escalão A. Nos últimos anos, num enquadramento de crise económica, os problemas sociais têm vindo a acentuar-se bem como as vulnerabilidades e riscos envolvidos.

Os realojamentos compulsivos, com tudo o que representam na falta de resiliência por parte das populações, aliados ao carácter obrigatório da frequência escolar -

condição para o recebimento do Rendimento Social de Inserção - têm potenciado problemas acrescidos para o Agrupamento, que lida constantemente com casos de insucesso, absentismo e abandono.

Uma grande parte da população vive em condições económicas e sociais desfavorecidas. Um grande número de agregados familiares vive em situação instável, com empregos precários, práticas de trabalho atípicas, rendimento abaixo do salário mínimo nacional, e depende de subsídios, imobilizando-se numa assistência instalada, crenças no Rendimento Social de Inserção. As situações de exclusão social decorrem de um processo mais ou menos avançado de acumulação de ruturas várias: ao nível do trabalho, do habitat, da família e, grosso modo, ao nível da participação nos modos de vida dominantes, com a conseqüente interiorização de identidades desvalorizadas.

Assim, enquanto alguns alunos procuram na escola e nos professores as referências que nunca tiveram, outros demonstram a sua desmotivação e frustração através da irregularidade dos percursos de aprendizagem, acumulando repetitivamente insucessos. Estas vivências adversas de aprendizagem contribuem, entre outros fatores, para a existência de comportamentos desadequados que se manifestam na infração das regras e de normas de conduta instituídas e no elevado absentismo, em particular no 2.º e 3.º ciclo do ensino básico. Toda esta situação é, em geral, precursora da exclusão social e da incursão na marginalidade, pelo que as propostas educativas diferenciadas e complementares do ensino regular são fulcrais para os jovens em situação de risco.

Corpo Docente e não Docente

Atualmente este agrupamento conta com a colaboração vários professores distribuídos pelos vários níveis de ensino, dos Jardins de Infância ao Secundário. A escola dispõe de outros recursos que são fundamentais no trabalho com os alunos, como os técnicos especializados e psicólogos que auxiliam os jovens e as famílias em várias dimensões sociais.

O Projeto Educativo do Agrupamento

A análise do documento onde se inscreve o texto do projeto educativo desta Escola aponta como principais problemas:

- Insucesso
- Abandono/absentismo
- Violência/indisciplina

- Percursos socioeducativos e profissionais

Tendo em conta estas dimensões e os objetivos que direcionam o seu projeto pedagógico, a escola pretende desenvolver um programa de ação organizacional, no qual se inserem os seguintes aspetos: a promoção de tutorias individuais; Projetos Turma Ninho de Matemática e Língua Portuguesa; Projeto Turma Rede; a criação de espaços de expressão artística e desportiva enquanto forma de regulação comportamental entre pares; a criação de um gabinete de apoio ao aluno.

No entanto, a escola debate-se com alguns constrangimentos que dificultam a implementação deste programa, tais como a instabilidade do corpo docente, a impossibilidade de seleção do corpo docente, a baixa literacia e formação de muitos dos agregados familiares do agrupamento e as constantes mudanças das políticas educativas que interrompem projetos em curso.

Os Percursos Curriculares Alternativos

Na sequência de uma lógica de diversificação da oferta formativa, que tem sido um dos vetores do Projeto Educativo desta Escola, foi elaborado um projeto de constituição de uma turma de Percorso Curricular Alternativo (PCA) de equivalência ao 2º ciclo ao abrigo do Despacho Normativo nº 1/2006. Ao nível do diagnóstico da situação escolar dos alunos, um dos maiores problemas a que a escola precisa de resolver é a elevada taxa de insucesso existente; isto somado a uma fraca participação dos pais na vida escolar dos seus educandos tem conduzido ao abandono escolar e ao insucesso académico e social dos alunos. Na maioria dos casos, os alunos são originários de famílias com baixo nível de escolaridade e, também, com baixas expectativas face à escola. O resultado desta conjugação de fatores só poderia resultar num agravamento do insucesso académico.

Face a este quadro diagnóstico, a Escola reorientou a ação organizacional, com o objetivo de investir em vias alternativas de formação que visassem, simultaneamente, assegurar a escolaridade básica e promover a inserção na vida ativa. Cabe às escolas, no âmbito do seu Projeto Educativo, conceber, propor e gerir medidas específicas de diversificação da oferta curricular com o propósito de garantir a flexibilização da organização e gestão do currículo nacional em percursos diferenciados destinados a alunos que revelem insucesso escolar repetido, problemas de integração na comunidade escolar e outras dificuldades ou interesses condicionantes da aprendizagem.

Trata-se, pois, do encaminhamento destes alunos para percursos que funcionem como mecanismos de reorientação do seu percurso educativo, com vista a inverter a tendência para acumulação de retenções e conseqüente abandono do sistema educativo, quando ainda estão dentro da escolaridade obrigatória. São asseguradas as grandes áreas de competências gerais definidas para o final do 2.º Ciclo, a que acresce ainda uma vertente pré-profissional e vocacional de preparação para um Curso de Educação Formação (CEF).

5. Participantes do estudo – caracterização sociodemográfica

Os sujeitos deste trabalho de mestrado são os alunos dessa escola, de uma turma de Percurso Curricular Alternativo. Esta turma de PCA era composta por nove alunos, sendo sete do sexo masculino e dois do feminino.

Na avaliação que desigmo por identificação/origem dos participantes, coloco questões que me permitem caracteriza-los em termos de etnia, idade, naturalidade e local de residência. Procurou-se ainda saber o nível de escolaridades que frequentaram antes de ingressarem nas turmas de Currículo Alternativo.

O contexto familiar destes alunos foi caracterizado a partir de questões sobre o agregado familiar. Inquiriu-se sobre com quem vivem os alunos, qual o nível escolar e a ocupação dos diferentes elementos do agregado familiar. A partir desses dados foi possível enquadrar os sujeitos num determinado nível socioeconómico.

O guião termina com questões relacionadas com a vivência na escola pelos alunos. Procurou-se também caracterizar os alunos quanto à sua disciplina/comportamento/aproveitamento, colocando-se questões sobre castigos que lhes tenham sido aplicados e em que circunstâncias sucederam.

A recolha de dados, que decorreu entre Fevereiro e Abril de 2012, consistiu na realização de entrevistas aos alunos, com base no guião de caracterização descrito anteriormente, e após a autorização da Direção da Escola. A escolha desta turma resultou do facto de se pretender estudar alunos que preenchessem os seguintes requisitos: jovens com um percurso escolar marcado pelo absentismo, retenções e marcas de baixa motivação pelos estudos.

6. Recolha de dados

A entrevista qualitativa

Segundo Ackroyd e Hughes (1992 citado por Reis, 2010) as entrevistas permitem que o investigador tenha acesso a relatórios verbais fornecidos pelos respondentes e que as mesmas contêm uma riqueza de informação impossível de recolher se utilizadas outras técnicas.

Existem três tipos de entrevista: a entrevista não estruturada, a entrevista estruturada e a entrevista semiestruturada. Optou-se por este último tipo de entrevista porque possibilita ao investigador a construção de um guião²⁶ com perguntas suficientemente abertas para que o entrevistado possa exprimir o seu ponto de vista sem estar agarrado a um tema ou pergunta específica.

Considerando que se pretendia neste estudo aceder aos discursos construídos sobre as perceções de sucesso dos alunos do PCA e os significados associados a este, optou-se pela narrativa de histórias de vida e o instrumento que se configurou mais adequado para a recolha de dados foi a entrevista qualitativa que, devido à sua natureza, “proporciona maior profundidade” (Fontana & H.Frey, 1994).

Foi utilizada uma versão adaptada de um guião proposto de Dan McAdams (2001) para a condução da “construção narrativa de histórias de vida”. Segundo McAdams, a nossa compreensão do mundo constrói-se e expressa-se através da construção de histórias, devendo a identidade ser definida como uma história de vida ou uma “narrativa internalizada do self”. Na sua perspetiva, a constante construção de narrativas pelos indivíduos pressupõe a utilização não apenas do que designa por “pensamento paradigmático”, empírico e racional, mas também do “pensamento narrativo”, através do qual damos significado ao mundo com base nos nossos objetivos, desejos e necessidades (McAdams, 2000, p. 623). O guião proposto pelo autor para a construção de histórias de vida fundamenta-se no pressuposto do pensamento organizado narrativamente. A sua estrutura apela à construção de histórias, que devem incluir contextos, personagens, acontecimentos iniciais, reações e consequências.

A pesquisa qualitativa preocupa-se com os indivíduos e com uma realidade que não pode ser quantificada, respondendo a questões muito particulares. Assim sendo, uma investigação que priorize a informação do entrevistado exige uma aproximação do

²⁶ O guião encontra-se em anexo.

pesquisador com os pesquisados, para que se estabeleça uma relação de confiança, valorizando-se mais o processo do que o produto e preocupando-se em retratar as perspectivas dos participantes.

Para a realização das entrevistas foram previamente elaborados guiões e protocolos de entrevista, no qual está presente uma lista de perguntas orientadas para os temas e dimensões de análise que se pretendia que os entrevistados abordassem. No caso da entrevista aos alunos utilizou-se um instrumento desenvolvido no âmbito do projeto de investigação. Uma vez realizadas e gravadas, todas as entrevistas foram fiel e integralmente transcritas, mantendo-se o anonimato do entrevistado, por razões éticas e profissionais. No caso dos alunos os nomes atribuídos são fictícios.

Esta opção prende-se com a convicção de que a entrevista permite uma avaliação prévia e o questionamento dirigido especificamente à pessoa entrevistada. A entrevista representa uma técnica fundamental, no sentido de nos revelar a perspectiva e as representações dos sujeitos acerca da situação. Merriam (1990), por exemplo, ressalta a importância desta técnica para a obtenção dos pensamentos dos sujeitos em relação a uma determinada realidade. A entrevista propicia aos entrevistados, o enquadramento das suas experiências, sentimentos e perspectivas. A entrevista foi então utilizada para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Neste estudo, a entrevista semiestruturada pareceu ser a opção mais aconselhável. Se o entrevistado não abordasse espontaneamente alguns temas do guião, o entrevistador poderia colocar ao entrevistado questões por si previamente definidas, o que neste caso se revelou importante, atendendo à idade dos alunos que foram entrevistados.

As entrevistas foram individuais e decorreram na escola, em salas disponíveis e em horários que não prejudicassem o trabalho dos alunos. Cada entrevista demorou cerca de 30 a 60 minutos. Os entrevistados falaram livremente, usando as palavras que desejaram (Quivy, 2005). De um modo geral, os alunos interagiram de forma natural, colocando questões, reagindo e interagindo com grande naturalidade durante a sessão.

Para efetuar a análise das transcrições, procedeu-se inicialmente a uma leitura atenta das mesmas com o intuito de encontrar palavras ou frases ligadas à problemática em estudo e que se destacassem no discurso dos entrevistados.

O resultado dessa análise foi estruturado em grelhas. As palavras ou frases proferidas pelos entrevistados constituíram indicadores que permitiram interpretar as con-

ceções que os mesmos revelaram relativamente aos assuntos abordados, salvaguardando-se, a subjetividade das inferências feitas pela investigadora. Refira-se, por um lado, que alguns dos temas foram estabelecidos *a priori* na medida em que estavam associados à formulação das questões que configuravam o problema de modo mais específico. Por outro lado, recorreu-se a um processo indutivo, a partir do qual se foram acrescentando novas categorias à medida que a análise se foi desenvolvendo de forma sistemática e num processo de *comparação constante* com as que já tinham sido identificadas.

Documentos

Os documentos produzidos pelas escolas são importantes fontes de informação para os investigadores que podem por este meio “ter acesso à perspetiva oficial bem como às várias formas como o pessoal da escola comunica” Neste estudo de caso, a recolha de documentos privilegiou os documentos oficiais do agrupamento/escola e que podemos definir como sendo do âmbito da comunicação externa (Bogdan & Biklen, 1994) e que permitiram obter informações relevantes para uma melhor compreensão do fenómeno a investigar.

Destacam-se, de entre outros, os seguintes documentos: Regulamento Interno; Projeto Educativo; Legislação sobre Percursos Curriculares Alternativos (Despacho Normativo nº 1/2006); Projeto da turma de Percursos Curriculares Alternativos (PCA); Projeto Curricular da turma de PCA; Processos individuais dos alunos da turma de PCA; Atas de reuniões do Conselho da turma de PCA; Avaliação intercalar dos alunos da turma de PCA; pautas de avaliação de final de período.

Perante a complexidade e diversidade dos documentos a analisar, foi necessário separar o essencial do supérfluo e descobrir o sentido que os documentos tinham no processo da investigação. Apesar de a sua análise não ter obedecido a um esquema estruturado, possibilitou uma contextualização do campo em que se insere a escola, tendo esses documentos analisados a função de poderem “completar as informações obtidas por outras técnicas” (Ludke & Marli, 1986).

Foi seguido um conjunto de normas e princípios que possam conferir um carácter íntegro ao trabalho, tais como a proteção da identidade dos participantes, o tratamento respeitoso dos sujeitos por parte do investigador, a negociação da autorização para a realização do estudo e a autenticidade na apresentação dos resultados. Foi com base nestas preocupações que a investigação foi feita, tendo havido ao longo de todo o pro-

cesso o cuidado de manter comportamentos e procedimentos que assegurassem a idoneidade da investigação.

Antes de se avançar para o próximo capítulo é necessário fazer uma advertência. Esta dissertação não tem a pretensão de estudar este fenómeno em toda a sua complexidade, sendo apenas um estudo de caso de uma situação em concreto. Apesar dessas limitações, os processos acima descritos permitirão obter dados fidedignos e relevantes para a compreensão do problema central em causa: a importância da relação pedagógica para a promoção do sucesso dos alunos do Percorso Curricular Alternativo.

VI – Apresentação e Análise dos Resultados do Estudo

Neste capítulo apresenta-se a descrição e análise interpretativa dos resultados, procurando-se dar resposta às questões de investigação, bem como compreender o significado que os alunos deste estudo atribuem à relação pedagógica.

Tornou-se pertinente analisar as seguintes dimensões:

- a) Concetualizações diferenciais que os atores envolvidos no estudo atribuem ao percurso escolar;
- b) Forma como a escola promove a inclusão e a igualdade de oportunidades;
- c) Relevância da relação pedagógica no sucesso escolar, bem como o incentivo para a escola.

1. Resultado do Questionário aos alunos

A decisão de implementar um curso PCA foi da competência da direção do agrupamento escolar. A direção foi contactada na tentativa de dar resposta às solicitações de integração de menores em risco de abandono escolar, grupos específicos de alunos em que o êxito de uma escolaridade obrigatória está seriamente comprometido. Em alguns destes casos, o processo foi solicitado pelo agrupamento e pelos tribunais de família e menores. Foi negociada a criação de um curso de formação para estes alunos e igualmente combinada a forma de seleção dos alunos a integrar. Estes alunos apresentavam um historial de retenções sucessivas e de comportamentos disruptivos.

Os professores que trabalharam com este PCA foram escolhidos pela direção. A maioria do corpo docente era composta por professores contratados que estavam habituados a trabalhar com estas turmas e tinham um perfil adequado para lecionar PCA. Foram igualmente definidos critérios de avaliação e de funcionamento da formação vocacional a realizar pelos alunos no decurso do ano letivo.

A avaliação do curso foi positiva, contudo, e fruto de pressões por parte da comunidade envolvente e das políticas educativas, o curso foi extinto dando origem a um vazio “local” no que concerne o regresso destes jovens à escola.

Dito isto, começarei por fazer uma análise dos questionários de caracterização sociodemográfica e posteriormente a explanação das entrevistas. Optei por fazer citações dos fundamentos apresentados pelos participantes, seguidas, ou por vezes antecedidas, de pequenas interpretações e análise, com o objetivo de se atingir uma maior abstração.

Em cada subtema tema apresento um quadro com a incidência das respostas nas categorias e subcategorias que emergiram da análise.

2. Apresentação dos resultados e caracterização sociodemográfica

Esta secção apresentará um conjunto de informações sociodemográficas sobre os estudantes envolvidos nesta investigação, que permitirão conhecer as suas idades, género, composição do agregado familiar, e outros aspetos considerados pertinentes.

Tabela 6. Apresentação dos estudantes que compunham a turma de PCA

Nome do aluno	Idade	Sexo	Nº de retenções	Institucionalização	Composição do agregado familiar
Adriano	14	Masculino	Duas	Não	Avós, mãe e duas irmãs
Alberto	13	Masculino	Duas	Sim	Avô; tio, dois irmãos
David	13	Masculino	Uma	Não	Mãe, duas irmãs
Doriana	15	Feminino	Três	Não	Pais, três irmãos, cunhada e sobrinha
Ema	12	Feminino	Duas	Não	Mãe, padrasto, seis irmãos
Ivo	15	Masculino	Três	Não	Pais
Jorge	14	Masculino	Duas	Não	Pais, quatro irmãos
Pedro	15	Masculino	Três	Não	Avós, tio, irmão
Ricardo	15	Masculino	Três	Não	Pais, dois irmãos, duas cunhadas e uma sobrinha.

Fonte: Processo Biográfico dos alunos

Para esta análise prévia, que se apelidou de análise documental, procurou-se consultar os registos biográficos existentes e devidamente arquivados nos serviços de administra-

ção escolar do agrupamento. A análise incidu essencialmente nas variáveis idade, sexo e habilitações literárias aquando da entrada no curso PCA, o número de retenções escolares e o risco de abandono escolar destes alunos.

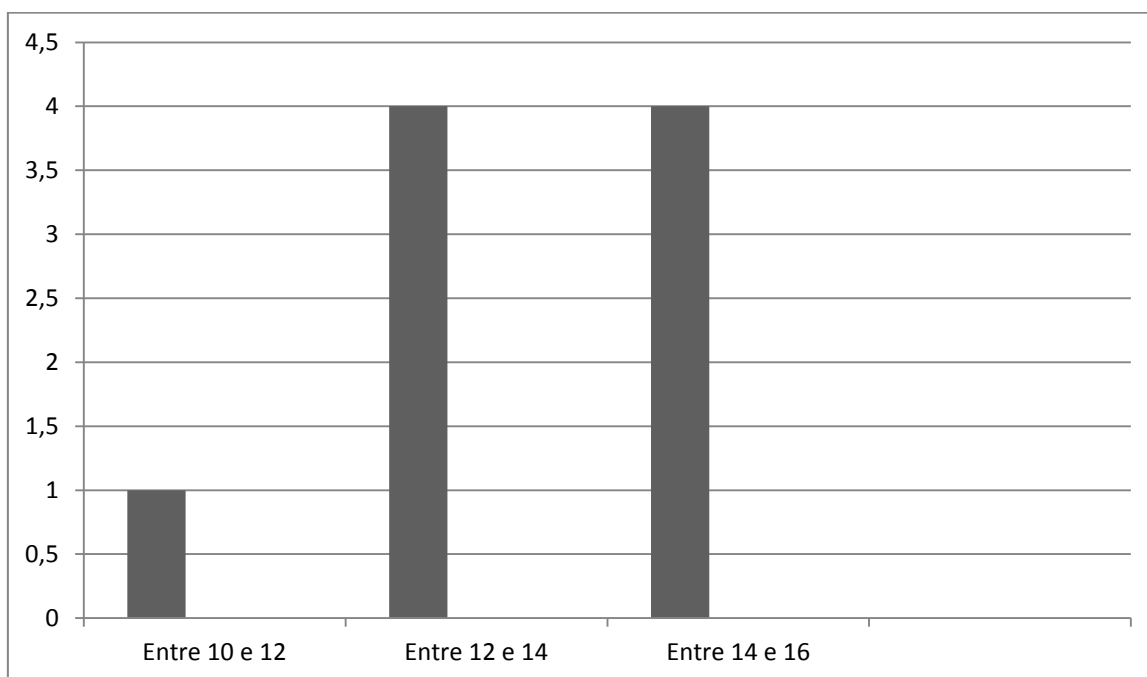


Gráfico 5. Idade dos alunos da turma de PCA

Fonte: registos biográficos dos alunos

Ou seja, pode-se constatar que os alunos cumprem os pressupostos inerentes à frequência de um curso PCA (conforme decreto-lei), porque há pelo menos 4 estudantes com idades superiores a 14. Este facto é indicador de que estes estudantes enfrentaram dificuldades educativas no passado, que não se conseguem inserir nos currícula regulares e que o PCA é uma alternativa viável enquanto tentativa de os reintegrar no sistema de ensino.

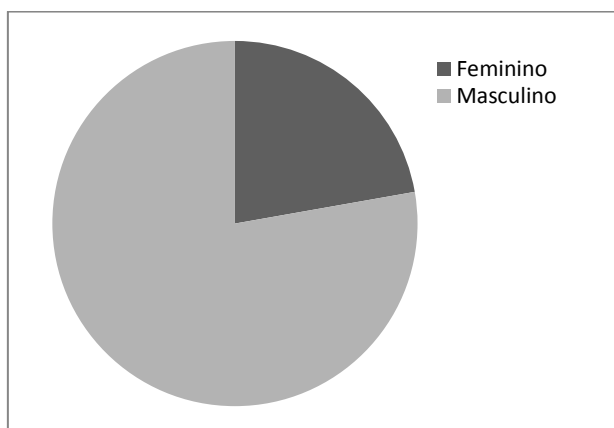


Gráfico 6. Distribuição dos alunos por sexo.

(Fonte: registos biográficos dos alunos.)

Quanto à distribuição dos alunos por sexo (gráfico 6), constata-se que existe uma predominância de alunos do sexo masculino em detrimento do sexo feminino. Estes números escondem, no entanto, uma outra realidade mais profunda relacionada com os estudantes de etnia cigana. A partir dos 12 ou 13 anos de idade, muitas raparigas ciganas são afastadas da vida escolar devido às características socioculturais da sua etnia. Os pais ciganos, embora alguns reconheçam a importância da educação para o futuro das suas filhas, não abdicam das tradições e dos costumes impregnados há gerações; as filhas são extraídas do sistema escolar em idade muito jovem para casar ou para trabalhar.

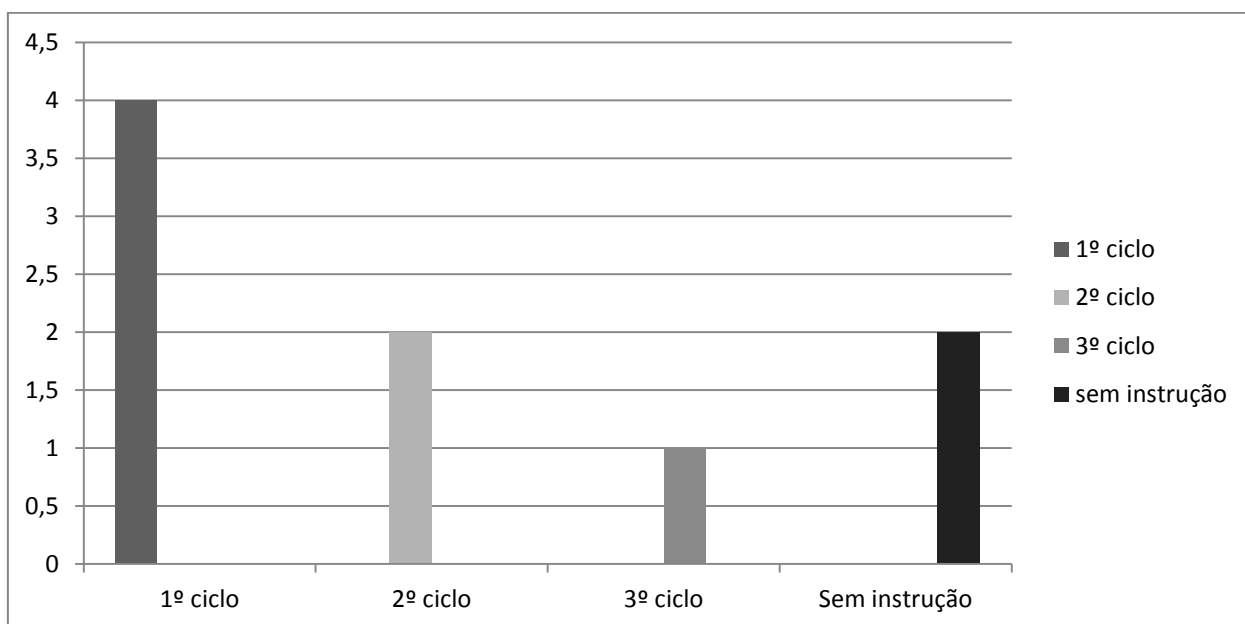


Gráfico 7. Habilitações dos encarregados de educação.
(Fonte: registos biográficos dos alunos.)

O nível de instrução dos encarregados de educação dos alunos é bastante baixo e a maioria possui apenas o 1.º ciclo do ensino básico, seguindo-se um número modesto de escolaridade ao nível do 2.º ciclo do ensino básico, o que de certa forma vem corroborar uma das hipóteses da presente investigação no que concerne às fracas habilitações dos progenitores como fator preditor de abandono escolar no seio das famílias com baixa instrução e fraca valorização da escola.

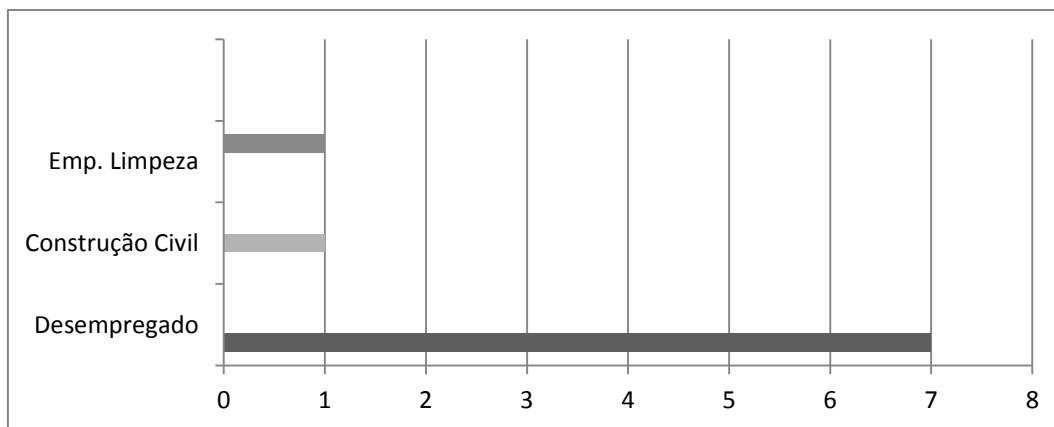


Gráfico 8. Profissão dos encarregados de educação.
(Fonte: registos biográficos dos alunos.)

As baixas qualificações dos encarregados de educação traduzem-se em empregos com salários baixos e muitas vezes em situação de desemprego, conforme ilustrado no gráfico. Cerca de sete encarregados de educação encontram-se numa situação de desemprego e outros em situações laborais precárias como a construção civil ou empregada de limpeza.

Tabela 7. Número de alunos que se encontravam numa situação considerada de risco de abandono escolar ou mesmo em uma situação efetiva de abandono.

Abandono Escolar	
Alunos que se encontravam em abandono escolar	12
Alunos que se encontravam em risco de abandono escolar	34
Alunos do PCA que se encontravam em risco ou abandono escolar	4

(Fonte: Projeto educativo do agrupamento.)

O abandono escolar entre os estudantes desta escola é muitíssimo elevado, se se considerar os múltiplos fatores de risco que já foram sendo elencados. Embora o estudo de caso desta dissertação esteja condicionado por número muito limitados, a tabela 7 é um reflexo das dificuldades que os docentes enfrentam em realidades educativas como esta.

Durante o ano letivo em que se efetuou esta investigação, 12 estudantes tinham já abandonado a escola; 34 encontravam-se em situação de absentismo muito elevado, tendo sido alvo das intervenções das entidades responsáveis (CPCJ e Tribunal de Menores). Na turma PCA que foi alvo de investigação, quatro em nove estavam em risco ou abandono escolar. Um número muito elevado.

Tabela 8. Número de retenções

Retenções Escolares					
Ano de Escolaridade	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Nº de alunos	-	4	5	7	4

(Fonte: Processo biográfico dos alunos.)

Como seria de esperar em estudantes com enormes dificuldades de aprendizagem e percursos de vida complicados, o número de retenções escolares é muito elevado, sendo mais significativo nos 3.º e 4.º anos de escolaridade. Claro que a partir do 5.º e 6.º anos de escolaridade estes estudantes entram na categoria atrás referida de risco de abandono escolar. Cresce o desencantamento dos estudantes pela escola; os pais preocupam-se cada vez menos com o futuro dos seus educandos e as tarefas escolares são negligenciadas.

3. Tratamento dos questionários feitos aos nove alunos em estudo

Ao longo desta secção apresentar-se-á os dados quantitativos do questionário efetuado aos estudantes da turma de PCA. De forma a facilitar a interpretação e análise dos dados, todos os gráficos serão antecedidos pela questão colocada e procedidos por uma breve análise.

Q1: Como é o relacionamento do agregado familiar?

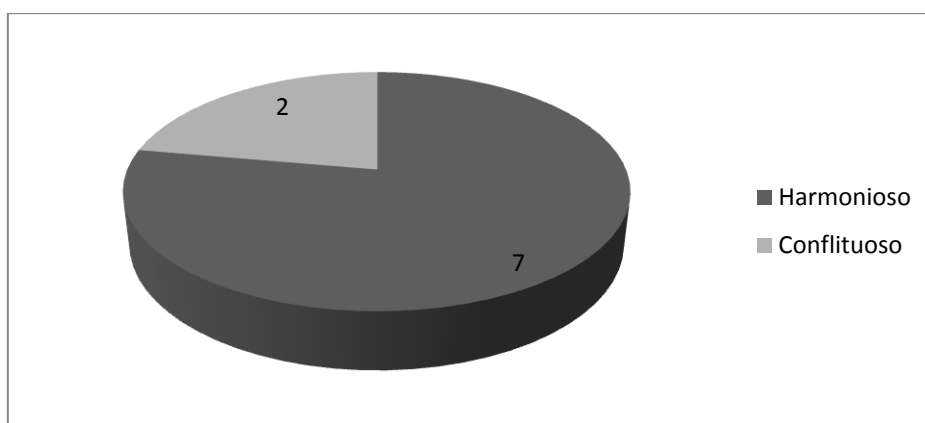


Gráfico 9. Relacionamento Familiar

Verifica-se que no total dos inquiridos (N=9) a maioria tem um relacionamento harmonioso dentro do seu agregado familiar. É fundamental na formação cultural e social de qualquer indivíduo a convivência entre o aluno e a escola. Os alunos inquiridos que

responderam ter um relacionamento conflituoso enumeraram como pontos fracos a precariedade em que vivem, as discussões que há em casa.

Q2: Gosta do sítio onde vive?

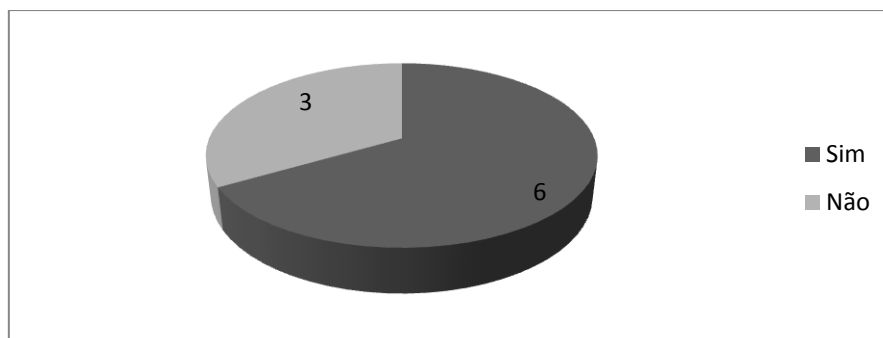


Gráfico 10. Resposta à Q2: Gosta do sítio onde vive?

Tal como já foi referido, estes estudantes habitam um bairro situado numa zona económica desfavorecida. Os alunos que referiram não gostar do seu local de residência deram como justificação os seguintes motivos: “lixo nas redondezas (1); violência (1); barulho (1)” À semelhança do gráfico anterior, os mesmos alunos referiram não gostar do sítio onde moravam. Podemos apontar que estes dados possam estar relacionados. O facto de o aluno ter alguns problemas em casa, pode estar relacionado com o facto de não se sentirem bem na zona onde mora.

Q3: Esta escola é a mais próxima da tua residência?

Q4: Se pudesse trocava de escola?

Todos os alunos deste estudo encontram-se a frequentar esta escola por esta ser a mais próxima da sua residência. No entanto, na questão 4, todos consideram não trocar de escola, o que revela alguma satisfação por parte dos mesmos na escola que estão a frequentar.

As respostas obtidas eram esperadas. Estes estudantes não conhecem outra região, têm ali os seus amigos e com o passar do tempo desenvolvem um sentido de bairrismo e ligação umbilical às suas origens, à sua comunidade e à sua escola. Estas questões, embora retóricas, foram aplicadas apenas para tentar despistar eventuais desencan-

tos com o sistema de ensino, com a escola ou com a comunidade, de modo a verificar se tal poderia ser um factor que condicionasse o sucesso destes estudantes.

Q5: Razões que no seu entender contribuíram para ter reprovado antes de frequentar o percurso alternativo (três razões por aluno)?

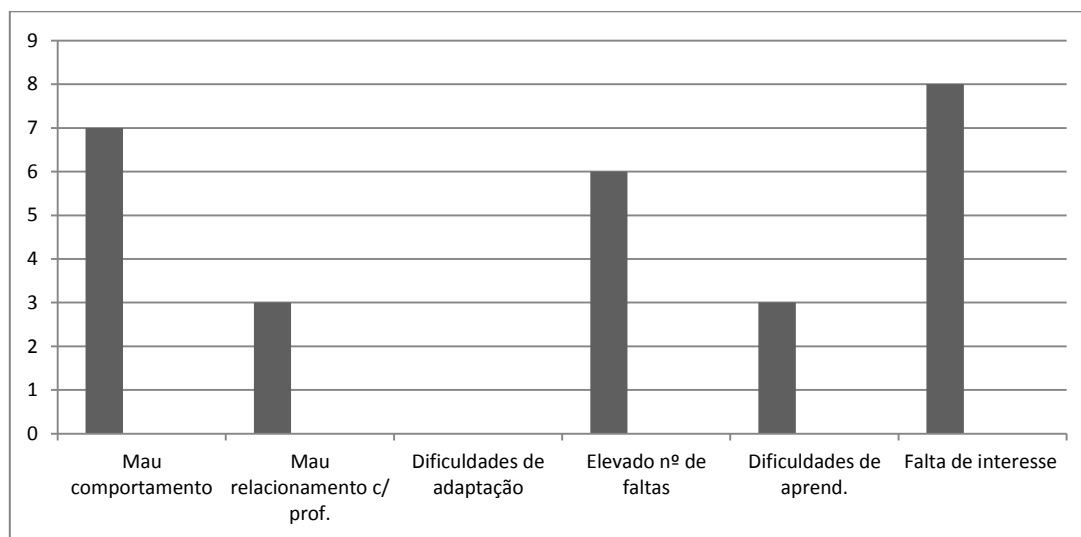


Gráfico 11. Razões para o insucesso escolar

De acordo com as respostas dadas pelos alunos, os motivos que mais contribuíram para as reprovações em anos anteriores foram a falta de interesse dos mesmos pelas matérias lecionadas e o mau comportamento. Desta forma, a falta de interesse dos alunos pode ter levado a comportamentos de indisciplina e, desta forma, colocar em causa, o seu sucesso escolar.

Alguns destes alunos tiveram o seu percurso escolar pautado por elevadas faltas de assiduidade. Esse absentismo poderá estar relacionado com o baixo rendimento académico. A retenção é vivida como um fracasso e um insucesso é encarado de forma negativa. Avanzini (1997) refere que os alunos quando ficam retidos tendem a atrasar - se cada vez mais, tornando o insucesso escolar causa de mais insucessos. Não é de admirar, pois, que a retenção/repetência desencadeie comportamentos como a indisciplina, a falta de atenção e a agressividade até, pois constituem uma forma de afirmação perante a incapacidade de obter aproveitamento.

Q6: Que dificuldades sentiu nos anos em que ficou retido antes de frequentar o Percorso Curricular Alternativo (duas razões por aluno)?

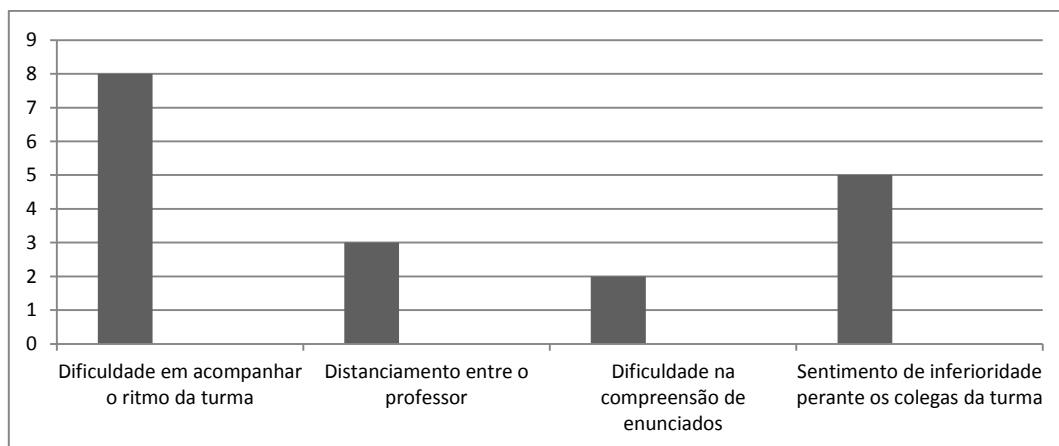


Gráfico 12. Dificuldades sentidas pelos estudantes antes de frequentarem turmas PCA

A principal dificuldade revelada pelos alunos deste estudo em anos anteriores foi a dificuldade em acompanhar o ritmo a turma onde estavam inseridos. Também é de destacar seis respostas que traduziram o sentimento de inferioridade que estes alunos tinham face aos colegas da turma onde estavam. Os alunos que não conseguem satisfazer as exigências podem ser postos de lado pelos próprios colegas e professores e com isso afastam-se e adquirem sentimentos de inferioridade. Nem sempre um aluno tem à vontade em falar com o professor e expor dúvidas.

Tal como já foi referido na primeira parte deste estudo, os alunos não possuem todos o mesmo ritmo de aprendizagem. Nem sempre os currículos extensos e complexos são favoráveis a estes alunos. Os professores são compelidos a cumprir o programa e nem sempre reparam que os estudantes estão com dificuldades. Por vezes é mais fácil atribuir o insucesso dos alunos à falta de atenção e de interesse e descurar a responsabilidade em adaptar as aprendizagens.

As próximas três questões abordam o relacionamento com os professores antes de entrar no PCA, os problemas indisciplinares e a suspensão antes de frequentar este ciclo de ensino. Serão discutidas em conjunto.

Q7: Como avalia o relacionamento com os professores antes de frequentar a turma de Percorso Curricular Alternativo?

Q8: Já teve problemas disciplinares antes de frequentar a turma de Percurso Curricular Alternativo?

Q9: Alguma vez foi suspenso?

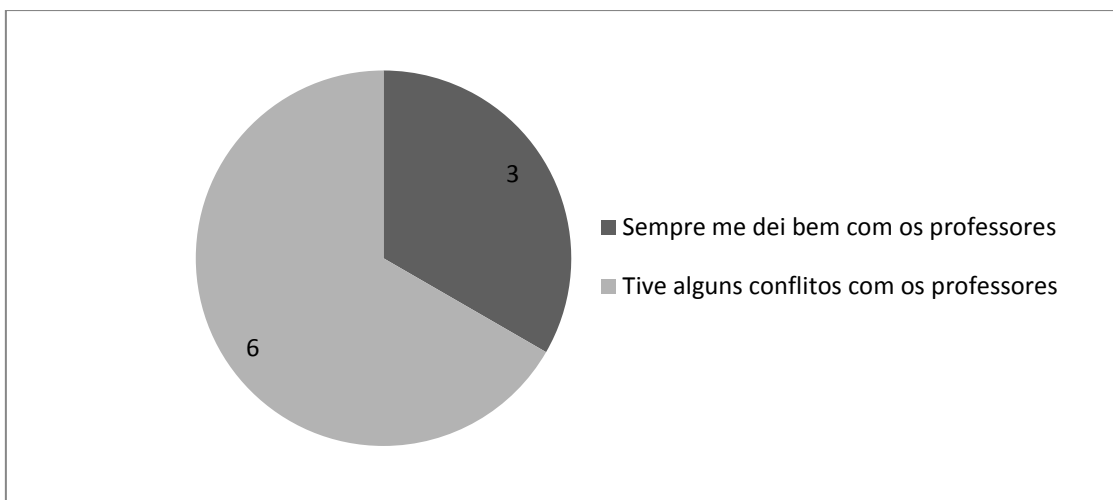


Gráfico 13. Qualidade do relacionamento estudante-professor antes da frequência de turma PCA

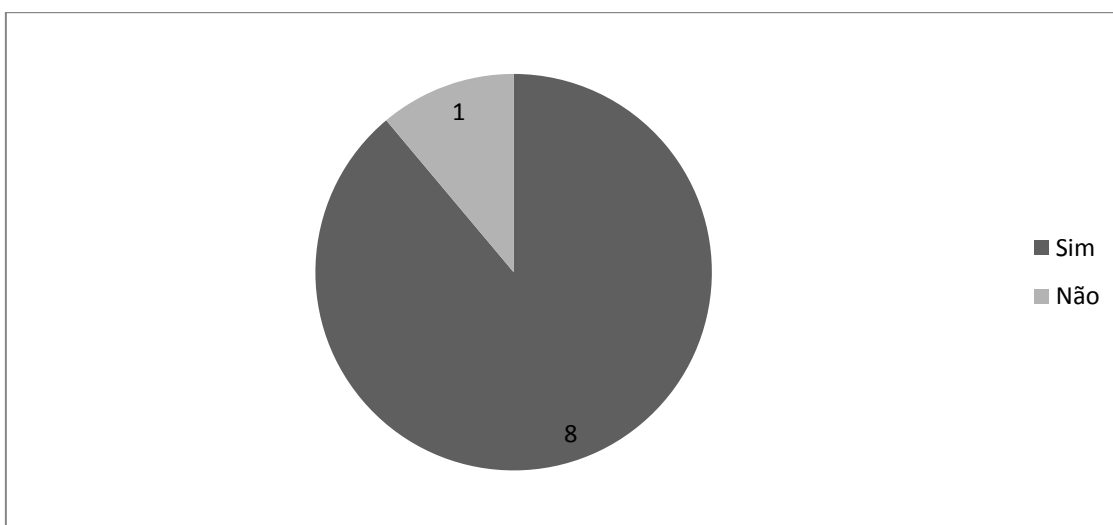


Gráfico 14. Problemas disciplinares antes de frequentar a turma PCA

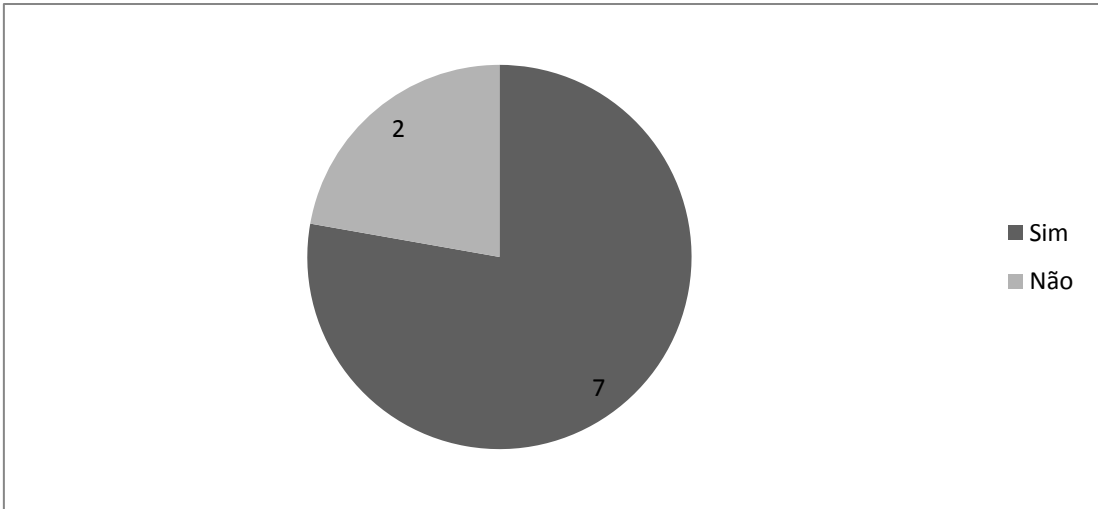


Gráfico 15. Número de estudantes que já esteve suspenso

Durante o seu percurso escolar, seis dos alunos inquiridos afirmaram ter conflitos com alguns professores que passaram pelo seu percurso escolar. Oito dos alunos já tiveram ocorrências indisciplinadas, que como consequências resultaram na suspensão das aulas e ou tarefas comunitárias. Na pergunta nove, oito dos alunos afirmam já terem sido suspensos durante o seu percurso escolar. Estes números confirmam o nível de indisciplina e as dificuldades que estes estudantes atravessam; e demonstram ainda o nível de exigência que é pedido a um PCA, que conjuga todos estes fatores numa tentativa de melhorar o seu percurso académico.

No Percurso Curricular Alternativo

Q10: Após ingressar nas turmas de Percurso Curricular Alternativo voltou a ser suspenso?

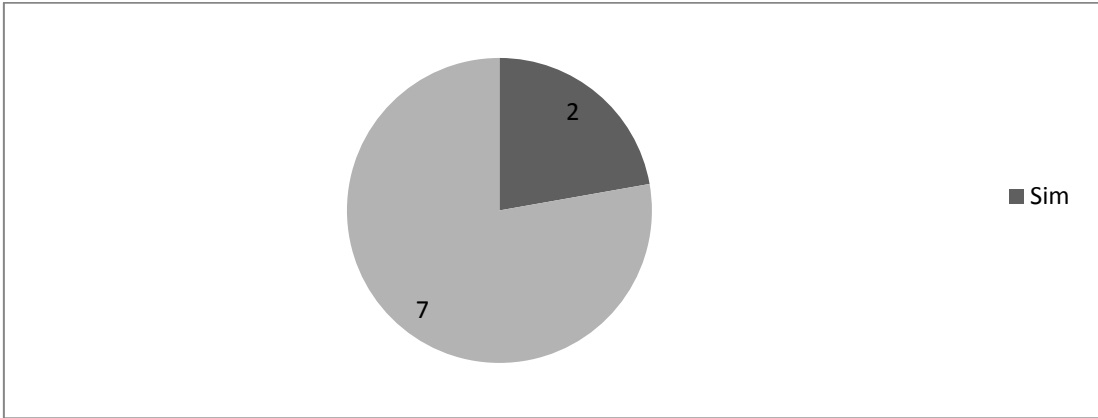


Gráfico 16. Suspensão no PCA

Dois dos alunos inquiridos já foram suspensos enquanto frequentaram este Percurso Alternativo. Na questão 11 (**Q11:** Se sim, por que razão?), os alunos referidos indicaram o motivo dessa suspensão. Um aluno foi suspenso pelas sucessivas queixas e participações disciplinares; o outro discente esteve suspenso por ter oferecido “pancada” ao segurança da escola.

Nas questões 12, 13, 14 e 15 procurou-se saber como é que os alunos se sentem ao integrarem este projeto.

Q12: Como avalia os métodos de ensino aplicados pelos professores da turma que frequenta agora?

Q13: Sente que está a ser ajudado?

Q14: Como se relaciona com os professores?

No que diz respeito à questão 12, todos os discentes foram unânimes em considerar que os métodos de ensino aplicados pelos professores da turma são ajustados a si. Todos eles sentem que estão a ser ajudados e que se relacionam bem com os professores, obedecendo e respondendo ao que é pedido. As razões desta resposta podem estar relacionadas com motivos que já foram enumerados. Estes alunos já passaram por vários professores e esta rotatividade pode dificultar o estabelecimento de ligações que vão para além da sala de aula. Numa turma onde o grupo é mais pequeno e o número de professores mais reduzido, há espaço para se criarem aprendizagens e se despertar outras curiosidades, contribuindo assim para um tipo de relacionamento mais pessoal.

Q15: No seu entender que características deve ter um professor para o ajudar da melhor maneira na escola.

As respostas que os alunos deram foram:

Aluno 1 – “Ser duro mas não muito e ser meigo.”

Aluno 2 – “Ser duro e mandar embora quando é preciso e simpático.”

Aluno 3 – “Ter respeito, ser duro e simpático.”

Aluno 4 – “Amigo e ajustado.”

Aluno 5 – “Explicar bem e ser simpático.”

Aluno 6 – “Ajudar e castigar quando é preciso.”

Aluno 7 – “Ajudar, bem-educado e meigo.”

Aluno 8 – “Manter ordem na sala, ser popular e duro.”

Aluno 9 - “Duro e mandar para a direção quando se portam mal.”

Q16: Entende que os professores atuais reúnem essas características.

Todos os alunos foram unânimes na resposta: sim.

A análise global destes dados que se apresentaram será discutida a partir do ponto 4 deste capítulo. Seguidamente, e de forma aprofundar melhor o significado que este grupo de alunos atribuiu ao seu sucesso escolar, far-se-ão as transcrições do tratamento de dados.

4. Resultados das histórias de vida dos alunos

No capítulo anterior procedemos à caracterização do contexto PCA durante o tempo em que esteve implementado no agrupamento em estudo. Apresentam-se aqui as histórias de vida e os percursos dos nossos entrevistados. As histórias aqui apresentadas foram recolhidas e analisadas em conversas informais com o todo o corpo docente, diretor e comunidade escolar. O facto de ter sido diretora de turma e professora permitiu-me um maior contacto com a realidade e maior à vontade com os alunos.

As histórias de vida têm como finalidade o registo da história de vida para a compreensão de aspetos básicos do comportamento humano. Nóvoa (1992) refere que com as histórias de vida se capta o modo como a pessoa se transformou, pondo em evidência o modo como mobilizou os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos.

Segundo Goodson (2008, p. 24) a experiência das pessoas deve ser encarada como o ponto de partida da inquirição científica, mas esta deve ir para além daquilo que é microscópico e anedótico. Efetivamente precisamos de perceber que as experiências vividas pelas pessoas estão ligadas de forma dialética às relações sociais da sociedade em que elas estão inseridas, numa tentativa de reconstruir o percurso de vida dos indivíduos, enfatizando o papel das organizações, acontecimentos marcantes e outras pessoas com influências significativas comprovadas na moldagem das definições de si próprios e das suas perspetivas sobre a vida (Bogdan e Biklen, 1994, p.93).

Tendo em conta estes benefícios teóricos e metodológicos, as próximas secções apresentarão umas curtas “prosopografias” dos entrevistados.

4.1 Adriano

Adriano tem 14 anos e vive com os avós e as duas irmãs num apartamento muito pequeno, num bairro social.

Nasceu no Porto e ficou sempre com os avós pois o seu pai faleceu antes de nascer. A mãe esteve presa durante quatro anos e abandonou o estabelecimento prisional enquanto este trabalho de investigação estava a decorrer. Ao longo do seu percurso escolar teve duas retenções.

Transitou para o 2.º ciclo e foi inscrito na escola no 5.º ano de escolaridade mas reprovou porque não gostava dos professores nem dos colegas e tinha sérios problemas disciplinares. Aconselhado pela psicóloga da escola, o Adriano integra a turma PCA por forma a minorar o seu desencanto pelas tarefas escolares.

4.2 Alberto

O Alberto é um menino meigo e tímido. A vida não tem sido fácil com ele, mas em momento algum perde o sorriso. Tem 13 anos e vive com o avô num bairro perto da escola. Durante os primeiros anos da sua vida viveu com os pais e os seus irmãos.

Devido a problemas com álcool e drogas os seus pais são envolvidos num crime hediondo que culminou com a morte de um dos filhos do casal. Por essa altura, o Alberto e os irmãos são acolhidos numa instituição. Estiveram institucionalizados durante sete meses, após uma luta dos avós paternos pela guarda das crianças. Durante o 1.º ciclo o Alberto ficou retido uma vez, no ano em que aconteceu a tragédia na sua família. Transitou para o 2.º ciclo e foi inscrito na escola no 5.º ano de escolaridade mas reprovou porque apresentou grandes dificuldades cognitivas e mau comportamento. Por decisão do seu anterior conselho de turma, o Alberto foi indicado para frequentar o PCA.

4.3 David

O David é um aluno que revela alguma infantilidade quando falamos com ele. É um aluno que para realizar qualquer tarefa traz sempre um carrinho com ele ou alguma coisa parecida para olhar enquanto falam com ele.

Tem 13 anos e vive com a mãe e duas irmãs. Está com o pai nas férias de verão, quando ele regressa a Portugal. Ao longo do seu percurso escolar ficou retido uma vez. Foi referenciado pela sua professora do 1º ciclo e SPO para frequentar a turma de PCA devido às suas dificuldades de aprendizagem.

4.4 Doriana

Aluna de etnia cigana e rosto sorridente. A Doriana é uma boa aluna desde que ingressou no PCA.

Vive com a sua família no bairro perto da escola, após várias mudanças de residência que já sofreu por ver o local onde habitava ser demolido. Ao longo do seu percurso escolar teve 3 retenções. No primeiro ciclo reprovou duas vezes por manter um elevado absentismo. Transitou para o 5.º ano e ficou retida nesse ano por apresentar um elevado número de faltas à escola. No final desse ano letivo foi acordado com a sua Diretora de Turma, pais e psicóloga que a Doriana integraria um PCA para garantir o cumprimento mínimo da escolaridade. Assim, Doriana ingressou neste PCA e teve uma postura diferente dos anos anteriores. Cumpriu sempre e revelou um bom desempenho como aluna.

4.5. Ema

Aluna muito tímida e com uma voz trémula. Ema tem 12 anos. É a mais nova da turma PCA.

Vive com a mãe, o padrasto e os 6 irmãos numa casa pequena e com poucas condições. São alimentados e vestidos pela ajuda dos professores, funcionários e vizinhos. Ema apresenta muitas dificuldades de aprendizagem. Ficou retida duas vezes no primeiro ciclo. Transitou para o 5.º ano de escolaridade para frequentar o PCA, caso isso não acontecesse voltaria a ficar retida. Esta aluna apresentou uma elevada falta de assiduidade o que prejudicou as suas lacunas de aprendizagem. Encontra-se a frequentar o PCA, mas a sua assiduidade é irregular.

4.6. Ivo

Aluno irreverente e com comportamento desajustado ao ambiente de sala de aula. O Ivo tem 15 anos e mora no bairro junto à escola. Nunca conheceu o pai biológico; vive com a mãe e o padrasto a que chama de pai.

O seu percurso escolar é marcado por três retenções. Os motivos para essas retenções sempre foram um elevado absentismo. O Ivo é um dos melhores alunos da turma. Tem boas notas e é empenhado nas várias disciplinas. Durante o 5.º ano de escolaridade reprovou porque, na sua opinião, os professores implicavam com ele e não se sentia motivado para continuar a estudar. Está muito satisfeito por frequentar o PCA e quer seguir um CEF.

4.7. Jorge

Aluno muito problemático e que se envolve em constantes conflitos com colegas, professores e funcionários. Tem 14 anos, mas a sua idade não corresponde à sua estrutura cognitiva. É acompanhado pelo SPO e por um pedopsiquiatra fora da escola. Já ficou retido duas vezes no 1.º ciclo. Veio para o 2.º ciclo para frequentar a turma de PCA devido às suas dificuldades de aprendizagem e baixa motivação para as tarefas escolares. A sua infância foi marcada pelas várias rusgas policiais a sua casa e pela detenção do pai pela posse de drogas ilícitas.

4.8. Pedro

O Pedro é um aluno muito calmo e sossegado. Vive perto da escola com o seu tio, avós e o irmão.

O Pedro tem 15 anos e acumula três retenções. Ficou retido duas vezes no 1.º ciclo e uma vez no 5.º ano de escolaridade. O anterior conselho de turma aconselhou-o a frequentar o PCA devido à sua falta de assiduidade à escola. É muito reservado embora participe de forma saudável em todas as tarefas e demonstra capacidade para as desempenhar. Sente algum vazio com a perda da mãe que os abandonou em bebé e está com o pai quando este tem férias.

4.9. Ricardo

O Ricardo tem 15 anos e vive com os pais e os irmãos e cunhadas numa casa muito pequena. Os seus pais atravessam muitas dificuldades e têm empregos precários. O Ricardo acumula três retenções no seu percurso. Quando questionada colocado perante a acumulação de faltas, o aluno refere ter que ir ajudar os pais para poder trazer mais dinheiro para casa e por ter de se deslocar a vários centros de ajuda alimentares para ir buscar comida.

5. Resultados das entrevistas e narrativas de vida dos alunos

Neste capítulo pretendo dar voz aos alunos, isto é, sintetizar o conteúdo das entrevistas realizadas aos nove alunos do curso PCA e perceber se o curso que frequentaram foi determinante para garantir o seu sucesso educativo e de que forma a relação pedagógica promoveu o mesmo.

Optei por esta via porque existem já muitos estudos que analisam os fenómenos educativos que ocorrem no meio escolar sempre através do ponto de vista da perceção de quem os implementa e não dos seus principais destinatários – os alunos. São estes que beneficiam diretamente da boa ou má implementação das políticas e são igualmente estes que nos dão a perspetiva de um eventual contributo para as suas construções de um projeto de vida social, económico ou psíquico.

Contexto Familiar

Categorias	Subcategorias	Perguntas
Contexto familiar	Contexto sociofamiliar Agregado familiar Relações afetivas com o espaço	Com quem vive? Qual a ocupação dos membros do agregado? Como é a relação com os familiares? É importante para os seus familiares o seu sucesso escolar?

O agregado familiar dos alunos é um fator importante quando se analisam as causas do abandono escolar, porque os pais são igualmente responsáveis por potenciar o gosto pela instituição escolar e pelas tarefas académicas.

A grande maioria os alunos entrevistados tem um agregado familiar alargado e, à exceção de três alunos, não mora com os progenitores. Os alunos estão apenas com o pai ou a mãe, outros estão entregues aos cuidados dos avós ou tios. Daí as respostas comuns como “Moro com a minha mãe” (entrevista 1), “Estou com o meu avô. Os meus pais estão presos e a minha avó faleceu” (entrevista 2), moro “Com a minha mãe e as minhas irmãs” (entrevista 3), vivo com “Os pais, a cunhada, os irmãos” (entrevista 4) ou com “O meu tio e avó” (entrevista 8).

Embora a maior parte dos estudantes provenha de ambientes socioeconómicos desprivilegiados, com graves problemas familiares e até problemas com a lei, quase todos os pais têm consciência – e os estudantes, por sua vez, reconhecem essa valorização por parte dos seus pais – que a escola, a educação e o ensino são fundamentais para o desenvolvimento humano, intelectual, social e económico dos seus filhos a longo pra-

zo. São sentimentos e desejos que os pais exprimem aos seus filhos quando lhes dizem que “a escola é boa e que a educação acompanha-nos ao longo da vida” e ainda que “uma pessoa com escola vai sempre mais além”. Esta valorização é ainda entendida com um objetivo muito simples: o desejo que os pais têm de que os seus filhos tenham “um futuro melhor do que o deles”. Há uma clara perceção da importância da escola em relação ao futuro, para que possam “ter um emprego”, para “aprender a ler e a escrever”.

O oposto surge apenas ocasionalmente e em condições muito específicas. Neste caso, o peso da matriz sociocultural da etnia cigana reconhecia a importância da educação, mas até um certo limite que esbarra nas tradições internas da comunidade. No caso de uma das estudantes (entrevista 4), os pais informavam claramente que poderia continuar a ir à escola apenas e enquanto não tivesse um rapaz com quem casar, momento a partir do qual a sua vida teria de mudar, mesmo que essa não seja a vontade da estudante.

Contexto Macrossocial

Categorias	Subcategorias	Perguntas
Contexto Social	Contexto sociofamiliar	Como é a zona onde reside? Como se relaciona com o meio envolvente?

Apenas três alunos referiram não gostar da zona que vivem, o que não é um mau indicador tendo em conta as dificuldades socioeconómicas da maior parte destas famílias. Mas a habitação de muitos destes estudantes encontra-se em zonas degradadas, com alojamentos pouco propícios à aquisição de hábitos culturais e de estudo, problemas de vizinhança, entre outros fatores que interferem e limitam o desenvolvimento académico e cognitivo. Apesar disso, quase todos os estudantes gostam da localidade onde vivem, porque “Estão os amigos” (entrevista 2) e porque se sentem muito próximos das suas famílias que os auxiliam quando necessário (entrevista 4).

Institucionalização

Categorias	Subcategorias	Perguntas
Contexto Social	Contexto sociofamiliar	Esteve em alguma instituição? Onde? Durante quanto tempo? Porquê? Como foi a vivência na instituição?

Apenas um aluno esteve institucionalizado e por um período de sete meses. As razões que despoletaram este processo foram bem explicitadas na entrevista 2, quando o estudante referiu que os pais haviam sido presos “por aquilo que fizeram à minha irmã”. Este internamento numa instituição não se revelou eficaz. Sendo um rapaz com uma idade ainda muito jovem, os sete meses em que foi colocado longe da família, em Amaranthe, não conseguiram resolver os problemas emocionais, as saudades dos seus avós, e a sua postura em relação ao ensino.

A institucionalização deixa marcas na criança. É difícil para o aluno libertar-se do que viveu e da importância, por vezes negativa, que esse processo teve na sua vida. Se implicarmos esta relação no sucesso da criança, podemos aferir que uma experiência destas pode fazer com que a mesma perca a sua identidade e não se identifique com aquilo que lhe foi transmitido. Por sua vez, aliado a uma institucionalização pode estar a vivência de uma experiência traumática e que se repercute em todos os aspetos do quotidiano deste aluno.

O Percurso Escolar

Categorias	Subcategorias	Perguntas
Percurso Escolar	Relação com professores Relação com colegas Relação com o currículo escolar Trajetória de insucesso	Gosta de andar na escola? Alguma vez não gostou da escola? Por que razão? Alguma vez interrompeu a escola antes de entrar nesta turma PCA? Por que razão? Sente-se satisfeito com o seu atual percurso escolar?

A escola é por norma, um local onde os alunos gostam de estar. É um local potenciador e catalisador de novas experiências de convívio, de aprendizagem e onde são firmadas as relações de amizade entre os pares. Todos os entrevistados referiram gostar da escola e do espaço escolar. À pergunta *Gostaste de estar na escola?* todos os alunos responderam apreciar de forma positiva o espaço escolar porque consideram que lá podem estar com os seus amigos e o ambiente é bom (entrevistas 1 e 2). Desta forma, os estudantes sentem-se seguros neste espaço e gostam das sensações de bem-estar que a escola lhes proporciona.

Outros alunos afirmaram que gostam dos seus professores e das disciplinas, o que mais uma vez nos remete para importância da relação estabelecida com o docente. É importante que o aluno goste e se sinta bem com os professores. Um discurso como este permite-nos referir que os alunos reconhecem que muito do que se passa na escola tem a influência dos professores e que são eles que movem as suas aprendizagens. Mas não deixam de ter uma perspetiva irreverente em relação a essa relação: “Aqui estamos ocupados a fazer coisas, mas às vezes os ‘setôres’ chateiam um bocado” (entrevista 8).

Apenas um aluno referiu que não gostava da escola porque “não gosto muito de ter de acordar cedo. Gosto mais de ficar em casa. Mas depois venho e até gosto” (entrevista 5).

Quando questionados se algumas vez não gostaram da escola, os alunos mencionaram que sempre gostaram, à exceção do entrevistado n.º 5.

Apenas dois estudantes interromperam o percurso académico regular antes de ingressarem no PCA. As razões estão geralmente relacionadas com questões de indisciplina ou desmotivação perante as matérias lecionadas, cujas motivações poderão ser mais profundas e revelar um desencanto perante o próprio sistema escolar.

Um dos entrevistados (n.º 4) referiu que “não gostava da escola”; e foi mais longe e afirmou que tinha esse mesmo sentimento em relação aos colegas e à diretora de turma. Trata-se de um caso de um estudante que não se conseguiu integrar e em que os colegas e os docentes não conseguiram perceber esse problema e modificar essa situação.

Os problemas de integração no ensino e no modo de aprendizagem foram revelados por outro estudante (entrevista 6), que exprimiu que “não conseguia aprender como os outros colegas da minha turma”. Sem querer entrar em detalhe neste caso, estas dificuldades prender-se-ão certamente com um conjunto de outras dificuldades sentidas

pelo estudante relacionadas com problemas de desenvolvimento sociocultural, ambiente familiar e baixas expectativas em relação ao ensino e à sua vida. Para além disso, nunca se sentiu bem acolhido porque “os outros colegas da minha turma e os professores só implicavam comigo”. O antagonismo seria mútuo: os colegas porque são crianças e faz parte da sua natureza; os professores por impreparação para lidar com turmas com estudantes difíceis e a falta de condições para resolver esses problemas.

Estas duas respostas são reveladoras da desmotivação e desânimo que por vezes se pode abater quando os alunos não estão bem integrados num sistema de ensino. Sentimentos que não podem ser eliminados e que devem ser respeitados para que se consiga incluir todos.

Quando questionados se estão satisfeitos com o currículo proposto pelo PCA, todos os alunos demonstraram que sim, “porque é mais fácil para tirar boas notas” (entrevista 1). Para além disso, os benefícios entram na esfera das relações humanas e de sociabilidade escolar quando respondem que os “professores são mais amigos e ensinam melhor” (entrevista 2); ou porque “gosto de estar aqui porque a turma é especial” (entrevista 3).

Mas uma das maiores diferenças é o sentimento de pertença e de inclusão “socio- escolar”; se anteriormente havia queixas que as turmas regulares excluía e ostracizavam aqueles estudantes com ritmos de aprendizagem mais lentos, estes estudantes revelavam um sentido de unidade e de pertença muito maior. Na entrevista quatro isto é bem evidente: “Não tem nada a ver. Aqui somos todos iguais e aprendemos todos juntos”.

Como o PCA tem um ritmo e um nível de ensino e de exigência adaptado às características dos estudantes, algumas das respostas também indicaram que eles consideram que “os nossos testes são mais fáceis” (entrevista 5); e que as disciplinas são “diferentes e mais fixas” (entrevista 6).

Os benefícios são ainda visíveis num outro aspeto que nem sempre é considerado pelas políticas educativas de imposição governamental: o tamanho das turmas. Como as turmas de PCA são mais reduzidas, de forma a estabelecer um melhor contato entre docente e estudante, privilegiando-se essa relação de proximidade para se acompanharem as debilidades, as fraquezas e as necessidades educativas, os estudantes valorizaram essa característica quando referiram que “É uma turma pequena e é melhor para aprender” (entrevista 7). Dito de outra forma, justificando com a relação de proximidade do

docente com as necessidades do estudante, “Sim. Bem melhor que a outra que andava. Os “setôres” ajudam mais e preocupam-se mais” (entrevista 8).

O Percurso Escolar

Categorias	Subcategorias	Perguntas
Percurso Escolar	Relação com professores Relação com colegas Relação com o currículo escolar Trajetória de insucesso	O que mais lhe agrada neste PCA? O que menos o agrada? Sente que mudou a sua atitude face à escola? O que levou a essa mudança?

A integração num curso PCA obedece a regras definidas pela direção do agrupamento, em conjunto com o SPO. Os alunos são muitas vezes referenciados e integrados nas turmas após os conselhos de turma debaterem as questões académicas, pessoais e sociais e quais os benefícios da frequência do curso. O meu objetivo aqui era saber se os alunos estavam conscientes de que o PCA era uma alternativa ao ensino regular e se tinham a perceção de que este representava uma mudança. Assim sendo, à questão o que mais lhe agrada e o que menos agrada no PCA, as respostas foram muito semelhantes.

Mais uma vez, o elenco de respostas não difere muito e o resultado era mais ou menos expectável. Nas entrevistas 1, 2, 3, 4 e 6 os estudantes foram unânimes em expressar que gostavam dos professores.

A unanimidade em relação aos docentes não se sentiu noutro aspeto: as aulas. Embora o PCA fosse considerado melhor em relação ao sistema de ensino anterior, os estudantes exprimiam opiniões diferentes. Entre os que estavam positivamente agrada- dos pelo PCA, as vantagens eram expressas por não terem de estudar muito (entrevista 1); por nada lhes desagradar (entrevista 2); por gostarem de aulas mais práticas, como a de Eletricidade (entrevista 6) e EVT, onde são feitos “trabalhos espetaculares” (entrevista 9). E ainda o gosto pela matemática (entrevista 8).

Só que também o PCA não consegue agradar a todos os estudantes, seja porque não gostam das aulas de educação física (entrevista 5), porque não se relacionam bem com “alguns meninos” (entrevista 3) ou porque, ao contrário de outros colegas, não gostam de algumas disciplinas, como a de EVT (entrevista 4). Por fim, como qualquer estudante, houve uma queixa, comum a qualquer sistema de ensino, que referia que não gostava “quando a DT liga para casa a dizer que fizemos asneiras” (entrevista 7).

Percebem-se imediatamente vários aspetos que os estudantes valorizaram: a relação de proximidade entre mestre e discípulo; a variedade de disciplinas; as aulas práticas. Até porque os pontos negativos são, no fundo, iguais a qualquer sistema de ensino.

O facto dos professores e alunos se conhecerem melhor conduz a uma adaptação recíproca, onde as situações conflituais vão sendo atenuadas. É claro que o atual sistema educativo nem sempre é privilegiado nesse aspeto devido ao elevado absentismo de alguns docentes, as colocações anuais em locais diferentes que não permitem uma vinculação afetiva ao ensino e até a ausência de condições físicas e materiais, que têm sido colmatadas nos últimos anos.

No que respeita à questão “sente que mudou a sua atitude ao frequentar o PCA” pretendi compreender se os alunos tinham alguma noção de que este modelo de ensino era diferente daquele que anteriormente estavam habituados. De um modo geral, os alunos reconhecem as mudanças, embora nem sempre tenham atitudes mais adequadas devido aos vários fatores já assinalados que condicionaram sempre o seu sucesso ao longo dos anos escolares. Para alguns alunos, este modelo de ensino representou uma oportunidade de voltarem a estudar e progredir nos estudos; e pese embora a consciência de que, por vezes, ainda se portam mal (entrevista 2), o PCA revelou-se como um caminho alternativo para redescobrirem vocações e interesses que não eram oferecidos fora do PCA. O contato com atividades práticas, como a mecânica, parece ter atraído alguns dos rapazes (entrevista 9).

Este processo de ensino-aprendizagem implicou também a negociação de um “contrato” entre professor e estudante que era reconhecido e cumprido pelos alunos: “Temos um contrato com a DT, temos de cumprir” (entrevista 3). De certa forma, envolver os estudantes neste processo suscitou um maior entusiasmo e motivação da parte deles, tendo servido para reduzir o nível de absentismo dos alunos (entrevista 6).

Mas não basta ao estudante aceitar o “contrato” com o docente ou sentir-se atraído pelas disciplinas mais práticas. Um dos argumentos apresentados pelos estudantes (entrevista 7) é revelador da influência que os pais exercem sobre os filhos para que estes não falem à escola e para que se esforcem. Não tanto para que os resultados escolares sejam de excelência, mas porque os pais avisam as crianças que se não se portam bem “há as senhoras que vão lá a casa cortar o dinheiro” – cortam os apoios sociais.

Relacionamento com os professores

Categorias	Subcategorias	Perguntas
Percurso Escolar	Relação com professores Relação com colegas Relação com o currículo escolar Trajetória de insucesso	Como é o relacionamento com os professores? Como descreve o trabalho dos professores que tem? Os mesmos mostram cuidado e preocupação pela sua aprendizagem? De que forma?

Um dos pontos-chave da promoção do sucesso educativo do PCA passa, sem dúvida, pela relação existente entre o professor e o aluno, tal como já foi abordado sucintamente nas secções anteriores.

Das entrevistas realizadas (1, 5, 6, 7, 8 e 9), a maioria considera que o relacionamento professor-aluno é globalmente bom. As adjetivações dos estudantes referem-se ao professor como “bom” e “fixe”, embora também haja quem os considere como “chatos”.

Os alunos dão uma grande importância ao trabalho dos professores e reconhecem-lhes mérito. Consideram que os professores são mais atenciosos e mais compreensivos porque “não nos mandam prá rua, conversam muito com a gente e ouvem os nossos problemas” (entrevistas 4, 5 e 6). Esta é, talvez, uma das principais diferenças que o PCA introduz: a relação de proximidade entre professor e aluno que permite reconhecer os problemas, identificar as lacunas educativas, gerando empatia e dando voz aos estudantes para que expressem e expressem os seus problemas, anseios e dificuldades.

Os discentes referem que os professores explicam mais vezes a matéria e que fazem vários exercícios para que todos possam acompanhar, de modo a eliminar a exclusão. Referem ainda que os professores dialogam com eles e que sobra tempo para estarem a aprender e a conversar: “Os setores explicam devagar as coisas” (entrevista 1) e “Fazemos vários exercícios até percebermos bem a matéria” (entrevista 2); “Nota-se que além de ensinar a matéria também nos educam” (entrevista 4). Outra chamada de atenção é o reconhecimento do valor por parte dos professores “Gosto de ter parabéns num teste. Estes professores põem isso” (entrevista 8).

Existe uma relação pedagógica baseada na amizade e respeito, porque os alunos reconhecem que um professor é um indivíduo dotado de valores acima de qualquer saber científico. De forma mais ou menos conscienciosa, o professor está a passar para o aluno um pouco daquilo que ele representa enquanto sujeito de uma sociedade. Se a

ligação a um professor for importante, o aluno vai orientar-se mais pelas suas ideias e tentar seguir aquilo que julga ser o mais certo: “Dão bons conselhos” (entrevista 9).

De certo modo, as expectativas que os professores fazem acerca do desempenho dos alunos acaba por influenciá-los nas suas condutas. Apesar de o grupo de professores reconhecer certas limitações não os impede de se empenharem mais para aqueles alunos e de os levar a acreditar em si e nas suas capacidades. Com estas atitudes, os docentes influenciam subjetivamente as futuras experiências escolares e comportamento dos alunos.

Em relação à pergunta “O que mais o marcou desde que entrou para o PCA” as respostas foram diferentes mas com um resultado curioso: a imagem do ensino é principalmente a do professor e não a dos conteúdos programáticos. São os professores que transmitem o entusiasmo, a motivação e a consciência das responsabilidades que têm.

Um dos estudantes referiu: “Tenho mais gosto pela escola e pelas minhas coisas. Os professores ensinaram-me a ser organizado” (Entrevista 1). Mais: “Percebi que era importante estar na escola e aprender o mínimo para ir trabalhar” (entrevista 6). Para alguns alunos, este projeto de ensino representou uma reviravolta no seu percurso escolar: eram os piores alunos da turma e no presente sistema de ensino melhoraram os seus resultados e alguns tornaram-se os melhores alunos na turma. Com o PCA perceberam que não iam tirar tantas notas negativas (entrevista 9), que podiam voltar a ser bons alunos (entrevista 4) e que poderiam ser “um dos melhores alunos da turma” (Entrevista 8).

Como diretora de turma, saliento que este modelo de ensino teve sucesso com estes discentes porque todos transitaram de ano e ingressaram noutras ofertas formativas similares.

6. Considerações e reflexões dos resultados

Os discursos sobre a relação pedagógica estabelecida entre o discente e o professor focalizam-se em dois vetores fundamentais. Em primeiro lugar, as dificuldades que sentiram ao vivenciar outro tipo de ensino, e, em segundo lugar, a relação que estabeleceram com os professores. Todos estes ingredientes emergem nos discursos dos alunos como condicionadores do seu percurso.

Há uma série de aspetos comuns na reflexão feita pelos alunos sobre o seu percurso escolar até ao momento atual. É perceptível que, independentemente das muitas intersecções dos vários percursos analisados, a construção narrativa que os protagonis-

tas fazem do seu percurso escolar reflete inevitavelmente as suas idiossincrasias. Embora os seus percursos escolares sejam marcados por retenções desde o 1º ciclo, o certo é que os mesmos atribuem importância à escola, que surge para eles como uma âncora de inclusão social de estruturação da sua vida. E apesar de oriundos de um meio socioeconómico desfavorável reconhecem que o ensino lhes permitirá ter um “futuro melhor e uma profissão”.

Para além disso, é possível depreender que os alunos conferem uma grande importância ao contacto estabelecido com os seus professores e reconhecem o mérito pelo trabalho que os mesmos têm vindo a desenvolver. É unânime considerarem que, nestas turmas, o professor tem um papel ainda mais importante. Cabe ao professor permitir que os jovens em risco de abandono escolar integrem um projeto, desenvolvendo atividades do seu interesse. Estes são aspetos que se revelam determinantes para ultrapassar o conceito de uma escola centrada apenas nos saberes disciplinares para uma que consegue compreender e integrar os estudantes com mais dificuldades.

Neste contexto, o papel do professor é múltiplo, exigindo, como já foi mencionado anteriormente, uma grande capacidade de adaptação, de criatividade perante a necessidade de gerir situações inesperadas, de promoção de ambientes adequados à aprendizagem e desenvolvimento do espírito cívico de entreajuda dos alunos. É de salientar que os alunos destacam e dão importância aos métodos de trabalho implementados na sala de aula que lhes permite facilitar as aprendizagens e com isto motivá-los para os seus estudos. Se atentarmos na questão “marca significativa no PCA” em todos os discursos está presente um professor. Todos eles atribuem essa marca a momentos vivenciados com os seus docentes, que, por muito insignificante que possam ter sido, contribuíram para se estabelecer um novo ponto de partida na relação professor-aluno.

Surge agora uma das questões mais importantes. De que forma é que este relacionamento pode implementar o sucesso educativo?

O PCA colocou os estudantes perante um sistema de ensino diferente dos métodos tradicionais. Oriundos de ambientes socioeconómicos desfavorecidos, com problemas financeiros graves e, por vezes, situações familiares traumáticas, a maioria destes meninos enfrentou enormes dificuldades de integração na escola, nas turmas e de relacionamento com os professores.

Quando lhes foi pedido para avaliarem o seu percurso dentro do PCA, tornou-se evidente que essa introspeção funcionou, de certa forma, como uma catarse e balanço das virtudes e falhas da sua relação com a escola e com o ensino. Perceberam que, pela

primeira vez, a escola e os professores os encaravam como eram, com os seus problemas e dificuldades, e que não faziam apenas exigências à sua aprendizagem escolar.

E não se trata apenas de haver uma inserção num sistema com regras diferentes; muito pelo contrário, porque estes alunos gostam de regras e de “contratos” estabelecidos entre docente e estudante, em desafios estipulados para a sua aprendizagem. Não é em vão que aparecem as palavras “justa”, “severa”, “compreensiva” nos discursos dos mesmos. Todos eles reconhecem que as regras são necessárias e dão valor a quem as aplica corretamente. Segundo Marzano (2005) os docentes devem atuar em consonância com a escola e devem ser eficazes na aplicação de técnicas de gestão de sala de aula, estratégias educativas e plano curricular concretizando em situações de sala de aula de uma forma espontânea e contínua. Estes três fatores não podem ser isolados no que se refere à sua aplicação na sala de aula ou à sua influência nos níveis de realização dos alunos. O professor-perito recorre a um maior número de estratégias educativas do que um docente ineficaz. A gestão da sala de aula não é um constructo simples. Cabe ao professor estabelecer e fazer cumprir uma lista abrangente de regras e procedimentos; utilizar intervenções disciplinares que equilibrem o reforço positivo para comportamentos apropriados, com consequências negativas para os que o não são; estabelecer relações concertando adequadamente o domínio e a cooperação.

Tal situação permite concluir que é necessário alternar as condutas na sala de aula. O professor tem de impor a disciplina para que haja regras e que as atividades possam decorrer dentro da normalidade, mas deve sempre apelar ao reforço e ao elogio quando estas são cumpridas. Ouvir os alunos e tentar apresentar soluções aos seus problemas auxilia no bom relacionamento com os mesmos.

Uma das maiores dificuldades que os docentes enfrentam tem que ver com a gestão dos seus sentimentos – situação recíproca aos alunos. Estas turmas mais pequenas, com estudantes que impõem um grande desafio, fomentam a afetividade entre os alunos e os professores, que cresce no decurso do ano letivo, e que é perceptível na forma carinhosa e sorridente com que os estudantes falaram dos seus professores nesta entrevista. A relação entre professor e aluno depende da relação empática, da capacidade de ouvir, refletir e discutir as inquietações, as necessidades, os problemas, as dificuldades; e funciona quando se estabelecem pontes entre o conhecimento de ambas as partes, demonstrando que todos conseguirão fazer a transição e alcançar os objetivos necessários para uma educação melhor, mais completa, mais digna, mais humana, mais integradora, mais capaz de criar mecanismos para a superação dos percalços. Para que os estudantes

consigam ter a formação necessária para que se tornem em cidadãos conscientes e aptos para a vida adulta (Azevedo, 2010).

Como resultado deste trabalho, os alunos mostram-se motivados quando realizam projetos devidamente estruturados, planejados e com significado. A motivação na sala de aula é favorecida com o uso de metodologias ativas, em que o aluno é envolvido na construção do seu próprio conhecimento. O envolvimento dos alunos na “gestão” da escola cria maior responsabilidade (Marzano, 2005).

Considerações Finais

Esta investigação tem como objetivo contribuir para o conhecimento das políticas pedagógicas e organizacionais das escolas, e como estas a interpretam e põem em prática. Aliado a esse objetivo atribuo importância ao papel que o professor tem na promoção do sucesso dos alunos. Embora tenha em conta que este estudo não permite generalizações, uma vez que foi feito apenas um estudo de caso extremamente limitado, acredito que seja pertinente considerar esta problemática para investigações futuras e para discutir e melhorar as políticas relacionadas com as dificuldades dos alunos e o sucesso escolar.

Centrada num estudo de caso, esta investigação procurou identificar, analisar e compreender as práticas orientadas para debelar o insucesso e abandono escolar, bem como conhecer o currículo alternativo e de que forma a relação pedagógica pode “salvar” o aluno. Os alunos que abandonam a escola representam um problema económico e social que impõe consequências severas ao desenvolvimento de uma sociedade global. Com esta investigação julgo ter dado um pequeno contributo para a análise e avaliação de uma alternativa formativa. Considero que este tipo de currículo alternativo em muito contribui não apenas para as estatísticas nacionais de redução das taxas de abandono escolar, mas também para resgatar estudantes que têm sido negligenciados pelo sistema educativo.

Políticas educativas tem havido muitas, com ideais, diretrizes, objetivos e ambições. São discutidas e propostas quer a nível europeu quer a nível nacional. Mas essas diretrizes, os despachos e os decretos-lei nem sempre se adequam às realidades e especificidades de cada lugar, o que inutiliza o desejo político.

O fenómeno social do abandono escolar é um problema que começa nos tenros anos de idade escolar e é também uma consequência da incapacidade que a escola tem ao não conseguir cativar os jovens para o prosseguimento dos seus estudos. A falta de expectativas das famílias, construída pelos seus próprios percursos impregnados de dificuldades, reforça os sentimentos de desistência, de desmotivação dos alunos. A escola não se torna uma solução, mas um beco sem saída para a mesma vida cinzenta. Porque os estudantes não se sentem enquadrados, reconhecidos, e porque os currículos escolares se apresentam como manifestamente desajustados e os professores estão mais preo-

cupados em dar cumprimento aos programas em nome de um calendário que tem de ser cumprido, face a conjuntos muito heterogéneos de alunos.

Esta política educativa tem sido objeto de crítica. Alguns autores consideram que a criação destas turmas PCA acentua mais a diferença do que a inclusão. No entanto, neste estudo não se viu sentimento de exclusão ou de diferença por parte dos alunos. Muito pelo contrário. A criação deste PCA foi uma solução criada especificamente para aqueles destinatários, tratando-se de uma oportunidade de inclusão que parece corroborada de modo realista pela voz dos alunos, que reconheciam as virtudes de um modelo que reconhecia as suas idiossincrasias e as suas dificuldades, e lhes permitia ultrapassar as barreiras e obstáculos de um modo mais adequado aos seus ritmos de desenvolvimento.

Dito isto, qual é a importância da relação pedagógica para a promoção do sucesso dos alunos das turmas de Percurso Curricular Alternativo?

A partir deste estudo de caso posso concluir que é imprescindível, para o funcionamento de todas as políticas educativas, apostar na qualificação e exigência dos professores. É fundamental que os docentes criem um bom relacionamento com os alunos, laços de maior cumplicidade e que não se desista facilmente dos “casos mais complicados”, ou seja dos alunos que não progridem ao ritmo médio desejado e revelam problemas graves de enquadramento institucional.

Depreende-se, pelas palavras dos alunos, que os professores trabalhavam de uma forma concertada, para um objetivo comum, havendo não só interdisciplinaridade como uma entreatajuda e igualdade de atuação face aos problemas que foram surgindo. Segundo Roldão (2002), os professores ao trabalharem conjuntamente conhecem melhor a população escolar e diagnosticam os pontos fortes, problemas e dificuldades. À medida que detetam estas dificuldades, os docentes, no seu conjunto, acordam as respostas mais apropriadas, experimentam-nas, monitorizam-nas e acompanham os seus alunos, apoiando-se entre si na partilha de novos conhecimentos e novas práticas. Este trabalho de natureza colaborativa adaptada às capacidades e necessidades concretas destes alunos pode marcar a diferença. Esta mudança de práticas fez com que os resultados fossem positivos no ponto de vista dos alunos, que não estavam habituados a alcançar sucesso escolar e educativo.

De acordo com Perrenoud, os currículos devem ser flexíveis e ter como princípio dar uma cultura de base geral a todos, independentemente do destino que cada um escolher. As escolas consideradas de educação prioritária devem ter mais autonomia curricu-

lar, isto é, adaptar os currículos às exigências, realidades e interesses do seu meio ambiente. Os currículos flexíveis podem ser mais estimulantes e interessantes para os alunos, uma vez que podem abordar aspetos locais e ou regionais tendo em conta os aspetos estruturantes dos programas: aprender, raciocinar, resolver problemas e comunicar.

Segundo este autor, outra preocupação a ter em conta é o método de ensino e a didática na sala de aula. O professor é o responsável por organizar as aprendizagens dos seus discentes. Contudo, deverá ter o cuidado de escolher os métodos adequados, com base no tipo de alunos e necessidades diferenciadas que cada um revela. A pedagogia diferenciada deve estar dentro das salas de aula, de forma a criar situações de aprendizagem adequadas a cada aluno. Desta forma, o insucesso escolar vai sendo combatido e cada aluno consegue ter situações de aprendizagem autónomas; através de outros caminhos, os docentes conseguem que todo o grupo seja capaz de atingir determinado objetivo.

Os percursos de vida destes entrevistados não são os desejáveis para uma criança, mas os objetivos escolares que se propuseram para eles, a nível educacional, foram alcançados. Conseguiu-se apoiar os alunos a descobrirem um modo de vida diferente daquele a que estavam habituados no campo familiar e escolar, a redescobrirem as suas capacidades e a criarem passos para a construção de um projeto de vida mais autónomo e estruturado. Se eles não desistirem da sua luta pela educação, e se os professores continuarem a aceitar o desafio, se não desistirem dos seus alunos e fizerem face aos alunos mais difíceis, talvez se possa alcançar mais sucesso. Assim, as dimensões de “instruir, estimular e socializar os educandos”, defendidas por Pires, Fernandes e Formosinho (2001) estão implícitas neste trabalho porque há mais para além do desenvolvimento de conhecimentos e técnicas. Há uma elevada interiorização de determinadas condutas e valores com vista à vida em sociedade em comum.

Baseando-me nos discursos destes jovens entrevistados atrevo-me a construir um modelo de professor que pode ajudar e contribuir para uma melhoria na educação das crianças. O professor, em primeiro lugar, deve gostar e acreditar naquilo que faz, demonstrando-o, através de seus atos e ações. A relação pedagógica entre aluno e professor tem de ser cultivada todos os dias, pois um precisa do outro para desenvolver, eficazmente, a sua atividade. Desta forma, o professor pode ensinar mais ao aluno para além do que ocorre na sala de aula. Os alunos reconhecem um bom professor como sendo aquele que lhes transmite, além das propostas de instrução escolar, conselhos e habilidades para a vida, que os estimulem e elogiam o seu esforço, que respeitam os valores

de cada um, ajudando-os a desenvolver os seus “talentos escondidos”, dando-lhes mais do seu tempo, diminuindo as diferenças entre os alunos da turma, transmitindo-lhes bons conselhos, boas práticas e o gosto pela aprendizagem. Segundo Alves, a relação pedagógica entre discentes e docentes é uma variável – chave, poderosa e preditora do sucesso escolar. O “gostar” do professor é muitas vezes, a porta de acesso para gostar da “matéria” e da “disciplina” (Azevedo, 2010).

A produtividade educativa de uma escola tem muito a ver com o fator humano, com o capital social e relacional, com a implicação de todos nas tarefas educativas.

Os tempos mudam, a escola muda, as políticas também mudam. Apenas as dificuldades de muitos dos estudantes têm permanecido, tal como os múltiplos obstáculos que enfrentam no seu percurso para saírem do seu ghetto intelectual e sociocultural. Apenas o presente e o futuro destas crianças julgará o sucesso ou o falhanço destas práticas educativas. Esperando-se que nunca ninguém, nem escola nem professores, desista dos estudantes, mesmo que esses representem um enorme desafio às tradicionais práticas escolares pedagógicas dos professores. Afinal, como escreveu Jean-Jacques Rousseau, “nunca se conseguirá ser sábio se primeiro não se foi traquinas”.

Anexos

Anexo I – Questionário de Caracterização Sociodemográfica e Académica



Faculdade de Educação e Psicologia - Mestrado em Administração Escolar

Questionário de Caracterização Sociodemográfica e Académica

Nº sujeito: _____

Data: ____/____/____

1. 1. Estabelecimento de Ensino:

2. 2. Data de Nascimento ____/____/____ Idade:

3. Naturalidade:

4. Nacionalidade:

5. Concelho de Residência:

6. Etnia:

7. Habilitações académicas:

7.1 Ano:

7.2 Curso:

8. Escola que frequentou antes da atual:

9. Nº de retenções:

10. Ano de escolaridade em que ocorreram estas retenções:

11. Institucionalização

11.1 Esteve institucionalizado alguma vez? Sim _____ Não _____

11.2 Se sim:

11.2.1 Onde

11.2.2 Com que idade

11.2.3 Durante quanto tempo

11.2.4 Motivo

12. Composição do Agregado Familiar

Parentesco	Idade	Estado Civil	Habilitações Académicas	Situação Profissional	Profissão

12.1 Como é o relacionamento com o agregado familiar:

Conflituoso _____

Harmonioso _____

Motivos: _____

12.2 Lugar onde vive:

12.2.2 Gosta do sítio onde vive?

Sim _____

Não _____

12.2.3 O que gosta menos nesse local?

13. Está a frequentar a escola que escolheste?

13.1 Sim _____

13.2 Não _____

14. Esta escola é a que fica mais perto do local de residência?

14.1 Sim _____

14.2 Não _____

15. Se pudesse trocava de escola?

15.1 Sim _____

15.2 Não _____

16. Se já é repetente:

16.1 Razões que no seu entender contribuíram para ter reprovado antes de frequentar o Percorso Curricular Alternativo:

Mau comportamento _____

Elevado número de faltas à escola _____

Dificuldades de aprendizagem _____

Falta de interesse pelas matérias _____

Mau relacionamento com o professor/(es) _____

Dificuldades de adaptação _____

16.2 Que dificuldades sentiu no(s) ano(s) em que ficou retido antes de frequentar o Percorso Curricular Alternativo:

Dificuldade em acompanhar o ritmo da turma _____

Distanciamento entre o professor _____

Dificuldade na compreensão dos enunciados _____

Sentimento de inferioridade perante os colegas da turma _____

16.3 Como avalia o relacionamento com os professores antes de ter frequentado uma turma de Percorso Curricular Alternativo:

Sempre me dei bem com todos os professores _____

Tive alguns conflitos com um professor/ uns professores _____

Comportamentos desajustados:

18.1 Já teve problemas disciplinares antes de frequentar as turmas de Percorso Curricular Alternativo.

18.1.1 Sim _____

18.1.2 Não _____

18.2 Alguma vez foi suspenso?

18.2.1 Sim _____

18.2.2 Não _____

18.3 Se sim, quantas vezes? _____

19. Após ingressar nas turmas de Percurso Alternativo esteve suspenso?

19.1 Sim _____

19.2 Não _____

19.3 Se sim, por que razão

20. Como avalia os métodos de ensino aplicados pelos professores na turma que frequenta agora?

20.1 Ajustados _____

20.2 Desajustados _____

21. Sentes que está a ser ajudado?

21.1 Sim _____

21.2 Não _____

22. Como se relacionas com os professores?

22.1 Dou-me bem e obedeco _____

22.2 Não obedeco ao que é pedido _____

23. No seu entender que características deve ter um professor para o ajudar da melhor maneira na escola.

Enumere-as:

23.1 _____

23.2 _____

23.3 _____

24. Acha que os professores atuais reúnem essas características.

24.1 Sim _____

24.2 Não _____

Anexo II – Guião da Entrevista

I. Capítulos de Vida

Divisão da vida dos participantes em capítulos principais, e atribuição de um título e elaboração de um resumo para cada um deles.

Depois da divisão em capítulos e da elaboração de todos os resumos, para ficarmos com uma ideia geral da visão dos alunos nesta nova fase académica, explorar para cada um dos capítulos os seguintes tópicos:

Contexto familiar (estrutura do agregado, dinâmicas relacionais, ocupação dos familiares e o seu nível de escolaridade)

- Com quem vive? Qual a ocupação dos membros do agregado?
- Como é a relação com os familiares?
- É importante para os seus familiares o seu sucesso escolar?

Contexto macrosocial (meio/ zona de residência)

- Como é a zona onde reside?
- Como se relaciona com o meio envolvente?

Institucionalizações

- Esteve em alguma instituição? Onde? Durante quanto tempo? Porquê?
- Como foi a vivência na instituição?

O percurso no Currículo Alternativo

- Gosta de andar na escola?
- Alguma vez não gostou da escola? Por que razão?
- Alguma vez interrompeu a escola antes de entrar nesta turma PCA?
- Por que razão?
- Sente-se satisfeito com o seu atual percurso escolar?
- O que mais lhe agrada neste PCA?
- O que menos o agrada?
- Sente que mudou a sua atitude face à escola? O que levou a essa mudança?
- Como é o relacionamento com os professores?
- Como descreve o trabalho dos professores que tem?
- Os mesmos mostram cuidado e preocupação pela sua aprendizagem? De que forma?
- O que mais o marcou desde que entrou para o PCA?

CENAS OU EPISÓDIOS SIGNIFICATIVOS

Descrição em detalhe (o que aconteceu, quem estava lá, o que pensou ou sentiu, e significado no contexto global da história de vida) das seguintes cenas:

1. Qual o melhor momento na escola.
2. Qual o pior momento na escola.
3. Que pessoas contribuíram para o melhor? E para o pior?
4. Ponto de viragem (cena em que o participante experimenta uma mudança face à escola)
5. Imagem da escola
6. Imagem do Percurso Curricular Alternativo
7. Imagem dos professores
8. Memória de um professor (descrição do momento positivo relacionada com um professor que o marcou)
9. Cena do Percurso Curricular Alternativo (descrição da cena mais significativa relacionado com o percurso curricular alternativo)

Anexo III – Apresentação dos discursos dos alunos baseados em episódios significativos

Entrevista aos alunos PCA	
Cenas ou episódios significativos - Adriano	
1. Qual o melhor momento na escola?	O melhor momento da escola foi quando fui escolhido para ser um dos alunos a ir representar a equipa de futebol da escola a outro local.
2. Qual o pior momento na escola.	Quando reprovei e vi os meus amigos passarem para o 5º ano.
3. Que pessoas contribuíram para o melhor momento? E para o pior momento?	Foram os setores que me ajudaram nos treinos. Para o pior não sei. Eu reprovei por não estudar muito.
4. Imagem que tem da escola.	A escola é importante para termos uma profissão, mas às vezes é difícil estudar e ter bom comportamento.
5. Imagem do Percurso Curricular Alternativo.	É mais fácil e bom para tirar boas notas. A partir daqui já não tenho tantas negativas e até já consegui tirar alguns bons.
6. Imagem dos professores do PCA.	São professores exigentes na mesma, mas dão aulas de outra maneira. Gosto deles porque fazemos sempre muitas coisas diferentes. Claro que às vezes também há chatices mas eles dão a matéria melhor e são mais calmos a explicar.
7. Memória de um professor do PCA (descrição do momento positivo relacionada com um professor que o marcou).	Gosto muito da professora de matemática. Ela tornou-se muito amiga. É muito brincalhona comigo e está sempre a rir-se. Ela ensinou-me a gostar de matemática. Já sei fazer contas e com ela a matemática é divertida.
8. Cena do Percurso Curricular Alternativo (descrição da cena mais significativa relacionado com o percurso curricular alternativo).	Gostei de quando fizemos uma apresentação de teatro no Natal. Estava muito nervoso, mas gostei quando no final todos os meus amigos e os meus avôs estavam a bater palmas.

Entrevista aos alunos PCA	
Cenas ou episódios significativos - Alberto	
1. Qual o melhor momento na escola?	Quando conheci esta turma.
2. Qual o pior momento na escola.	Ter de ir suspenso. Não gosto de ir para casa e saber que os meus colegas estão aqui.

3. Que pessoas contribuíram para o melhor momento? E para o pior momento?
No dia em que conheci esta diretora de turma e o professor de EVT. Gostei da forma como me trataram.
4. Imagem que tem da escola.
Tenho uma boa imagem. A escola é onde temos os amigos, os professores e onde aprendemos a crescer.
5. Imagem do Percurso Curricular Alternativo.
Esta turma é mais pequena e faz com que os professores consigam ter mais tempo para nós. Aqui as coisas são mais fáceis e há mais atividades.
6. Imagem dos professores do PCA.
São os melhores setores da escola.
7. Memória de um professor do PCA (descrição do momento positivo relacionada com um professor que o marcou).
Gosta da D.T. Ela é muito meiguinha e ao mesmo tempo má. Ela faz tudo para o nosso bem e estes dois anos com ela foram muito diferentes. Porto-me melhor e tudo.
8. Cena do Percurso Curricular Alternativo (descrição da cena mais significativa relacionado com o percurso curricular alternativo).
Quando fui falar com a D.T a uma reunião no Porto sobre o nosso trabalho que foi um dos melhores. A professora e a outra senhora gostaram muito da minha apresentação e pediram-me para ir falar. Adorei.

Entrevista aos alunos PCA
Cenas ou episódios significativos – David
1. Qual o melhor momento na escola?
São todos. Mas gosto de quando vamos a visitas de estudo.
2. Qual o pior momento na escola.
Quando os professores ralham comigo.
3. Que pessoas contribuíram para o melhor momento? E para o pior momento?
São sempre os professores.
4. Imagem que tem da escola.
A escola serve para nos ensinar, assim posso ter um futuro melhor.
5. Imagem do Percurso Curricular Alternativo.
Aqui aprendemos muitas coisas. Fazemos atividades. Os professores são fixes.
6. Imagem dos professores do PCA.
Estes setores trabalham muito. Preparam muitos exercícios e estão sempre a fazer coisas connosco, mesmo quando as outras correm mal.
7. Memória de um professor do PCA (descrição do momento positivo relacionada com um professor que o marcou).
O professor de Teatro. Ele sabe muita coisa. Está sempre a chatear-se connosco, mas faz muitas coisas. Também gosto da D.T. Ela ajuda-me muito.

8. Cena do Percurso Curricular Alternativo (descrição da cena mais significativa relacionado com o percurso curricular alternativo).

Quando fui escolhido delegado de turma. Sempre quis ser. Desde o 1º ano. Agora já sou.

Entrevista aos alunos PCA

Cenas ou episódios significativos - Doriana

1. Qual o melhor momento na escola?

Quando há festas.

2. Qual o pior momento na escola.

Ui. Quando os professores me mandam para rua. Quando tiro negativas e quando se metem comigo aqui na escola.

3. Que pessoas contribuíram para o melhor momento? E para o pior momento?

A culpa das coisas boas é dos alunos das coisas más é dos professores. Há professores que são uma seca e não deixam fazer nada.

4. Imagem que tem da escola.

A escola é aquela que nos vai ensinar e vai ser importante para o nosso futuro. Assim já vou ensinar os meus irmãos que saíram da escola sem saber ler e escrever direito.

5. Imagem do Percurso Curricular Alternativo.

Gosto muito desta turma. Adoro estar aqui. Fazemos muita coisa que dantes não fazia e estou a conseguir aprender matemática e português que é o mais importante.

6. Imagem dos professores do PCA.

Adoro estes professores. Menos a de EVT. De resto são setores muito bons e preocupados conosco.

7. Memória de um professor do PCA (descrição do momento positivo relacionada com um professor que o marcou).

Gosto muito da professora de Ciências. Ela dá-me bons conselhos e adoro a aula dela. Também gosto da professora de matemática e a nossa diretora. Estas professoras são amigas e muito justas. Sabem ralar quando é preciso, mas também são amigas quando merecemos.

8. Cena do Percurso Curricular Alternativo (descrição da cena mais significativa relacionado com o percurso curricular alternativo).

Foi quando vi as notas do 3º período. Passei para o 6º ano sem negativas.

Entrevista aos alunos PCA

Cenas ou episódios significativos – Ema

1. Qual o melhor momento na escola?

Gosto de andar a correr nos intervalos.

2. Qual o pior momento na escola.
A primeira vez que vim. Não conheci ninguém. Senti-me sozinha.
3. Que pessoas contribuíram para o melhor momento? E para o pior momento?
Os meus amigos.
4. Imagem que tem da escola.
A escola é um bom lugar.
5. Imagem do Percurso Curricular Alternativo.
Tenho mais tempo para fazer os testes.
6. Imagem dos professores do PCA.
Gosto muito deles. Temos poucos professores, passamos muito tempo com eles.
7. Memória de um professor do PCA (descrição do momento positivo relacionada com um professor que o marcou).
Gosto da professora de português. Ela ensina muito bem e diz que eu leio bem.
8. Cena do Percurso Curricular Alternativo (descrição da cena mais significativa relacionado com o percurso curricular alternativo).
Quando me vesti de palhaço no Carnaval e estivemos animar a festa. Foi muito giro.

Entrevista aos alunos PCA	
Cenas ou episódios significativos – Ivo	
1. Qual o melhor momento na escola?	Estar com os amigos.
2. Qual o pior momento na escola.	Quando reprovei.
3. Que pessoas contribuíram para o melhor momento? E para o pior momento?	Os nossos amigos e o pior momento foi quando reprovei. Não gostava da escola nesse ano. Os meus professores não me ajudavam e culpavam-me de tudo o que acontecia.
4. Imagem que tem da escola.	Serve para tirar cursos e dar uma profissão para o nosso futuro. Quero ser eletricista.
5. Imagem do Percurso Curricular Alternativo.	Os professores são muito fixes. As matérias são mais fáceis e fazemos muitos mini- testes. Estes professores costumam fazer muitas questões-aula. Tenho melhores notas agora. Também fazemos muitas experiências.
6. Imagem dos professores do PCA.	Explicam bem, preocupam-se em ensinar e que a gente aprenda da melhor maneira.
7. Memória de um professor do PCA (descrição do momento positivo relacionada com um professor que o marcou).	Gosto do setor de eletricidade. As aulas dele são espetaculares. Ele brinca connosco, andamos

arranjar coisas na escola e fazemos experiências engraçadas. Ele é altamente.
8. Cena do Percurso Curricular Alternativo (descrição da cena mais significativa relacionado com o percurso curricular alternativo).
São tantas. Gostei de quando recebemos o prémio de mérito, quando fomos à Auto Sueco e da festa que fizemos para a nossa D.T.
Entrevista aos alunos PCA
Cenas ou episódios significativos – Jorge
1. Qual o melhor momento na escola?
Não sei.
2. Qual o pior momento na escola.
Quando fui suspenso. Fiquei de castigo e tudo.
3. Que pessoas contribuíram para o melhor momento? E para o pior momento?
A culpa foi minha em ter ido suspenso.
4. Imagem que tem da escola.
É muito importante na nossa vida. Ajuda-nos.
5. Imagem do Percurso Curricular Alternativo.
É um curso mais fácil. Quando me disseram que vinha para aqui fiquei triste, mas sei que assim tenho mais facilidade para passar de ano e conseguir ir para um curso.
6. Imagem dos professores do PCA.
São os melhores professores. São exigentes mas também são muito amigos dos alunos. Gosto muito e das coisas que nos ensinam. Estes professores ensinam coisas da nossa vida.
7. Memória de um professor do PCA (descrição do momento positivo relacionada com um professor que o marcou).
Ter o setor de eletricidade. Gostei logo da 1ª aula que tive com ele. Ele é o meu melhor amigo nesta escola.
8. Cena do Percurso Curricular Alternativo (descrição da cena mais significativa relacionado com o percurso curricular alternativo).
Lembro-me da 1ª discussão que a D.T teve comigo. Ela mandou-me sair da sala e esperar lá fora. Nunca mais me esqueci do que me disse e passei a confiar sempre nela.
Entrevista aos alunos PCA
Cenas ou episódios significativos – Pedro
1. Qual o melhor momento na escola?
Quando recebi “Muito bom” no teste de Matemática.
2. Qual o pior momento na escola.
Ter levado “porrada”.
3. Que pessoas contribuíram para o melhor momento? E para o pior momento?
A professora de matemática. E para o pior momento foi devido a uns miúdos do bairro que me andavam a perseguir.
4. Imagem que tem da escola.
A escola é importante para nos ensinar. Adoro descobrir coisas novas. Na escola temos essa oportunidade.

5. Imagem do Percurso Curricular Alternativo.
É um curso mais fácil. Tenho boas notas. Sou um dos melhores alunos da turma e sei imenso sobre as matérias que estamos a dar. Adoro as disciplinas de História e Matemática.
6. Imagem dos professores do PCA.
Gosto mais destes professores do que os outros que já tive. Eles são muito preocupados, ajudam-nos muito e explicam bem a matéria. Não gosto quando um professor dá a matéria a correr. Aqui vamos fazendo devagar as coisas. Sinto que estou aprender mais do que no outro ano.
7. Memória de um professor do PCA (descrição do momento positivo relacionada com um professor que o marcou).
Gosto muito da professora de matemática e de história. A de matemática porque passei a ter boas notas. Ela ajuda-me muito e dá-me exercícios diferentes para eu treinar. A professora de história sabe muitas coisas e consegue dar aulas divertidas e faz muitos teatros com as coisas que já aconteceram. É fixe.
8. Cena do Percurso Curricular Alternativo (descrição da cena mais significativa relacionado com o percurso curricular alternativo).
Foi quando tive o meu primeiro muito bom a matemática. Ler “Muito Bom” “Parabéns pelo teu esforço!” foi das melhores coisas que já me aconteceu.
Entrevista aos alunos PCA
Cenas ou episódios significativos - Ricardo
1. Qual o melhor momento na escola?
No dia em que festejei o meu aniversário na aula.
2. Qual o pior momento na escola.
Quando fiquei de castigo a limpar a escola porque me tinha portado mal.
3. Que pessoas contribuíram para o melhor momento? E para o pior momento?
Quem me pôs de castigo foi o professor da direção. O outro foi com a professora de Língua Portuguesa. Foi uma aula feita para o meu dia de anos.
4. Imagem que tem da escola.
A escola serve para nos ensinar. Nem sempre é fácil lembrar-me disso. Às vezes não me apetece estudar, mas sei que a escola é importante para sermos alguém.
5. Imagem do Percurso Curricular Alternativo.
Este curso é mais fácil do que o meu 5º ano. As coisas são mais fáceis. Claro que também tenho negativas se faltar muito as aulas ou não estudar.
6. Imagem dos professores do PCA.
Estes professores são muito fixes. Eles trazem trabalhos diferentes. Fazemos muitas exposições com as nossas coisas, vamos a visitas, fazemos mini testes e as notas são melhores.
7. Memória de um professor do PCA (descrição do momento positivo relacionada com um professor que o marcou).
Gosto dos setores de física, eletricidade e de evt. Sou bom aluno nestas aulas. Gostei quando o setor de evt escolheu o meu trabalho para representar a turma no dia de alimentação.
8. Cena do Percurso Curricular Alternativo (descrição da cena mais significativa relacionado com o percurso curricular alternativo).
Gosto das visitas que fazemos e das pessoas que vêm cá falar connosco. Temos oportunidade de aprender coisas novas. É bom.

Bibliografia

- Abrantes, P. (2000). Reorganização curricular do ensino básico: os princípios e o processo *Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica*.
- Ainscow. (1997). *Educação para todos: torná-la uma realidade*. Lisboa: IIE.
- Almeida, L. d. S., Miranda, L., & Guisande, M. A. (2008). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25, 169-176.
- Almeida, L. S., Gomes, C., Ribeiro, I. S., Dantas, J., Sampaio, M., Alves, M., . . . Santos, F. (2005). Sucesso e insucesso no ensino básico: relevância de variáveis sócio-familiares e escolares em alunos do 5º ano. *Actas do Congresso Galaico Português e de PsicoPedagogia*, 3629-3642.
- Alonso, L. (2003). Desenvolvimento profissional dos professores e inovação educativa. *Revista Elo*, 167 - 185.
- António Razzi, & Almeida, L. (1988). Insucesso do aluno ou Insucesso do sistema escolar? *Revista portuguesa da Educação - Universidade do Minho*, 1 53-60.
- Avanzini, G. (1997). *O insucesso Escolar*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J. (1996). *Avenidas de Liberdade (Reflexões Sobre Política Educativa)* Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J. (2006). Comunidades (de) Aprendentes - Um futuro para as cidades e para os cidadãos.
- Azevedo, J. (2011a). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. In J. Machado & J. M. Alves (Eds.), *Melhorar a Escola-Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 39 - 54). Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade Católica Portuguesa
- Azevedo, J. (2011b). *Liberdade e Política Pública de Educação - Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barros, A. M. (1996). *Atribuições causais e expectativas de controlo do desempenho na matemática. Tese de Doutoramento não publicada*. Universidade do Minho Braga.
- Baumel, R. C. R. d. C. (1998). Escola inclusiva: questionamento e direções. In R. C. R. d. C. Baumel & I. S. Siqueira (Eds.), *Integrar/Incluir: desafio para a escola actual*. S. Paulo: FEUSP.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.

- Benavente, A. (1976). *A Escola na Sociedade de Classes, Biblioteca do Educador Profissional*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A. (1990). Insucesso Escolar no Contexto Português - Abordagens, Concepções e Políticas. *Análise Social*, XXV(108-109), 715-733.
- Benavente, A. (1999). *Escola, professores e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T., & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à escola: o abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Editora Fim de Século.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Portugal: Porto Editora.
- Bolívar, A. (1999). *O lugar da escola na política curricular actual. Para além da reestruturação e da descentralização in Maria Sarmento Autonomia da Escola: Políticas e Práticas*. Porto: Edições Asa.
- Bolívar, A. (1999). O lugar da escola na política curricular actual. Para além da reestruturação e da descentralização. In M. Sarmento (Ed.), *Autonomia da Escola: Políticas e Práticas* (pp. 157-190). Porto: Edições ASA.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1983). *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Lisboa: Vega.
- Brandão, F. R. e. B. d. (1996). "Analfabetismo" in *Dicionário de História do Estado Novo* (Vol. I). Venda Nova: Bertrand Editora.
- Brilha, J. M. F. (2008). *Percursos curriculares alternativos: das políticas às práticas: um estudo de caso*. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Canário, R. (2004). Territórios Educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. *Perspectiva Florianópolis*, 22(1), 47-77.
- Canário, R., Alves, N., & Rolo, C. (2001). *Escola e exclusão social. Para uma análise crítica da política TEIP*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carmim, M. E. (2006). *Implementação de políticas públicas: do discurso às práticas, Tese de Doutoramento em Ciências Sociais na especialidade Administração Pública*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa.
- Carvalho, R. (1986). *História do Ensino em Portugal desde a Fundação da Nacionalidade até ao Fim do Regime de Salazar - Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cortesão, L. T., & Torres, M. A. (1990). *Avaliação Pedagógica I - Insucesso Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Duarte, M. I. (2000). *Alunos e insucesso escolar. Um mundo a descobrir*, 13-34.
- Duru - Bellat, M. (2004). Vencer o grande desafio da Igualdade de Oportunidades. In *Label France, 54, Revista do Ministério Francês das Relações Exteriores*, 20-25.
- EURYDICE. (1995). *A Luta Contra o Insucesso Escolar: um desafio para a construção europeia. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira*.
- Ferreira, A. G. (1990). *O Ensino de um Mestre de Primeiras Letras nos Finais de Setecentos* (Vol. 24). Lisboa: Revista Portuguesa de Pedagogia.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Fontana, A., & H.Frey, J. (1994). Interviewing: The art of science. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 361-376). In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *Thousand Oaks: Sage Publications.*, 361 - 376.
- Formosinho, J. (1987). A "Educação Informal da Família", O Insucesso Escolar em Questão. *Cadernos de Análise Social da Educação Universidade do Minho*, 17-22.

- Formosinho, J. (1991). A igualdade em Educação. In J. Formosinho (Ed.), *A Construção Social da Educação Escolar* (Vol. Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições Asa). Asa: Porto.
- Formosinho, J. (2009). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Lisboa: Edições Asa.
- Freitas, C. (2000). O currículo em debate: Positivismo - Pós - Modernismo. Teoria - Prática. *Revista da Educação*, IX(1), 39-51.
- Gall, A. L. (1993). *O Insucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Estampa.
- GEP. (1989). A origem Socioeconómica do Aluno e o Sucesso Escolar. *Ministério da Educação, Lisboa*.
- Gomes, J. F. (1986). *Novos Estudos de História e Pedagogia*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Gomes, J. F. (1988). *História da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Gonçalves, M. J. (2006). *Comunidade e Formação ao longo da vida. A responsabilidade partilhada na educação das crianças*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, FCT/UIED.
- Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- Goodson, I. (2008). *Conhecimento e vida profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Grilo, E. M. (2010). *Se não estudas estás tramado*. Lisboa: Editora Tinta da China.
- Guerreiro, M. d. D. (2009). Trajectórias escolares e profissionais de jovens com baixas qualificações. *Lisboa: Gabinete de estatística e planeamento da educação*.
- Isambert - Jamati, V. (1984). *Cultura Técnica e Crítica Social na Escola Elementar* (Vol. 176). Lisboa: Livros Horizonte.
- Iturra, R. (1990). *A Construção Social do Insucesso Escolar: Memória e Aprendizagem em Vila Ruiva*. Lisboa: Editora Escher.
- Justino, D. (2010). *Difícil é educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Leal, M. R. M., & Ulrich, E. M. (2004). Insucesso e abandono escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, 1-17.
- Leite, C. (2001). A reorganização curricular do ensino básico - Problemas, oportunidades e desafios. In C. Leite, J. Morgado & M. Valente (Eds.), *A reorganização curricular do Ensino Básico. Fundamentos, fragilidades e perspectivas*. Porto: Asa Editores.
- Ludke, M., & Marli, A. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. *São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária*, 99.
- Machado, J. F. e J. (2008). Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem fronteiras in Universidade do Minho*, v.8, 5- 16.
- Machado, J. F. J. (2008). Currículo e Organização – as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem fronteiras in Universidade do Minho*, 8(1), 5-16.
- Manzini, M. I. J., & Manzini, J. E. (1999). *Integração dos alunos deficientes sob o ponto de vista do diretor da escola - In Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica*. S. Paulo: CAPES - UNESP.
- Martins, G. O. (1991). *Escola de cidadãos*. Lisboa: Editorial Fragmentos.
- Marzano, R. J. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo - Da investigação às práticas*. Porto: Edições Asa.
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100-122.

- Merriam, S. (1998). *Case study research in education: An qualitative approach*. San Francisco: Paperback.
- Mittler, P. (2003). *A Educação Inclusiva: Contextos Sociais*. São Paulo: Artmed.
- Morgado, J. (2000). *A (des) construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.
- Muñiz, B. M. (2002). *A família e o insucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1987). Do Mestre- Escola ao Professor Primário, Subsídios para a História da Profissão Docente em Portugal (Séculos XV e XVI). *Insucesso Escolar e a Clínica do Desenvolvimento* 3, 413-440.
- Otto, F., & Kohler, R. F. (2007). Desigualdades frente à escola e à cultura: estudo a partir das formas de acompanhamento escolar e dos valores sócio-cognitivos que predispoem ao sucesso escolar em família das classes populares. *Atos de pesquisa em educação PPGE/ME FURB*, 2(1), p. 123-144.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Asa.
- Perrenoud, P. (1992). La Triple Fabrication de L'Échec Scolaire In B. Pierrehumbert (Ed.), *L'Échec à L'École, Échec de L'École?* Paris: Delachaux et Niestlé.
- Perrenoud, P. (2003a). *Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz*. Porto: Asa.
- Perrenoud, P. (2003b). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*(119), 09-27.
- Perrenoud, P. (2006). *A pedagogia na escola das diferenças*. Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, M. (2002). *Práticas educativas numa Sociedade Global*. Porto: Edições Asa.
- Pires, L., Sousa, F., & Formosinho, J. (2001). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições Asa.
- Proença, M. C. (1998). *Sistema de ensino em Portugal. Século XIX e XX*. Lisboa: Colibri.
- Quivy, R. e. C., Luc Van. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rangel, A. (1994). *Insucesso Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget - Horizontes Pedagógicos.
- Rodrigues, M. d. L. (2010). *A escola pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Almedina.
- Roldão, M. d. C. (1999). O currículo e a gestão curricular: o papel das escolas e dos professores. In *Ministério da Educação, Forum: Escola, Diversidade e Currículo*, 45-55.
- Roldão, M. d. C. (2000). O currículo escolar: da uniformidade à contextualização - campos e níveis de decisão curricular. *Revista da Educação*, IX, 81-92.
- Roldão, M. d. C. (2002). *Os professores e a gestão do currículo - Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, M. d. F. (1996). Imagens de liderança educacional: acção tecnocrática ou acção moral e de transformação. *Revista da Educação*, 6, 13-35.
- Silva, P. S. e. (2007). A Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem
- Silva, R. M. F. (2004). *Desenvolvimento profissional de professores de Matemática do 2º ciclo do Ensino Básico - O insucesso escolar e estratégias para o minorar*. Universidade do Minho, Braga.
- Silva, R. V. d., & Silva, A. V. d. (2004). *Educação, Aprendizagem e Tecnologia – Um Paradigma para Professores do século XXI*. (Vol. A. V. Edições Sílabo.). Portugal: APGC.
- Stoer, S. (1983). A Reforma de Veiga Simão no Ensino. Projeto de Desenvolvimento Social ou "Disfarce Humanista"? *Análise Social*, 19(3º 4º 5º), 793 - 822.

- Thurler, M. (1994). *Levar os professores a uma construção activa da mudança - Para uma concepção da gestão da inovação*. In MThurler & P. Perrenoud. (Eds.), *A escola e a mudança. Contributos sociológicos*. Lisboa: Escolar Editora.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade - Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, I. (2008). *Factores que promovem o sucesso educativo nas Escolas Profissionais*. Universidade Católica Portuguesa, Porto.
- Vilhena, T. (1999). *Avaliar o Extracurricular. A Referenciação como Nova Prática de Avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Zabalza, M. A. (2003). *A construção do currículo: a diversidade numa escola para todos*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

DESPACHOS E RESOLUÇÕES DO CONSELHO DE MINISTROS

- Despacho Conjunto 948/2003, de 25 de Agosto editado em 26 de Setembro
- Despacho n.º 20 331/99 (2ª série), de 27 de Setembro
- Despacho Conjunto de 10/09/96
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 37/2004 de 20 de Março
- Resolução do Conselho de Ministros n.º1/2000, de 13 de Janeiro
- Resolução do Conselho de Ministros n.º75/98 de 4 de Junho
- Resolução da Assembleia da República n.º 47/2000, de 1 de Junho.
- Decreto lei n.º6/2001 de 18 de Janeiro de 2001

