

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Andreia Filipa Miranda dos Santos Moreira

A Construção Sociocultural do Sucesso Escolar: uma abordagem sociológica em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico



Viseu, novembro de 2018

Andreia Filipa Miranda dos Santos Moreira

A Construção Sociocultural do Sucesso Escolar: uma abordagem sociológica em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professor Doutor Henrique Ramalho

Viseu, novembro de 2018



Agradecimentos

Ao longo da realização deste Relatório Final de Estágio pude contar com algumas pessoas importantes que me apoiaram e me motivaram ao longo de todo este processo.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao meu orientador Doutor Henrique Ramalho pela sua disponibilidade, pela partilha do saber, pelos conselhos e por toda a colaboração.

Agradeço a todos os docentes e orientadores cooperantes com os quais me cruzei no decorrer deste percurso académico. Obrigada pelas experiências proporcionadas, pelos conhecimentos, pelos conselhos e palavras.

Sou grata à minha família pelo amparo, dedicação e presença ao longo de todos estes anos. Um profundo obrigado por terem sido e continuarem a ser o meu pilar.

Resumo

Há muito que o sucesso e o insucesso escolar têm chamado à atenção da comunidade, que tem procurado compreender este fenómeno e tentar agir sobre ele.

A transformação da escola de elite para a escola de massas levou a que esta instituição incluísse uma grande diversidade de alunos. De repente, docentes habituados a trabalhar com alunos oriundos da mesma classe social, com a mesma cultura, com um nível sociocultural idêntico, deparam-se com uma diversidade social, cultural e económica para a qual não estavam preparados.

Apesar da grande diversidade existente dentro das salas de aula, o modo de trabalhar com os alunos é o mesmo, o currículo é um documento único igual para todos os indivíduos e para todas as escolas, independentemente das suas características. A validação de uma cultura em detrimento de outra, ou seja, a valorização da cultura da classe mais favorecida, conduz a um descontentamento por parte dos alunos oriundos das classes sociais mais desfavorecida e que aos poucos, começam a conhecer de perto o insucesso escolar e em alguns dos casos, chega mesmo a culminar no abandono escolar.

O estudo teórico metodológico deste relatório incide sobre as informações fornecidas pelos alunos e pelo(a) docente de uma turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A análise e interpretação dos dados recolhidos permitiu estabelecer relações entre as perspetivas dos alunos e do(a) professor(a). Podemos concluir que os intervenientes têm a mesma posição relativamente à definição dos conceitos. Contudo, os alunos têm uma visão mais simplista e redutora. Os alunos valorizam a participação das famílias e acreditam que estas participam muito na sua vida escolar, no entanto o(a) docente partilha da opinião de alguns autores que afirmam que as famílias não têm uma presença ativa na vida escolar dos seus educandos.

Em termos de documentos orientadores, o currículo não tem em atenção a diversidade existente nas escolas, não tratando de forma justa todos os indivíduos, acentuando assim as desigualdades já existentes, já à entrada das escolas e que estas marcam os alunos ao longo do seu percurso escolar.

Para orientar este relatório definimos os seguintes objetivos: i) definir o conceito de (in)sucesso escolar, aludindo a uma perspetiva multifocalizada de sentidos e de significados atribuídos ao (in)sucesso escolar; ii) explorar as representações e construções socioculturais dos sentidos e dos significados de (in)sucesso escolar; iii) averiguar as semelhanças e divergências entre as diversas perspetivas de (in)sucesso escolar; iv) identificar o público-alvo do (in)sucesso escolar (para quem?) e; v) compreender as racionalidades do (in)sucesso escolar, configurando-o como um desígnio obrigatório (para quê?).

No que concerne ao trabalho investigativo, os dados são recolhidos através de entrevistas e analisados à luz da análise de conteúdo.

Palavras-chave: (in)sucesso escolar; escola; família; diversidade cultural; capital cultural

Abstrat

Educational achievement and underachievement have long drawn the attention of the community, which has sought to understand this phenomenon and try to act upon it.

The transformation from elite school to mass school led that institution to the inclusion of a large diversity of students. Suddenly, teachers accustomed to work with students from the same social class, with the same culture, with a similar sociocultural level, are faced with a social, cultural and economic diversity with which they were not prepared to deal with.

Despite the great diversity within the classrooms, the way of working with the students is the same, the curriculum is a single document that is the same for all individuals and for all schools, regardless of their characteristics. The validation of one culture to the detriment of another, that is, the valuation of the culture of the most favoured class, leads to the discontent the students from the most disadvantaged social classes and whom little by little, begin to know educational underachievement and in some cases, even culminate in dropping out of school.

The theoretical methodological study of this report focuses on the information provided by the students and the teacher of a class of the 4th year of the 1st cycle of basic education. The analysis and interpretation of the collected data allowed to establish relationships between the perspectives of the students and the teacher. We can conclude that the participants have the same position regarding the definition of concepts. However, students have a more simplistic and reductive view. The students value the participation of the families and believe that they participate a lot in their school life, in the meanwhile the teacher shares the opinion of some authors who affirm that the families do not have an active presence in the school life of their students.

In terms of guiding documents, the curriculum does not consider the diversity existing in schools, not treating all individuals fairly, accentuating existing inequalities, already at the entrance of schools and that marks the students throughout their school career.

To provide guidance on this report, the following objectives were established: i) define the concept of educational (under)achievement, moving towards a multifaceted perspective of meanings and definitions attributed to educational (under)achievement; ii) prospect the sociocultural representations and constructs of the meanings and definitions of educational (under)achievement; iii) determine the similarities and differences between the various perspectives of educational (under)achievement; iv) identify the targets of educational (under)achievement (whom?) ; v) understand the rationality behind educational (under)achievement, configuring it as an mandatory nominate (for what?).

To what concerns the research work, the data is collected through interviews and analysed in the light of the programmatic content.

Key-Words: educational (under)achievement; school; family; social diversity; cultural capital

Índice

Introdução Geral	8
Parte I	9
Reflexão Crítica sobre as Práticas em Contexto	9
I) <i>Nota Introdutória</i>	10
II) Contextualização dos estágios desenvolvidos.....	10
III) <i>Apreciação crítica das competências desenvolvidas</i>	12
IV) <i>Síntese Global da reflexão</i>	24
Parte II	25
Trabalho de Investigação	25
Capítulo I – Enquadramento Teórico-Concetual	26
<i>Introdução</i>	27
1. <i>Definição dos conceitos de sucesso e insucesso escolar</i>	28
2. <i>Fatores responsáveis pelo (in)sucesso escolar</i>	31
3. <i>Evolução da Escola e a categorização do insucesso escolar: uma síntese de enquadramento</i>	35
4. <i>Teorias Explicativas do Insucesso Escolar</i>	37
5. Família – Alunos - Professores – Escola	39
5.1. Família	39
5.2. Escola/Professores	41
5.3. Professores/Alunos.....	49
5.4. Família/Escola	53
6. <i>Medidas de combate ao insucesso escolar</i>	54
7. <i>Programas Nacionais: algumas referências</i>	56
Capítulo II – Enquadramento Teórico-Methodológico	60
1. <i>Caracterização do Contexto de Investigação</i>	61
2. <i>Tipo de investigação</i>	62
3. <i>Participantes, justificação da sua escolha e procedimentos</i>	65
4. <i>Técnicas e instrumentos de pesquisa</i>	66
5. <i>Tratamento e análise dos dados</i>	71
Capítulo III – Análise, Discussão e Interpretação dos Dados.....	75
1. <i>Introdução</i>	76

1.1.Compreensão e exploração dos sentidos, significados e representações do (in)sucesso escolar dos principais intervenientes do processo educativo	76
1.2.Inventariação e análise dos fatores e construtos do insucesso escolar.....	78
1.3.Caracterização e tipificação das influências do currículo escolar, dos pais/encarregados de educação, das autarquias e dos professores.....	81
1.4.Identificação dos condicionamentos sociais que estão na origem do (in)sucesso escolar	85
Conclusão.....	87
Referências Bibliográficas	90
Anexos	97

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Quadro referencial de codificação e categorização dos dados	74
--	----

Introdução Geral

O sucesso e o insucesso escolar são dois conceitos opostos que têm uma presença notória nas escolas. Estes têm atraído a atenção e a preocupação dos mais variados intervenientes (alunos, escola e família). Torna-se então, uma problemática na vanguarda da investigação ao nível da educação, na tentativa de perceber este fenómeno e encontrar estratégias que possam auxiliar a comunidade educativa a agir perante este.

São vários os elementos que intervêm na vida escolar, os alunos, os pais e a escola, será que são estes intervenientes quem define o (in) sucesso escolar?; Será que influenciam o (in)sucesso escolar?; Será que todos os fatores têm o mesmo grau de influência em diferentes indivíduos? Será que as medidas tomadas pelos órgãos superiores (ministério) estão adequadas às realidades escolares? Estarão os docentes preparados, a nível da formação inicial, para lidar com a diversidade?. Portanto, e na tentativa de encontrar respostas, este relatório pretende apresentar uma investigação que incide sobre este fenómeno e procura compreender essencialmente o que é, os fatores responsáveis e as medidas tomadas em prol deste.

Com o propósito de investigar este tema, tomámos em consideração a seguinte questão de partida: *Aceitando a ideia prévia de que podemos falar de uma diversidade de sentidos e significados de (in)sucesso escolar, quais os fatores e condicionalismos que explicam essa diversidade e, complementarmente, explorando os contextos macro, meso e micro sociais que albergam aqueles fatores, podemos assumir uma perspetivação de convergência ou de divergência entre si?*

O relatório divide-se em duas partes. A primeira consiste numa reflexão sobre os estágios realizados e a segunda parte diz respeito ao trabalho de investigação. Relativamente à segunda parte, para uma melhor organização e compreensão do trabalho, esta encontra-se estruturada em três capítulos: i) enquadramento teórico concetual; ii) enquadramento teórico metodológico e; iii) análise e interpretação dos dados.

Parte I

Reflexão Crítica sobre as Práticas em Contexto

I) Nota Introdutória

Os estágios desenvolvidos ao longo dos dois anos de mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, tanto no 1.º Ciclo do Ensino Básico como na Educação Pré-Escolar, permitiram-nos desenvolver competências, seja na vertente pessoal, seja na vertente profissional. Borssoi (2008) afirma que o objetivo principal dos estágios “é a aproximação da realidade escolar, para que o aluno possa perceber os desafios que a carreira lhe oferecerá, refletindo sobre a profissão que exercerá, integrando - o saber fazer – obtendo (in)formações e trocas de experiências” (p.2). Ou seja, o estágio pretende dar a conhecer a realidade que os futuros profissionais terão de enfrentar.

Ao longo desta primeira parte, iremos refletir sobre os estágios realizados, as aprendizagens concretizadas, os conhecimentos construídos, os momentos mais marcantes, os comportamentos de um estagiário perante algumas situações, apreciações críticas sobre o nosso desempenho (pontos positivos e negativos), as relações criadas com a comunidade educativa e a sua importância no desenvolvimento das nossas funções.

Num primeiro momento, começamos por refletir sobre o estágio desenvolvido no 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º e 3.º ano de escolaridade) durante os dois semestres do 1.º ano de mestrado. Depois, refletimos sobre o estágio realizado no 2.º ano de mestrado em contexto Educação Pré-Escolar.

II) Contextualização dos estágios desenvolvidos

1.º Ciclo do Ensino Básico

O ingresso no mestrado e a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) possibilitou-nos um maior contacto com as práticas, ou seja, com as escolas, os professores e os alunos.

No primeiro semestre, as atividades de estágio foram desenvolvidas numa escola pública do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente no contexto de uma turma do 3.º ano de escolaridade. Do ponto de vista do enquadramento na rede de escolas, o estabelecimento de ensino em causa estava integrada num agrupamento de escolas do concelho de Viseu.

Relativamente à turma, esta era composta por vinte e cinco alunos, nove do sexo feminino e dezasseis do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. Esta turma era bastante heterogénea, no que diz respeito aos ritmos de

aprendizagem que apresentam, apesar de os alunos demonstrarem bastante interesse e vontade para aprender, demonstrando ter autonomia para resolverem os seus problemas do quotidiano. É uma turma onde se vivia um clima de entreajuda, de partilha e de colaboração entre todos.

Na PES II, isto é, no segundo semestre mudámos de escola e estivemos a estagiar numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pertencente ao concelho de Viseu, no contexto de uma turma do 2.º ano de escolaridade.

Esta turma era constituída por vinte e três alunos, sendo dezasseis do sexo feminino e sete do sexo masculino. Torna-se importante referir que esta turma era composta por alunos com níveis bastante diversificados de aprendizagem e de trabalho, podendo-se encontrar alunos a desenvolver conhecimentos do 2.º ano e outros a construir, ainda, conhecimentos do 1.º ano de escolaridade. Pelos motivos enunciados, pode afirmar-se que se tratava de uma turma muito heterogénea ao nível dos pré-requisitos. Não obstante, podemos dizer que eram alunos bastante empenhados e motivados e que tentavam constantemente superar de forma autónoma as suas dificuldades.

Eram no geral afetuosos e existia um ambiente bastante agradável dentro da sala de aula, uma vez que construíram uma boa relação com a professora e com os colegas, baseada no respeito e na cordialidade.

Educação Pré-Escolar

A unidade de Prática de Ensino Supervisionada (PES) permitiu-nos um contacto intensivo e privilegiado com as práticas ocorridas em contexto de jardim de infância. O 2.º ano do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico permitiu-nos desenvolver o estágio na Educação Pré-Escolar durante dois semestres. Neste ano foi-nos possível permanecer os dois semestres com o mesmo grupo (ao contrário do primeiro ano), e isso traduziu-se numa vantagem, na medida em que conhecemos melhor as crianças, os seus interesses, as suas dificuldades e até o próprio nível de educação que têm, assim como as suas características específicas.

O grupo da Educação Pré-Escolar era constituído por crianças de ambos os sexos (feminino e masculino) e de várias idades (entre os três e os seis anos de idade).

No que diz respeito à caracterização do grupo, este era constituído, inicialmente, por vinte e quatro crianças e, após a interrupção do carnaval, por vinte e cinco crianças. Existiam dezassete crianças do sexo masculino e oito do sexo feminino, ou seja, uma

predominância clara do sexo masculino. Relativamente à idade, há uma preponderância dos quatro anos de idade. Este grupo era bastante heterogéneo, no que diz respeito aos ritmos de trabalho e de construção de aprendizagens. Não existia nenhuma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Contudo, este grupo apresentava três crianças a frequentarem a terapia da fala, duas na intervenção precoce e uma em avaliação pela psicóloga do agrupamento.

III) Apreciação crítica das competências desenvolvidas

1.º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo do nosso estágio, o contacto com as práticas, os contextos, os alunos e os professores permitiu-nos desenvolver algumas competências/capacidades que demonstram ser importantes nas práticas educativas.

Esta apreciação terá em conta as nossas aprendizagens oriundas da experiência, da apreciação do nosso desempenho ao longo da prática desenvolvida em contexto de estágio. Este relatório, a partir deste momento, estruturar-se-á de acordo com os padrões de desempenho docente, definidos no Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro.

Congruentemente, a primeira dimensão a ser analisada será a *dimensão profissional, social e ética*, depois a *dimensão participação na escola e relação com a comunidade educativa*, seguir-se-á a *dimensão desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* e por fim, a *dimensão desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*.

Antes de começarmos a refletir sobre as dimensões, gostaríamos de realçar o estágio como um período de muita aprendizagem, de descoberta de nós como futuros profissionais e onde começámos, neste caso, a conhecer o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Começemos por refletir sobre a dimensão *profissional, social e ética*. Esta “representa a vertente deontológica e de responsabilidade social da prática docente no qual se destaca a atitude face ao exercício da profissão” (Despacho n.º 16034/2010, p. 52300). Nesta dimensão, o docente assumirá o seu papel e o seu compromisso ético e com o bem-estar dos seus alunos.

Ao longo do nosso estágio, a reflexão foi um ato importantíssimo. O facto de termos de redigir uma reflexão crítica sobre as nossas semanas de intervenção, permitia-nos compreender como tinham sido as nossas intervenções, identificar os pontos fortes e os pontos que deveríamos melhorar, as situações que correram bem e

as que não correram tão bem, sempre com o intuito de melhorar e de na próxima oportunidade não cometer os mesmos erros.

Uma grande preocupação nossa eram as planificações, procurando sempre elencar as aprendizagens e propor atividades que estivessem adequadas aos alunos que tínhamos à nossa frente. Nas nossas semanas de intervenção, lecionámos as várias áreas disciplinares, desde o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, a Educação para a Cidadania, as Expressões Artísticas (Musical, Plástica) e a Expressão e Educação Físico-Motora, contribuindo assim, para um desenvolvimento integral e harmonioso dos alunos.

Um aspeto a ter em atenção e que veio a contribuir para um bom estágio foi a criação de uma relação positiva com os elementos da escola (orientadora cooperante, restantes professores do estabelecimento de ensino, assistentes operacionais e a colega de estágio). O respeito, o diálogo, a cooperação, a ajuda são indicadores de uma boa relação, que só se traduzirá em vantagens para os alunos dado que fomos aprendendo a subsidiar a nossa ação com o impulso desses indicadores. A criação de uma boa relação estendia-se, também, e fundamentalmente, aos alunos porque a sua aceitação e a oportunidade que nos deram de nos integrarmos foi muito importante.

Na linha do trabalho colaborativo, ao longo do nosso estágio privilegiámos a colaboração (entre colegas de estágio), quer na elaboração das planificações, dos roteiros, dos materiais, bem como ao longo das aulas, uma vez que quando uma estava a lecionar a outra auxiliava a colega em tudo aquilo que ela necessitasse. Esta colaboração permitia-nos ouvir outras opiniões e alargar, deste modo, o leque de oportunidades a proporcionar aos alunos. Permitia-nos, ainda, estarmos conscientes que tínhamos diante de nós, uma pessoa pronta a ajudar-nos em todas as situações, a partilhar connosco todos os momentos e a escutar-nos sempre que necessário. Ter, de certo modo, alguém que compreendesse as nossas angústias, os nossos receios e as nossas conquistas era muito importante, diríamos até uma mais valia.

No que concerne à escola, a família assume também um papel importante na vida escolar dos seus educandos. Uma participação ativa, uma valorização da escola e do professor, um interesse pelo quotidiano escolar do filho permite que se crie uma boa relação entre a escola e a família, mas também que os alunos olhem para a escola como uma instituição valiosa e muito importante na sua formação. Mas, para que isto se suceda também é necessário que a escola valorize os pais e que mantenha as portas abertas ao diálogo e à cooperação. É preciso, para tal, inverter a situação que se observa nas escolas “os professores chamam os pais à escola quase sempre quando

há problemas e raramente quando as coisas vão bem” (Marques, 2001, p.35), quando os pais deveriam ser chamados à escola não só para se comunicar aquilo que não está a correr como esperado, mas também para comunicar as conquistas. As famílias em conjunto com a escola podem realizar trocas de informação e, deste modo, todos ficavam a conhecer mais o aluno/educando, as suas dificuldades, os seus interesses, as suas experiências e os seus receios.

Ouvimos muitas vezes falar da importância de respeitar e de ter em atenção os conhecimentos prévios dos alunos e muitas vezes não percebemos porquê. Ao longo deste estágio, percebemos que os alunos têm sempre algo a dizer sobre cada assunto e esse “algo” pode permitir-nos abordar o assunto de forma diferente (mais dinâmica, mais interativa) e captar a atenção dos mesmos. Porque cada aluno apresenta uma realidade diferente e porque não aprender com essas realidades? Todas as culturas devem ser valorizadas e são uma fonte de aprendizagem. No nosso ponto de vista, uma das grandes aprendizagens prende-se com a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos.

Tivemos, então, em atenção a valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos, um exemplo disso foi quando trabalhámos o tema do Natal, onde abordámos esta data festiva em vários países e culturas, na medida em que se torna importante os alunos conhecerem as várias culturas e respeitá-las e porque na turma era possível encontrar alunos oriundos de diferentes culturas. Em anexo encontra-se a planificação referente a essa atividade (cf. anexo 1).

Abordemos agora a dimensão *participação na escola e relação com a comunidade educativa* que “[...] considera as vertentes da acção docente relativas à concretização da missão da escola e a sua organização, assim como à relação da escola com a comunidade [...]” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p.52301).

É de extrema importância referir o facto de termos participado na construção dos documentos orientadores da vida da escola, nomeadamente a elaboração do plano de turma, onde se encontram patentes informações relevantes sobre: i) os alunos; ii) os horários e; iii) o(s) docente(s). Este plano foi elaborado ao longo do nosso estágio, através das informações recolhidas a partir dos alunos e do(a) professor(a) titular de turma. É ainda de referir que o plano de turma é um documento muito importante, na medida em que nos permite conhecer a turma, as suas potencialidade e dificuldades e deste modo adaptar as práticas e adotar estratégias que se adequem aos alunos em questão. A construção deste plano permitiu-nos compreender como elaborar documentos escolares que auxiliarão o professor ao longo do ano letivo e nós, enquanto

futuras profissionais, também teremos de o saber construir. Por isso, o estágio permitiu mais esta experiência decisiva no desenvolvimento de competências de planeamento do trabalho curricular, pedagógico e didático.

Outro aspeto relevante na vida escolar prende-se com o envolvimento da família na vida escolar dos seus educandos. Ao longo do nosso estágio, privilegiámos ações que visavam a participação dos pais e encarregados de educação, nomeadamente através da vinda de uma mãe à escola, que realizou uma atividade com os alunos sobre organização e tratamento de dados, visto que esta era professora de Matemática. A planificação desta atividade teve de ser construída e nela estavam presentes todas as tarefas que iriam ser desenvolvidas. Para a realização desta atividade que visava a participação de um ou mais pais, inicialmente dialogámos com o(a) docente explicando-lhe o projeto. O(A) professor(a) titular de turma, desde logo, referiu alguns pais que estariam disponíveis para participar. Entrámos em contato com uma mãe, que se prontificou a ajudar-nos e que se encontrou connosco para lhe explicarmos o que era pretendido e para que esta nos dissesse o que queria realizar com os alunos.

Ao longo das aulas e das atividades realizadas, a importância atribuída à comunicação e a interação entre os alunos foi por nós reconhecida e conseqüentemente desenvolvida, através de propostas de atividades realizadas em grupo ou em pares, que visavam desenvolver as capacidades de aceitação da opinião dos outros, de escuta dos outros, de aprender a trabalhar em grupo e de dialogar/comunicar com o(s) outro(s) (cf. anexo 2).

De seguida, segue-se a reflexão sobre a dimensão *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*. A presente dimensão “[...] operacionaliza o eixo central da profissão docente e envolve a consideração de três vertentes fundamentais: planificação, operacionalização e regulação do ensino e das aprendizagens, assentes num conhecimento científico e pedagógico-didático profundo e rigoroso [...]” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p. 52300). Para a elaboração dos planos de aula tivemos sempre em consideração os programas e as metas curriculares referentes ao ano de escolaridade em questão, bem como a área disciplinar para que os conteúdos, os objetivos e as atividades estivessem adequados ao ano de escolaridade em questão.

A realização das planificações exigia da nossa parte a consulta dos programas, metas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de brochuras para a definição dos objetivos e para encontramos as estratégias mais adequadas para abordar cada conteúdo.

É importante termos em atenção os documentos orientadores no processo de ensino/aprendizagem, os programas das áreas curriculares, as brochuras e o plano

anual de atividades. Sendo que, para além disto, tivemos, também, em consideração as características da turma, de modo a propor tarefas adequadas à mesma, de maneira a que os alunos sentissem motivação e as conseguissem realizar. Na elaboração das planificações, tentávamos que estivessem presentes várias áreas disciplinares na mesma atividade, valorizávamos a interdisciplinaridade, através da abordagem de um tema tendo em atenção as áreas disciplinares que poderiam ser trabalhadas com o mesmo.

Nas atividades realizadas ao longo das aulas tínhamos sempre em atenção a avaliação dos alunos na realização das mesmas, avaliação essa que se encontra patente nas planificações por nós elaboradas, uma vez que se torna bastante importante refletir previamente sobre o que pretendemos avaliar com a atividade em questão. Permitíamos que fossem os alunos a resolverem as atividades no quadro, primeiramente realizadas no caderno, para que pudessem explicar o seu raciocínio, as suas estratégias e quicá ajudar os colegas as superar as suas dificuldades.

Realçamos agora, o valor do uso de instrumentos adaptados ao conceito a ser lecionado. Os alunos puderam manipular os instrumentos, o que conseqüentemente fazia com que estes compreendessem melhor o conceito e se sentissem mais motivados para o processo de ensino/aprendizagem. Um exemplo disso ocorreu quando trabalhámos as noções de perímetro e de área, tendo utilizado como instrumento auxiliador o geoplano (anexo cf. 3).

Muitas das conclusões referidas acima foram apreendidas através das reflexões realizadas ao longo das semanas, através da ponderação sobre o que correu bem e o que correu menos bem na planificação anterior, ou seja, através das reflexões das planificações e dos resultados retirados, tentámos sempre melhorar a planificação seguinte, contribuindo assim para uma melhoria no processo de ensino/aprendizagem.

No final do dia, o diálogo com a orientadora cooperante permitiu-nos refletir sobre os pontos forte e menos fortes da nossa intervenção e aquilo que era necessário repensar. Depois, a realização dos relatórios semanais possibilitava-nos registar aquilo que tinha sido dialogado com a orientadora cooperante e com os supervisores (quando nos iam observar).

Para finalizar falemos sobre a dimensão *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* que “[...] resulta do reconhecimento de que o trabalho na profissão docente é legitimado pelo conhecimento específico e pela autonomia dos que exercem a profissão [...]” (Despacho n.º 16034/2010, p. 52301). A ação docente exige uma formação continua ao longo da vida, como por exemplo através de ações de formação,

para que o docente alcance uma formação mais equilibrada e sustentada. Um encontro em que participei neste ano foi os *Olhares sobre a Educação*, onde profissionais expõem as suas experiências, opiniões e colocam-nos a pensar sobre a mensagem transmitida e algumas situações por nós vivenciadas.

Educação Pré-Escolar

O estágio desenvolvido na Educação Pré-Escolar durante dois semestres, o contacto com os jardins de infância, com os(as) educadores(as), com as crianças, com (os)as assistentes operacionais e com as famílias permitiu-nos um crescimento profissional e pessoal. Profissionalmente, começamos a definir os princípios que nos irão orientar enquanto educadoras de infância. Referimo-nos no plural porque ao longo do estágio pudemos visitar outros jardins de infância e contatar com diferentes realidades.

Nesta apreciação crítica iremos debruçar-nos sobre o que aprendemos com esta experiência, assim como apreciar o nosso desempenho. A partir deste momento, esta reflexão estará estruturada de acordo com os mesmos critérios anteriormente mobilizados (cf. Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro)

Em primeiro lugar, será abordada a *dimensão profissional, social e ética*, seguir-se-á a dimensão do *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, depois a dimensão da *participação na escola e relação com a comunidade educativa* e para finalizar a dimensão do *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*.

Consideramos relevante ressaltar que o estágio desenvolvido serviu para errar e aprender com esses erros, na medida em que estávamos a viver esta experiência pela primeira vez e, é com os erros que aprendemos e nos reinventamos. É um tempo de descoberta, onde descobriremos o “mundo” da Educação Pré-Escolar e, onde começámos a descobriremo-nos enquanto profissionais e iniciámos a definição dos princípios que irão orientar a nossa prática futura.

Começamos, agora, por refletir sobre a dimensão *profissional, social e ética*. Esta dimensão representa “[...] a vertente deontológica e de responsabilidade social da prática docente na qual se destaca a atitude face ao exercício da profissão” (Despacho n.º 16034/2010, p.52300). Nesta dimensão, o educador assume os princípios que orientam a sua prática e assume um compromisso ético para com a educação e o bem-estar da criança. O educador assume a responsabilidade “[...] pela promoção da qualidade do ensino e da escola” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p.52300).

Ao longo deste primeiro ano de metrado, fomos definindo os princípios que consideramos fulcrais na nossa prática profissional. Destacámos a autonomia, como um desses princípios. As crianças devem ter oportunidade de brincar onde querem, de expor a suas ideias, de encontrar e utilizar estratégias diferentes dos demais para a resolução de problemas. Talvez, esta questão da autonomia esteja tão presente nesta reflexão porque o grupo de crianças em questão apresentava um grau muito reduzido de autonomia, dependiam do adulto para lhes dizer o que fazer, como resolver determinada tarefa (de forma pormenorizada) ou para receber o *feedback* do que tinham feito. Foi aqui que começou o reconhecimento da relevância da autonomia e, por isso, começámos a tentar com que estas crianças fossem mais autónomas e capazes de tomar as suas próprias decisões, no que diz respeito à resolução de conflitos, à escolha de materiais e às formas para realizar determinada tarefa.

A reflexão, tal como a acima mencionada, também desempenha um papel crucial, enquanto estagiárias, sendo importante que dediquemos um tempo específico à reflexão sobre as nossas intervenções, sobre a reação das crianças, sobre o que as crianças disseram, sobre a organização do grupo, sobre a organização do espaço e sobre as opções tomadas. A reflexão mostra-se necessária, na medida em que nos coloca a pensar e permite a tomada de consciência do que correu bem, do que correu menos bem e naquilo em que é preciso intervir. Depois desta tomada de consciência é necessário agir sobre as coisas, se não, para quê refletir? É necessário, encontrar estratégias, alternativas para que na próxima oportunidade as coisas corram melhor, para que façam sentido para as crianças, que elas entendam a utilidade do que estão a aprender e a fazer. A reflexão era realizada com o/a educador/a cooperante, com os supervisores (quando nos iam observar), dialogávamos sobre o que tinha decorrido ao longo da intervenção. Mais tarde, sozinhas, redigíamos um relatório com o que considerávamos ser mais importante referir, tendo em atenção o nosso ponto de vista e tudo aquilo que tinha sido discutido com o(a) orientador(a) cooperante e os supervisores. É importante que sejamos capazes de olhar para trás e de avaliarmo-nos, de perceber o que correu como esperado e aquilo que saiu completamente o oposto. Ter a consciência daquilo que fizemos é importante para conseguirmos num futuro próximo continuar ou, caso necessário, modificar.

Ressaltemos, a partir deste momento, o envolvimento da família na educação das crianças. Julgamos importante que o jardim de infância e a família estabeleçam uma relação positiva, subsidiária e cooperante, porque ambas as partes têm um objetivo comum, o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças. A família e a

educador(a) deverão dialogar sobre as crianças, o seu desenvolvimento, estabelecer estratégias comuns para ajudá-las, caso seja necessário, não terem problemas em expor as suas preocupações e dificuldades. Nesta perspetiva, é muito significativo que o(a) educador(a) não chame os pais/encarregados de educação, apenas para comunicar o que não está a correr bem, é também, importante que a educador(a) convoque os pais/encarregados de educação para comunicar as glórias dos seus filhos/educandos.

Outro princípio que consideramos que norteou a nossa prática é a relação com a equipa educativa, pelo que ao longo do estágio procurámos estabelecer uma relação positiva com todos os elementos que nos rodeavam, o(a) educador(a) cooperante, o(a) educador(a) de apoio, o(a) assistente operacional e o(a) colega de estágio. Por último, fazer referência à boa relação que se estreitou com as crianças que desde o início nos receberam de forma excecional e nos fizeram sentir parte daquele grupo, desde o primeiro momento. A criação de boas relações foram uma condição para que pudéssemos “brilhar” no estágio.

A dimensão *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* “[...] operacionaliza o eixo central da profissão docente e envolve a consideração de três vertentes fundamentais: planificação, operacionalização e regulação do ensino e da aprendizagem” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p.52300). Esta dimensão está relacionada com a ação do docente, quer enquanto “trabalho de bastidores” quer durante as intervenções.

Ao longo de todo o estágio pautámos as nossas intervenções tendo em conta os interesses e dificuldades das crianças. Para além disso, recorremos sempre às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), na medida em que as aprendizagens por nós propostas estavam de acordo com este documento.

Tínhamos sempre em atenção utilizar de forma correta o conhecimento científico, pedagógico e didático. Utilizávamos bastante o nosso conhecimento didático, enquanto “trabalho de bastidores”, ou seja, recoríamos a este conhecimento quando tínhamos de criar as atividades, escolher/construir materiais, organizar o ambiente educativo e o grupo. É crucial referir a importância do “trabalho de bastidores”, que proporcionam oportunidades de aprendizagens. Utilizar, sempre de forma correta, o conhecimento científico e procurar continuamente aumentar o conhecimento, de modo a proporcionar o melhor às crianças eram objetivos que norteavam o estágio. E as unidades curriculares lecionadas na escola auxiliavam-nos nesse sentido, na construção de materiais, na construção de novos conhecimentos científicos, na organização desses

conhecimentos, na compreensão da melhor organização do ambiente educativo, do grupo e na estruturação de atividades.

Nas planificações procurávamos proporcionar aprendizagens significativas às crianças. Pensando primeiramente nas aprendizagens que pretendíamos que as crianças construíssem e só posteriormente, nas atividades que queríamos propor. Ao longo de todo o ano, as planificações foram-se alterando, no sentido da sua otimização curricular, pedagógica e didática. A planificação referente ao acolhimento sofreu uma alteração logo no início, de forma a que fosse mais perceptível o modo como era feito, o papel da criança, o papel do(a) educador(a) e as aprendizagens que se podiam construir com esses momentos. Também, após o diálogo com a supervisora, na elaboração das nossas planificações começámos a refletir e a escrever o modo como cada objetivo proposto seria atingido. Estas alterações conduziram a uma melhor compreensão por parte do leitor.

Mais uma outra razão que conduziu a alterações nas planificações, foi o diálogo com o(a) educador(a) cooperante e com os(as) supervisores(as), mas, também o facto de algumas situações não correrem da forma que esperávamos com as crianças, levavam a que fossem repensadas e redefinidas. A escuta ativa e atenta da opinião das crianças sobre as atividades, o que gostaram menos e o que gostaram mais, também nos ajudava na reflexão sobre as nossas intervenções.

Uma proposta que nos ajudou a conhecer melhor as crianças e, conseqüentemente, a compreendê-las melhor foi a elaboração de uma planificação centrada em apenas uma criança. Deste modo, podemos responder às suas necessidades e interesses e proporcionar-lhe aprendizagens significativas. É de salientar que, muitas vezes, foi difícil construir as planificações, bem como colocá-las em prática, visto que para além da criança com quem tínhamos de estar, era necessário prestar atenção ao restante grupo que também precisava da nossa ajuda. Mas, também é importante dizer que era notória a felicidade da criança, quando nos sentávamos perto dela e lhe propúnhamos uma atividade e ficávamos ali junto dela a observá-la e a auxiliá-la, caso tal se justificasse.

Algumas das atividades propostas privilegiavam a interação entre crianças e entre as crianças e o adulto. A organização das crianças para trabalharem em grupo permitiu que houvesse interações entre as mesmas, que estas aprendessem a ouvir e a aceitar as opiniões/ideias dos outros e a desenvolver o espírito crítico (quando não concordavam com a ideia do colega ou quando eram questionados sobre a sua opinião perante as ideias dos colegas). Esta organização permitia às crianças aprenderem umas

com as outras e a ajudarem-se mutuamente. O facto de em algumas atividades estar presente um adulto para as orientar, também permitiu fortalecer a interação deste com as crianças.

Um aspeto a valorizar e que contribuiu para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças deveu-se ao facto de termos proporcionado momentos de apresentação e discussão dos trabalhos realizados. As crianças tinham a oportunidade de apresentarem aos colegas o que estiveram a desenvolver (individualmente, em pares ou em pequenos grupos), explicando do que se tratava e as restantes crianças, também tinham a oportunidade de tecer comentários sobre o trabalho dos seus colegas. Quando expomos as nossas ideias e ouvimos o que os outros têm a dizer, é também uma forma de aprendermos, de organizarmos o nosso pensamento e as nossas ideias.

A realização de relatórios semanais permitiu-nos refletir sobre o que tinha acontecido ao longo da semana, os pontos fortes, os pontos menos fortes e a reação das crianças. Possibilitava-nos pensar sobre o que correu bem e aquilo em que era necessário intervir para melhorar. Nestes relatórios era solicitado que identificássemos as aprendizagens realizadas pelas crianças em cada área/domínio de conteúdo, deste modo, tomávamos consciência sobre que áreas/domínios tinham sido abordados e aqueles que eram necessários pensar nas próximas intervenções. Também, as reflexões com o(a) educador(a) cooperante e com os(as) supervisores(as) (quando nos iam observar) ajudou-nos a tomar consciência de pontos que eram necessários melhorar, bem como aquilo que tinha corrido bem.

Um outro aspeto que destacámos deste segundo ano de mestrado foi a realização de trocas que nos permitiu ter contacto com realidades diferentes, na medida em que visitámos outras salas, onde o ambiente educativo, o contexto e a forma de trabalhar eram díspares. Estas trocas possibilitavam a comparação entre os jardins de infância. Nestas trocas, pudemos observar como as crianças interagem entre si, como é a organização da sala, como é que a autonomia das crianças influencia ou não as práticas, as suas aprendizagens significativas e se existe ou não práticas de relação com outras salas.

A observação das crianças durante as atividades (autodirigidas e dirigidas), no lanche e no intervalo propiciou compreender melhor a criança, bem como o seu nível de desenvolvimento, as suas capacidades, potencialidades, dificuldades e interesses. A avaliação das crianças é uma tarefa importante a desenvolver por parte do(a) educador(a). Dada essa importância foi-nos proposto que avaliássemos o grupo em atividade e escolhêssemos três crianças para avaliarmos individualmente. As crianças

foram avaliadas através das fichas do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). A ficha de grupo permitiu avaliar o nível geral de bem-estar e o nível geral de implicação. As fichas individuais permitiram avaliar as competências pessoais e sociais em Educação Pré-escolar, as atitudes, o comportamento no grupo e os domínios essenciais. Ao realizar esta avaliação pudemos compreender o que é que a criança já dominava, o que já tinha adquirido e onde sentia mais dificuldades.

Debrucemo-nos sobre a dimensão *participação na escola e relação com a comunidade educativa*. Esta “[...] considera as vertentes da ação docente relativas à concretização da missão da escola e a sua organização, assim como à relação da escola com a comunidade” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p. 52301). É função do educador construir uma relação positiva entre o jardim de infância e a comunidade.

Ao longo do estágio, privilegiámos ações que visavam a participação dos pais/encarregados de educação. O projeto que mais favoreceu essa participação foi o projeto de envolvimento da família, intitulado de “Abraç’arte para o sucesso: a brincar se aprende” que consistia na elaboração de dois dossiês sobre arte: um sobre artistas plásticos e outro sobre compositores/músicos. Pretendia-se que pais e filhos trabalhassem em casa, em conjunto, na pesquisa, no preenchimento de uma ficha bibliográfica sobre um compositor ou um pintor e de um desenho da obra. Quando os dossiês chegavam ao jardim de infância as crianças apresentavam o trabalho que tinham feito e referiam quem as tinham ajudado.

Logo no início, os familiares aceitaram muito bem o projeto, à exceção de duas famílias que informaram, desde logo, não terem disponibilidade para participar. Na reta final do projeto e visto que apenas estas duas crianças não tinham participado, nós decidimos falar, novamente, com os pais/encarregados de educação para percebermos se já teriam disponibilidade para participarem, mas a resposta continuou a ser a mesma, falta de disponibilidade. Uma dessas crianças, sempre que os colegas apresentavam, questionava sobre quando seria a sua vez, por isso após o diálogo com uma das nossas supervisoras, decidimos que estas duas crianças iriam realizar a atividade no jardim de infância com a nossa ajuda. Esta situação permitiu-nos verificar que existem algumas famílias que, por vezes, não criam uma boa relação com o jardim de infância ou não estão dispostos a participar nas atividades propostas e é necessário que o educador encontre estratégias para colmatar essas lacunas, para que a(s) criança(s) em questão não saiam prejudicadas, porque dentro da sala todas as crianças têm direito às mesmas oportunidades. É importante nestas ocasiões que o educador compreenda o motivo pelo

qual as famílias não querem participar, como tem de agir perante a situação, como é que as crianças se sentem e até onde deve agir no sentido de resolver a situação.

No final do projeto, considerámos que os pais/encarregados de educação deviam sentir que o seu trabalho foi valorizado e para tal, enviámos para casa um cartão de agradecimento e um DVD com o trabalho desenvolvido por todos.

Durante os dois semestres existiram outros projetos em que o envolvimento dos pais/encarregados de educação foi tido em atenção, tais como, o trabalho por projeto (onde os pais/encarregados de educação ajudaram as crianças a construir meios de transporte) e a intervenção no espaço exterior (os pais/encarregados de educação trouxeram para o jardim de infância sementes e plantas para semearmos e plantarmos na horta e no jardim).

A dimensão *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* “[...] resulta do reconhecimento de que o trabalho na profissão docente é legitimado pelo conhecimento específico e pela autonomia dos que exercem a profissão, o que requer a permanente reconstrução do conhecimento pessoal respetivo” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p.52301). É importante que o(a) educador(a), ao longo da vida se mantenha constantemente atualizado, quer através de formações, quer através da leitura de documentos e textos, para que consiga dinamizar melhores intervenções e adequadas ao seu grupo, contexto e à sociedade atual. Para nos mantermos atualizados e concebermos atividades adequadas e pertinentes, recorreremos a documentos. Um exemplo disso é que no ano de 2016 foram lançadas umas novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e isso exigiu da nossa parte uma análise detalhada e interpretação das mesmas.

Para que conseguíssemos definir aprendizagens e propor atividades significativas recorreremos às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e a brochuras, ao nível da Linguagem Oral e abordagem à Escrita, da Matemática e do Conhecimento do Mundo.

A participação em conferências/palestras também é muito importante, nós aprendemos ao ouvir os outros falarem sobre as suas experiências e pudemos, deste modo, enriquecer com elas. Este ano, assistimos aos “Olhares sobre a Educação” que reúne profissionais que expõem o seu ponto de vista, as suas opiniões e as suas experiências. E, também, estivemos presentes no “Aprender em Comunidade” com o orador José Pacheco. Este colocou-nos a pensar sobre o ensino, apresentou-nos uma escola e uma visão diferente daquelas a que estamos habituados e expôs a sua

perspetiva sobre o ensino e sobre a realidade das escolas atuais. Na visão de José Pacheco há que valorizar aspetos que a escola atual nem sequer chega a pensar.

Estas formações colocam-nos a pensar sobre a educação, sobre o papel que queremos desempenhar, sobre aquilo que manteríamos ou modificaríamos na educação.

A realização dos relatórios semanais e da reflexão final permitiu-nos repensar as nossas intervenções e o que realizámos ao longo do estágio. Estas reflexões que realizávamos suscitavam algumas dúvidas que nos faziam recorrer a documentos, aos supervisores e ao(à) educador(a) cooperante para as tentarmos esclarecer e podermos melhorar na próxima intervenção.

IV) Síntese Global da reflexão

Os momentos de estágio que pudemos vivenciar ao longo do mestrado, permitiu-nos crescer ao nível profissional, mas também a nível pessoal. Possibilitou-nos descobrimo-nos/conhecemo-nos enquanto futuras profissionais do 1.º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar. Começamos a definir os princípios que consideramos fulcrais na nossa prática profissional. Ajudou-nos a lidar com as pessoas (alunos/crianças, professores/educadores, família, assistentes operacionais) da melhor maneira, sabendo adequar o discurso ao interlocutor.

Tomámos consciência da importância de uma comunidade participativa e as vantagens que o estreitamento de boas relações trazem para todos, uma vez que estão todos envolvidos no processo de ensino/aprendizagens das crianças/alunos. Apercebermo-nos do satisfatório que é quando sentimos que desempenhamos bem as nossas funções e que os(as) alunos/crianças gostaram e que as atividades desenvolvidas contribuíram para que estes construíssem novos conhecimentos ou clarificassem os conhecimentos já construídos.

Todas as tarefas propostas pelo(a) orientador(a)/educador(a) cooperante e pelos supervisores da PES, ajudaram-nos a conhecer o trabalho dos profissionais de educação e o nível de ensino em que estávamos inseridas.

Bolhão (2013) chama à atenção para a importância dos estágios, porque quando estes são bem desenvolvidos ajudam a preparar o estudante para a sua nova realidade, para a entrada no mercado de trabalho e propicia-lhe experiências marcantes.

Parte II

Trabalho de Investigação

Capítulo I – Enquadramento Teórico- Concetual

Introdução

O (in)sucesso escolar tem suscitado a preocupação e a atenção das investigações, essencialmente, no campo da educação. Procura-se compreender o fenómeno e os possíveis fatores que estarão na sua base. Considerámos, então, que a melhor forma de o fazer seria investigar dentro das próprias instituições escolares, junto dos alunos e dos professores. Dialogar com os elementos que todos os dias, embora de maneira diferente, contactam com o (in)sucesso escolar.

A compreensão deste fenómeno passa por investigar sobre todos os intervenientes, situações e ações (conscientes ou inconscientes) que poderão conduzir ao (in)sucesso escolar. Diligenciar junto das escolas, dos professores, dos alunos e das famílias; perceber o modo com estes, voluntária ou involuntariamente se influenciam mutuamente e procurar perceber as medidas promovidas pelo Estado, entidade superior que toma as decisões relativas às instituições escolares, são estes os grandes motores desta investigação.

Este fenómeno, que tanto chama à atenção nos dias de hoje, teve origem com a escola de massas, com a abertura da escola a todos, a tão aclamada democratização do ensino “a escola de massas surge então com a promessa de oferecer uma certa igualdade de oportunidades” (Cunha, 2010, p.48). Estaria/Estará esta instituição pronta para esta mudança? Saberiam/ Sabem os professores lidar com a heterogeneidade que passou a habitar as salas de aula? Os governos foram/são capazes de tomar medidas no sentido da promoção da igualdade de oportunidades, mas também, de sucesso escolar? Estariam/Estarão os pais e os professores dispostos a ajudar o aluno e a ajudarem-se mutuamente? Todas estas questões serão respondidas e aprofundadas ao longo do trabalho.

A metodologia utilizada para a realização deste relatório será aprofundada mais adiante, referindo o tipo de investigação, a população, as técnicas, os instrumentos, os procedimentos de tratamento e análise dos dados. Desde já, assumimos a nossa investigação num enquadramento alusivo ao estudo de caso, privilegiando o recurso à entrevista semiestruturada e submetida a um processo de análise de conteúdo.

1. Definição dos conceitos de sucesso e insucesso escolar

O sucesso e o insucesso escolar têm andado de mãos dadas nas instituições escolares. Estes estão indiscutivelmente associados à educação, por tal motivo é crucial, também, definir o conceito de educação. Durkheim (2007) define educação como “[...] um conjunto de influências que a natureza ou os outros homens podem exercer, seja sobre a nossa inteligência, seja sobre a nossa vontade” (p.43). Na mesma linha de pensamento surge Carvalho (2006) que refere educação como “[...] um processo contínuo que acompanha, assiste e marca o desenvolvimento do indivíduo, e que envolve a preservação e a transmissão da herança cultural” (p.3). Este autor afirma a importância da escola na cultura e na eternização da cultura.

Sousa e Sarmiento (2009-2010) vão além, e enunciam as dimensões que a educação pode atingir “física, mental, psíquica, social, intelectual, estética e moral” (p.144). A educação apresenta a finalidade de “promover mudanças desejáveis e estáveis nos indivíduos; mudanças que favoreçam o desenvolvimento integral do Homem e da sociedade” (Carvalho, 2006, p.3).

É usual associar o sentido de sucesso escolar à ideia do capital cultural dominante como princípio socializador que mais contribui para a valorização do saber escolar por parte das famílias e dos próprios alunos (Lahire, 1997). Não obstante, a propósito, o autor (1997) afirma que não se pode perspetivar as circunstâncias escolares dos alunos e os significados construídos pelos seus pais como reprodução necessária e direta das condições sociais, económicas e culturais ditas dominantes. Poderão haver outras conceções de sucesso, divergentes da dominante, que também interessa convocar para uma compreensão mais aprofundada dos múltiplos sentidos e significados dados ao (in)sucesso escolar dos alunos.

Ainda, em relação ao capital escolar, Abrantes e Amândio (2014, p.14) afirmam que este não existe de “forma concreta, existindo antes indivíduos titulares de diplomas e de disposições escolares em situações sociais determinadas”. Podem, inclusivamente, ser apontados variadíssimos recortes de compreensão das informações advindas das realidades objetivas e subjetivas vividas pelos professores, alunos e famílias suscitadores de posições, ora convergentes, ora divergentes, sobre a perspetivação do sucesso escolar.

Reitera-se aqui a ideia sociológica de que o sucesso escolar é, também, uma construção social e cultural, feita na base de determinados referenciais, uns claramente institucionalizados e dominantes, outros assumindo uma configuração mais emergente e implícita e até de condição subjugada face aos primeiros (Martins, 1993), ainda que

formalmente, o sucesso escolar seja compreendido como “sucesso do aluno certificado pela escola” (Formosinho, 1991a, p.178).

Congruentemente, o conceito instituído de sucesso escolar está associado “ao desempenho dos estudantes. Obtêm êxito aqueles que satisfazem as normas de excelência escolar e progridem nos cursos” (Silva & Duarte, 2012, p. 69). Por outro lado, o insucesso escolar é entendido como “baixo rendimento escolar dos alunos que, por razões de vária ordem, não alcançam resultados satisfatórios e não atingiram os objetivos desejados ou não alcançaram as competências esperadas” (p. 69).

O insucesso escolar, na visão de Benavente (1990, 1998, citada por Almeida et al., 2005, p. 3629) “tem um carácter massivo, constante, precoce, seletivo e cumulativo”. A propósito, Martins (1993, p.4, citado por Dias, 2010) corrobora a ideia, alegando que, qualquer instituição “apresenta insucesso quando não consegue atingir os objetivos propostos ou isso não acontece no tempo previsto” (p.4). Em linha com esta perspetiva, Bettencourt e Pinto (2009) referem que este fenómeno deve-se ao facto de os alunos não conseguirem “fazer os estudos de forma regular” (p.27).

Normalmente, o insucesso escolar “é analisado como reflexos de disfuncionamentos ao nível do aluno, da família, dos programas, ou do professor” (Roazzi & Almeida, 1988, p.53). Os mesmos autores referem que o insucesso pode ainda ser analisado “na ótica das reprovações, das repetências e dos abandonos daí recorrentes” (p.53) ou como “um problema de política educativa e social” (p.54). Na medida em que em alguns dos casos, alunos que conhecem de perto o insucesso escolar, chegam a abandonar a escola, por não se sentirem um ser valorizado e muitas vezes, também, não sentem que esta instituição seja justa para com todos os indivíduos.

Num sentido mais lato e estrutural, o insucesso escolar deverá ser compreendido tendo em conta as diferentes perspetivas de professores, de pais e público em geral (Roazzi & Almeida, 1988, p. 54). No que diz respeito aos professores, estes atribuem o insucesso à “falta de bases, de motivação ou de capacidade dos alunos ou, ainda, o disfuncionamento das estruturas educativas, familiares e sociais” (p.45), desresponsabilizando-se. Relativamente à opinião dos pais e do público em geral, os professores têm uma certa responsabilidade pelo insucesso dos alunos, são exemplos disso “faltas, desmotivação, insuficiente formação, etc.” (p.54).

São possíveis varias leituras acerca deste conceito. Contudo, na sua generalidade, as análises tendem a ser construídas de forma individual ou, pelo menos, não agregada dos diferentes protagonismos que subjazem a cada um daqueles atores: “alunos pouco dotados, alunos e professores desmotivados, falta de bases, problemas

ou carências afectivas e de ordem diversa, etc.” (Roazzi & Almeida, 1988, p.54), ou ainda a problemas que a escola por si só não consegue resolver.

Na esteira de Villas-Boas (2009, citado por Sousa & Sarmiento, 2009-2010), a explicação do insucesso deve ser procurada “não na escola, nem na família, isoladamente” (p.148), mas sim na ausência de uma relação articulada, subsidiária e produtiva entre as duas.

A sociedade interpreta o insucesso escolar “como algo de natural e a escola como principal agência meritocrática de estratificação social” (Cabral & Alves, 2017, p. 7). As instituições escolares têm vindo a ser responsáveis pelo agravamento das desigualdades sociais.

De acordo com Vieira, Pappámikail e Nunes (2012), estes dois termos (sucesso e insucesso escolar) são “binarismos conceptuais” (p.45) que se encontram no mundo escolar e que estão relacionados com o “comprimento de requisitos institucionais de desempenho académico e comportamental” (p.45).

A preocupação com o sucesso e o insucesso só surge como questão social com “a massificação do ensino” que veio modificar a educação (Vieira, Pappámikail & Nunes, 2012, p.48). A escola de massas surgiu com o intuito de criar igualdade de oportunidades, na medida que abriu as suas portas para todos os alunos verificando-se, assim, a instalação de uma heterogeneidade nestas instituições (Cunha, 2010). A propósito, Machado (2017) defende que “o sucesso ou fracasso escolar é tradicionalmente associado ao resultado positivo ou negativo obtido pelo aluno e expressa-se pela aprovação ou reprovação no final do ano letivo, assim como em atrasos e/ou abandonos da escolaridade” (p.15). Contudo, as retenções, fruto dos resultados negativos, apenas indiciam que houve insucesso na instrução, mas a escola valoriza, de mais, a instrução (Formosinho, 1991c).

Com efeito, estes dois conceitos ganham uma especial complexidade no momento em que se intersejam, na medida em que “dependendo dos intervenientes educativos, o significado que lhes é atribuído é diverso” (Silva & Duarte, 2012, p. 69), sendo que o que um apresenta de positivo deverá ser confrontado com o que o outro apresenta de negativo, suscitando uma interpretação complexa de dimensões que se apresentam com a mesma tipologia, mas cujas manifestações sociais e culturais divergem em práticas e sentidos inversos. Ou seja, se pelo lado do sucesso, podemos falar de alunos motivados para a cultura escolar, pelo lado do insucesso podemos referir a alunos que não valorizam essa mesma cultura escolar.

2. Fatores responsáveis pelo (in)sucesso escolar

A investigação dos fatores do insucesso escolar têm “sido uma constante (...) nomeadamente em estudos de natureza sociológica” (Morais & Neves, 2013, p.294). Os contributos prestados pela sociologia prendem-se, essencialmente, na ajuda que oferecem para entendermos “como os processos escolares podem atenuar ou maximizar as desigualdades sociais” (Cunha, 2010, p.39).

Podem ser vários os fatores apontados como responsáveis pelo (in)sucesso escolar, isso dependerá da perspetiva assumida pelos autores relativamente ao sucesso e ao insucesso. Podem, inclusivamente, ser apontadas variadíssimos recortes de compreensão advindos das realidades objetivas e vividas pelos professores, alunos e família suscitadores de posições, ora convergentes ora divergentes, sobre a perspetivação do sucesso escolar.

O primeiro fator, vai para além da respetiva posição de classe social associado ao *habitus* (Bourdieu, 1998), sendo que o contexto familiar e os seus elementos extravasam o âmbito de influências que a pertença a uma dada classe suscita na conceção do sucesso escolar. Na verdade, cada família e, mais ainda, os seus membros potenciam múltiplas e, eventualmente, contraditórias influências sociais e culturais na aferição a esse conceito, podendo variar a sua construção entre o contexto macro sociológico e os contextos meso e micro sociológicos (Nogueira & Nogueira, 2002).

Entendemos por *habitus* “um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital (um sujeito transcendental na tradição idealista)” (Bourdieu, 1989, p.61). Este conceito está inerente aos conhecimentos prévios da criança adquiridos no seio da sua cultura, tradição.

Na mesma linha de pensamento, Formosinho (1987a) refere que a “posição social influencia o sucesso escolar porque os alunos não vivem em escolas, vivem agrupados em famílias” (p.27). A propósito, também Almeida et al., (2005) referem os fatores que poderão estar na base do insucesso:

os padrões culturais, a linguagem e o próprio processo de socialização das crianças no seio da família e da comunidade de pertença, assim como o grau em que se aproximam ou afastam das práticas e dos padrões exigidos e estimulados pela escola (p.3629).

Vêm, ainda, afirmar que as investigações sociológicas têm vindo a mostrar que o insucesso “não atinge, de igual modo, todas as classes e grupos sociais” (Almeida et al, 2005, p.3630), na medida em que a cultura da escola é “letrada, urbana e de classe

média, correspondendo à cultura socialmente dominante” (Silva, 2009, citado por Sousa & Sarmiento, 2009-2010, p.150). Congruentemente, as taxas mais elevadas de fracasso escolar estão associadas a alunos pertencentes às classes sociais consideradas desfavorecidas, ou seja, a crianças que pertencem a “famílias operárias, camponesas, de minorias étnicas, vivendo, por vezes, em bairros ou zonas urbanas degradadas, nos subúrbios das grandes cidades ou no isolamento de certos meios rurais” (Gomes, 1987, citado por Almeida et al, 2005, p.3630). É usual, associar o sentido de sucesso escolar à ideia do capital cultural como princípio socializador mais adequado ou próximo ao mundo ou saber escolar (Lahire, 1997).

Por capital cultural entende-se um “conjunto de estratégias, valores e disposições proporcionados, sobretudo pela família e pela escola, além de outros agentes socializadores, que cria no indivíduo uma predisposição a uma atitude mais dócil e de reconhecimento frente às práticas educativas” (Setton, 2002, citado por Piotto, 2009). Ou, na perspectiva de Marques (2001), capital cultural tem a ver com o modo como as pessoas comunicam e se relacionam entre si, ou seja, como um conjunto de “padrões de civildade e maneiras de comunicar e de pensar que caracterizam as pessoas educadas” (p.42).

Na perspectiva de Pereira (2005, p.526) “o rendimento, de sucesso ou de insucesso, escolar ou educativo, resulta do comportamento e atitudes adoptados pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem, podendo reflectir repercussões de diversos factores internos ou externos”, remetendo assim, para factores de índole mais individual. Le Gall (1978, p.15) corrobora esta ideia ao falar da personalidade do aluno, afirmando que “uma grande percentagem dos insucessos escolares se relaciona com a inadaptação da personalidade da criança às exigências escolares”. Esta adaptação à escola deveria ser realizada entre o professor e o aluno, sendo o primeiro o responsável por tomar essa iniciativa.

Por outro lado, não raras vezes são invocados como factores responsáveis pelo insucesso escolar “turmas grandes, más condições de trabalho, absentismo dos professores, existência de muitos professores mercenários sem adesão ao seu trabalho, tipos de métodos pedagógicos usados, etc.” (Formosinho, 1987b, p.29). Ou seja, factores associados às variáveis caracteristicamente escolares.

Numa escala de análise mais abrangente, Le Gall (1978) apresenta como possíveis factores responsáveis: i) a inteligência do aluno; ii) a personalidade do aluno e; iii) as depressões socioeconómicas. Segundo o mesmo autor, durante um longo período de tempo “a responsabilidade do insucesso escolar foi imputada ao aluno” (Le Gall,

1978, p.12). Partindo-se deste princípio, o quociente intelectual (QI) passou a assumir algum protagonismo enquanto principal fator de sucesso ou insucesso escolar. Corroborando desta ideia Formosinho (1987a) refere que às vezes ouve-se dizer que “as diferenças de sucesso escolar são devidas à capacidade, inteligência e esforço de cada um, pois se conhece uma pessoa de origem modesta que triunfou na vida”. (p.26)

Contudo, de acordo com Machado (2017, p.16), na análise dos fatores responsáveis pelo sucesso/insucesso escolar é curial ter em atenção alguns determinantes:

- i) curriculares (cursos, programas, estruturas e métodos de avaliação); ii) pedagógicos (organização na aula, interação na aula e as percepções que o professor tem do aluno; iii) organizacionais (espaço, tempo, agrupamento de alunos; preparação científica e pedagógica de professores, sistema de transição ou aprovação e retenção ou reprovação) e; iv) culturais (construção social do currículo, código linguístico da escola).

Também Cabral e Alves (2017) vêm enfatizar a influência das variáveis da escola, ao alertarem para o facto de os índices de insucesso escolar variarem consoante o contexto, uma vez que as competências não são avaliadas da mesma forma em escolas diferentes.

Na mesma linha de pensamento, o Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro refere que os próprios contextos das escolas:

podem constituir-se como factores potenciadores de risco de insucesso no âmbito do sistema educativo normal, verificando-se que em territórios social e economicamente degradados o sucesso educativo é muitas vezes mais reduzido do que a nível nacional, sendo a violência, a indisciplina, o abandono, o insucesso escolar e o trabalho infantil alguns exemplos da forma como essa degradação se manifesta (p.43128).

Le Gall (1978) apresenta outro fator que se encontra intimamente ligado com o sucesso escolar, a predisposição do aluno para a linguagem, isto é, um bom falante, um aluno que seja capaz de exprimir à vontade as suas opiniões e as suas perspectivas, que não tenham receio de falar perante outros estará mais perto do sucesso escolar.

Os sociólogos têm-se debruçado sobre a participação da família na vida escolar dos seus educandos (Filho, 2000, p.44). O mesmo autor afirma ainda, que a profissão dos pais influencia o sucesso escolar dos alunos, no modo que “sugere o nível

socioeconómico e sociocultural” (p.27), e a educação informal que estes fornecem aos seus filhos pode “favorecer ou dificultar a atividade de instrução da escola” (Formosinho, 1987a, p.27). Entendemos linguagem “como um processo pelo qual a criança chega a adquirir uma identidade social específica” (Domingos, Barradas, Rainha & Neves, 1986, p. 39). Mais um autor vem corroborar esta ideia, ao afirmar que existe uma relação entre o capital cultural, verificado através da profissão dos pais, e o in(sucesso) do filho (Bourdieu & Passeron, 1978).

Os mesmos autores referem que a visão de Basil Bernstein revela que as relações e a própria estrutura social geram “formas linguísticas distintas ou códigos de fala e são estes códigos que transmitem a cultura e, portanto, constroem o comportamento” (p.40). Ou seja, a estrutura social a que cada individuo pertence tem códigos de linguagem específicos, e esses códigos têm associados uma cultura e comportamentos.

Igualmente, Silva e Duarte (2012, p.70) expõem alguns fatores que consideram influenciar o sucesso/insucesso escolar, tais como: i) a instituição de ensino; ii) o professor; iii) os métodos de ensino; iv) os currículos; v) a articulação das atividades; vi) o contexto sócio-económico; vii) o contexto familiar; viii) os factores cognitivos e não cognitivos.

Em termos mais estruturais, as depressões socioeconómicas surgem com um potencial considerável para “exercerem uma influência exterior fundamental” (Le Gall, 1978, p.17), ao mesmo tempo que o autor considera que a passagem do mundo da criança para o mundo do aluno é bastante complexa, envolvendo “a escola, o professor, os colegas, a sua agressividade, a sua bondade ou maldade, a sua honestidade ou perfídia” (p.21), a convivência com todos estes novos intervenientes não é sentida por todos da mesma forma, “uns suportam alegremente estas rudes experiências; outros estrebucham, mas recompõem-se; outros ainda ficam como que prostrados no chão” (p.21).

A ideia de Pereira (2005) de que os comportamentos exercidos pelos alunos durante o seu processo de ensino/aprendizagem influenciam o seu rendimento escolar, não é partilhada totalmente por Ferreira e Barrera (2010) que vão além dos fatores individuais ao referirem que os fatores que poderão influenciar a aprendizagem dos alunos são, “variáveis da escola, da própria criança e do ambiente familiar” (p.463).

Assim, a construção do sucesso escolar resulta não só de um fator, mas de vários que se entrecruzam, “uma deliberação individual de alunos e de professores” e “requer uma alteração dos modos de gestão global do currículo, do modo de agrupar rigidamente os alunos, da gestão uniforme dos espaços e dos tempos, da alocação dos

professores aos grupos de alunos” (Cabral & Alves, 2017, p. 9). É necessário que a escola acompanhe as alterações da sociedade e se modifique nas suas estruturas.

Este fenómeno é, segundo Gonçalves (2013, p. 50):

influenciado por vários fatores, inclusive pelo padrão comportamental educativo dos pais, exercendo influência ao nível do desenvolvimento e aprendizagem dos mais novos. Acresce ainda o nível socioeconómico e o nível de literacia familiar que se constituem também como fatores promotores e facilitadores do rendimento académico, revelando-se auxiliares importantes no alcance do sucesso escolar.

O in(sucesso) escolar resulta da influência de vários fatores, desde os relacionados com os alunos, com os professores, com a escola e com a família. Estamos perante um fenómeno multidimensional. É importante que todas as entidades se consciencializem e trabalhem perante este fenómeno que paira nas instituições escolares.

3. Evolução da Escola e a categorização do insucesso escolar: uma síntese de enquadramento

O modelo escolar que vigora ainda hoje, na escola é “um modelo artesanal de ensino (...) que pretendia servir o propósito da escolarização obrigatória acelerada da mão-de-obra reclamada pela fábrica e exigida pela identidade dos estados-nação” (Cabral, 2017, p.70). Após o Estado Novo este modelo foi remodelado, passando-se a partir desse momento a respeitar a trilogia “Deus, Pátria e Família” (p.70). Mais tarde, em meados do século XX, com o desenvolvimento económico mostrou-se necessário “formar mão-obra qualificada e diversificada” (p.70) para conseguir responder as necessidades do pós-guerra.

Nos anos 70 (século XX), Veiga Simão nas suas propostas exalta a expansão da escolarização (educação pré-escolar até ao ensino superior) e o acesso de todos ao ensino. Nesta década dá-se a massificação do ensino, as escolas passam a ser ocupadas por alunos de diferentes classes sociais, religião e raça. A escola de massas foi uma proposta cujo objetivo seria a igualdade de oportunidades, contudo esta igualdade não foi acompanhada com igualdade de oportunidades de sucesso e de bens educacionais (Cabral, 2017). A mesma ideia é corroborada por Bettencourt & Pinto (2009) ao afirmarem que se verificou uma “grande dificuldade em converter a igualdade de acesso em igualdade de oportunidades” (p.28).

A reforma educativa encabeçada pelo ministro da Educação José Veiga Simão apresentava uma ênfase na democratização do ensino, pretendia-se tornar os assuntos políticos acessíveis a toda a população (Stoer, 1983). Marcou, esta reforma, o abandono da trilogia *Deus, Pátria e Família* para se ligar “à economia e à intervenção económica por parte do Estado” (p.794). Veiga Simão e os anteriores ministros (Leite Pinto, Galvão Teles e José Hermano Saraiva) buscavam “mão-de-obra especializada, necessária ao desenvolvimento económico” (p.795). Esta reforma foi apresentada como uma solução para a crise do país, a educação era vista como um instrumento de desenvolvimento e o seu slogan demonstrava aquilo que defendia “Educar todos os portugueses” (p.799). Outra ideia de Veiga Simão foi tornar a universidade uma instituição “universal e nacional”, gerida através do diálogo e onde os direitos de todos estavam salvaguardados (Stoer, 1983).

Esta massificação do ensino conduziu ao insucesso escolar, pois a escola não acompanhou as alterações e manteve a gramática escolar intocável. Por gramática escolar entenda-se “as estruturas regulares e as regras que organizam o trabalho de instrução” (Cabral, 2017, p.69). Esta foi de tal modo aceite que é considerada “como sendo a forma natural de organização das escolas” (p.70). O currículo era igual para todos, independentemente das características, dificuldades, interesses e expectativas de cada um, “a escola tem legitimado certos saberes apagando de seu currículo ou afastando do seu cotidiano as práticas pertencentes à cultura dos grupos subalternos” (Pansini & Nenevé, 2008, p.32).

A gramática escolar que define por exemplo “as práticas organizacionais estandardizadas de divisão do tempo e do espaço escolares, o nivelamento dos alunos e a sua distribuição por turmas e a compartimentação do conhecimento em disciplinas” (Cabral, 2017, p.69) mostra que a escola é burocrática e tudo está pensado previamente.

O aparecimento do insucesso escolar levou a que a legitimidade da escola fosse colocada em causa “dada a descoincidência entre aquilo que esta prometia e aquilo que podia dar” (Cabral, 2017, p.74). Esta crise de legitimidade impulsionou o empreendimento de várias reformas, mas estas não surtiram os efeitos desejados, talvez por ser pensadas por tecnocratas que não conhecem as reais necessidades do ensino.

Estes programas não tiveram sucesso porque não “mexeram” no modelo da escola, nem alteraram a gramática escolar “sucessivas iniciativas sem colocar em causa o coração da escola, ou seja, o modelo de escolarização” (Cabral, 2017, p.75) e

Portugal, no que diz respeito ao insucesso escolar e ao abandono escolar precoce continua “a apresentar taxas para estes indicadores superiores às da grande maioria dos países da União Europeia” (p.76).

O modelo de escolarização tem colocado em causa a igualdade de oportunidades e o sucesso escolar, uma vez que faz “uma orientação claramente seletiva do processo de ensino/aprendizagem” (p.75). O atual modelo de escolarização tem encontrado condicionamentos à sua alteração, “as direções das escolas, os professores, os pais e os próprios alunos, habituados às práticas organizacionais tradicionais nas escolas, tendem a resistir a qualquer mudança de fundo” (Cabral, 2017, p.77). A gramática escolar só poderá ser alterada com sucesso “se tiver o apoio e o envolvimento dos pais, dos territórios educativos e das forças vivas que o constituem” (p.79). É para tal necessário, que a comunidade sinta e compreenda a necessidade de modificar a escola e adaptá-la aos alunos de hoje, aos dias de hoje e à sociedade de hoje.

4. Teorias Explicativas do Insucesso Escolar

Pinto e Tomé (2007) apresentam quatro teorias explicativas do insucesso escolar: i) Corrente Biogenética; ii) Corrente do *Handicap* Sociocultural; iii) Teoria Sócio-Institucional e; iv) Corrente Sistémica.

Debrucemo-nos, agora, sobre a corrente biogenética. Nesta corrente, acredita-se que o sucesso escolar dos alunos depende das suas capacidades intelectuais (Pinto & Tomé, 2007). O indivíduo tem de ter e demonstrar vontade de querer aprender, ou seja, à luz desta corrente o insucesso é analisado numa “perspectiva analítica e individualista intrínseca ao aluno” (p.102). Benavente (1990), também disserta sobre esta corrente, mas designa-a de teoria dos Dotes, esta autora acredita que o insucesso dos alunos é resultado das suas capacidades. Ainda sobre esta, Cunha (2010) assevera que no decorrer de muito anos associou-se o insucesso escolar à ausência de capacidades do indivíduo, fazendo com que estes se responsabilizassem individualmente pelo seu fracasso escolar.

A corrente do *Handicap* Sociocultural analisa o insucesso escolar com base “nos níveis sociais da família” (Pinto & Tomé, 2007, pp.102-103). Contudo, a motivação demonstrada pelos alunos é muito importante. O in(sucesso) dos alunos é explicado pela pertença social, pelo capital cultural que traz consigo para a escola (Benavente, 1990). A mesma autora refere, ainda, que “o cruzamento entre origem social/resultados escolares revela a existência de mecanismos mais vastos na produção do

sucesso/insucesso, que não pode ser atribuído apenas a causas psicológicas individuais” (p.716). Em suma, o aluno não pode ser apontado com o único responsável pelo seu in(sucesso) porque existe uma intrínseca relação entre o in(sucesso) do aluno e as suas origens sociais.

Relativamente à teoria Sócio-Institucional, os mesmos autores, Pinto e Tomé (2007) afirmam que esta problemática advém das escolas. Benavente (1990) corrobora com esta ideia “a partir dos anos 70, o trabalho de análise da produção do insucesso escolar ultrapassa as relações escola/meio e interessa-se pelos mecanismos que operam no interior da própria escola; interrogando o seu funcionamento e as suas práticas” (p.717). É nas relações que se desenvolvem dia-a-dia entre a escola e as crianças de classes desfavorecidas que se produz o insucesso escolar (Benavente, 1990). Segundo estes autores, a escola é uma instituição responsável pelo insucesso escolar dos alunos porque os seus mecanismos agravam as diferenças existentes entre os alunos, tal é explicado por Cunha (2010) ao salientar que “a escola contribui para a reprodução da desigualdade social” (p.42). Uma outra autora, Benavente (1990) partilha da mesma opinião ao afirmar que as escolas e o seu carácter reprodutor fazem com que “as desigualdades sociais se transformem em desigualdades escolares, que legitimam, por sua vez, as desigualdades sociais” (p.716). Assim sendo, verificamos que as desigualdades sociais com que os alunos se deparam à entrada para escola não são diminuídas com a promoção da igualdade que estas instituições proclamam, ao invés são agravadas.

A corrente Sistémica acredita que o insucesso escolar não tem apenas um responsável, mas resulta da relação que se cria entre a escola, o aluno e a família (Tomé & Pinto, 2007). Esta corrente altera a ideia de causalidade para a complexidade das relações que se criam. De acordo com esta visão “o insucesso do aluno aumenta quando entra em ressonância com outros insucessos vividos pela família, pelos professores ou mesmo pela instituição” (p.104).

Cunha (2010) também disserta sobre esta corrente ao referir que não devemos olhar para o insucesso escolar como algo natural inerente ao aluno, mas sim “como uma relação que é construída ao longo da história pessoal, institucional, cultural e social do aluno e, ainda de um conjunto de relações” (p.43). Esta corrente valoriza a relação entre os diversos intervenientes educativos.

5. Família – Alunos - Professores – Escola

5.1. Família

A família é vista como o primeiro contexto, cujo objetivo é proporcionar o bem-estar e a proteção do indivíduo. Desse modo, ela exerce uma influência no comportamento do indivíduo (Dessen & Polonia, 2007). Esta “é o principal agente educativo e fornece a cada aluno uma determinada educação informal” (Formosinho, 1987a, p.27). Sousa e Sarmiento (2009-2010) definem família tendo em conta a ideia acima referida e fazendo alusão às relações de sangue (geralmente) existente entre os seus membros “um grupo, mais ou menos nuclear de indivíduos unidos por laços habitualmente de sangue, constituindo-se como o primeiro contexto onde a criança constrói as suas primeiras experiências de interação, isto é, onde a criança desenvolve a sua socialização primária” (p.145).

Esta instituição desempenha um papel muito importante na vida da criança, o distanciamento da família da escola pode surtir efeitos negativos “desinteresse escolar e a desvalorização da educação” (Polonia & Dessen, 2005, p.304). Segundo Carvalho (2000, citado por Dessen & Polonia, 2005), a família é percebida como responsável pelo insucesso escolar dos seus educandos, mas, por outro lado os contributos desta para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança são incontestáveis.

Dessen e Polonia (2007) referem que o conceito de família tem-se alterando ao longo dos tempos. Ela deixou de ser vista como “um sistema privado de relações” (p.24) e “as atividades individuais e coletivas estão intimamente ligadas e se influenciam mutuamente” (p.24). Para além disso, a instituição familiar tem vindo a assumir configurações diferentes, podemos assim, observar na sociedade diferentes modelos familiares “nuclear-tradicional, recasadas, monoparentais, homossexuais, etc” (Ferreira & Barrera, 2010, p.464). O modelo nuclear-tradicional é o mais consensual e os restantes são olhados como famílias destruídas e que são “passíveis de influenciar negativamente o desenvolvimento moral e escolar dos seus membros” (Mello, 1992, citado por Ferreira & Barrera, 2010, p.464). Contudo, estudos já vieram provar que as organizações familiares não tradicionais ¹ não estão “associadas a baixo desempenho escolar” (Ferreira & Barrera, 2010, p.471).

Quando na família são criados laços afetivos fortes e positivos, isso contribuirá para o desenvolvimento saudável, a interação e o enquadramento dos sujeitos ao ambiente em que se encontra (Dessen & Polonia, 2007).

¹ Famílias não tradicionais são aquelas “que fogem ao modelo nuclear composto por pai, mãe e filhos” (Ferreira & Barrero, 2010, p.471)

Na perspectiva de Ferreira e Barrera (2010) o envolvimento ideal da família “estaria relacionado ao investimento do tempo e de recursos na criação e educação dos filhos” (p.463) e passaria por “fornecer recursos emocionais essenciais para garantir um senso de competência, assistir nas lições em casa, ler para a criança, ouvir sua leitura, perguntar sobre a escola, monitorar as saídas, companhias e amizades” (p.463). Em suma, passaria por um préstimo de atenção por parte da família para com os seus educandos.

As famílias oriundas de diferentes classes sociais perspetivam de diferentes formas o insucesso escolar. Perante o fracasso, as famílias burguesas (ou classe alta) ajudam “o aluno a levantar a moral, invocando o futuro” (Le Gall, 1978, p.24). Por outro lado, as famílias operárias (ou classe socialmente desfavorecida) “denuncia as ambições excessivas com que quiseram influenciá-la, nas quais nunca tinham acreditado muito devido à sua consciência de classe inferior” (p.24).

Ferreira e Barrera (2010) alertam para a importância de as crianças sentirem que a família se preocupa e interessa com a sua vida académica. Porque quando isso se sucede, os alunos compreendem que os pais consideram a escola importante nas suas vidas. Contudo, são vários os fatores que fazem variar a participação das famílias na escola “estrutura, tradição de escolarização das famílias, classe social, meio urbano ou rural, número de filhos, ocupação dos pais” (Filho, 2000, p.44).

Quando os professores consideram os pais como aliados, “eles desenvolvem estratégias de acompanhamento e auxílio sistemático aos filhos” (Polonia & Dessen, 2005, p.308); contudo quando os professores estabelecem um contato de distância com as famílias, “os pais também adotam esta postura e percebem a relação com a escola como um momento que gera ansiedade e frustração (p.308). Outro fator que inibe a participação dos pais na escola é o facto de alguns não terem uma boa experiência enquanto alunos, fazendo com que “eles transmitam percepções negativas da escola para os seus filhos e adotem uma postura distante e desconfiada (Grossman, 1999, citado por Polonia & Dessen, 2005, p.,308). Por último, as barreiras culturais são um entrave à consolidação desta relação.

A construção de uma escola que transpareça um bom espaço que as crianças gostam de estar é uma ação do Estado desde o final do século XIX e, desde aí, que se exalta a necessidade da colaboração das famílias (Filho, 2000).

Chechia e Andrade (2005) referem que:

Os pais de filhos com sucesso escolar revelam que o êxito ou o bom desempenho é responsabilidade da criança, da família e do professor, enquanto que os pais de alunos com insucesso direcionam a responsabilidade à escola e aos professores, mas alguns relatos revelam também que o excesso de mimo e a falta de limites colaboram para o insucesso (p.439).

Abrantes e Amândio (2014) afirmam que as famílias e as crianças podem assumir dois tipos de atitudes diferentes para com a escola. Podem tentar lidar com a instituição e procurar, ao máximo, corresponder às exigências da mesma ou podem oferecer resistência e fugir desta.

Em suma, as famílias exercem um papel muito importante na vida escolar dos seus educandos. Essa influência pode ser positiva ou negativa, consoante as atitudes tomadas pelas mesmas.

5.2. Escola/Professores

No que respeita à escola, esta é uma “instituição construída historicamente no contexto da modernidade, considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade” (Moreira & Candau, 2003, p.160). Em suma, “a escola é (...) uma instituição cultural” (p.160). Contudo, atender a diferenças existentes entre os alunos significa considerar os conhecimentos que os alunos trazem de casa, a sua experiência e utilizá-los “como mediadores para a construção dos conhecimentos científicos trabalhados na escola” (Dessen & Polonia, 2007, p.27). Podemos ainda definir esta instituição como agente de socialização que pode fazer a diferença na irradicação das desigualdades sociais (Cunha, 2010). Mas, será que a escola ajuda mesmo, a diminuir as desigualdades?

Pinto e Tomé (2007) definem o papel da escola enquanto escola democrática como esta se afirma “da escola exige-se igualdade de oportunidades, mas também sucesso escolar, pois todos os cidadãos têm direito à igualdade de oportunidades no que respeita ao acesso e ao sucesso na educação” (p.100). Visto o papel da escola, questionemo-nos então, será que escola promove efetivamente o que proclama? Mais à frente, tentaremos responder a esta questão.

Na perspetiva de Carvalho (2000), “a missão da escola democrática é precisamente compensar o peso desigual das condições familiares, impedindo que estas repercutam sobre as condições de aprendizagem e, principalmente, sobre a

avaliação dos alunos” (p.151). É função da escola saber aproveitar as oportunidades que as diferenças culturais lhe oferece, não vê-las e torná-las como algo negativo que cria um fosso ainda maior entre os alunos oriundos de classes sociais diferentes.

Quando se fala em democratização do acesso à escola, Roazzi e Almeida (1988) trazem para debate questões importantes “Está a escola efectivamente aberta a todos? Está a escola a respeitar todos na sua individualidade e a não discriminar grupos ou indivíduos? Favorece a escola a tão falada mobilidade social?” (p.54). Para dar resposta a estas questões aparecem duas perspectivas, uma positiva e uma negativa. A positiva acredita que a escola oferece oportunidade de acesso a todos os indivíduos e exerce uma função importante na mobilidade social. A visão negativa afirma que a escola é um “instrumento de manutenção e até de agravamento das diferenças sociais” (p.55). Neste último caso, a escola é apontada como uma “instituição ideológica do Estado” (p.55) que privilegia a cultura das classes superiores em detrimento da classe mais desfavorecida, a escola teria como objetivo “a reprodução da estrutura social existente” (p.55). Reitera-se, ainda, que o aluno quando “chega à escola traz inerente uma família, tem uma origem social, um nível socioeconómico e cultural demarcados, o que constitui uma desigualdade logo à entrada da escola” (Martins, 2007, p.11).

A linguagem dos alunos pode ser um fator de desigualdade, Bourdieu e Passeron (1978) afirmam que:

a língua não é somente um instrumento de comunicação, mas fornece, por outro lado, um vocabulário mais ou menos rico, um sistema de categorias complexo, de modo que a aptidão para decifrar e para manipular estruturas complexas, quer sejam lógicas ou estéticas, depende, por um lado, da complexidade da língua transmitida pela família (p.103).

Mais uma vez, comprova-se que o capital cultural e linguístico influencia o percurso escolar numa escola em que a cultura é fortemente selecionada.

Existiam alguns fatores responsáveis pela desigualdade:

desigual implantação da rede escolar, que tornava o acesso à escola fisicamente mais difícil no mundo rural e em certas zonas urbanas degradadas, as desigualdades socioeconómicas que tornavam mais difícil às famílias de estratos sociais menos favorecidos o suporte da escolaridade dos filhos e a desigual valorização da educação pelas famílias dos diversos estratos sociais, que levaria

famílias a não pôr os filhos na escola, a não ser que obrigados a tal (Formosinho, 1991a, p.176).

As primeiras medidas educativas foram desenvolvidas no sentido de colmatar estas desigualdades no acesso à escola.

Contudo, a Constituição da República Portuguesa (2005) refere que o “Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais” (p.55). Esta procura pela igualdade nas escolas, pela vontade de que todos tivessem deveres e direitos iguais não tendo em conta o “nascimento, classe social, raça ou religião” (Machado, 2017, p.18). Procurar dar tudo igual a todos os alunos só potencia, ainda mais, a desigualdade (Seabra, 2009). Formosinho (1991a) defende a mesma ideia, ao afirmar que “ser justo não é tratar a todos formalmente do mesmo modo, mas atender às necessidades de cada um” (p.180). As desigualdades sociais são agravadas pela tentativa que a escolas exercem de tratar todos os alunos com base na igualdade (todas da mesma forma), tentam ser justos. Contudo, justiça passará por personalizar, por individualizar o ensino, por olhar cada aluno como um ser único, com características diferentes dos demais.

A escola procura implementar a igualdade no seu seio, pensando que assim estará a ajudar os alunos e a promover o sucesso escolar. Os professores trabalham para o aluno médio, aquele aluno que não existe na sala de aula. Ajudar os alunos passaria por tomar em atenção as suas características individuais, os seus interesses e dificuldades e a partir daí dar início ao processo de ensino-aprendizagem:

um melhor conhecimento da especificidade experimental de cada aluno, por parte dos professores, poderia ter uma aplicação muito positiva no processo de ensino aprendizagem. Esta poderia ser melhor operacionalizada e exemplificada se o professor recorresse à cultura de cada aluno, e melhor conseguida se o professor incentivasse mais uma generalização das competências já adquiridas pelas crianças (muitas vezes extra-escola) aos novos conhecimentos e conteúdos programáticos (Roazzi & Almeida, 1988, p.56).

O facto de se ter construído a imagem do aluno médio e se trabalhar para ele faz com que os alunos que estão acima dessa média fiquem desmotivados e os que estão

abaixo dessa média se sintam frustrados (Carvalho, 2006). Tal acontece porque a imagem do aluno médio é uma verdadeira miragem.

Esta atitude do professor, de olhar o aluno como ser único, deve ser promovida na própria formação de professores, que passe por procurar “conferir ao seu currículo um caráter emancipatório, que leve em consideração as questões relacionadas à cultura e a linguagem dos grupos populares, promovendo a interação com diferentes grupos culturais e étnicos” (Pansini & Nenevé, 2008, p.45). A instituição responsável pela formação inicial de professores deve, ainda, “rever muitas de suas práticas de modo que possa construir uma pedagogia voltada para o respeito ao universo dos educandos, dos saberes locais que lhes conferem uma identidade própria” (p.45). É importante investir na formação inicial de professores, voltando-os para olhar as diferenças como positivas e com as quais os docentes devem estar preparados para lidar.

A busca por uma escola onde o princípio da igualdade fosse intrínseco permitiu concluir que a desigualdade está implementada nas escolas “não apenas a desigualdade de partida, mas, também, a desigualdade intrínseca ao próprio funcionamento no sistema educativo” (Machado, 2017, p.13). As desigualdades na escola estão patentes quando os alunos entram para a mesma (muito diferentes entre si), mas também no próprio funcionamento do sistema e no modo como a escola lida com as situações.

Esta instituição tem aumentado a desigualdade entre os alunos, na medida em que privilegia uma cultura, a cultura dos grupos sociais mais favorecidos em detrimento das restantes, “a escola, ao ser enformada pela cultura das classes dominantes e ao não reconhecer legitimamente nem valor acadêmico a modelos culturais diferentes do que adota, penaliza os estudantes que são portadores de uma cultura familiar que é dissemelhante da cultura escolar” (Seabra, 2009, p.90). A mesma ideia é defendida por Cunha (2010) ao afirmar que a escola favorece os alunos das classes sociais favorecidas e desajuda os alunos oriundos das classes sociais mais desfavorecidas, porque esta aproxima-se de uma cultura (da classe favorecida) e, conseqüentemente afasta-se das restantes (da classe mais desfavorecida).

Luçart (1978) vem expor que as diferenças sociais são agravadas na escola porque elas são olhadas e tratadas “como diferenças entre as pessoas em vez de traços culturais ligados à origem” (p.86). A atitude de não olhar as diferenças, recusando-as, não vai ajustar o processo de ensino/aprendizagem, para olhar para a diversidade cultural e contemplá-la nas salas de aula.

Esta cultura imposta pela escola designa-se de cultura escolar e reflete “um conjunto de práticas, valores e crenças, partilhados por todos aqueles que interagem no seu âmbito” (Carvalho, 2006, p.4). É uma cultura que não é partilhada por todos, sofre-se uma homogeneização, porque se referem ao todo e não a realidades singulares.

Nos dias de hoje, o pensamento de Luçart (1978) ainda continua atual “não basta afirmar que existe igualdade de oportunidades e que não há selecção para eliminar as diferenças sociais. A realidade lá está para desmentir cruelmente o mito de uma escola fora das classes sociais” (p.45). Esta proclamação da igualdade de acesso e de oportunidade “permite responsabilizar e culpabilizar a criança neste seu insucesso escolar (falta de motivação, deficiência cognitiva, deficiência linguística” (Roazzi & Almeida, 1988, p.56). A mesma ideia surge em Cunha (2010) que declara que perante o in(sucesso) dos alunos, o professor só arranja uma justificação, ou o aluno tem capacidades ou não as possui.

Existe uma cultura que está associada à classe dominante e que é vista como “modelo e se torna objecto único de transmissão formal e informal a todos” (Roazzi & Almeida, 1988, p.56), esquecendo-se que as crianças que não pertencem a essa classe também têm uma cultura que é necessário respeitar e que seria importante conhecer e dar a conhecer.

Formosinho (1987b) corrobora esta linha de pensamento e afirma que:

o currículo escolar define a cultura que deve ser objecto de instrução escolar e impõe-na uniformemente a todos os alunos. Esta definição é completamente independente das diferentes aptidões, interesses, necessidades e das diferentes personalidades dos educandos e das diferentes educações informais transmitidas pelos diversos meios sociais (p.34).

A escola impõe um currículo baseado numa cultura, exclusiva de uma classe social, não se importando com as restantes culturas existentes, há então uma valorização de uma cultura. Para não falar, que não tem em atenção os interesses, dificuldades e expectativas das crianças que os motivaria para o processo de ensino/aprendizagem na construção do currículo escolar.

Estaremos então a atentar contra a Constituição da República Portuguesa (2005)? Já que esta refere que “ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual” (p.23). Refere ainda que

“todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (p.56). Deste modo, e tendo em conta o que foi referido anterior, a competição nas escolas não é justa e, por isso, não estamos perante o modelo meritocrático como querem fazer transparecer (Cunha, 2010).

A imposição de uma só cultura levou a que os indivíduos negassem a sua cultura oriunda da sua classe social e a escola quis modelar “todos os espíritos pela forma única de uma cultura considerada autêntica” (Luçart, 1978, p.45) e deixa-se de lado tudo o que não corresponda a esta seleção. O mesmo autor advoga, deste modo, a existência de uma relação explícita entre o insucesso escolar e o abandono da identidade cultural e psicológica.

A escola é, diariamente, chamada a olhar para a multiculturalidade e a deixar para trás a monocultura que a caracteriza. Contudo, esta transformação tem se demonstrado árdua porque esta instituição sempre apresentou dificuldades em lidar com a diferença e com a multiculturalidade, atuando de modo a escondê-la porque se sente mais à vontade com a monocultura (Moreira & Candau, 2003). A instituição não tem acompanhado a evolução e não está sensível as diversas realidades que se encontram nesta. É preciso denotar que a escola ajuda os alunos a construir a sua identidade, então temos de olhar para a identidade “como um processo, como fluida, como multifacetada, o que rejeita todo o esforço feito no sentido de reduzi-la a uma das suas partes e de congelá-la em estereótipos” (Canen & Moreira, 1999, p.16).

De acordo com Formosinho (1991a):

a escola não deve ser o árbitro que assiste à corrida desigual (...) em posição neutra. A escola deve pôr em execução práticas pedagógicas compensadoras que permitam atenuar as desvantagens dos mais desfavorecidos à entrada. Deve tratar dos que estão em desvantagem de modo especial (p.180).

Para tal é importante que os professores se consciencializem que “as diferenças sociais, relacionadas à linguagem, cultura, costumes, classe, etc., são divisórias e a única forma de construir uma sociedade funcional é através do consenso, da construção de uma cultura comum” (Santos, 2002, p.24) e não reproduzir um currículo único que não tem em conta as características de cada aluno.

O objetivo principal será a escola atuar “pela promoção do indivíduo sem o fazer de uma forma tendenciosa, ou seja, favorecendo um grupo social em relação a outro” (Roazzi & Almeida, 1988, p.589). A escola deve atuar como instituição que não privilegia

apenas uma cultura, mas sim como uma instituição que tem em atenção a diversidade cultural aí existente.

Independentemente da origem social, da cultura, da raça, da religião, nenhum aluno “merece menos do que uma boa educação” (Marques, 2001, p.124). Para tal, os professores devem adaptar estratégias, métodos, o processo de ensino/aprendizagem de cada aluno, tendo consciência das suas dificuldades, interesses e expectativas (Marques, 2001). O docente deve demonstrar respeito e interesse pelas características individuais dos seus alunos.

Relativamente aos professores, estes têm-se sentido cada vez mais desmotivados, justificando-o com excesso de trabalho burocrático e o facto do seu trabalho não ser reconhecido, uma vez que este tem vindo a ser desvalorizado pela sociedade. Segundo Flores (2017, p.91) “os professores dizem-se cansados da papelada que invadiu o seu trabalho e que desvia a sua atenção e energia da essência do seu trabalho com reflexo no sucesso escolar dos alunos”.

Os estudos sobre o sucesso/insucesso escolar têm surgido, em grande parte, como uma tentativa de auxiliar os professores, porque estes:

andam perdidos pelas escolas: perdidos entre a sua vontade de educar, de emancipar, de liberar e a asfixia de um cumprimento (por vezes cego) de programas enciclopédicos, tendencialmente vazios e inúteis; perdidos entre uma obrigação de presença meramente funcional e a obrigação de um serviço que tem de fazer dos seus alunos autores de futuro; perdidos entre lideranças ora inspiradoras e mobilizadoras, ora tóxicas. Perdidos num desalento, numa mágoa, num abandono” (Cabral & Alves, 2017, pp.7-8).

Quando os professores forem capazes de “compreender a originalidade da cultura do aluno, da sua experiência de vida e de sua visão de mundo, o professor vai ao encontro de sua história local” (Pansini & Nenevé, 2008, p.42) irão perceber que não podem trabalhar para o aluno médio e que o currículo exige que se debrucem sobre ele e que o debatem criticamente.

O trabalho desenvolvido pelos professores traduzir-se-ia num grande passo para o respeito pelas diferenças, se estes se focassem “no currículo, a construção das categorias, ao lutarmos por mudar seus significados e por garantir espaço na escola e na sala de aula para a diversidade” (Moreira & Candau, 2003, p.162). A mudança de atitudes, a abertura das escolas, a alteração ou acréscimo no currículo são medidas muito importantes a implementar na escola. E estas mudanças, exigem ao professor

que este adquira “nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação” (p.157). Mas, para que tal aconteça o docente tem de acreditar no que está a fazer e estar disponível para travar esta dura batalha que se prolonga há muito tempo.

A diferenciação do ensino tem como intuito responder “às necessidades de cada aluno” e isso, implica um trabalho de observação do docente das “necessidades, interesses, experiências anteriores, e preferências de aprendizagem” (Machado, 2017, p.20). Mas também implica “a modificação, adaptação ou elaboração de novas abordagens de ensino” (p.20). A diferenciação pode incidir sobre diferentes áreas: i) os conteúdos de ensino; ii) o processo e; iii) os produtos (p.20). Esta “esbarra com crenças (mais ou menos) arraigadas na sociedade, na administração educativa e nas escolas, nos alunos e nos professores” (Machado, 2017, p.22). Seria então, necessário travar uma batalha com o tradicionalismo, como aquilo que a escola adquiriu como sendo o melhor para todos

Outro aspeto para melhorar o processo de ensino/aprendizagem passaria por um trabalho colaborativo. Entenda-se, aqui, que colaborar pressupõe “comunicar com o objectivo de ajudar a resolver problemas ou intensificar e melhorar uma relação” (Marques, 2001, p. 30). Mas, a colaboração entre os docentes tem sido entendida “como a panaceia para muitos dos problemas da escola e da educação” (Flores, 2017, p.86). Os professores consideram o trabalho colaborativo uma das dimensões mais importantes “pode potenciar o crescimento profissional, a partilha, a melhoria da prática e, conseqüentemente, a qualidade das aprendizagens dos alunos e o seu sucesso escolar” (p.111). Este permite que os professores em conjunto consigam resolver problemas complexos, que à partida um sozinho não iria conseguir solucionar, mas em conjunto e com os diversos conhecimentos de cada um, tal tornar-se-á possível (Ponte, 2005).

Contudo, na opinião de alguns professores entrevistados o trabalho colaborativo tem diminuído e uma das justificações prende-se com a formação dos mega-agrupamentos “que minaram o desenvolvimento de projetos, as dinâmicas existentes e o trabalho em equipa, o que se tem refletido nas culturas escolares e profissionais” (Flores, 2017, p.100). Os professores justificam-se dizendo que cada escola têm as suas características e as suas dinâmicas. Após a entrevista a vários docentes, Flores (2017, p.101) conclui que esta junção forçada das escolas “gerou receios, apreensões e dificuldades que tiveram repercussão nos professores, nas suas identidades profissionais e nos seus modos de trabalho”. Flores (2017) chega ainda a afirmar que o

aumento do trabalho, o aumento da questão burocrática, bem como as pressões sofridas conduziu a uma diminuição do trabalho colaborativo.

Visto que o trabalho colaborativo é olhado com muitas vantagens, os professores enunciam alguns fatores promotores da colaboração, tais como, “o apoio e encorajamento por parte da direção, bem como a motivação dos professores relativamente ao trabalho em equipa e à partilha, destacando-se a articulação e a coadjuvação como mecanismo de suporte ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem” (Flores, 2017, p.102).

5.3. Professores/Alunos

Ao longo dos tempos tem-se verificado que os professores estão desmotivados com a profissão e limitam-se a transmitir os conteúdos dos programas aos alunos, não estando preocupados em criar uma relação positiva com os seus alunos (Belotti & Faria, 2010). Por isso, observa-se que “a indisciplina impera nas salas de aula, não há respeito do aluno com o professor e este não se preocupa com o aluno. Não se preocupa se ele está adquirindo conhecimentos ou não” (p.1).

Na perspetiva do ensino tradicional, “o ensino era centrado no professor” (Belotti & Faria, 2010, p.2) e este tinha como função transmitir os conhecimentos que possuía, “sem dar assas aos educandos para que pudessem mostrar interesse, saber, criatividade e, principalmente, sem mesmo poder questionar” (p.4). A escola tradicional preocupa-se “em transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade. Possibilitar que todo esse acervo cultural seja objeto de aprendizagem é um dos méritos da escola tradicional” (Leão, 1999, p.203). Baseava-se ainda numa relação de autoritarismo entre professor e aluno e que “começa hierarquicamente na instancia superior, na figura do (a) diretor (a)” (Silva & Santos, 2002, p.31).

Mas, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), dois dos objetivos do ensino básico são:

- i) assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social; ii) assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano (artigo 7.º, p. 3069).

Contudo, o que se tem verificado “são apenas os professores passarem seu conhecimento, sem se importar com a realidade do aluno” (Belotti & Faria, 2010, p.2). Os mesmos autores referem que esta realidade irá contribuir para que os alunos cuja cultura é diferente da implementada na escola tenham mais dificuldades em “aprender e se comunicar” (p.2).

O professor “apresenta-se como uma referência para a formação dos educandos e, é muito importante a maneira como se relaciona com eles” (Belotti & Faria, 2010, p.4). O docente tem a função de “ser um facilitador do processo de ensino-aprendizagem junto ao aluno, em todo o contexto no qual ele está inserido e estar em atualização continuada mediante as mudanças que ocorrem no mundo globalizado de hoje” (p.4). Este deve ser capaz de refletir sobre a sua prática, tomar consciência se as estratégias adotadas foram as mais corretas e quiçá modificá-las tendo em conta as diferentes realidades existentes dentro da sala de aula. Esta ideia é defendida por Belotti e Faria (2010) ao referirem que o professor deve conseguir “refletir sobre sua prática e direcioná-la segundo a realidade em que atua, voltada aos interesses e às necessidades dos alunos, buscando novos caminhos para tornar o aprendizado um desafio estimulante para cada um” (p.3). Espera-se dos professores uma escuta ativa e uma atenção redobrada, de modo a puderem compreender cada um dos seus alunos.

Esta nova prática educativa, retira o professor do centro e o aluno de um papel passivo e baseia-se na teoria construtivista, defende que “o conhecimento resulta da interação do indivíduo com o ambiente” (Leão, 1999, p.197) e o docente “deve saber que a criança e o adolescente aprendem em interação com o outro, que pode ser o próprio professor ou seus colegas de classe” (p.201). A educação tornar-se assim o resultado da interação entre o professor e o aluno (Belotti & Faria, 2010) e essa interação resulta do facto de ao ensinar o professor aprender e ao aprender o aluno, também ensina (Freire, 1996, citado por Belotti & Faria, 2010). Na prática, o professor não só ensina, mas também, aprende com o aluno. Esta prática docente é significativa na relação professor-aluno, mas também em todo o processo (Silva & Santos, 2002).

Para além de se falar do aluno bem-sucedido, podemos também falar em professor bem-sucedido e entenda-se isso como tendo a capacidade de “estar sintonizado com a realidade do aluno, ser dinâmico, flexível e companheiro, transformar o ter que aprender em querer saber” (Silva & Santos, 2002, p.39).

A transformação de um ensino centrado no professor para um ensino que se baseia em interações, poderá ser difícil para o professor, visto que a nossa sociedade se baseia em relações de dominância (os superiores dominam os inferiores), contudo,

se este tiver consciência dessa relação de dominância que exerce, isso ajudá-lo-á a construir uma relação de interação, uma relação dinâmica (Silva & Santos, 2002). Há em primeiro lugar, que tomar consciência daquilo que somos e daquilo que fazemos, para que depois consigamos fazer as alterações que considerámos necessárias.

Considera-se que educar e ensinar com vontade/motivação é um “fator determinante no processo de aprendizagem” (Belotti & Faria, 2010, p.6), todavia, existem professores que encontram muitas dificuldades em criar uma relação com os seus alunos. Os mesmos autores referem que é importante que durante este processo de ensino/aprendizagem haja diálogo. Através deste diálogo o professor começa a conhecer melhor os seus alunos (interesses, necessidades, expectativas) e deste modo, poderão “oferecer atividades que estejam de acordo com o seu desenvolvimento” (p.7), atividades essas, que deverão consistir num desafio para os alunos.

A relação professor e aluno deve basear-se numa “relação dinâmica, como toda e qualquer relação entre seres humanos” (Silva & Santos, 2002, p.33).

Ensinar é algo complexo e é necessário corresponder a algumas exigências:

ensinar exige um saber metodológico, através do qual os conteúdos serão tratados de forma a permitir o aprendizado destes pelos alunos; exige estar atento às questões políticas e sociais que envolvem o seu fazer, sua profissão; exige conhecer o seu objeto de estudo: a educação e como ocorre o processo de aprendizagem do seu aluno; exige conhecer os problemas que permeiam a sua prática; exige dedicação, comprometimento, conhecimento e, acima de tudo, respeito e trabalho, muito trabalho (Belotti & Faria, 2010, p.8).

Os métodos de ensino escolhidos pelo docente podem prejudicar ou beneficiar a aprendizagem. No caso de o professor optar pelo autoritarismo, não permitirá a participação ativa do sujeito na sala de aula, não possibilitando assim que o aluno desenvolva algumas competências essenciais para tornar-se um cidadão com sucesso na escola, mas também na sociedade. Caso o professor permitia que os alunos exprimam a sua opinião, que haja uma discussão, que haja uma troca de ideias, isso, irá conseqüentemente proporcionar um melhoramento do sucesso escolar (Silva & Santos, 2002). Quando o docente é “capaz de afetar o aluno positivamente pode auxiliar na construção do sucesso escolar deste, por meio do interesse, da valorização, do incentivo, da crença na capacidade de seu aluno (Mattos & Damiani, 2012, p.5). Mas os docentes devem ter em atenção que esta relação não seja um impedimento para o “cumprimento ético do seu dever de professor” (p.9).

De acordo com Silva & Santos (2002), o aluno deve ser compreendido como “capaz de pensar, refletir, discutir, ter opiniões, participar, decidir o que quer e o que não quer” (p.33) e como “ser humano comum, com altos e baixos, com medos, problemas, aspirações e desejos a realizar” (p.35). Isto é, os alunos não apresentam todos os dias a mesma disponibilidade para as atividades propostas pelo professor e este deve ser capaz de perceber e demonstrar “apreço, aceitação e confiança” (p.36), só assim o aluno demonstrará vontade e entusiasmo para as atividades porque sabe que o professor o compreende.

Esta evolução do ensino tradicional para um ensino construtivista, conduziu também à modificação do conceito de professor e do seu papel, tornando-o num “cidadão (...) evoluído, atualizado e transforma-se também em aprendiz de seus alunos, pois aprende a lidar com as diferenças com as realidades que antes não conhecia” (Belotti & Faria, 2010, p.10).

Em suma, é imperativo:

construir uma relação com os alunos e entre eles de forma a criar um ambiente onde todos sejam respeitados em suas diferenças: não permitindo que zombem uns dos outros; ouvindo as ideias de cada um com atenção, fazendo com que todos participem das atividades propostas (Belotti & Faria, 2010, p.11).

Uma boa relação professor-aluno ajuda a modificar o pensamento, ou seja, aprende-se que as desigualdades não são algo de negativo, mas sim oportunidades de aprendizagem. Esta boa relação constitui “o principal fator de motivação” (Silva & Santos, 2002, p.39). Segundo Mattos e Damiani (2012) alunos com sucesso escolar são provavelmente alunos que vivenciaram “experiências afetivas marcantes, na escola, com os seus professores, e que essas experiências podem ter exercido influência no desempenho escolar” (p.2).

Para além das exigências de ensinar mencionadas anteriormente, outros autores referem que existem algumas condições para o sucesso escolar, tais como “um bom planeamento crítico e sujeito a mudanças, um acompanhamento contínuo, uma avaliação diversificada, um diálogo aberto e participativo e uma boa dose de afetividade” (Silva & Santos, 2002, p.39). Os mesmos autores referem ainda a importância de tudo ser discutido e pensado entre professor e aluno. Para além disto, solicita-se ao professor que seja reflexivo, que seja capaz de pensar sobre as suas práticas e que consiga perceber o que é necessário alterar no futuro para que se obtenha melhores resultados, espera-se que o professor:

preserve a preocupação com os aspectos políticos, sociais, culturais em que se insere sua prática, leve em conta todos os silêncios e todas as discriminações que se manifestam na sala de aula, bem como amplie o espaço de discussão da sua atenção” (Moreira, 2001, p.11).

Espera-se ainda, que seja ativo no seu campo de intervenção (que observe com atenção e que aja cautelosamente e assertivamente), tendo sempre em consideração o diálogo com os restantes membros da comunidade educativa. É importante que o docente esteja alerta perante as situações que ocorrem ao seu redor e sobre as quais deve agir no sentido do bem-estar de todos.

5.4. Família/Escola

A família e a escola constituem “dois contextos de desenvolvimento fundamentais para a trajetória da vida das pessoas” (Dessen & Polonia, 2007, p.21). Estes dois contextos desencadeiam “processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsores ou inibidores do seu crescimento físico, intelectual e social” (Polonia & Dessen, 2005, p.304). É importante que se compreenda que se a escola e a família se tornarem parceiras, tal facto pode aumentar as condições para uma melhor aprendizagem e desenvolvimento (Polonia & Dessen, 2005).

Os benefícios causados por uma boa relação entre a família e a escola são “transformações evolutivas nos níveis cognitivos, afetivos, sociais e de personalidade dos alunos” (p. 305). Mas existe outro lado, quando não existe uma boa relação as consequências podem ser diversas.

Importa ressaltar a importância do estabelecimento de uma relação positiva entre a escola e a família. Assim que a escola entender a influência da família e encarar as diferentes realidades familiares de forma positiva e “colaborativa, e fizer a sua parte, proporcionando um ambiente rico em recursos culturais e atividades de ensino/aprendizagem significativas, certamente conseguirá melhores resultados” (Ferreira & Barrera, 2010, p.472). Marques (2001), também, defende a importância de se criar uma boa relação com a família, e o professor tem uma grande quota de responsabilidade, mas para que tal se suceda é imperativo o docente:

tratar os pais com um enorme respeito, ouvi-los, atentamente, tomar em consideração os seus anseios e aspirações, integrar no seu processo de tomada de

decisões os anseios dos pais sempre que se revelarem justos e acolher os pais com entusiasmo e carinho (p.55).

Muitas vezes, as famílias menos favorecidas não colaboram tanto com a escola porque tiveram uma má experiência escolar, não estão a par da cultura da escola, ser-lhes difícil compreender a linguagem utilizada pelos docentes ou porque não têm tempo. Contudo, a falta de colaboração, também se estende às classes mais favorecidas (Marques, 2001).

Em suma, “só um olhar compreensivo centrado na escola e na sala de aula e uma intervenção assente num trabalho colaborativo, parecem abrir pistas para abordagens mais promissoras no combate ao insucesso e abandono escolares” (Bettencourt & Pinto, 2009, p.31). É crucial que as famílias e a escola estreitem relações positivas baseadas na confiança e na colaboração, porque só deste modo conseguirão ajudar os seus educandos/alunos.

6. Medidas de combate ao insucesso escolar

Os problemas pelos quais a educação passa não têm solução nas questões externas, “mas na relação humana, porque só se educa pela relação” (Lobrot, 1973, citado por Machado, 2017, p.17). É importante que nas escolas se construa uma rede de diálogo, que todos os intervenientes possam falar e ser escutados, possam expor os seus problemas e ouvir soluções; possam em conjunto criar uma escola e um ensino melhor.

O fenómeno do insucesso escolar desperta a preocupação de todos, no entanto o facto de estar a ser encarado de diferentes perspetivas faz com que se queira lutar contra ele, mas não da mesma forma (Meirieu, s.d, citado por Bettencourt & Pinto, 2009).

De acordo com Le Gall (1978), a necessidade de individualização ou de personalização do ensino é várias vezes discutido nas assembleias, mas quando é permitido aos professores que tal aconteça, alguns “retraem-se, como se a investigação, o inventário e a síntese das personalidades dos alunos lhes parecessem temas abusivos”. O autor atribui esta atitude, ao facto de alguns professores não consentirem com a ideia de individualizar os alunos, mas sim de os transformar no aluno comum, também conhecido como o aluno médio. Justifica-se, então, que pais e professores permaneçam atentos as adaptações dos educandos/alunos à escola para poderem intervir eficazmente, em colaboração, caso essa adaptação não esteja a decorrer satisfatoriamente.

Almeida et al (2005) referem como princípios de combate ao insucesso escolar, a participação dos pais na vida escolar dos filhos, o estabelecimento de uma relação positiva entre os pais e a escola (de modo a poderem compreender o aluno e a encontrarem estratégias com o intuito de o auxiliar, tanto em casa como na escola) e o contacto dos alunos com a cultura e linguagem da escola, por exemplo, através da visita a espaços de cultura e de arte.

Outra medida utilizada pela escola é a retenção dos alunos como forma de diminuir o problema das aprendizagens “continua a ser um traço dominante nas práticas pedagógicas” (Bettencourt & Pinto, 2009, p.28). A retenção “constitui motivação para o estudo, uma sinalização institucional das dificuldades, e que criaria condições para o aluno ter mais tempo para aprender o que devia ter aprendido num certo tempo” (p.28). No sentido oposto, outros autores, referem que a retenção tem como objetivo:

sancionar a pouca aprendizagem dos alunos e, deste modo, para os obrigar a repetir uma mesma aprendizagem (geralmente não apenas a mesma coisa como também o mesmo professor, o mesmo método... às vezes numa turma especificamente criada para casos similares – diga-se, também em boa verdade, nem sempre sem alguns cuidados pedagógicos prévios por parte dos professores) (Roazzi & Almeida, 1988, p.57).

Bettencourt e Pinto (2009) questionam se “as dificuldades que conduzem à retenção se resolvem apenas com mais tempo?” (p.28). A resposta surge de Formosinho (1987b) após a repetência de um aluno, este é olhado de uma outra forma pelos colegas, são os mais velhos da turma e demonstram atitudes de desmotivação e desinteresse pelas atividades escolares.

Talvez, se pudesse considerar isto uma medida se os alunos repetentes recebessem por parte do professor atenção e preocupação, no sentido de os ajudar a ultrapassar as dificuldades que fizeram com que tenha repetido. Não obstante, muitas vezes estes alunos recebem “menos atenção por parte dos professores e sofrem a inadequação dos métodos utilizados à sua situação (Formosinho, 1987b, p.31). Para terminar, o mesmo autor afirma que a retenção para além de definir o insucesso escolar, também o aumenta, pelas razões acima indicadas.

Os alunos com insucesso escolar podem viver a escolaridade “como um tormento que deixará durante muito tempo a recordação profunda da sua incapacidade” (Luçart, 1978, p.54) e quiçá, mais tarde, consciente ou inconscientemente passarão esta visão da escola aos seus filhos e afastar-se-ão desta instituição.

Outra medida passará pelo clima da sala de aula. O clima de sala de aula ou clima de escola têm uma relação positiva como o sucesso escolar dos alunos (Roque, 2017). Por clima de sala de aula entenda-se “quality and character of school life. School climate is based on patterns of students', parents' and school personnel's experience of school life and reflects norms, goals, values, interpersonal relationships, teaching and learning practices, and organizational structures” (National School Climate Center, 2017).

Este conceito envolve uma “visão partilhada de escola e de educação assumida por toda a comunidade – alunos, educadores e professores, outros colaboradores, pais e família” (Roque, 2017, p.205). O mesmo autor refere, ainda, que os resultados das investigações comprovam que a qualidade do clima da escola contribui para o “desempenho académico, pessoal e social das crianças e dos jovens” (p.206). Portanto melhorar o clima de sala de aula seria trabalhar no sentido do aumento do sucesso escolar.

A escola atual:

universalizou-se no acesso, prolongou-se no tempo de permanência de todos, criou a escola única, mas só muito parcialmente se democratizou-se – adiou-se a exclusão escolar explícita para momentos mais tardios, criaram-se novas modalidades de distinção e hierarquização dos públicos escolares, em suma, as desigualdades escolares sofreram uma translação nos tempos e nos espaços em que ocorrem, sem nunca terem deixado de assumir a intensa marca das diferenças sociais (Seabra, 2009, p.88).

Apesar da gratuidade do ensino, em 1986, as várias tentativas de democratização das escolas, as tentativas de dirimir ou, pelo menos, diminuir as desigualdades sociais na verdade continuamos a deparamo-nos, todos os dias nas escolas com desigualdades sociais e com atitudes que ainda as aumenta mais.

7. Programas Nacionais: algumas referências

Ao longo dos anos foram várias as tentativas dos governos para combater o insucesso e o abandono escolar. Abordaremos a partir deste ponto programas que visem incidir sobre o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Em 1988 surge o primeiro, o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar (PIPSE), cujo objetivo era “fazer afluir recursos a concelhos de ação prioritária” (Formosinho, 1991a, p.181).

Após dois anos, em 1991 cria-se o Programa Educação para Todos (PEPT), “estruturou-se em áreas de intervenção relacionadas como o acompanhamento estatístico da escolarização e do abandono escolar, o acompanhamento dos fatores endógenos e exógenos do sucesso escolar” (Machado, 2017, p.23).

O Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) em 1996 surge como um projeto a desenvolver em localidades desfavorecidas, a nível social e económico, onde está bem presente o insucesso e o abandono escolar (Direção-Geral da Educação, s.d, a)².

Em 2004, o Programa para a Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI) que veio suceder o PEETI, mas com uma vertente de prevenção. Em 2006/2007 este programa seria atualizado e atribuiu à escola “[...] uma dupla função da escola, por um lado, como entidade directamente responsável pela promoção do sucesso educativo que constitui uma condição básica para a equidade social e, por outro, como instituição central do processo de desenvolvimento comunitário” (Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro).

No decorrer do ano de 2006 surge o Plano Nacional de leitura, por ação do XVII Governo como resposta a preocupações demonstradas com a literacia apresentada pela população portuguesa, em especial com os mais jovens. Até aos dias de hoje foram implementados métodos para melhorar as competências dos jovens, ao nível da leitura e da escrita (Plano Nacional de Leitura, 2006).

Ainda no ano de 2007, aparece o Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (PNAPAE) que pretendia estudar os fatores que estariam na base do insucesso escolar e, conseqüentemente, procurar soluções para o combater (Machado, 2017).

Em 2016 é apresentado o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar:

assente no princípio de que são as comunidades educativas quem melhor conhece os seus contextos, as dificuldades e potencialidades, sendo, por isso, quem está Umelhor preparado para encontrar soluções locais e conceber planos de ação estratégica, pensados ao nível de cada escola, com o objetivo de melhorar as práticas educativas e as aprendizagens dos alunos (Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril).

² <http://www.dge.mec.pt/teip#>

Neste programa o Ministério da Educação assume o papel de apoio às escolas e aos professores. Pretende-se assim, “[...] reforçar-se o papel da escola, dos seus profissionais e da comunidade, das entidades formadoras, dos formadores e de outros agentes de intervenção comunitária na promoção do sucesso escolar, na valorização da aprendizagem” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril).

Mais recentemente, surge o projeto Fénix com a autoria do Agrupamento de Escolas do Campo Aberto, Beiriz. Este projeto surge como resultado de uma vontade de corresponder a todas as necessidades dos alunos (Portugal, s.d. b)³. O projeto Fénix consiste na criação de turmas paralelas de alunos que apresentem mais dificuldades, de modo a poder prestar auxílio e apoio individualizado a estes. Para além desta turma também foi criada uma turma para alunos que apresentem um elevado nível de sucesso escolar.

Tendo em conta o que consiste o projeto, são objetivos deste: i) diminuir a taxa de retenção dos alunos; ii) prevenir o abandono e o absentismo escolar; iii) melhorar o sucesso escolar; iv) investir nas aprendizagens ao longo da escolaridade obrigatória; v) promover o potencial máximo de cada aluno, considerando os diferentes ritmos de aprendizagem, criando grupos de menor dimensão (ninhos) e; vi) desenvolver dinâmicas de ensino e de aprendizagem diversificadas e personalizadas (Portugal, s.d. c)⁴.

As escolas que pretenderem desenvolver este projeto contam com o acompanhamento do Agrupamento de Escolas Eiriz e da Universidade Católica Portuguesa (Portugal, s.d. b).

Na mesma linha existe o projeto Turma Mais que surge no âmbito do projeto Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE) e teve origem na Escola Secundária com 3.º Ciclo Rainha Santa Isabel, em Estremoz (Fialho, Verdasca, Salgueiro & Cristovão, 2013, p. 22). Este projeto desenvolve um ensino diferenciado, com estratégias, metodologias e pedagogias adequadas às características de cada aluno. Criando, para tal, turmas sem alunos fixos que apresentam dificuldades parecidas numa dada disciplina. A nova turma continua a debruçar-se sobre os mesmos conteúdos que a turma mãe. Os alunos

³ <http://www.dge.mec.pt/fenix>

⁴ <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/fenix.pdf>

vão saindo e entrando, à medida que possuem um ritmo próximo aos alunos da turma de origem (Portugal, s.d, d)⁵.

Mais um investimento do Ministério da Educação na irradicação deste fenómeno, leva-o a criar o projeto piloto de Inovação Pedagógica que nasce com o propósito de aumentar a autonomia das escolas na elaboração dos projetos educativos, podendo, assim, responder às necessidades e interesses dos seus alunos (Portugal, s.d, e)⁶.

Baseadas na importância da participação da família surgem as Comunidades de Aprendizagem que pretendem ser um projeto inclusivo, que se baseia na participação da comunidade educativa, ressaltando a família, nas várias dimensões: “[...] informativa, consultiva, decisória e educativa” (Portugal, s.d,f s.p,)⁷. Esta comunidade alerta para o facto de serem as famílias quem melhor conhece os alunos, então, haverá melhor ajuda do que as famílias na tomada das decisões da escola? Aponta-se ainda, como grande objetivo desta comunidade “[...] a construção de comunidades pelo sucesso de todos, com todos” (Portugal, s.d,f, s.p).

Os vários programas criados permitiram observar a persistência do fenómeno do insucesso escola e “da sua consideração como problema político, mas também como problema da escola de massas” (Machado, 2017, p.26). Os programas criados são sustentados em diferentes metodologias e abordagens.

⁵ <http://www.dge.mec.pt/turma-mais#>

⁶ <http://www.dge.mec.pt/ppip>

⁷ <http://dge.mec.pt/comunidades-de-aprendizagem>

Capítulo II – Enquadramento Teórico-Metodológico

1. Caracterização do Contexto de Investigação

O sucesso e o insucesso escolar têm ocupado um lugar central de debate do trabalho desenvolvido nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Torna-se importante compreender e, por isso, questionar se os principais intervenientes no processo educativo têm a mesma perspetiva do sucesso escolar? Que processos socioculturais prevalecem na construção de sentidos e significados de (in)sucesso escolar? Que condições sociais estão na origem desses mesmos processos? Podemos assumir que as diversas construções desse conceito se (des)articulam? Demonstra-se, assim, ser social e sociologicamente relevante investigar as diversas perspetivas de (in)sucesso escolar e o modo como estas convergem ou divergem entre si. Procura-se, de resto, dirimir eventuais contradições estabelecidas entre sentidos e significados de (in)sucesso escolar, sempre com a prerrogativa de se tratar de um conceito socialmente construído e normativamente institucionalizada.

Neste projeto de investigação, o tema-problema alinha-se com a seguinte questão de partida: “Aceitando a ideia prévia de que podemos falar de uma diversidade de sentidos e significados de (in)sucesso escolar, quais os fatores e condicionalismos que explicam essa diversidade e, complementarmente, explorando os contextos macro, meso e micro sociais que albergam aqueles fatores, podemos assumir uma perspetivação de convergência ou de divergência entre si?”.

De acordo com o problema enunciado anteriormente é fulcral definir objetivos que sejam coerentes com o mesmo. Assim, os objetivos deste trabalho são: i) definir o conceito de (in)sucesso escolar, aludindo a uma perspetiva multifocalizada de sentidos e de significados atribuídos ao (in)sucesso escolar; ii) explorar as representações e construções socioculturais dos sentidos e dos significados de (in)sucesso escolar; iii) averiguar as semelhanças e divergências entre as diversas perspetivas de (in)sucesso escolar; iv) identificar o público-alvo do (in)sucesso escolar (para quem?) e; v) compreender as racionalidades do (in)sucesso escolar, configurando-o como um desígnio obrigatório (para quê?).

A investigação foi realizada numa turma de 4.º ano constituída por 11 alunos, sendo 4 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, apresentava ainda, um aluno com necessidades educativas especiais (NEE). Era uma turma muito heterogénea, pouco motivada e participativa.

2. Tipo de investigação

Esta investigação pode assumir-se como um estudo de caso alinhado com a ideia de que “é frequentemente referido como permitindo estudar o objecto (caso) no seu contexto real, utilizando múltiplas fontes de evidência (qualitativas e quantitativas) e enquadra-se numa lógica de construção de conhecimento, incorporando a subjectividade do investigador” (Meirinhos & Osório, 2010, p.64).

Segundo Godoy (1995), o estudo de caso caracteriza-se por ser um tipo de pesquisa “cujo objeto é uma unidade que analisa profundamente” (p.25) e que tem como objetivo o estudo detalhado de uma situação, de um ambiente ou de um sujeito. E “na sua essência, parecem herdar as características da investigação qualitativa” (Meirinhos & Osório, 2010, p.52).

Existem vários tipos de estudo de caso:” i) estudio de casos institucional; ii) estudio de casos observacional; iii) las historias de vida; iv) los estudios comunitarios; v) el análisis situacional; vi) la microetnografía e; vii) los estudios de casos múltiples” (Arnal, Ricón & Latorre, 1994, pp.208-209).

Esta investigação em concreto, estrutura-se em linha com a perspetiva microetnográfica, na medida em que se refere “al estudio de una unidad muy pequeña de una organización, no de una actividad” (Arnal, Ricón & Latorre, 1994, p.209).

O estudo de caso utiliza a entrevista e a observação como técnicas de pesquisa mais privilegiadas (Godoy, 1995). A observação pode assumir diferentes contornos: i) não participante e; ii) participante. Na observação não-participante, o pesquisador “[...] atua apenas como espetador atento” (p.27), enquanto que na observação participante o investigador coloca-se “[...] na posição dos outros elementos envolvidos no fenómeno” (p.27).

Para a realização deste tipo de estudo, são muitas vezes, necessárias autorizações das direções e/ou instâncias superiores, as pessoas em estudo devem estar cientes dos objetivos da investigação e “o papel do pesquisador deve ser claro para que aqueles que lhe prestarão informações, não devendo ele ser confundido com elementos que inspecionam, avaliam e supervisionam atividade” (p.26).

Esta investigação orienta-se para o estudo dos processos organizacionais e socioculturais que estão na base da construção multifocalizada de representações dadas por diferentes atores e diferentes instâncias sobre o (in)sucesso escolar, (nomeadamente a dos professores e dos alunos), de modo a desenvolver uma compreensão dos seus sentidos, ora com configuração convergente, ora mostrando-se divergentes entre si.

A propósito das nossas opções metodológicas, partimos da assunção de que “a investigação é uma indagação, uma busca de novo conhecimento e de nova compreensão” (Woods, 1986, p.31). Levar por diante um trabalho de pesquisa implica que sejam tomadas decisões, que se assumam opções epistemológicas, metodológicas, teóricas e técnicas. O método escolhido obriga a que se tomem determinadas opções, necessariamente condicionadas pela natureza do estudo.

O foco nos aspetos socioculturais associados ao problema da construção multifocalizada da perspectiva de (in)sucesso escolar, cuja compreensão é balizada por um primeiro olhar sobre as relações de cariz intrínseco entre escola, alunos, família e legislador, entendendo estes atores como diferentes grupos culturais com diferentes perspectivas sobre o (in)sucesso escolar na diversidade sociocultural, suscita uma centralidade na ideia de que a “[...] cultura é central para os estudos etnográficos. (...) E estes pressupõem uma (...) recolha de dados (...), de uma forma naturalística, isto é, sem que o investigador interfira na situação que está a estudar” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 219).

Assim, o objeto e objetivos da investigação propiciam uma abordagem qualitativa, prevendo o uso mais privilegiado do inquérito por entrevista como principal instrumento e técnica de recolha de dados. Por abordagem qualitativa entende-se uma perspectiva “interpretativa e construtivista” (Meirinhos & Osório, 2010, p.50) e exige do investigador capacidade de interpretação e de concentração para não deixar escapar nenhum detalhe relevante.

A investigação qualitativa compreende que:

um fenómeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai captar o fenómeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes” (Godoy, 1995, p.21).

Os dados que se obtêm numa investigação qualitativa são denominados de qualitativos porque são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico (Bogdan & Biklen, 1994, p.16). Os mesmos autores referem também, que o objetivo desta investigação é compreender em profundidade os fenómenos no seu ambiente natural.

A abordagem qualitativa apresenta cinco características, segundo Bogdan & Biklen (1994). Antes de começar a elencá-las é importante dizer que as cinco

características não têm de estar, necessariamente, presentes em todos os estudos, por vezes alguns deles apresentam apenas algumas. A primeira refere que os dados são recolhidos no seu contexto natural e o investigador representa o principal instrumento. A segunda característica deste tipo de investigação é como um estudo, cujos dados recolhidos são palavras. Outra característica refere que os investigadores qualitativos atribuem mais importância a todo o processo, do que propriamente aos resultados. Uma outra característica sugere que os investigadores “[...] tendem a analisar os seus dados de formas indutiva” (p.50), ou seja, partem de casos particulares para uma conclusão geral. A última característica diz respeito ao significado e ao facto de este ser importantíssimo na investigação, os investigadores interessam-se pelo sentido que cada indivíduo atribui à vida.

Relativamente ao conceito de inquérito podemos defini-lo como “a recolha sistemática de dados para responder a um determinado problema” (Carmo & Ferreira, 1998, p.123). Existem, contudo, outros autores que reduzem este conceito à quantificação dos resultados obtidos (Carmo & Ferreira, 1998).

De acordo com Meirinhos e Osório (2010), o estudo caso pode recorrer a vários instrumentos e são exemplos disso “o diário, o questionário, as fontes documentais, a entrevista individual e de grupo e outros registos que as modernas tecnologias da informação e comunicação nos permitem obter” (p.62). Neste caso concreto iremos utilizar a entrevista, mais especificamente a de grupo.

Na perspectiva de Erickson (1986, citado por Lessard, Goyett & Gérald, 1990, p.31), a investigação qualitativa poderá assumir uma série de abordagens, tais como: i) observação participante; ii) etnografia; iii) estudo de casos; iv) interacionismo simbólico; v) fenomenologia e; vi) abordagem qualitativa.

Esta investigação assumir-se-á como estudo de caso microetnográfico (como explicitado anteriormente), na medida em que este será desenvolvido numa turma de 4.º ano de escolaridade, envolvendo os alunos, o(a) professor(a) titular de turma.

Os critérios utilizados nas metodologias qualitativas têm normalmente a mesma designação na investigação experimental e na quantitativa, sendo eles, a objetividade, a validade e a fidelidade.

Segundo Minayo e Sanches (1993) é importante referir que este tipo de metodologia trabalha com “valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões” (p. 247) e adequa-se a “aprofundar a complexidade de fenómenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente” (p.247).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é comparada a um funil, isto é, o início do processo é representado pela parte larga do funil e apresenta a fase onde os investigadores procuram os locais, a população para ser “objeto de estudo ou fontes de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar os interesses do terreno ou da fonte dos dados para os seus objetivos” (p.89). Depois procedem à recolha de dados, “revendo-os e explorando-os” e vão tomando decisões sobre os objetivos da investigação. À medida que vão conhecendo melhor o tema, vão modificando os planos e escolhendo as estratégias.

3. Participantes, justificação da sua escolha e procedimentos

Esta investigação contou com informantes-chave, que são pessoas que apresentam características específicas necessárias para a investigação em decurso (Vinuto, 2014). Ou seja, indivíduos capazes de responder às questões colocadas pelo entrevistador, uma vez que estarão relacionadas com as suas vivências/experiências. Aos indivíduos selecionados, de entre os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (4.º ano) e respetivos professores, de um agrupamento de escolas, foi aplicado o inquérito por entrevista. Para que pudessem ser realizadas as entrevistas, aos alunos, foi necessário enviar um pedido de autorização aos encarregados de educação (anexo cf. 4), visto estes serem menores de idade.

As entrevistas realizadas foram gravadas, para posteriormente ser mais fácil a análise da informação recolhida. De acordo com Godoy (1995), a entrevista “poderá ser gravada se houver concordância do entrevistado (...) A gravação, evidentemente, torna os dados obtidos mais precisos” (p.27). Um outro autor, Gunther (2006) afirma que a forma mais pormenorizada é “a transcrição literal de uma entrevista gravada com a inclusão de sinais indicados situações, sotaques, regionalismos e erros de fala” (p.206). Esta é segundo o mesmo autor a “transcrição mais completa” (p.206).

A escolha da população em questão deveu-se ao facto de estes serem uns dos grandes intervenientes que se encontram todos os dias na escola, palco da aparição deste fenómeno. Trata-se de alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico porque já possuem um léxico mais alargado, falam mais fluentemente e já tiverem contacto com a escola e viveram/experienciaram muitas situações, dialogando assim, com mais conhecimento de causa.

4. Técnicas e instrumentos de pesquisa

O instrumento de recolha de dados a ser privilegiado ao longo desta investigação foi o inquérito por entrevista (anexo cf. 5 e 6), uma vez que as suas características são adequadas ao estudo.

Este estudo pretende desenvolver uma compreensão das diferentes perspetivas construídas em torno do conceito de (in)sucesso escolar. Em congruência com este objetivo geral da investigação, o plano das entrevistas foi construído tendo como referência as características dos diferentes informantes-chave selecionados, que foram envolvidos no estudo, sendo previsível a construção de uma arquitetura de questionamento que contemple uma dinâmica típica do *interacionismo simbólico*, que “[...] constitui uma perspectiva teórica que possibilita a compreensão do modo como os indivíduos interpretam os objetos e as outras pessoas com as quais interagem e como tal processo de interpretação conduz o comportamento individual em situações específicas” (Carvalho, Borges & Rêgo, 2010). Bogdan e Biklen (1994), acrescentam, ainda, que “nem os objetos, nem as pessoas, situações ou acontecimentos são dotados de significado próprio; ao invés o significado é-lhes atribuído” (p.55). O significado que atribuímos depende das influências e das interações que sofremos, bem como das interpretações que fazemos. Ainda falando sobre interacionismo simbólico, Foddy (1996) refere que este:

defende que os actores sociais, qualquer que seja a situação, estão constantemente a negociar uma definição partilhada da situação, tendo reciprocamente em conta os pontos de vista de cada um e interpretando os comportamentos uns dos outros à medida que vão imaginando diferentes estratégias até optar pelas linhas de acção que pretendem desenvolver (p.22).

Blumer (1980) refere que o interacionismo simbólico baseia-se em três princípios. O primeiro princípio revela que a forma como os indivíduos agem perante o mundo, depende dos significados que lhes são oferecidos por este. O segundo princípio menciona que os significados dos elementos são oriundos das relações sociais que se estabelece com as pessoas. Por elementos entendamos aquilo que o homem pode observar:

objetos físicos, como árvores ou cadeiras; outras pessoas, como mães ou balconistas de loja; categorias de seres humanos, como amigos ou inimigos; instituições, como escolas ou o governo; ideais norteadores, como independência

individual ou honestidade; atividades alheias, como ordens ou solicitações de outrem -, além das situações com que o indivíduo se depara no seu dia-a-dia (Blumer, 1980, p.119).

O último princípio alega que “o significado dos elementos é constituído no contexto de interação social e é originado pelo indivíduo a partir dessa mesma interação” (p.122). O indivíduo influencia e é influenciado, através da interação social.

Segundo Gil (1989, p.113) a entrevista “[...] é uma técnica em que o investigador se coloca frente ao entrevistado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. Este instrumento de pesquisa tem vantagens e desvantagens. De acordo com o mesmo autor (1989, p.114), algumas das vantagens são: i) a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspetos da vida social; ii) os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação; iii) não exige que a pessoa entrevistada saiba ler e escrever; iv) possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e a ênfase nas resposta e; v) oferece maior flexibilidade. Por outro lado, Gil (1989, p.115), aponta como desvantagens: i) o fornecimento de respostas falsas; ii) a influência exercida pelo aspeto pessoal do entrevistador sobre o entrevistado, iii) os custos com o treinamento do pessoal e a aplicação das entrevistas, iv) a influência das opiniões pessoais do entrevistador sobre as respostas do entrevistado e; v) incapacidade ou mesmo incapacidade do entrevistado para responder adequadamente, em decorrência de insuficiência vocabular ou de problemas psicológicos.

Bogdan e Biklen (1994) definem entrevista tendo em conta a sua característica oral, da linguagem oral “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem dos próprios sujeitos, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p.134).

Carmo e Ferreira (1998) surgem com novas palavras e com uma nova definição do objetivo da entrevista “abrir a área livre dos dois interlocutores no que respeita à matéria da entrevista, reduzindo, por consequência, a área secreta do entrevistado e a área cega do entrevistador” (p.126). A entrevista é um excelente “instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade” (Meirinhos & Osório, 2010, p.62) Na medida em que é uma “[...] interação verbal entre, pelo menos, duas pessoas: o entrevistado, que fornece respostas, e o entrevistador, que solicita informação para, a partir de uma sistematização e interpretação adequada, extrair conclusões sobre o estudo em causa” (pp.62-63).

Podemos ainda referir que a entrevista consiste no instrumento que mais ajuda a compreender o ser humano e a obter informações diversas, compreendendo-a como uma conversa entre duas ou mais pessoas, dirigida por objetivos (Amado & Ferreira, 2017). O facto de a entrevista privilegiar uma interação direta é, por si só, uma vantagem, uma vez que o entrevistado percebe que o entrevistador valoriza o seu tempo e apresenta uma “imagem de profissionalismo” (Carmo & Ferreira, 1998, p.135), o que irá ter consequências positivas no ambiente ao longo da realização da mesma. Amado & Ferreira (2017) caracterizam a entrevista como uma “técnica capaz de provocar uma espécie de introspeção” (p.214) e que permite ao entrevistado pensar e expor os seus pontos de vista. Na perspetiva de Martins e Bógus (2004) existem três tipos de entrevista: i) a entrevista estruturada ou fechada; ii) a entrevista semi-estruturada e; iii) a entrevista livre ou aberta.

A entrevista semi-estruturada tem como ponto de partida algumas questões básicas:

apoiadas em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do entrevistado. Este, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (Martins & Bógus, 2004, p.50).

Neste tipo de entrevista, o entrevistador “estabelece os âmbitos sobre os quais incidem as questões” (Meirinhos & Osório, 2010, p.63), uma vez que ela “não segue uma ordem pré-estabelecida na formulação das perguntas, deixando maior flexibilidade para colocar essas perguntas no momento mais apropriado, conforme as respostas do entrevistado” (p.63). A entrevista desenrola-se de acordo com o que o entrevistado for dando ao entrevistador. Nestas entrevistas, a interação entre o entrevistador e o entrevistado pode conduzir a uma liberdade na resposta (Amado & Ferreira, 2017).

Na entrevista aberta o entrevistador expõe uma questão ou um tema inicial e o “entrevistado caminha por onde preferir, podendo sua fala abranger vários âmbitos (experiências pessoais, elementos históricos, sociais e outros)” (Martins & Bógus, 2004, p.50).

De acordo com Belei, Paschoal, Nascimento e Matsumoto (2008):

um bom entrevistador é aquele que sabe ouvir, mas ouvir de forma ativa, demonstrando ao entrevistado que está interessado em sua fala, em suas emoções,

realizando novos questionamentos, confirmando com gestos que o ouve atentamente e que quer compreender suas palavras, mas sem influenciar seu discurso. Ele aprofunda o relato do participante e mostra atenção sobre detalhes importantes (p.190).

Os mesmos autores fazem ainda referência ao facto de que depois da realização da entrevista, o entrevistador deverá agradecer ao entrevistado pela sua participação e colocar-se à disposição para esclarecer dúvidas ou escutar possíveis sugestões. Após isto, o entrevistador irá transcrever “de preferência em ambiente silencioso e distante da circulação de outras pessoas” (p.190). Um outro autor, Duarte (2004) fala sobre os procedimentos que devemos ter em atenção nos preparativos da análise das entrevistas, “entrevistas devem ser transcritas, logo depois de encerradas, de preferência por quem as realiza. Depois de transcrita, a entrevista deve passar pela chamada conferência de fidedignidade: ouvir a gravação tendo o texto transcrito em mãos, acompanhando e conferindo cada frase” (p.220). É necessário que a transcrição faça jus ao que foi dialogado ao longo da entrevista.

Ainda no mesmo tema de discussão, Alves e Silva (1992) referem as atitudes que consideram ser importantes por parte do investigador “[...] das atitudes de aproximação, respeito e empatia trazidas pelo pesquisado” (p.64), estas atitudes trazem conseqüentemente, uma maior abertura e disponibilidade dos entrevistados.

As entrevistas podem ser classificadas tendo em consideração a sua função: i) entrevistas de investigação-controle; ii) entrevistas de diagnóstico-caracterização e; iii) entrevistas terapêuticas (Amado & Ferreira, 2010). A primeira entrevista tem como função “[...] avaliar a adequação de processos com perspectivas ou caracterizações elaboradas pelos sujeitos” (p.213) e o tipo de entrevista mais adequado é a estruturada ou fechada. As entrevistas de diagnóstico-caracterização têm como objetivo “fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo” (p.213) e a estrutura que mais se adequa é a semi-estruturada. A última entrevista utiliza-se com a finalidade de ajudar ou aconselhar.

Tendo em conta que as entrevistas que realizámos visam conhecer e compreender o conceito de in(sucesso) escolar nas perspectivas do professor e dos alunos, os responsáveis por este fenómeno, os fatores que contribuem para ele e as medidas que consideram ser importantes no seu combate, a nossa entrevista é de diagnóstico-caracterização.

A entrevista foi realizada ao professor(a) titular de turma de forma individual. Foi também realizada uma entrevista aos alunos em grupo, constituídos por três elementos.

A realização da entrevista em grupo deve-se ao facto de os alunos estarem habituados a contactar uns com os outros e assim sendo, sentir-se-ão mais à vontade para responder às questões feitas pelo entrevistador, visto que estão rodeados pelos colegas “[...] os elementos do grupo sentem-se mais à vontade, uma vez que não estão isolados nem se sentem objecto de avaliação” (Meirinhos & Osório, 2010, p.63). Bogdan e Biklen, (1994) referem ainda que, “as entrevistas de grupo podem ser úteis para transportar o entrevistador para o mundo dos sujeitos (...) Ao refletir sobre um tópico os sujeitos podem estimular-se uns aos outros, avançando ideias” (p.138). É importante mencionar que a entrevista é uma troca entre o entrevistador e o entrevistado:

quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las. Fornecendo-nos matéria-prima para nossas pesquisas, nossos informantes estão também refletindo sobre suas próprias vidas e dando um novo sentido a elas. Avaliando seu meio social, ele estará se auto-avaliando, se auto-afirmando perante sua comunidade e perante a sociedade, legitimando-se como interlocutor e refletindo sobre questões em torno das quais talvez não se detivesse em outras circunstâncias (Duarte, 2004, p.220).

Nas entrevistas grupais, o entrevistador “exerce um papel mais diretivo no grupo, pois sua relação é, a rigor, didática, ou seja, com cada membro” (Gondim, 2003, p.151). O entrevistador escuta a opinião de cada elemento do grupo comparando-as posteriormente, tratando-se assim de uma análise do “indivíduo no grupo” (p.151).

A realização de entrevista traduz-se numa técnica que permite “fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa a sua realidade” (Duarte, 2004, p.215). Esta técnica possibilita, então, ao investigador conhecer com profundidade a realidade investigada. Contudo, o mesmo autor alerta-nos para o facto de que realizar entrevista, especialmente se forem semi-esturadas, não ser uma tarefa fácil porque exige da parte do entrevistador “proporcionar situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a provocar um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa” (p.216). É importante que o entrevistado se sinta à vontade para expor as suas opiniões, mas também é preciso tomar em atenção que o discurso deve ir ao encontro dos objetivos inicialmente definidos.

A entrevista realizada foi a semi-estruturada, permitiu ficarmos com a certeza de que obtemos “dados comparáveis entre os vários sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.135). Este tipo de entrevista utiliza perguntas abertas e fechadas e permitem ao entrevistado dialogar sobre o assunto em questão. É ainda importante ressaltar que as entrevistas semi-estruturadas permitem ao entrevistador um maior aprofundamento sobre o tema (Boni & Quaresma, 2005). A entrevista é semi-estruturada, ou seja, foram colocadas algumas questões iniciais ao entrevistado e posteriormente este dará o rumo à entrevista, sendo que o entrevistador será o orientador. Esta entrevista tem como função diagnóstico-caracterização que tem como objetivo “fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo” (Amado & Ferreira, 2017, p.213).

5. Tratamento e análise dos dados

Os dados empíricos recolhidos, através do inquérito por entrevistas, foram alvo de uma metodologia de análise de conteúdo, decorrente do necessário processo de categorização e sistematização dos dados, a que se segue um processo de interpretação e discussão, orientado para um quadro conclusivo consistentemente alinhado com os objetivos e com a problemática da investigação.

De acordo com Godoy (1995) “organizar e analisar (...) entrevistas não é tarefa fácil e exige o domínio de uma metodologia bastante complexa da qual a análise de conteúdo faz parte” (p.27).

A análise de conteúdo recorre a “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos da descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 1977, p.38) e visa “o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares” (p.44). Esta análise passará por criar grupos temáticos, onde a informação recolhida será organizada de acordo com os objetivos da investigação previamente delineados.

O mesmo autor refere ainda que a análise de conteúdo pode assumir duas funções: i) função heurística e; ii) função de administração da prova. Relativamente à função heurística “a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta. É a análise de conteúdo para ver o que dá” (p.30). No que respeita à função de administração da prova:

hipóteses sobre a forma de questões ou de afirmações provisórias servindo de directrizes, apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma informação. É a análise de conteúdo para servir de prova (p.30).

Tendo em conta este esclarecimento, a análise de conteúdo desta investigação assumirá a função heurística.

Esta análise traduz-se num “movimento constante, em várias direcções: das questões para a realidade, desta para abordagem conceitual, da literatura para os dados” (Alves & Silva, 1992, p.65), há como que um ciclo que se repete até que a análise alcance “pontos de desenho significativo de um quadro, multifacetado sim, mas passível de visões compreensíveis” (p.65).

Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014) olham para a análise de conteúdo como um conjunto de “técnicas de pesquisa que permitem, de forma sistemática, a descrição de mensagens e de atitudes atreladas ao contexto da enunciação” (p.14). Ainda é possível referir que esta técnica tem a intenção de fazer “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que ocorre a indicadores (quantitativos ou não)” (Bardin, 1977, p. 38).

De acordo com Bardin (1977, p. 95) a análise de conteúdo organiza-se em três etapas, a primeira é a pré-análise (fase de organização), a segunda diz respeito à exploração do material (administrar as decisões tomadas na pré-análise) e a última o tratamento dos resultados obtidos e interpretação (a inferência e a interpretação). Relativamente à primeira fase, esta tem como objetivo “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais” (p.95). É ainda de referir que a esta fase estão entregues três missões: i) a escolha dos documentos; ii) formulação dos objetivos e; iii) elaboração de indicadores (p.95). Estas dimensões encontram-se estritamente ligadas. A segunda etapa “consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração em função de regras previamente formuladas” (p.101). Por codificação entendamos “tratar o material” (p.103) que consiste em transformar os “dados brutos do texto” (p.103). Esta transformação permitirá “uma representação do conteúdo, ou da sua expressão” (p.103). A categorização consiste na criação de categorias, nas quais serão organizados os dados recolhidos pelo investigador (Bardin, 1977). Nesta investigação em particular, o critério utilizado foi o semântico por se tratar de uma organização através de temas originados a partir dos objetivos previamente definidos (Bardin, 1977). Trata-se de uma análise temática, uma vez que os temas foram por nós escolhidos, tendo em consideração “os objetivos de sua pesquisa e indícios levantados do seu

contato com o material estudado e teorias embasadoras” (Campos, 2004, p.613). Ainda sobre a análise temática, esta recorta “o texto em unidade de registro que podem constituir palavras, frases, tema, personagens e acontecimentos” (Cavalcante, Calixto & Pinheiro, 2014, p.16).

A categorização dos dados aplica um processo “é fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos à medida que vão sendo encontrados” (Bardin, 1977, p.149). Importa referir que a categorização apresenta como objetivo primordial “fornecer, por condensação, uma condensação simplificada dos dados brutos” (p.149). Ocupa-se com seleção dos dados mais relevantes.

Nesta investigação fazemos uso de uma categorização não apriorística, uma vez que as categorias surgem no contato com os dados recolhidos, exigindo do investigador “um constante ir e vir ao material analisado e teorias embasadoras, além de não perder de vista o atendimento aos objetivos da pesquisa” (Campos, 2004, p.614). Moraes (1999) também refere a criação de categorias tendo em consideração os dados.

Importa ressaltar que “no exercício da categorização se abre um leque de categorias, principalmente quando se escolhe o meio não apriorístico, sendo que esta etapa é exaustiva e deve culminar com movimentos de reagrupamento e configuração final das categorias e subcategorias” (Campos, 2004, p.611).

Para Bardin (1977) para a criação de boas categorias é necessário atentar a alguns critérios: i) exclusão mútua; ii) homogeneidade; iii) pertinência; iv) objetividade; v) fidelidade e; vi) produtividade. Moraes (1999) acrescenta a estes critérios, a validade e adequação das categorias, a exaustividade ou exclusividade.

As categorias criadas para a realização da análise de conteúdo estão intimamente relacionadas com os objetos definidos à priori.

Categorias temática	Unidades de análise/subcategorias	Unidades de Contexto
Disposições gerais relativas ao (in)sucesso escolar	sentidos, significados e representações do (in)sucesso escolar	
	fatores e construtos do insucesso escolar	
Influências na construção do (in)sucesso escolar	influências do currículo escolar	
	influências dos pais/encarregados de educação	
	influências das autarquias	
	influências dos professores	
Sociedade e (in)sucesso escolar	condicionamentos sociais que estão na origem do (in)sucesso escolar	

Tabela 1 - Quadro referencial de codificação e categorização dos dados

Capítulo III – Análise, Discussão e Interpretação dos Dados

1. Introdução

A análise e discussão dos dados recolhidos, através das entrevistas semi-estruturadas aos alunos e (ao)à professor(a), foram-realizados à luz dos objetivos de investigação, do objeto de estudo e da questão-problema (cf.anexo cf. 7 e 8). A escolha deveu-se ao facto de alunos com estas idades (9 a 10 anos) terem mais conhecimentos e, conseqüentemente, conseguirem formular uma opinião sobre o tema. Esta análise e discussão permitir-nos-á retirar ilações. Para umamelhor compreensão, este capítulo será organizado pelos seguintes títulos: i) compreensão e exploração dos sentidos, significados e representações do in(sucesso) escolar dos principais intervenientes do processo educativo; ii) inventariação e análise dos fatores e construtos sobre o insucesso escolar; iii) caracterização e tipificação das influências do currículo escolar, das políticas educativas, dos pais/encarregados de educação, das autarquias e dos próprios professores e; iv) identificação dos condicionamentos sociais que estão na origem do (in)sucesso escolar.

1.1. Compreensão e exploração dos sentidos, significados e representações do (in)sucesso escolar dos principais intervenientes do processo educativo

O in(sucesso) escolar tem vindo a ser (afirma-se desde a massificação do ensino) um assunto central nas instituições escolares. A propósito, Pinto e Tomé (2007) chegaram mesmo a afirmar que a tentativa de promover a igualdade através da democratização do ensino conduziu a altas taxas de insucesso escolar. Quando questionado(a)-sobre o que significa um aluno ter sucesso escolar, o(a) professor(a) inquirido(a) demonstrou algumas dificuldades em definir este conceito por se tratar de algo complexo e que depende de vários fatores, ou seja, na sua definição não podemos cingir-mos a uma parte, mas sim ao todo, a tudo o que influencia o aluno “ter sucesso escolar é um bocadinho relativo, não é? Porque depende de vários fatores” (Professor/a A). Esta ideia é corroborada por Silva e Duarte (2012), ao afirmarem que “os conceitos de sucesso e insucesso são complexos, já que, dependendo dos intervenientes educativos, o significado que lhes é atribuído é diverso” (p.69). Outros autores, como Roazzi e Almeida (1988) também reiteram aqui a importância de olharmos para vários intervenientes e para as suas perspetivas de insucesso escolar. Ainda, na perspetiva destes autores, o insucesso é várias vezes “analisado como reflexo de disfuncionamentos ao nível do aluno, da família e dos programas, ou do professor”

(p.53). Estamos, então, perante uma visão multidimensional deste fenómeno. Esta característica multidimensional também é defendida por Tomé e Pinto (2007), quando referem a corrente sistémica como uma teoria que explica o insucesso escolar. Assim, o insucesso passa a ser visto como um comportamento inadequado a uma situação, marcada pela disfuncionalidade da comunicação sistémica” (Tomé & Pinto, 2007, p.104). Cunha (2010) alerta para o facto de devermos olhar o insucesso escolar como “uma relação social que é construída ao longo da história pessoal, institucional, cultural e social do aluno e, ainda, de um conjunto de relações” (p.43). Ou seja, uma visão mais complexa que atribui ao in(sucesso) escolar várias causas e vários influenciadores, este não é causado ou influenciado por apenas um indivíduo, mas sim através da relação de vários indivíduos e contextos.

Os alunos apresentam, deste modo, uma visão mais simplista e redutora do (in)sucesso escolar, na medida em que quando questionados as suas respostas resvalaram, essencialmente, para o facto de ter sucesso corresponder a tirar boas notas ao longo do ano e conseqüentemente, “conseguir passar de ano” (Martim), “aprender” (Ana) e “ter boas notas” (Maria). Tal como os alunos, existem outros autores que definem (in)sucesso escolar tendo, apenas, em consideração fatores individuais, tal como referem Silva e Duarte (2012), ao considerarem que o insucesso está relacionado com o “baixo rendimento escolar dos alunos, que, por razões de várias ordens, não alcançaram resultados satisfatórios e não atingiram os objetivos desejados ou não alcançaram as competências esperadas” (p.69). As leituras destes conceitos podem ser variadas, contudo, são essencialmente feitas “análises meramente individuais (alunos pouco dotados, alunos e professores desmotivados, falta de bases, problemas ou carências afectivas e de ordem diversa” (Roazzi & Almeida, 1988, p.54).

Ainda nesta linha de pensamento de Vieira, Pappámikail e Nunes (2012) referem que o insucesso e o sucesso escolar são “binarismos conceptuais” (p.45) que se encontram no mundo escolar e que estão relacionados com o “cumprimento de requisitos institucionais de desempenho académico e comportamental” (p.45).

Outra questão importante de ser debatida prende-se com o facto de alunos e professor(a) considerarem ou não que os alunos podem apresentar níveis de sucesso idênticos. No caso concreto do/a docente, a questão foi colocada de forma direta e este(a) acredita que o sucesso varia porque os alunos são diferentes, apresentam características distintas “cada aluno é um aluno. Eu acho que não há ninguém que seja igual” (Professor/a A). Esta ideia é também defendida por Pinto e Tomé (2007) que referem que “as causas do sucesso escolar variam muito de pessoa para pessoa e de

situação para situação, pois são instáveis no espaço, na pessoa e no tempo” (p.100). No caso dos alunos, estes têm total consciência de que há colegas que têm sucesso escolar e outros insucesso escolar “há algumas pessoas que têm insucesso escolar” (António).

1.2. Inventariação e análise dos fatores e construtos do insucesso escolar

A perspetiva assumida por cada interveniente educativo do conceito de (in)sucesso escolar é influenciado pelo(s) fator(es) que cada um acredita que estejam na origem deste fenómeno.

Quando questionados os alunos sobre o que é necessário para eles terem sucesso escolar, as respostas resvalam, na sua totalidade, para aspetos relacionados com fatores individuais. Existe uma congruência entre as definições e os fatores enunciados pelos alunos, porque se estes acreditam que ter sucesso é passar de ano e tirar boas notas, conseqüentemente, os fatores que os levarão a alcançar o sucesso escolar serão “estudar muito” (Frederica) e “estar atento nas aulas” (Maria). Alguns autores certificam as ideias dos alunos “o rendimento, de insucesso ou insucesso, escolar ou educativo, resultado do comportamento e atitudes adoptados pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem” (Pereira, 2005, p.526). Mas esta opinião não se limita a este autor. A propósito, Le Gall (1978) afirma que durante muito tempo o aluno foi anunciado como o responsável pelos seus resultados académicos.

Verifica-se, nestes autores e nestes alunos, a crença na teoria biogenética ou dos dotes que define que o insucesso escolar está associado à ausência de capacidades/inteligência, por parte do aluno para aprender (Cunha, 2010; Pinto & Tomé, 2007). Esta visão compartilhada dos fatores responsáveis pelo insucesso escolar, identificam o aluno como o único responsável pelos seus resultados e permite, deste modo, que o professor se desresponsabilize.

O(A) docente entrevistado(a) é mais expansivo(a) quando questionado(a) sobre os fatores que influenciam o (in)sucesso escolar, referindo que são vários; “depende do envolvimento da família, depende do comportamento do aluno, depende da atenção/concentração do aluno (...). O professor também. Nós também condicionamos o sucesso ou insucesso do aluno” (Professor/a A). Trata-se de um problema complexo porque é “um fenómeno social com múltiplas causas” (cf., a propósito, Luçart, 1978, p.37). Para completar esta ideia, Pinto e Tomé (2007, p.100) afirmam que “os problemas

de aprendizagem tanto podem ter a ver com factores físicos como podem ter a ver com factores mentais, com factores genéticos, com factores emocionais bem como de factores de contexto sócio-cultural”. Cabral e Alves (2017) resumem tudo, ao referirem que a construção do sucesso escolar “não resulta apenas de uma deliberação individual de alunos e professores. Requer uma alteração dos modos de gestão global do currículo, do modo de agrupar rigidamente os alunos, da gestão uniforme de espaços e tempos, da alocação dos professores aos grupos de alunos” (p.9).

Gonçalves (2013) vem contribuir para esta visão, na medida em que afirma que este fenómeno é:

influenciado por vários factores, inclusive pelo padrão comportamental educativo dos pais, exercendo influência ao nível do desenvolvimento e aprendizagem dos mais novos. Acresce ainda o nível socioeconómico e o nível de literacia familiar que se constituem factores promotores e facilitadores do rendimento académico, revelando-se auxiliares importantes no alcance do sucesso escolar (p.50).

Verifica-se então, no discurso do(a) docente entrevistado(a), a presença da corrente sistémica que acredita no facto de que o (in)sucesso escolar não depende de apenas um fator, mas sim da influência de vários (escola, família, alunos) (Pinto & Tomé, 2007). Ainda sobre isto, Cunha (2010, p.43) afirma que devemos olhar para o (in)sucesso “como uma relação que é construída ao longo da história pessoal, institucional, cultural e social do aluno e, ainda de um conjunto de relações”.

Ainda que indiretamente, o(a) docente inquirida(o) afirma que a extensão dos programas condiciona o trabalho dos professores. Entendamos que o programa “define os conteúdos por ano de escolaridade e apresenta uma ordenação sequencial e hierárquica” (Ministério da Educação, 2015, p.3).

Le Gall (1978) vem comprovar as ideias do(a) docente acerca do programa:

i) está subjectivamente impregnado de um significado de obrigatoriedade, ou até mesmo de ameaça, mas em todo o caso de inquietação, já que constituirá a matéria do exame; ii) obriga os professores a seguirem-no do princípio ao fim, facultando aos alunos mais um ensino de memória do que dirigido à inteligência e; iii) provoca objectivamente, quando imposto aos alunos desigualdades disponíveis, insucessos que vão comprometer os trabalhos seguintes (p.37).

No enquadramento deste último ponto, talvez associado ao facto do currículo privilegiar uns conteúdos em detrimento de outros, perspetiva-se a instituição escolar no sentido de que:

favorece os mais favorecidos e desfavorece ainda mais desfavorecidos, uma vez que, (...) ela aproxima da cultura escolar dos alunos que já receberam das suas famílias um certo património cultural, distanciando aqueles que só podem esperar da escola o capital cultural legitimado pelas classes dominantes” (Cunha, 2010, p.42).

Nesta linha de pensamento, Luçart (1978) conclui que as diferenças sociais têm vindo a ser agravadas pela escola, porque elas são olhadas e tratadas “como diferenças entre as pessoas em vez de traços culturais ligados à origem” (p.86).

O(A) docente entrevistado(a) chega mesmo a referir que é obrigado(a) a acelerar o ritmo para que o consiga cumprir, referindo que “é muito difícil e então nós começamos a acelerar” (Professor/a A). Este ritmo acelerado prejudica os alunos, na medida em que “eles não conseguem consolidar tão bem os conhecimentos” (Professor/a A). É necessário ter em atenção que cada aluno apresenta diferentes ritmos de aprendizagem e quando estes não são respeitados torna-se difícil para os alunos. O(A) docente chega ainda a acrescentar o facto de, até 2015, os alunos terem de realizar uma prova final e como tal, era imperativo cumprir todo o programa:

por acaso, agora no 4.º ano não têm, mas há dois anos atrás tínhamos e era um stress terrível para conseguirmos cumprir tudo aquilo que ia calhar no exame (...) E nós tínhamos que acelerar, aceleramos estamos a passar por cima do ritmo dos alunos, não há hipótese (Professor/a A).

Foram vários os fatores referenciados pelo(a) professor(a) como responsáveis pelo insucesso escolar. Mas será que apresentam todos o mesmo peso? O(A) docente afirma que existem uns que são mais importantes que outros, de entre os quais destacou a motivação: “Eu penso que, mesmo que o aluno não tenha grande apoio familiar, não tenha grande motivação, mas se nós os conseguirmos motivar, cativar e também o afeto” (Professor/a A). A motivação é um fator essencial, dizem-nos Pinto e Tomé (2007): “a motivação tem um papel fundamental na aprendizagem e ninguém aprende se não estiver motivado e se não desejar verdadeiramente aprender” (p.103).

1.3. Caracterização e tipificação das influências do currículo escolar, dos pais/encarregados de educação, das autarquias e dos professores

A instituição escolar é influenciada por vários organismos que ajudam ou prejudicam o desempenho da mesma. O currículo escolar pode ser entendido como “um percurso que deve ser realizado. Neste contexto a escolaridade, via conteúdos expressos no currículo, é o meio pelo qual o aluno se apropria dos conteúdos significativos” (Lima, Lemos & Anaya, 2006, p.147). Mas, podem ser tomadas diferentes perspetivas no que diz respeito ao currículo, as que o relacionam com “conteúdos” (Moreira, 2001, p.3) e as que o associam a “experiências de aprendizagem” (p.3). Outras conceções visionam o currículo como um “plano, como objetivos educacionais, como texto (...), como quase sinónimo de avaliação” (pp.3-4).

O currículo é visto como algo que condiciona muito os docentes “porque se nós não tivéssemos que cumprir o currículo era mais fácil, porque é assim, aproveitávamos mais as vivências dos alunos, os conhecimentos que eles trazem para a escola, deixávamos que eles libertassem esses conhecimentos” (Professor/a A). Contudo, para que tal sucedesse era necessário que o currículo deixasse de ser elaborado por tecnocratas, atribuindo um papel ativo ao professor na elaboração do currículo, e deste modo, o currículo poderá atender às “especificidades de cada sujeito e contemple a dimensão política e social, é preciso que seja focado na realidade cultural” (Lima, Lemos & Anaya, 2006, p.148). Tal como referido, o facto de o currículo ser construído por tecnocratas não permite que este respeite as características dos alunos, mas para além disto verifica-se uma discrepância “entre os métodos de ensino e os conteúdos programáticos” (Lima, Lemos & Anya, 2006, p.146). Estes indivíduos “decidem sobre algo que não conhecem” (Professor/a A).

É possível, através das entrevistas aos alunos, observar que estes inconscientemente fazem alusão ao currículo quando elencam as áreas disciplinares que sentem mais facilidade ou dificuldade “algumas delas são fáceis e outras são difíceis” (Bernardo). De forma inconsciente os alunos falam sobre o currículo, na medida em que este é, no seu sentido mais restrito, “o elenco das disciplinas a leccionar – o que pode incluir apenas o nome das disciplinas, mas também pode abranger o programa e os métodos a utilizar” (Formosinho, 1991b, p.149). Ainda no mesmo sentido, Perrenoud (2003) define currículo como um “conjunto de objetivos e de conteúdos de formação” (p.18). É necessário aqui introduzir a ideia de que os conteúdos selecionados para pertencerem ao currículo não apresentam o mesmo peso “a seleção favorece alguns conteúdos programáticos em detrimento de outros” (Lima, Lemos & Anaya, 2006,

p.149). É importante, então, questionarmo-nos, que se não existem alunos iguais também não existirão escolas iguais, será que o currículo como, documento único para todas as escolas, traduz-se numa medida adequada?

No que respeita ao trabalho do docente, o(a) professor(a) entrevistado(a) tem algumas dificuldades em caracterizá-lo, acredita que há um grande esforço para fazer sempre o melhor, mas por vezes não sabem se o que estão a desenvolver será a estratégia mais adequada. Nesta linha de pensamento, surge no diálogo a importância do professor reflexivo como alguém que “preserve a preocupação com os aspectos políticos, sociais e culturais em que se insere a sua prática, leve em conta todos os silêncios e todas as discriminações que se manifestam na sala de aula, bem como amplie o espaço de discussão da sua atuação” (Moreira, 2001, p.11). Espera-se de um bom docente, a capacidade de refletir sobre as suas práticas, de modo a compreender o que estava adequado e o que será necessário alterar. Hoje em dia, com todas as constantes mudanças na sociedade, exige-se destes profissionais um incessante questionamento e reflexão que os conduza a uma adequada atuação perante os indivíduos que encontram à sua frente e o contexto em que se desenvolve a sua prática (Fontana & Fávero, 2013). Surge, assim, a importância da formação contínua dos docentes e a relevância da participação em ações de formação como algo que ajuda os profissionais a uma reflexão constante. O(A) docente chega a confidenciar um episódio da sua formação “estive a frequentar uma ação de formação e estive a refletir um bocado sobre aquilo que eu faço diariamente” (Professor/a A). A participação nestas ações de formação ajuda os docentes a desenvolverem competências “para que possam analisar os desafios que terão de enfrentar e tomar decisões com mais autonomia” (Sérgio, 2015, p.120).

Quando o assunto recai sobre a família, as opiniões são idênticas, é muito importante na vida escolar. Contudo, em relação ao nível de participação, o caso já é diferente. Os alunos consideram que os pais os apoiam muito ao longo de todo o processo de ensino/aprendizagem e sentem-se confortáveis para desabafar com eles “falo com os meus pais para eles me ajudarem a perceber melhor as coisas” (Tiago) e “os pais se nós tivermos uma dificuldade e se eles souberem também nos ajudam” (Daniela). Esta última resposta leva-nos a pensar sobre as habilitações literárias dos pais que, segundo a docente, os pais mais letrados proporcionam aos seus filhos um melhor e maior acesso à cultura e à linguagem:

Eu só tenho mães que têm o 6.º ano ou o 9.º ano e muitos nem isso. E então, o quê que acontece? Isso também contribui, eles próprios não sabem ler nem escrever corretamente e não os podem ajudar e conforme os pais falam, eles falam e depois, na escola nós é que temos de estar a corrigir isto, quando isto já devia vir de casa, muitas coisas já deviam vir de casa, tal como: a educação (que muitos não a trazem) e regras (Professor/a A).

Le Gall (1978) advoga esta ideia de que a profissão dos pais e o nível socioeconómico e sociocultural influenciam o desempenho dos filhos. E a educação informal que estes fornecem aos seus filhos pode “favorecer ou dificultar a atividade de instrução da escola” (Formosinho, 1987a, p.27). Ainda para corroborar esta ideia surge Bourdieu e Passeron (1978) que alegam a existência de uma relação entre o capital cultural, verificado através da profissão dos pais e o (in)sucesso do filho.

Por sua vez, o(a) professor(a) inquirido(a) considera que os pais não são muito participativos na vida escolar dos seus educandos e que o seu envolvimento poderia ajudar, em conjunto com a escola, os alunos a superarem as suas dificuldades “o que deveria acontecer era os pais virem à escola mais vezes, mas eles só vêm quando nós os chamamos e muitos nem quando os chamamos, nem quando fazemos reuniões (...) não se preocupam minimamente” (Professor/a A). O(A) docente acredita ainda, que há um descredito da profissão docente por parte dos encarregados de educação “hoje em dia, à mínima coisa estão a pôr em causa o trabalho do professor” (Professor/a A) e considera que muitas vezes, há uma tentativa de “denegrir a imagem do professor” (Professor/a A).

Dessen e Polonia (2007) olham para a família e para a escola como “dois contextos de desenvolvimento fundamentais para a trajetória da vida das pessoas” (p.21). A instituição familiar desempenha um papel de extrema importância na vida da criança e o seu distanciamento da escola pode causar nos filhos “desinteresse escolar e a desvalorização da educação” (Polonia & Dessen, 2005, p.304).

Outra questão muito discutida na entrevista foi relativa às políticas educativas. Questiona-se a carga letiva dos alunos “são horas a mais na escola, carga horária a mais” (Professor/a A), a dimensão das turmas “uma pessoa como é que consegue dar apoio individual a vinte e seis alunos” (Professor/a A) e os professores de apoio são uma ilusão “o professor de apoio tem umas horas, mas essas horas, depois, anda muitas vezes a substituir e não dá apoio nenhum e aqueles alunos vão sempre ficar com dificuldades” (Professor/a A).

Quando questionada sobre que medidas consideraria importante tomar como forma de combate ao insucesso escolar, o(a) docente é muito objetivo(a). Acredita que passará por alterar as políticas educativas que levaram a um currículo extenso e a um aumento do número de alunos por turma “redução do número de alunos por turma (...) o currículo não devia ser tão extenso” (Professor/a A), a valorização da escola por parte dos encarregados de educação “os pais valorizarem mais a escola” (Professor/a A). O/A docente chega mesmo a lançar uma ideia que acredita que ajudará os pais a atribuir à escola o valor que ela merece e para conseguirem prestar auxílio aos seus filhos: “acho que deveria haver formação para os pais, para os pais aprenderem a valorizar a escola e conseguirem apoiar mais os filhos” (Professor/a A). Mas será que iria ter adesão-por parte dos pais? O que os levaria a mudar as suas atitudes? Haverá razões que levem a este afastamento da escola?

Muitas vezes, as famílias pertencentes às classes mais desfavorecidas, não colaboram tanto com a escola porque tiveram más experiências escolares, não estão a par da cultura desta instituição, por lhes ser difícil compreender a linguagem utilizada pelos docentes e/ou por falta de tempo. Mas, a falta de colaboração também se estende às famílias das classes mais favorecidas (Marques, 2001). Cavalcante (1998) também enumera razões para o visível afastamento entre as famílias e a escola, orienta o seu discurso na direção da instituição escolar “[...] a falsa crença entre muitos educadores de que a escola é impotente para afetar de maneira positiva as famílias dos alunos” (p.2). Para além disso também apontam na direção dos alunos e das famílias “[...] acreditam que crianças que vem de famílias disfuncionais ou carentes são incapazes ou desmotivadas, e destinadas a falhar na sua escolaridade, tendo o seu futuro já predeterminado na sociedade” (p.2). Estes dois autores apresentam razões para a falta de colaboração que atinge todos os intervenientes no processo educativo (alunos, professores, escola e famílias).

O/A docente refere, ainda, que se existe alguém que aja são os professores porque não há ninguém que vá às escolas fazer alguma coisa “somos nós que tentamos dar o nosso melhor, fazemos o nosso melhor com os nossos alunos e que nos preocupamos” (Professor/a A). Neste campo, os alunos concordam com o(a) docente quando referem que quem os ajuda a terem sucesso escolar são os professores e posteriormente, fora da escola, os pais. Quando questionados se os professores os ajudam a aprender a resposta é curta e direta “sim” (Filipa), “a professora ajuda os alunos a terem boas notas” (Daniela). Mas, Le Gall (1978) não concorda com esta posição adotada pelo(a) docente e chega mesmo a afirmar que a individualização dos

alunos é muitas vezes debatida em assembleias pedagógicas, mas nesses momentos os professores “retraem-se, como se a investigação, o inventário e a síntese das personalidades dos alunos lhe parecessem temas abusivos” (p.16).

Outro assunto discutido diz respeito à autarquia, o(a) docente atribui a esta um papel muito importante, mas refere que está muito além do esperado “eu acho que se nós tivéssemos aqui (...) eles colaboram, mas não é o desejado, acho que tínhamos melhores condições de trabalho” (Professor/a A). Também Marques (2001) acredita que “a autarquia local tem um papel muito importante na aquisição destes materiais” (p.82). Um exemplo de uma responsabilidade da autarquia, mas que esta não está a assumir, nem a resolver é referida pelo(a) docente que espera por isso para poder desenvolver melhor o seu trabalho:

eu tenho aqui uma sala onde tenho um computador que está ligado à internet, mas tenho um cabo tão curto que não consigo mudá-lo de sítio e eu tenho um aluno que é CEI e que preciso do computador diariamente e estou desde o início do ano, à espera que me venham mudar o computador de sítio (Professor/a A)

Espera-se, então, das autarquias que sejam mais proativas e criem condições necessárias para que se desenvolva o processo de ensino/aprendizagem.

1.4. Identificação dos condicionamentos sociais que estão na origem do (in)sucesso escolar

O tema desigualdades sociais tem sido muito abordado no contexto das escolas. Quando questionado(a) o(a) docente sobre se os alunos, a origem social e cultural, as famílias e os seus contextos competem contra a escola, o(a) docente tem algumas dúvidas porque acredita que o sucesso dos alunos depende das suas capacidades “depende, porque é assim, se os alunos têm capacidades, mesmo tendo uma família às vezes destruturada e que não os apoia muito, eles ainda vão conseguindo ter sucesso” (Professor/a A). A opinião do(a) docente remete-nos para uma das teorias explicativas do insucesso escolar, a corrente biogenética que define o sucesso dos alunos depende das suas capacidades (Pinto & Tomé, 2007).

A escola tem uma cultura própria que privilegia uns grupos sociais em detrimento de outros. As desigualdades sociais têm-se agravado, desde a massificação do ensino porque o currículo é igual para todos, independentemente das características, dificuldades, interesses e expectativas de cada um, “a escola tem legitimado certos

saberes apagando de seu currículo ou afastando do seu cotidiano as práticas pertencentes à cultura dos grupos subalternos” (Pansini & Nenevé, 2008, p.32). Mas é importante que atentamos às especificidades de cada indivíduo porque “cada aluno é um aluno. Eu acho que não há ninguém que seja igual” (Professor/a A); o(a) docente chega a afirmar que a obrigação em cumprir o currículo leva os professores a ignorar as vivências dos alunos e os seus conhecimentos prévios. Mas, hoje em dia, teima-se em criar a miragem do aluno médio para o qual os docentes trabalham em sala de aula “aos olhos de alguns, um aluno não deve ser diferenciado de outro aluno; dever ser o Aluno, quer dizer, deve incluir-se no tipo comum de aluno normal” (Le Gall, 1978, p.16). esquecemo-nos é que a imagem de um aluno médio é pura miragem e que procurar dar tudo igual a todos só potencia, ainda mais, a desigualdade (Seabra, 2009). Formosinho (1991a) defende a mesma ideia, ao afirmar que “ser justo não é tratar todos formalmente do mesmo modo, mas atender às necessidades de cada um” (p.180). Uma escola justa passará por tratar de forma igualitária os vencedores e os vencidos desta competição, cuidar de todos de forma nobre e digna (Cunha, 2010).

Estaremos, portanto, a atentar contra a Constituição da República Portuguesa (2005) que define que o “Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais” (p.55). Consequentemente, desviamos da verdadeira e nobre missão da escola democrática, que “é precisamente compensar o peso desigual das condições familiares, impedindo que estas repercutam sobre as condições de aprendizagem e, principalmente, sobre a avaliação dos alunos” (Carvalho, 2000, p.151).

Também, os alunos têm consciência (embora reduzida) da existência de diferenças entre os demais na sala de aula. Afirmam que existem alunos com sucesso e outros com insucesso, mas associam ao facto de alguns não estudarem, de não estarem atentos “porque brincam nas aulas e depois não estudam em casa” (António) e “porque não se esforçam” (Frederica). Esta visão dos alunos vai ao encontro com a sua perspectiva de sucesso escolar, porque acreditam que este depende do seu estudo e concentração. Os alunos conseguem identificar diferenças na sala de aula, não relacionadas com o meio social e cultural de cada um, mas sim com o estudo e a sua motivação.

Conclusão

A investigação pretendeu estudar os diversos sentidos e significados do (in)sucesso escolar, os fatores e condicionamentos que o explicam. Pretendíamos, através da revisão da literatura e de uma investigação qualitativa, verificar se as várias perspetivas convergem ou divergem entre si.

O fenómeno do in(sucesso) escolar suscita o interesse e a preocupação de muitos, quer professores, alunos, famílias e investigadores. As pesquisas, neste tema, não serão demais, visto que se trata de um assunto que acompanha todas as escolas e traduz-se numa preocupação que toca diversos intervenientes.

A educação influencia o indivíduo, o seu comportamento, a sua socialização, as suas atitudes e o seu modo de vida. Não será à toa que se ouve dizer que a educação muda o mundo. A educação é “[...] um processo contínuo que acompanha, assiste e marca o desenvolvimento do indivíduo, e que envolve a preservação e a transmissão da herança cultural” (Carvalho, 2006, p.3). Trata-se portanto, do desenvolvimento integral do sujeito sem descurar da sua cultura intrínseca.

Este é um tema complexo devido à dificuldade de atribuição de uma definição, por isso ainda continua a pairar este questionamento, “O que é o in(sucesso) escolar?”. As pesquisas realizadas apontam para diferentes definições deste conceito: Há quem acredite que está relacionado com as capacidades individuais dos alunos, outros acreditam que a família tem um papel preponderante no despenho escolar dos alunos e ainda há quem defenda que o in(sucesso) é influenciado por um conjunto de intervenientes: o aluno, a família e a escola. Outro aspeto complexo é elencar os fatores responsáveis e que se encontram relacionados com a sua definição. Se não vejamos, qualquer que seja a definição que atribuirmos ao conceito, este irá influenciar os fatores responsáveis pelos mesmos, dado que “dependendo dos intervenientes educativos, o significado que lhes é atribuído é diverso” (Silva & Duarte, 2012, p.69).

A participação da família tem sido muito proclamada pela escola como um fator importante na vida escolar dos seus educandos. Mas refletimos, esta instituição responsável pela socialização primária da criança pode ser considerada um fator crucial no insucesso escolar (quando não demonstram interesse na vida escolar dos seus educandos) ou como um agente de combate ao insucesso (quando esta se preocupa e cria uma relação positiva com a escola). Podemos, então, afirmar que a atitude da família é notável neste processo. Ainda assim é viável atribuir este peso exclusivamente às famílias? Convém referir que, muitas vezes, a escola e os professores não criam oportunidades que propiciem a participação das famílias, chegando muitas vezes a

terem atitudes que ainda as distanciam mais. Durante a investigação foi possível dirimir que neste campo a visão dos alunos e do(a) professora divergem. Os alunos acreditam que os pais os apoiam na escola, na realização dos trabalhos de casa e que se preocupam com as suas dúvidas e dificuldades. No caso do(a) docente é diferente, acreditando que os pais deveriam desempenhar um papel muito mais ativo na vida escolar dos seus educandos

Uma questão muito debatida e que se considera ser um dos fatores primordiais no combate ao insucesso escolar passa pela individualização do ensino, o que passará por ter em atenção os interesses, as dificuldades e as expectativas dos alunos para que estes se motivem mais e sintam que a escola se preocupa com o seu processo de ensino/aprendizagem. A ideia de que a cultura de origem dos alunos será tida em consideração na sua construção do conhecimento parece ser um grande passo para tornar a escola um lugar democrático (tal como se proclama) e mais justo, que trate todos os alunos com o mesmo respeito. Mas, ainda, estamos um pouco longe desta concretização, continua-se a criar a imagem do aluno médio para o qual o professor trabalha. Nós precisamos de uma escola que se afirme e seja multicultural, que contemple as culturas como uma vantagem no processo de ensino/aprendizagem.

A democratização do ensino (abertura da escola a todos) parece ser um desejo das instituições escolares e que poderia ter repercussões positivas no insucesso escolar. Mas, as constantes denúncias de que a escola tem vindo a valorizar uma cultura em prol de outra, têm demonstrado o contrário. Sabemos que os alunos trazem uma cultura social muito demarcada, seria tarefa da escola valer-se dessa diversidade no processo de ensino/aprendizagem e não agravar essas desigualdades com a promoção de uma só cultura e com a miragem de um aluno médio. Afinal, como é possível pensar e trabalhar para um aluno médio quando as realidades que existem à frente dos olhos dos docentes são tão distintas? Ainda sobre este assunto, Formosinho (1991) alega que “a escola deve pôr em execução práticas pedagógicas compensadoras que permitam atenuar as desvantagens dos meios mais desfavorecido à entrada” (p.180). Ao invés de as agravar. A individualização do ensino traria ao professor trabalhos acrescidos. Mas será que a constante corrida para o cumprimento dos programas não é um trabalho mais exausto e menos compensador, visto que não são visíveis, até ao momento, resultados muito positivos no sucesso escolar dos alunos

Centremo-nos agora nas medidas promovidas pelo governo. Esta, aposta na reprovação como a medida de combate ao insucesso escolar. Contudo, a retenção traz consigo ainda mais desmotivação e coloca esses alunos à margem. Assim sendo, a

reprovação estará a aumentar mais ainda este fenómeno. Após a investigação é possível referir que o sucesso escolar está muito associado as boas notas que os alunos conseguem alcançar. Na opinião dos alunos, ter sucesso escolar significa ter boas notas e para que tal suceda é necessário estar muito atento às aulas. No caso do(a) docente o sucesso escolar é algo complexo de definir. Estamos, então perante, não a uma convergência ou divergência de perspetivas, mas sim uma visão mais redutora e simplistas por parte dos alunos. O ponto de vista dos alunos poderá ter origem nas constantes pressões que vão sofrendo, por aqueles que os rodeiam, para serem os melhores, para serem bons alunos.

É, deste modo, importante que escolas, ministérios, autarquias, professores, famílias e alunos criem uma relação positiva e trabalhem em conjunto na promoção do sucesso escolar. É primordial que os documentos oficiais sejam elaborados por profissionais que tenham contacto com o meio escolar, ou pelo menos, que haja uma preocupação em recolher a opinião dos mais interessados (professores e alunos). É primordial que haja, por parte daqueles que tomam decisões sobre a escola, um conhecimento de causa, um conhecimento dos contextos e das realidades. Para tal, pensamos nos docentes, nos órgãos da direção, como indivíduos capazes de elaborar ou adaptar programas e planos, em prol do benefício dos alunos.

Os objetivos estabelecidos à priori foram alcançados, visto que fizemos referência a tudo o que nos propusemos no início desta investigação.

Será que sem a ajuda de todos estes intervenientes, o professor terá tempo, força e meios para cumprir o currículo, considerar e trabalhar a partir das diversidades culturais dos alunos e, ainda, promover a participação das famílias?

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. & Amândio, S. (2014). Bernard Lahire e a Sociologia da Educação Portuguesa. *Educação, Sociedade e Culturas*, 14, pp.7-25.
- Almeida, L. et al (2005). *Sucesso e insucesso no Ensino Básico: relevância de variáveis sócio-familiares e escolares em alunos do 5º ano: Actas do VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Alves, Z. & Silva, M. (1992). Análise Qualitativa de Dados de Entrevista: uma proposta. *Paidéia*, (2), 61-69.
- Amado, J & Ferreira, S. (2017). A Entrevista na Investigação em Educação. In J. Amado (Coord.) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.209-227) (3.ª Ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arnal, J., Ricón, D. & Latore, A. (1994). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: labor.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Belei, R. P., Paschoal, S. R. G., Nascimento, E. N. & Matsumoto, P. H. V. R. (2008). O Uso da Entrevista, Observação e Videogravação em Pesquisa Qualitativa. *Cadernos de Educação* (30) 187-199.
- Belotti, S. H. A & Faria, M. A. (2010). Relação Professor/Aluno. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 1(1), 1-12.
- Benavente, A. (1990). Insucesso Escolar no Contexto Português – abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, vol.XXV (108-109), pp. 715-733.
- Bettencourt, A. M. & Pinto, J. (2009). A Acção da Escola na Promoção das Aprendizagens de Todos os Alunos. *Dossier Em Busca do Sucesso Escolar*, (78) 26-31.
- Blumer, H. (1980). A Natureza do Interacionismo Simbólico. In C. Mortensen (Org.), *Teoria da Comunicação: textos básicos* (pp.119-137). São Paulo: Mosaico.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolhão, A. F. J. (2013). *Contribuição do Estágio Curricular para a Formação Académica e Profissional dos estagiários: estudo caso numa instituição de ensino superior*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra
- Boni, V. & Quaresma, S. R. (2005). Aprendo a Entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em Tese*, 2(1), 68-80.

- Borssoi, B. L. (2008). *O Estágio na Formação Docente: da teoria a prática, ação-reflexão*. Comunicação apresentada no 1.º Simpósio de Educação, Cascavel-Paraná.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1978). *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega.
- Bourdieu, P. (1989). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel.
- Bourdieu, P. (1998). Os três estados do capital cultural. In M. A. Nogueira & A. Catani, (Orgs.). *Escritos de educação* (pp. 71-80). Rio de Janeiro: Vozes.
- Cabral, I. & Alves, J. M. (Coord.) (2017). *Da Construção do Sucesso Escolar: uma visão integrada*. Gaia: Fundação Manuel Leitão.
- Cabral, I. (2017). Reinvenção da Gramática Escolar: Reescrevendo a Promoção do Sucesso. In I. Cabral & J. M. Alves (Coord.), *Da Construção do Sucesso Escolar* (pp.69-83). Gaia: Fundação Manuel Leitão.
- Campos, C. J. G. (2004). Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 57(5), 611-614.
- Canen, A. & Moreira, A. F. B. (1999). Reflexões sobre o Multiculturalismo na Escola e na Formação Docente. *Educação em Debate*, 2(38) pp.12-23.
- Carmo, H. & Ferreira, M.M (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, M. E. P. (2000). Relações entre Família e Escola e suas Implicações de Género. *Cadernos de Pesquisa*, (110) 143-155.
- Carvalho, R. G. G. (2006). Cultura Global e Contextos Locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación*, (39) pp.1-9.
- Carvalho, V., Borges, L. & Rêgo, D. (2010). Interacionismo simbólico: origens, pressupostos e contribuições aos estudos em Psicologia Social. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(1).
- Cavalcante, R. (1998). Colaboração entre Pais e Escola: educação abrangente. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(2), 1-8.
- Cavalcante, R. B., Calixto, P. & Pinheiro, M. M. K. (2014). Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Revista Informação & Sociedade: Estudos*, 24(1), 13-18.
- Chechia, V. A., & Andrade, A. S. (2005). O Desempenho Escolar dos Filhos na Percepção de Pais de Alunos com Sucesso e Insucesso Escolar. *Estudos de Psicologia*, 10 (3) 431-440.

- Constituição da República Portuguesa (2005). Assembleia da República.
- Cunha, M. A. A. (2010). *Sociologia da Educação*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Decreto regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro.
- Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro.
- Despacho n.º 55/2008, de 23 de outubro.
- Dessen, M. & Polonia, A. (2007). A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17 (36) 21-32.
- Dias, C. (2010). *Causas de (In)Sucesso Escolar*. Tese de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Domingos, A. M., Barradas, H. & Rainha, H. (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em Revista*, (24), 213-225.
- Durkheim, E. (2007). *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70.
em Aberto. *Revista Temáticas*, 22(44) 203-220.
- Ferreira, S. H. A. & Barrera, S. D. (2010). Ambiente Familiar e Aprendizagem Escolar em Alunos da Educação Infantil. *PSICO*, 41 (4) 462-472.
- Fialho, I., Verdasca, J., Salgueiro, H. & Cristóvão, A. M. (2013). Acompanhamento Científico do Projeto Turma Mais: dos processos aos produtos. In I. Fialho & J. Verdasca (Orgs.), *Turma Mais e Sucesso Escolar: trajetórias para uma nova cultura de escola* (pp.21-43). Lisboa: Colibri – Artes Gráficas.
- Filho, L. M. F. (2000). Para Entender a Relação Escola-Família: uma contribuição da história da educação. *São Paulo em Perspectiva*, 14(2) pp.44-50.
- Flores, A. (2017). Culturas Profissionais e Promoção do Sucesso Escolar. In I. Cabral & J. M. Alves (Coord.), *Da Construção do Sucesso Escolar* (pp.85-114). Gaia: Fundação Manuel Leitão.
- Foddy, W. (1996). *Como Perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Fontana, M. J. & Fávero, A. A. (2013). Professor Reflexivo: uma integração entre teoria e prática. *Revista de Educação de IDEAU*, 8(17), 1-14.
- Formosinho, J. (1987a). A Influência dos Factores Sociais. In *O Insucesso Escolar em Questão. Área de Análise Social e Organizacional da Educação* (pp.23-27). Braga: Universidade do Minho.

- Formosinho, J. (1987b). A Influência dos Factores Escolares. In *O Insucesso Escolar em Questão. Área de Análise Social e Organizacional da Educação* (pp.29-34). Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1991a). A Igualdade em Educação. In A. Sousa Fernandes, E. Lemos Pires & J. Formosinho, *A Construção Social da Educação Escolar* (pp.169-186). Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. (1991b). Currículo Escolar e Cultura Escolar. In A. Sousa Fernandes, E. Lemos Pires & J. Formosinho, *A Construção Social da Educação Escolar* (pp.149-156). Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. (1991c). O Insucesso Escolar. In A. Sousa Fernandes, E. Lemos Pires e J. Formosinho. *A Construção Social da Educação Escolar* (pp.187-213). Porto: Edições ASA.
- Gil, A. C. (1989). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Godoy, A. (1995). Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35(3), 20-29.
- Gonçalves, A. T. S. (2013). Estilos Parentais e o seu Impacto no Sucesso Escolar dos Alunos: um estudo numa escola TEIP2. (Dissertação de Mestrado). Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Gondim, S. M. G. (2003). Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos *Paidéia*, 12(24) 149-161.
- Gunther, H. (2006). Pesquisas Qualitativas Versus Pesquisa Quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Prática*, 22(2), 201-2210.
- Lahire, B. (1997). *O sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática.
- Le Gall, A. (1978). *O Insucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Leão, D. M. M (1999). Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, (107) 187-206.
- Lei de bases do Sistema Educativo (1986), in *Diário da República*, I Série, n.º 237, de 14 de outubro de 1986, pp.3067-3081. Obtido de: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_bases_do_sistema_educativo_46_86.pdf
- Lessard, M., Goyett, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamento e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, M., Lemos, M. F. & Anaya, V. (2006). Currículo Escolar e Construção Cultural: uma análise prática. *Dialogia*, (5) pp.145-151.

- Luçart, L. (1978). *Insucesso e Desinteresse na Escola Primária*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Machado, J. (2017). Políticas Educativas para a Promoção do Sucesso Escolar. In I. Cabral & J. M. Alves (Coord.), *Da Construção do Sucesso Escolar* (pp.11-30). Gaia: Fundação Manuel Leitão.
- Marques, R. (2001). *Educar com os Pais*. Lisboa: Editora Presença.
- Martins, A. (1993). Insucesso Escolar e apoio Sócio-Educativo. In Martins, A. E Cabrita, I. (1993). *A Problemática do Insucesso Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, L. S. T. R. (2007). *Um Olhar sobre o In(Sucesso) Escolar na Diversidade Cultural* (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta, Porto.
- Martins, M. & Bógus, C. (2004). Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde. *Saúde e Sociedade*, 13(3), 44-47.
- Mattos, M. S. & Damiani, M. F. (2012). *Sucesso Escolar e sua Possível Associação com Relações Afetivas Positivas entre Professor e Aluno*. Comunicação apresentada no Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Caxias do Sul.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O Estudo Caso como Estratégia de Investigação em Educação. *EDUSER: Revista de Educação*, 2(2) pp.49-65.
- Minayo, M. & Sanches, O. (1993). Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?. *Cadernos de Saúde Pública*, 9(3), 239-262.
- Ministério da Educação. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moraes, R. (1999). Análise de Conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 1-12.
- Morais, A. M. & Neves, I. P. (2013). Estudo do Posicionamento dos Alunos na sua Relação com o Sucesso Escolar. *Educação & Realidades*, 38 (1) 293-318.
- Moreira, A. F. B. & Candau, V. M. (2003). Educação Escolar e Cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, (23) pp.156-168.
- Moreira, A. F. B. (2001). Currículo, Cultura e Formação de Professores. *Educar*, (17), pp.39-52.
- National School Climate Center (2017). *School Climate*. Obtido de: <http://www.schoolclimate.org/climate/index.php>.
- Nogueira, M. & Nogueira, A. (2002). A sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, 23 (78), 15-36.
- Pansini, F. & Nenevé, M. (2008). Educação Multicultural e Formação Docente. *Currículo Sem Fronteiras*, 8(1), 31-48.

- Pereira, F. O. (2005). Especificidades do rendimento, aptidão e motivação escolares em alunos com dificuldades de aprendizagem. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19 (3) 525-536.
- Perrenoud, P. (2003). Sucesso na Escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, (109), pp.9-27.
- Pinto, S. & Tomé, F. (2007). Teorias Explicativas do Insucesso Educativo e Estratégias de Intervenção – uma análise empírica. *Revista Internacional (ESTG)*, pp.99-110.
- Piotto, D. C. (2009). *A escola e o sucesso escolar: algumas reflexões à luz de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Plano Nacional de Leitura. (2006). *Apresentação*. Obtido de: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index.php?s=diretorio&pid=97&title=Apresentacao&ppid=96>
- Polonia, A. C. & Dessen, M. A. (2005). Em Busca de uma Compreensão das Relações entre Família e Escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2) 303-312.
- Ponte, J. P. (2005). O Interaccionismo Simbólico e a Pesquisa sobre a nossa Própria Prática. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 1, 107-134.
- Portugal (s.d. a). *TEIP – Programa Território Educativos de Intervenção Prioritária*. Obtido de: <http://www.dge.mec.pt/teip#>
- Portugal (s.d. b). *Fénix*. Obtido de: <http://www.dge.mec.pt/fenix>
- Portugal (s.d.c) *Projeto Fénix*. Obtido de: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/fenix.pdf>
- Portugal (s.d.d). *Turma Mais*. Obtido de: <http://www.dge.mec.pt/turma-mais#>
- Portugal (s.d.e). *PPIP – Projeto – piloto de Inovação Pedagógica*. Obtido de: <http://www.dge.mec.pt/ppip>
- Portugal (s.d.f). *Comunidades de Aprendizagem*. Obtido de: <http://dge.mec.pt/comunidades-de-aprendizagem>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril.
- Roazzi, A. & Almeida, L. S. (1988). Insucesso Escolar: Insucesso do Aluno ou Insucesso do Sistema Escolar?. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), 53-60.
- Roque, H. (2017). Clima de Sala de Aula: Uma Gestão para o Sucesso. In I. Cabral & J. M. Alves (Coord.), *Da Construção do Sucesso Escolar* (pp.203-220). Gaia: Fundação Manuel Leirão.
- Santos, K. C. (2002). *Construção Multicultural: reflexões sobre políticas alternativas para o ensino da língua estrangeira* (Tese de Doutoramento). Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Seabra, T. (2009). Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (59), pp.75-106.
- Sérgio, M. C. (2015). Formação de Professores para Educação de Jovens e Adultos (EJA): possibilidades para uma prática pedagógica emancipatória. *Interacções*, (35), 116-128.
- Silva, A. C. & Santos, R. M. (2002). *Relação Professor Aluno: uma reflexão dos problemas educacionais* (Trabalho de conclusão do curso de Pedagogia). Universidade da Amazônia, Belém-Pará.
- Silva, D. M. & Duarte, J. C. (2012). Sucesso Escola e Inteligência Emocional. *Millenium*, (42), 67-84.
- Sousa, M. & Sarmiento, T. (2009-2010). Escola – Família – Comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 017-018(8), 141-156.
- Stoer, S. R. (1983). A *Reforma* de Veiga Simão no Ensino: projecto de desenvolvimento social ou “disfarce humanista”? *Análise Social*, Vol. XIX (77-78-79), pp.793-822.
- Vieira, M., Pappámikail, L. & Nunes, C. (2012). Escolhas escolares e modalidades de sucesso no ensino secundário. *Sociologia, problemas e práticas*, (70), 45-70. Doi:10.7458/SPP2012701210.
- Vinuto, J. (2014). A Amostragem em Bola de Neve na Pesquisa Qualitativa: Um Debate
- Woods, P. (1986) *Inside Schools: Ethnography in Educational Research*, London.

Anexos

Anexo 1 – Excerto da planificação com uma atividade de valorização de diferentes culturas

Intervalo					
		<ul style="list-style-type: none"> Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre as tradições de Natal em diferentes regiões 		<ul style="list-style-type: none"> Diapositivos sobre as tradições de Natal (anexo 4) 	11h00m
		<ul style="list-style-type: none"> Entrega aos alunos da história "Entrevista da jornalista Estrela aos amigos Ulisses, João e Dorin" 		<ul style="list-style-type: none"> 25 folhas com o texto "Entrevista da jornalista Estrela aos amigos Ulisses, João e Dorin" (anexo 5) 	11h15m
		<ul style="list-style-type: none"> Leitura silenciosa do texto por parte dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> Observação da capacidade de concentração dos alunos 		11h20m
	<ul style="list-style-type: none"> Ler em voz alta, após a preparação da leitura 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura individual/parcelar do texto (os alunos de forma aleatória escolhida pela professora estagiária, devem ler uma parte da história por ela indicada, durante a leitura a professora deve fazer as correções que ache necessárias) 	<ul style="list-style-type: none"> Observação da capacidade de ler de forma adequada 		11h30m
					12h00m

Anexo 2 – Excerto da planificação da atividade desenvolvida em grupo

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/Materiais	Tempo
Matemática <ul style="list-style-type: none"> Simetria 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar eixos de simetria em figuras planas 	<ul style="list-style-type: none"> Explicação oral do jogo "Mirror Game" pelas professoras estagiárias aos alunos Organização dos alunos em grupos de trabalho ⁽¹⁾ Realização do jogo "Mirror Game" ⁽²⁾ Discussão, em grande grupo, para refletir sobre o jogo realizado anteriormente 	<ul style="list-style-type: none"> Análise da capacidade de mobilização de conhecimento dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> 6 jogos "Mirror Game" (anexo 1) 	09h00m 09h10m 09h15m 10h00m 10h30m

Anexo 3 – Excerto da planificação da atividade com recurso ao geoplano

Matemática <ul style="list-style-type: none"> Perímetro 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar o perímetro de um polígono como a soma das medidas dos comprimentos dos lados, fixada uma unidade 	<ul style="list-style-type: none"> Questionamento oral, pela professora estagiária sobre o que é o perímetro e a forma como o calculamos Escrita, no quadro, das informações dialogadas com os alunos Transcrição para o caderno das informações contidas nos quadro Exploração do geoplano ⁽²⁾ Explicação oral das tarefas matemáticas, que os alunos terão de resolver 	<ul style="list-style-type: none"> Aferição das respostas dos alunos Observação da capacidade de compreensão do perímetro 	<ul style="list-style-type: none"> Quadro Giz 23 geoplanos Diapositivos com tarefas matemáticas (anexo 5) 	14h00m 14h10m 14h15m 14h20m 14h35m
---	---	--	---	---	--

Anexo 4 – Carta de consentimento aos encarregados de educação

Exmo(a) Senhor(a) Encarregado(a) de Educação

Sou aluna Andreia Filipa Miranda dos Santos Moreira do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu. No âmbito do projeto de investigação que me proponho a desenvolver intitulado Construções Sociocultural do Sucesso Escolar: uma abordagem sociológica em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, venho por este meio solicitar autorização para o seu educando participar na investigação.

De salientar que os dados obtidos serão confidenciais e utilizáveis apenas para fins de investigação.

Agradeço desde já a atenção dispensada.

Viseu, ___ de _____ de _____

Eu _____ encarregado(a) de educação do(a) aluno(a) _____, da turma ___ do ___ ano, autorizo/não autorizo (riscar a opção que não interessa) o meu educando a participar no projeto de investigação acima referido.

Assinatura do encarregado(a) de educação

Anexo 5 – Guião da entrevista aos alunos

<i>Objetivos</i>	<i>Questões</i>
Caracterizar os participantes	Qual é a região onde moram? Qual é o vosso nome? Qual é a vossa idade? O que é que vocês mais gostam na escola?
Definir o conceito de (in)sucesso escolar	O que acham que é o sucesso na escola? São alunos bem sucedidos? Quais as principais dificuldades que sentem nas vossas aprendizagens? E as vossas forças como alunos?
Identificar os fatores que influenciam o sucesso escolar	Quais os motivos que vos levam a ter sucesso? Há colegas com mais sucesso escola? Há colegas com insucesso escolar? E as razões porque alguns colegas têm insucesso escolar? Porque é que acham que uns colegas têm sucesso e outros têm insucesso na escola?
Compreender o papel da escola na promoção do sucesso escolar	É fácil ou difícil ter sucesso na escola As matérias são fáceis ou difíceis? Em que matérias têm mais sucesso e mais insucesso?

	A escola, os professores e os pais ajudam e facilitam a vossa aprendizagem? Como?
Identificação dos intervenientes do (in)sucesso escolar	<p>Consideram que o vosso sucesso só depende de vocês?</p> <p>Com quem falam do vosso insucesso ou do vosso sucesso na escola? Pai, mãe, professor/a, colegas...? Porquê?</p>

Objetivos	Questões
Caracterizar os participantes	<p>Qual a sua situação profissional?</p> <p>Qual a sua idade?</p> <p>Quais as suas habilitações académicas?</p> <p>Quantos anos de experiência tem?</p> <p>Tem outras experiências relacionadas com a escola e a educação em geral?</p>
Definir o conceito de (in)sucesso escolar	<p>O que significa dizer que um aluno tem sucesso escolar?</p> <p>Pensa que é uma perspetiva partilhada por todos os professores?</p> <p>Podem os alunos apresentar níveis de sucesso semelhante? Porquê?</p>
Identificar os fatores que influenciam o sucesso escolar	<p>Quais são os fatores que, em sua opinião, tendem a influenciar o sucesso escolar dos alunos?</p> <p>Qual o peso ou importância que atribui a cada um desses fatores?</p> <p>Como caracteriza o seu contributo, enquanto professor/a para o sucesso escolar dos alunos?</p> <p>Como avalia esse papel?</p> <p>Como caracteriza e tipifica, em particular, as influências do currículo escolar, das políticas</p>

	educativas, dos pais/encarregados de educação, dos municípios, associações, dos próprios professores e da sociedade em geral?
Compreender o papel da escola na promoção do sucesso escolar	<p>Em sua opinião, a escola em si, tal e qual a conhecemos hoje, é potenciadora de sucesso ou de insucesso escolar dos alunos?</p> <p>E os alunos, as suas origens sociais e culturais, as suas famílias, os seus contextos... entre outras realidades e contextos que competem com as escolas?</p> <p>A propósito, ser uma escola de meio rural é diferente de uma escola urbana? Em que sentido?</p>
Perceber as medidas que podem ser tomadas com o intuito de promover o sucesso escolar	<p>Que tipo de medidas considera ser importante tomar como forma de combate ao insucesso escolar dos alunos?</p> <p>Concorda com as medidas promovidas, seja de iniciativa governamental, seja ao nível das escolas e outros contextos e atores locais da educação?</p> <p>O que foi feito e o que falta fazer em prol do combate ao insucesso educativo ou, inversamente, em prol do sucesso escolar?</p>
Identificação dos intervenientes do (in)sucesso escolar	Quem considera ser responsável pelo insucesso escolar dos alunos?

Anexo 7 – Transcrição da entrevista dos alunos

Data: 26/05/2017

Duração: 07:12 minutos

Entrevistador- Qual é o vosso nome?

B – Bernardo

M - Martim

A – António

Entrevistador- Quantos anos têm?

B- 11

M- 9

A - 9

Entrevistador – O quê que vocês mais gostam na escola?

B - Matemática

M - Português

A – Física

Entrevistador – O que acham que é sucesso escolar? O que acham que é ter sucesso na escola?

B – (não responde)

M – É conseguir passar de ano

A – É tirar boas notas na escola

Entrevistador – São alunos bem sucedidos? Tu tens sucesso na escola? Tens boas notas?

B– Um bocadinho fracas

M– Um bocadinho fracas

A - Boas

Entrevistador – Qual é a maior dificuldade que tu tens quando estas a aprender? O quê que tu sentes mais dificuldades?

B– Ler e de ajuda. E de matemática

M– A minha maior dificuldade é escrever

A – A minha maior dificuldade é às vezes quando a professora está a dar matéria nova e eu às vezes não consigo perceber muito bem

Entrevistador – E qual é a coisa em que tu és melhor? Em quê que tu és melhor?

B – A brincar

O quê que tu fazes melhor dentro da sala? Em quê que tu és melhor?

B – Melhor ...

Entrevistador – Em quê que tu sentes menos dificuldades?

B – Não sei

Entrevistador – Nenhuma disciplina? São todas difíceis?

B – Algumas

Entrevistador – Em quê que tu és melhor? Em quê que tens mais sucesso?

M – Em Estudo do Meio

A – Matemática

Entrevistador – O quê que vocês acham que faz com que vocês tenham sucesso? Porquê que vocês têm sucesso? O quê que é preciso? O quê que é preciso para ter sucesso?

B – (não responde)

M – Estudarmos muito

A - Estarmos atentos nas aulas e irmos para casa estudar

Entrevistador – Há colegas com muito sucesso na turma?

B – Há

M – Sim

A – Sim

Entrevistador – E há alguns que não têm assim tanto sucesso? Têm insucesso escolar?

B – Não

M – Sim

A – Há algumas pessoas que têm insucesso escolar

Entrevistador – Porquê que acham que essas pessoas, esses alunos não têm sucesso?

B – Não sei

M – Porque não estudam

A – Porque brincam nas aulas e depois não estudam em casa

Entrevistador – Acham que é fácil ou difícil ter sucesso na escola?

B – (não responde)

M - Difícil

A – Difícil

Entrevistador – As matérias são todas fáceis ou há matérias que são difíceis?

B – Algumas delas são fáceis e outras são difíceis

M – São fáceis

A – Algumas são fáceis e outras que não são assim tão fáceis

Entrevistador – Mas são difíceis ou são menos fáceis?

A – São menos fáceis

Entrevistador – Há matérias em que vocês têm mais sucesso e outras em que têm menos? Há matéria em que tu tens mais sucesso ou tens sucesso em todas?

B – Não sei

M – Há umas em que eu tenho mais sucesso e outras em que eu tenho menos sucesso

A – Há umas em que eu não tenho assim tanto sucesso, mas há outras em que eu tenho sucesso

Entrevistador - Eu queria saber se a escola, os professores e os vossos pais vos ajudam na vossa aprendizagem? Se vos ajudam a estudar?

B – Sim

M – Sim

A – Sim

Entrevistador – Quem é acham que ajuda mais a escola, os professores ou os pais?

B – A escola

M – Os professores

A – Os professores

Entrevistador – Como é que eles vos ajudam?

B – Ajudam-nos a estudar

Entrevistador - Mas como? Estas a falar dos professores?

B – Explicam e depois faz-se

M – Ajudam a percebermos as coisas e explicam-nos

A – Às vezes dizem para nós lermos as perguntas que não percebemos. Tentam que nos percebamos as perguntas e depois fazemos

Entrevistador – E vocês acham que o vosso sucesso só depende de vocês? Ou vocês acham que dependem de outras pessoas para terem sucesso? O teu sucesso só depende de ti ou tu precisas dos outros para ter sucesso?

B – Às vezes eu preciso de ajuda, tipo dele. Preciso de outros também

M - Depende de nós e dos outros

A – Depende de nós, mas os outros também podem ajudar

Entrevistador – Vocês quando têm sucesso ou insucesso vocês falam com alguém? Partilham isso? A quem?

B – Ao meu pai e à minha mãe

M – Sim. Ao meu pai e à minha mãe

A - Digo ao meu pai e à minha mãe

Entrevistador – E porquê que dizem? Porquê que acham que devem dizer aos pais?

B – Porque se deve dizer

M – Porque se nós dissermos os nossos pais vão-nos ajudar mais a estudar

A – Porque assim podemos desabafar

Data: 26/05/2017

Duração: 05:36 minutos

Entrevistador – Qual é o vosso nome?

F- Frederica

T – Tiago

Entrevistador – Quantos anos têm?

F – 11

T – 10

Entrevistador – O quê que vocês mais gostam na escola?

F – De brincar

T – Eu gosto de matemática

Entrevistador – O quê que vocês acham que é ter sucesso na escola?

F – É ser boa aluna

T – Ser bom a fazer testes

Entrevistador – Vocês são alunos bem sucedidos? Vocês têm sucesso escolar? Tens sucesso na escola?

F – Mais ou menos

T – Mais ou menos

Entrevistador – Quais são as principais dificuldades que vocês sentem na escola?

F – A perceber as coisas

T – A estudar

Entrevistador – Em quê que vocês são melhores na escola? Há alguma disciplina em que sejam melhores?

F – Expressões

T – (Não responde)

Entrevistador – E há alguma disciplina em que sentem mais dificuldades?

F – Matemática

T – A fazer um texto

Entrevistador – O quê que vocês acham que vos leva a ter sucesso na escola? Para vocês terem sucesso o quê que acham que têm de fazer?

F – Estudar muito

T – O mesmo

Entrevistador – Há colegas com sucesso escolar na turma?

F – Sim

T – Sim

Entrevistador – E há alguns que têm insucesso escolar?

F – Há

T – Sim

Entrevistador – Porquê que acham que esses colegas têm insucesso?

F – Porque não se esforçam

T – Porque não estudam

Entrevistador – Porquê que vocês acham que uns têm sucesso e outros têm insucesso?

F – Porque uns estudam mais do que os outros

T – Porque uns estão na palhaçada enquanto outros estão a ouvir

Entrevistador – É fácil ou é difícil ter sucesso na escola?

F – Difícil

T – Difícil

Entrevistador – As matérias são todas fáceis ou há matérias difíceis?

F – Há matérias difíceis

Entrevistador – Quais são as difíceis?

F – Matemática e um bocadinho de estudo do meio

Entrevistador – São todas fáceis ou há difíceis?

T – Só no português, no texto é que é um bocadinho difícil

Entrevistador – Achas que o português é o mais difícil, o resto é fácil?

T – Sim

Entrevistador – Em que matérias é que tens mais sucesso?

F – Em português

T – Matemática

Entrevistador – E onde têm menos sucesso? Onde têm insucesso?

F – Matemática

T – Português

Entrevistador – Vocês acham que a escola, os professores e os pais vos ajudam a aprender?

F – Sim

T – Sim

Entrevistador - Como é que eles vos ajudam?

F – A perceber melhor as coisas

T – A motivar-nos para estudar

Entrevistador – Acham que o vosso sucesso só depende de vocês ou vocês precisam de outros para ter sucesso escolar?

F – Depende de nós

Entrevistador – Só de vocês?

F - Sim

T – Depende de nós e só depende de nós

Entrevistador – Vocês falam sobre o vosso sucesso ou insucesso com alguém? Costumas falar com alguém quando tens sucesso ou insucesso na escola?

F – Não

T – Não

Entrevistador – Nem com o pai, nem com a mãe, não falam com ninguém?

F – Com a mãe

T – Com o pai e a mãe às vezes

Entrevistador – Porquê que falas com a mãe?

F – Não sei

T – Falo com os meus pais para eles me ajudarem a perceber melhor as coisas

Data: 26/05/2017

Duração: 04:59 minutos

Entrevistador– Qual é o teu nome?

F- Filipa

S- Simone

A- Ana

Entrevistador- Quantos anos tens?

F- 9 anos

S-11 anos

A-12 anos

Entrevistador- O quê que mais gostas na escola?

F- De dar português

S- De matemática e português

A- De estudo do meio

Entrevistador- O quê que vocês acham que é sucesso na escola? O quê que achas que é ter sucesso na escola?

F- Ser livre na escola

S- Brincar ao ar livre e aprender

A- Aprender

Entrevistador- São alunos bem sucedidos? Vocês são alunos com sucesso escolar?

F- Sim

S- Sim

A- Sim

Entrevistador- Quais são as principais dificuldades que vocês sentem quando estão a aprender?

F- Matemática

S- É estudo do meio

A- Matemática

Entrevistador- Quais são as vossas maiores forças? Em quê que vocês são melhores na escola?

F- Português

S- Matemática e português

A- Português

Entrevistador- Quais são os motivos que levam os alunos a ter sucesso na escola? O quê que é preciso para ter sucesso?

F- Aprender bem e ser bem educado

S- Estudar

A- Estudar e estar atento nas aulas

Entrevistador- Há alunos com mais sucesso na turma?

F- Sim

S- Sim

A- Sim

Entrevistador- E com insucesso?

F- Não

S- Não

A- Não

Entrevistador- Não há nenhum aluno que tenha insucesso na sala? São todos bons alunos?

F- Não

S- Não

A- Não

Entrevistador- Há mais alunos com sucesso ou com insucesso?

F- Há mais com sucesso

S- Há mais com sucesso

A- Há mais com sucesso

Entrevistador- Quais são as razões, que vocês acham, que fazem com que alguns tenham sucesso na escola? Porquê que alguns alunos têm sucesso?

F- Porque aprendem bem e gostam da escola

S- Porque há alguns que estudam e estão atentos nas aulas

A- Porque estão atentos nas aulas e estudam muito

Entrevistador- Porquê que acham que alguns têm insucesso?

F- Porque chegam atrasados às aulas

S- Porque não estudam e estão a brincar durante as aulas

A- Porque não estudam e não estão atentos nas aulas

Entrevistador- Vocês acham que é fácil ou difícil ter sucesso na escola?

F- Difícil

S- Um bocadinho difícil

A- Difícil

Entrevistador- Quais são as matérias em que tens mais sucesso?

F- Estudo do meio

S- Português e matemática

A- Português

Entrevistador- E a que tens menos sucesso?

F- Matemática

S- Estudo do meio

A- Matemática

Entrevistador- Vocês acham que a escola, os professores e os vossos pais ajudam-vos a aprender? Ajudam-vos na vossa aprendizagem?

F- Sim

S- Sim

A- Sim

Entrevistador- Como é que eles ajudam?

F- Ajudam-nos a estudar e a sermos bem educados

S- A ser bem educados e a fazer-nos perguntas

A- Ajudar a ensinar e a ser bem educado

Entrevistador- Vocês acham que ter sucesso só depende de vocês ou vocês precisam de outros para terem sucesso?

F- Só depende de nós

S- Depende de nós estudarmos

A- Depende de nós

Entrevistador- Vocês falam sobre o vosso sucesso ou insucesso com alguém? Com o pai, com a mãe, com o professor, com colegas?

F- Com os pais

S- Com os pais e colegas

A- Com os pais

Entrevistador- Porquê que tu falas com os pais?

F- Porque eu me sinto mais segura em falar com os meus pais

Entrevistador- Porquê que falas com os pais e os colegas?

S- Porque confio nos colegas e nos meus pais

A- Falo com os meus pais porque me sinto bem à beira deles e só por isso

Data: 26/05/2017

Duração: 04:12 minutos

Entrevistador- Como é que te chamas?

J- Joana

D- Daniela

M- Maria

Entrevistador- Quantos anos tens?

J- 9 anos

D- 12 anos

M- 10 anos

Entrevistador- O quê que mais gostas na escola?

J- Brincar

D- Brincar

M- Brincar

Entrevistador- O quê que vocês acham que é ter sucesso na escola?

J- É saber estudar

D- Estudar

M- Ter boas notas

Entrevistador- Vocês são alunas bem sucedidas? Têm sucesso na escola?

J- Sim

D- Não

M- Sim

Entrevistador- Quais são as principais dificuldades que sentes na tua aprendizagem?

J- Em matemática

D- Matemática

M- Português

Entrevistador- Em quê que vocês são melhores?

J- No português

D- Expressões

M- Matemática

Entrevistador- Quais são os motivos que levam os alunos a ter sucesso? O quê que é preciso para terem sucesso?

J- Saber estudar

D- Aprender

M- E estar atento às aulas

Entrevistador- Há colegas que têm sucesso na turma?

J- Há

D- Há

M- Há

Entrevistador- E com insucesso?

J- Não

D- Sim

M- Sim

Entrevistador- Porquê que vocês acham que alguns colegas têm insucesso?

J- Porque às vezes não sabem ler ou assim

D- Alguns não sabem ler, outros sabem

M- Porque não têm boas notas

Entrevistador- Porquê que vocês acham que uns têm sucesso e outros têm insucesso

J- Porque alguns são melhores do que os outros, aprendem melhor do que os outros e assim

D- Uns aprendem melhor e os outros não aprendem muito bem

M- Uns aprendem melhor do que os outros

Entrevistador- Acham que é difícil ou é fácil ter sucesso na escola?

J- É fácil

D- Difícil

M- Fácil

Entrevistador- Em que matérias é que vocês têm mais sucesso?

J- Em português

D- Português

M- Matemática

Entrevistador- E a que vocês têm menos sucesso?

J- Matemática

D- Matemática

M- Português

Entrevistador- Vocês acham que a escola, os professores e os pais ajudam na vossa aprendizagem?

J- Sim

D- Sim

M- Sim

Entrevistador- Como é que eles ajudam?

J- Quando nós temos algumas dificuldades, pedimos ajuda e eles vão lá nos ensinar

D- A professora ajuda os alunos a terem boas notas e isso tudo, ajudam a aprender. E os pais se nós tivermos uma dificuldade e eles souberem, também nos ajudam

M- Explicam

Entrevistador- Vocês acham que ter sucesso só depende de vocês ou vocês precisam de outras pessoas para vos ajudarem a ter sucesso?

J- Depende de nós

Entrevistador- Só de vocês?

J- Só

D- Preciso de outras pessoas para ter sucesso

M- Depende de nós

Entrevistador- Quando vocês têm sucesso ou insucesso falam com alguém? Com o pai, com a mãe, com os professores, com os colegas?

J- Sim

D- Sim

M- Sim

Entrevistador- Porquê que falam?

J- Porque às vezes tenho algumas dificuldades do que diz nas leituras e assim

D- Também tenho muitas dificuldades

Entrevistador- E pedes e eles ajudam-te?

D- Sim

M- Dificuldades também

Anexo 8 – Transcrição da entrevista do(a) docente

Data: 09/06/2017

Duração: 29:39 minutos

Entrevistador- Qual é a sua situação profissional no momento?

P- A minha situação profissional no momento (...) eu sou professora QZP, isto é, pertença ao QZP de Viseu só que é um QZP muito alargado que agora abrange aqui Castelo de Paiva. Antigamente, abrangia só o distrito de Viseu e agora alargou para o distrito de Aveiro, temos espinho, por isso, é muito complicado.

Entrevistador- Se não é indiscrição, qual é a sua idade?

P- A idade são 42

Entrevistador- E as suas habilitações académicas?

P- É a licenciatura

Entrevistador- E quantos anos tem de experiência?

P- 18 anos

Entrevistador- E tem outras experiências relacionadas com a escola e com a educação em geral, sem ser o ensino?

P- Não. As únicas experiências que tenho são mesmo a prática diária que desde que comecei a trabalhar e tenho outras que é as ações de formação que é o que nós fazemos

Entrevistador- O quê que acha que significa dizer que um aluno tem sucesso escolar?

P- É assim, ter sucesso escola é um bocadinho relativo não é, porque depende de vários fatores. Depende do envolvimento da família, depende do comportamento do aluno, depende da atenção/concentração do aluno, há muitos fatores que condicionam o sucesso. O professor também, nós também condicionamos o sucesso ou insucesso do aluno porque a maneira como trabalhamos o conteúdo também influenciam. Ainda agora estive a frequentar uma ação de formação e estive a refletir um bocado sobre aquilo que eu faço diariamente, porque isso influencia muito. Nós tivemos de fazer, era uma ação de formação em que nós tínhamos uma parte prática e aquilo que eu fiz para trabalhar com os alunos resultou muito bem, mas acaba por ser diferente daquilo que eu faço no dia-a-dia, embora eu tente pronto, também pronto, ir sempre mudando algumas coisas nós vamos sempre alterando, vamos vendo o quê que resulta melhor e o quê que resulta pior. Mas, eu gostei imenso daquilo que fiz com aquela atividade e pus um bocado a mão na consciência, porque nós no dia às vezes somos condicionados pelo programa, não é? Porque temos de cumprir aquele programa, por exemplo no ano

passado, eu tenho esta turma há dois anos, no ano passado eu vi-me aflita para cumprir o programa porque o terceiro ano tem um programa muito extenso de matemática e português e é muito difícil e então nós começamos a acelerar porque não é? E quando aceleramos, nós sabemos que eles não conseguem consolidar tão bem os conhecimentos. E, por exemplo, esta turma eu tenho uns alunos que (...) eu tenho uma baixa taxa de sucesso porque eles são alunos, muitos deles já reprovaram uma vez ou duas, são alunos que não têm apoio familiar, são carenciados e isso tudo influência muito.

Entrevistador- E pensa que a sua perspectiva é partilhada por todos os professores?

P- Eu penso que sim. Pelo menos, isto a nível de extensão de programa nós no ano passado, nós fazemos reuniões de grupo por anos e uma das coisas que nós apontávamos sempre, porque nós também fazemos a avaliação do sucesso de cada turma não é, cada turma tem os seus mapas de sucesso e nós depois comparamos a nível de turmas e vemos que uma das coisas que realmente condiciona é esta extensão do programa, que é pronto.

Entrevistador- Considera que os alunos podem apresentar níveis de sucesso idênticos?

P- Eu acho que não. Cada aluno é um aluno. Eu acho que não há ninguém que seja igual, por isso um bom de um, não é o bom do outro e às vezes precisávamos era de mais, até ali de níveis intermédios. Porque por exemplo, entre o Suf, e um Bom, nós podíamos ter ali um Suf+, um Bom+, porque ali haveria de haver um (...)

Entrevistador- Um ponto intermédio?

P- É, não é muito fácil. Às vezes, avaliar é muito difícil

Entrevistador- A professora já referiu, mas considera que existe mais alguém fator que influencie o sucesso escolar dos alunos, para além dos que já referiu?

P- Já não me lembro todos os que eu disse. Mas, é sem dúvida o comportamento deles, é a envolvência da família, é se o aluno tem capacidade para se concentrar, é nós conseguirmos motivá-los porque hoje em dia também é difícil motivá-los porque eles têm muitos interesses fora da escola, como é o tablets, os computadores e essas coisas todas e que depois nós na sala de aula, como é. Tenho ali na minha sala de aula tenho um quadro preto de giz, não é? Não tenho mais nada, tenho um computador e o computador nem sequer dá para projetar e isso também não é,

desmotiva não. Depois, nós temos de recorrer a outros tipos de trabalho, a outras estratégias temos de fazer trabalho de grupo, debates

Entrevistador- Há escolas que são apetrechadas com quadros interativos ...

P- Exatamente. Aqui também temos, mas é que problema é que dentro desta escola, temos salas de colegas que já estavam cá no ano passado que esta escola funcionou com uma EB2,3 no ano passado e tinha aqui três turmas de quarto ano e essas turmas, aliás esses colegas e tinham essas turmas já tinham esses equipamentos e este ano continuam a ter, nós que viemos para aqui continuamos a ter quadro preto de giz

Entrevistador- Referiu vários fatores, acha que têm todos o mesmo peso ou há uns que são mais importantes do que outros?

P- É assim, há uns que são mais importantes do que outros. Eu penso que, mesmo que o aluno não tenha grande apoio familiar, não tenha grande motivação, mas se nós os conseguirmos motivar, cativar e também o afeto, acho que o afeto é muito importante, a parte afetiva porque se nós conseguirmos (...) se eles perceberem que nós estamos sempre ao lado deles e que estamos ali para os ajudar acho que é isso, a relação que existe com o aluno, a relação que existe entre professor-aluno. Não quer dizer que eles me tenham de tratar por igual, tem de haver um respeito, eu acho que eles têm que me respeitar, mas eu tenho que ser amiga deles, tenho que os compreender e muitas vezes eu tenho ali muitos alunos que até desabafam comigo porque elas têm umas vidas muito complicadas. É isso (...)

Entrevistador- E essa relação tem de ser contruída desde o início?

P- Desde o início

Entrevistador- Por isso é que é importante o professor acompanhar a turma ao longo dos quatro anos?

P- Eu acho que sim, que isso é fundamental. Eu, por exemplo, com estes dezoito anos de serviço nunca tive a sorte de me acontecer isso e então, ando sempre a saltitar, tenho apanhado turmas dois anos mas isso já é bom, quando apanho dois anos, por exemplo esta apanhei-a no ano passado e quando peguei nela tinha uma comportamento péssimo e eu agora moldei—os e consigo tê-los comigo, a trabalhar eles percebem o que eu quero e isso é muito bom

Entrevistador- Essas trocas, também é difícil tanto para os alunos como para a própria professora, estar sempre a trocar?

P- É, porque eles têm de estar sempre a adaptar

Entrevistador- E essa relação não fica tão forte?

P- Tão forte, exatamente

Entrevistador- Porque para desabafar com a professora têm, de certo modo que confiar em si e gostar de falar consigo?

P- Exatamente

Entrevistador – Então, como caracteriza o seu contributo enquanto professora para o sucesso escolar dos alunos?

P- Sei lá, não faço a mínima ideia como é que eu caracterizo. Eu tento fazer o melhor, não é, tento sempre fazer o melhor e o que posso, mas não sei se às vezes pensamos que estamos a fazer o melhor e nem sempre é o melhor que estamos a fazer, não é. Porque todos nós temos as nossas lacunas, se calhar estamos a fazer daquela forma e se fizéssemos de outra tínhamos outro resultado, não é.

Entrevistador- Mas sempre em busca do melhor?

P- Sempre em busca do melhor

Entrevistador- A professora no início referiu a formação, essa formação ajuda a tornar ainda melhor?

P- Ajuda, ajuda eu acho que sim

Entrevistador- Como é que caracteriza, em particular, as influências do currículo, as próprias políticas educativas, o próprio papel dos pais, dos municípios, das associações. Acha que têm um papel importante?

P- Eu acho que têm um papel importante. Acho que o papel dos pais é muito importante, para mim é o mais importante. E, depois a autarquia também é muito importante. Eu acho que se nós tivéssemos aqui (...) eles colaboram, mas não é o desejado, acho que tínhamos melhores condições de trabalho. Por exemplo, eu tenho aqui uma sala onde tenho um computador que está ligado à internet, mas tenho um cabo tão curto que não consigo mudá-lo de sítio e eu tenho um aluno que é CEI e que preciso do computador diariamente e estou desde o início do ano, à espera que me venham mudar o computador de sítio, é incrível não é? Eu acho que isso, o papel da autarquia é importantíssimo, o papel dos pais é importantíssimo porque se eles valorizarem a escola, valorizarem o papel do professor e apoiarem os filhos em casa diariamente, não é? Preocuparem-se se eles fazem os trabalhos de casa, eu acho que isso é muito, muito importante

Entrevistador- E em termos do currículo?

P- Em termos do currículo, já referi à bocadinha que é assim, condiciona-nos bastante. Porque se nós não tivéssemos que cumprir o currículo era mais fácil, porque é assim,

aproveitávamos mais as vivências dos alunos, os conhecimentos que eles trazem para a escola, deixávamos que eles libertassem esses conhecimentos e assim não, o quê que acontece? Nós muitas vezes, está bem deixa lá vamos avançar. Ouvimos, mas se calhar não ouvimos tanto como devíamos, devíamos partir mais daquilo que eles sabem

Entrevistador- Não se pode aproveitar aquilo que eles dizem?

P- Aproveitamos, mas não é como queremos, nós muitas vezes a partir daquilo que eles sabem nós podíamos desenvolver os conteúdos, não precisávamos estar ali a seguir o currículo

Entrevistador- Porque no final há as provas?

P- Exatamente. Por acaso, agora no 4.º ano não têm, mas há dois anos atrás tínhamos e era uma stress terrível para conseguirmos cumprir tudo aquilo que ia cair no exame, não é? E nós tínhamos que acelerar, aceleramos estamos a passar por cima do ritmo dos alunos, não há hipótese

Entrevistador- Na sua opinião, a escola em si, tal e qual a conhecemos hoje, é potenciador do sucesso ou do insucesso escolar?

P- Eu acho que cada vez mais é do insucesso escolar, principalmente por causa do horário que eles têm. São horas a mais na escola, carga horária a mais, porque ainda agora eu cheguei e os meus alunos já tiveram uma hora de inglês e depois, eu vou estar a trabalhar com eles até às cinco e meia e quando eu chego eles já estão cansados, não é? Que é mesmo assim e depois, para eu trabalhar português e matemática preciso que eles estejam bastante concentrados e eles não conseguem, mas a culpa não é deles. Eu acho que eles deveriam estar na escola, mas até às três e meia, quatro horas no máximo e aí não deviam ficar na escola, nem em ATL, nem em coisa nenhuma. Era irem para casa conviver com a família, estar com a família, fazer outras coisas que não fazem. Porque hoje em dia, os miúdos só fazem, só estão na escola sentados, não é? E pintam e escrevem e fazem essas coisas, não fazem mais nada, mesmo as próprias AECS são também isto, porque a da ginástica muitas vezes não há condições para fazerem exercícios ou porque está a chover e não há espaços para isso ou porque têm parte teórica para dar. Eu lembro-me que no 2.º período, os meus alunos tinham umas folhas enormes cheias de coisas escritas de conteúdos de Educação Física, é assim coitados, não é? É isto

Entrevistador- Mas o facto das turmas também, serem cada vez maiores?

P- Também. Nós temos aqui turmas do 1.º anos com vinte e seis alunos, as crianças, os pais não compreendem que eles deviam entrar só com seis anos, muitos entram com

cinco e as colegas têm se visto aflitas com aquelas turmas, elas não conseguem dar apoio individual porque o 1.º ano precisa de muito apoio individual e como é que elas conseguem dar apoio individual, uma pessoa como é que consegue dar apoio individual a vinte e seis alunos, quando muitos deles são imaturos, nem sequer querem estar ali, como é que isso se faz. E depois, sabe o quê que acontece? Não há retenção no 1.º ano e no 2.º ano, muitos deles vão para lá sem saberem ler e depois, uns sabem ler muito bem e os outros não sabem ler nada. E depois o quê que se criam? Vários grupos dentro da mesma turma, e depois vem o professor de apoio que é uma miragem, que é. O professor de apoio tem umas horas, mas essas horas, depois, anda muitas vezes a substituir e não dá apoio nenhum e aqueles alunos vão sempre ficar com dificuldades. Muitas vezes, cria-se aí muito insucesso por causa disso, porque eles vão andar o ciclo todo, a vida toda com dificuldades, não é? Porque depois só vão ser retidos no 2.º ano, mas eles já estão desmotivados para a escola, eles já estão frustrados, já foram postos à margem porque não acompanharam aquele grupo, quando era evitável uma retenção se as turmas fossem mais pequenas e eles entrassem só com seis anos. Entende? É isto

Entrevistador- A professora considera que os alunos, as suas origens sociais e culturais, as suas famílias, os seus contextos ... entre outras realidades, competem contra as escolas? Se influenciam de algum modo o sucesso escolar?

P- Depende, porque é assim, quando os alunos têm capacidades, mesmo tendo uma família às vezes destruturada e que não os apoia muito, eles ainda vão conseguindo ter sucesso. Agora, quando são alunos que têm muitas dificuldades e que têm uma família que não valoriza a escola, que não os apoia, que nem têm condições de se calhar de habitabilidade em casa, condições de vida que muitas vezes nós vimos. Eu tenho aqui alguns alunos nessas situações em que os pais são capazes de lhes dar um telemóvel, um tablete, mas quando eles não têm calçado para calçar ou roupa para vestir, tivemos nós de andar aí a recolher coisas para dar a alunas que eu tenho ali. E os pais valorizam é estas tecnologias, certo? E depois se for preciso não sei que alimentação terão em casa, se calhar num dia são capazes de comer tudo, assim muitas guloseimas muitas coisas, e se calhar noutros dias não há nada, porque não sabem gerir o dinheiro e isto é uma situação que me preocupa bastante também

Entrevistador- A professora no início falava na importância de criar uma relação positiva com os alunos, também acha que essa relação deve ser criada com as famílias?

P- Eu acho que sim, mas às vezes nem sempre é fácil criar uma relação com as famílias porque hoje em dia os pais, à mínima coisa, estão a pôr em causa o trabalho do professor, ouvem mais os filhos, a primeira coisa que os filhos lhe diga acham que aquilo é que é realmente a verdade, quando nós sabemos muitas vezes que as crianças também mentem e eu acho que não ouvem o professor, partem logo para a agressão verbal ou para a agressão física ou para ir ao executivo, logo tentar denegrir a imagem do professor. E acho que o que deveria acontecer era os pais virem à escola mais vezes, eles só vêm quando nós os chamamos e muitos nem quando chamamos, nem quando fazemos reuniões aparecem, não é? Não se preocupam minimamente

Entrevistador- Considera que ser uma escola do meio rural é diferente de ser uma escola urbana?

P- É, sem dúvida. É assim, normalmente as crianças dos meios urbanos têm outras vivências que não têm os dos meios rurais

Entrevistador- Outro acesso à cultura, à linguagem?

P- Outro acesso à cultura, à linguagem. A linguagem é uma coisa que influência bastante, por exemplo quando é para escrevermos textos se forem alunos de uma zona urbana eles têm, muitos deles leem bastante, os próprios pais falam corretamente e nós aqui, tem palavras do uso comum que eu fico parva como é que eles não conseguem dizê-la corretamente, eles dizem tal e qual como os pais dizem. Eu agora estava a ver se me lembrava de uma, que eu tenho ali uma aluna que eu ando a corrigi-la desde o início que é “ontem”, para dizerem ontem dizem “ontem”, e que é uma palavra vulgar que não é uma palavra que fuja do vocabulário normal, real deles e no entanto, ela diz “ontem”. Outra palavra que eles usam sempre incorretamente, que agora eles próprios já se corrigem uns aos outros é em vez de dizerem deitar, dizem votar, para dizer vou deitar este papel ao lixo, dizem votar. E depois, quando é para escrever textos eu vejo-me aflita porque eles só escrevem frases curtas, sem adjetivos, não há ali um vocabulário rico. Se fossem de uma zona urbana, porque os pais (...) E depois, também é assim a formação que os pais têm, eu só tenho mães que têm o 6.º ano ou o 9.º ano e muitos nem isso. E então o quê que acontece? Isso também contribui, que eles próprios não sabem ler nem escrever corretamente e não os podem ajudar e conforme os pais falam, eles falam e depois, na escola nós é que temos de estar a corrigir isto quando isto já devia vir de casa, muitas coisas já deviam vir de casa, tal como: a educação (que muitos não as trazem) e as regras. Isto são tudo coisas que nós temos de trabalhar

Entrevistador- Mas quando na escola há essa preocupação e em casa não há...

P- Não há um resultado tão eficaz

Entrevistador- Depende da força do aluno, da vontade?

P- Exatamente, se o aluno for preocupado e esforçado em querer mais é mais fácil. Agora se o aluno não se preocupa e se em casa não tem qualquer apoio é quase impossível, é nós estarmos a trabalhar sem resultar

Entrevistador- Que tipo de medida considera importante tomar como forma de combate ao insucesso escolar?

P- Olhe, redução do número de alunos por turma (foi o que estávamos a falar à bocadinha), o currículo não devia ser tão extenso, principalmente para o 3.º e 4.º ano e mesmo agora o do 1.º ano é bastante extenso. Eu acho que isso são dois aspetos importantíssimos para combater o insucesso e também o apoio, os pais valorizarem mais a escola, acho que deveria haver formação para os pais, para os pais aprenderem a valorizar a escola e conseguirem apoiar mais os filhos, acho que isso era muito importante

Entrevistador- Concorda com as medidas promovidas, seja de iniciativa governamental, seja ao nível das escolas e outros contextos e atores locais da educação?

P- As medidas que eles promovem? Acho que são terríveis, eles estão constantemente a mudar as regras, nós cada vez temos um governo que muda tudo, não é? E isso é péssimo, porque nós ora nos estamos a adaptar aquelas medidas já estamos a mudar outra vez, nós precisamos de tempo. Não se pode estar constantemente a mudar as políticas e na educação têm sido mudadas vezes de mais e isso vai condicionar-nos

Entrevistador- Mas será que as políticas que são introduzidas são de algum modo desajustadas, visto que as pessoas que as fazem não conhecem os contextos escolares, estão fora do contexto escolar?

P- Exatamente.

Entrevistador- Decidem sobre algo em que não intervêm?

P- Decidem sobre algo que não conhecem. Uma das medidas é esta que eu lhe disse à bocadinha, no 1.º ano deveria haver retenção, os alunos com cinco anos não deveriam entrar; estas medidas tinham que ser tomadas. Há várias medidas que são precisas mudar, não é? E que não, só continuamos. É só interesses económicos, só se pensa em poupar dinheiro e não se preocupam com o sucesso educativo, ninguém se está a preocupar com isso. Outra coisa que é terrível é a mudança constante dos professores, o não haver estabilidade dos docentes, os docentes não têm estabilidade (a maioria), a não ser aqueles que têm a sorte de viver numa zona onde, felizmente, ainda há lugares

e que estão sempre ali todos os anos, os outros que estão constantemente a haver concursos e a mudar—mos de sítio, não há estabilidade nem para os professores, logo não há estabilidade para os alunos e isso vai condicionar muito. Porque quando eu mudo de agrupamento, cada agrupamento funciona de uma forma diferente e eu tenho de me estar sempre a adaptar, além do resto que eu também sou uma pessoa e isso também mexe comigo pessoalmente, com a minha vida pessoal e nós se não tivermos bem a nível pessoal como é que vamos estar bem enquanto professores? Isso vai influenciar os alunos

Entrevistador- O quê que acha que já foi feito e o que falta fazer em prol do combate ao insucesso escolar ou, inversamente, em prol do sucesso escolar?

P- Sei lá, eu nem sei. É assim, eu acho que o que é feito em prol do sucesso somos nós professores que o fazemos, porque quem é que o vem cá fazer, não é? Somos nós que tentamos dar o nosso melhor, fazer o nosso melhor com os nossos alunos e que nos preocupamos e nós no 1.º Ciclo, nós passamos o dia todo com os alunos, todos os dias e há uma relação muito forte com os alunos, eles muitas vezes chamam-nos pai e mãe, não é? E então nós é que, agora a nível exterior depende muito do sítio, não vou dizer que todas as escolas e agrupamentos são iguais porque assim eu aqui em relação à direção, eles preocupam-se em nos ajudar, que os alunos tenham sucesso, estão sempre do nosso lado. Mas, por exemplo do lado da autarquia a nível de equipamento para as escolas é péssimo, nós não temos condições de trabalho. Eu no ano passado estava numa sala, foi por isso que eu mudei para esta escola, onde chovia, chovia-me no quadro eu estava a trabalhar e a escrever no quadro e chovia-me em cima e os alunos quando saíam daquela sala tinham que atravessar o recreio todo à chuva para ir almoçar ou para ir para o recreio. Quer dizer, que condições são estas? Que condições nós temos? Quem é que está a fazer pelo sucesso? Era eu, porque ninguém me ajudou durante o ano letivo todo, não tive melhores condições do que estas e é com estas condições que nós temos que promover o sucesso.

Entrevistador- Quem considera ser responsável pelo insucesso escolar dos alunos?

P- Eu acho que todos têm uma responsabilidade, todos os intervenientes têm uma responsabilidade, ninguém pode dizer “eu não tenho nada haver aquele aluno não aprende a culpa não é minha”, todos temos responsabilidade. Eu tenho responsabilidade, os pais têm responsabilidade, a autarquia, o agrupamento, tudo, todos os intervenientes e principalmente o ministério porque não está a criar políticas

para que se diminua o insucesso, não é não haver retenções como eles querem que vais promover sucesso, porque não é pelos alunos transitarem que não estão lá com lacunas, que estão lá com dificuldades. Só estamos a adiar, só estamos a empurrar para o outro ciclo a seguir, é isto que acontece

Data: 26/05/2017

Duração: 06:07 minutos

Entrevistador- Como te chamas?

E- Edgar

L- Laura

M- Madalena

Entrevistador- Quantos anos tens?

E- 10 anos

L- 10 anos

M- 9 anos

Entrevistador- O quê que vocês mais gostam na escola?

E- Matemática

L- Brincar

M- Matemática

Entrevistador- O quê que vocês acham que é ter sucesso na escola? O quê que é ter sucesso?

E- Não responde

Entrevistador- Quando tu tens sucesso na escola, o que é ter sucesso?

E- Estudar

Entrevistador – O quê que tu achas que é ter sucesso?

L- É estudar

M- É aprender mais

Entrevistador- Vocês acham que são alunos com sucesso? Tens sucesso na escola?

E- Mais ou menos

L- Mais ou menos

M- Mais ou menos

Entrevistador- Em quê que vocês sentem mais dificuldades quando estão a aprender?

E- Não responde

L- Em matemática

M- Tenho dificuldades em às vezes, quando a professora está a dar a matéria fixa-la

Entrevistador- Queres dizer alguma dificuldade?

E- É igual

Entrevistador- Em fixar a matéria?

E- Sim

Entrevistador- Em quê que vocês são melhores? Em quê que vocês acham que são melhores na escola?

E- Em jogar à bola

L- Português

M- Matemática

Entrevistador- Quais são os motivos que levam os alunos a terem sucesso? Porquê que os alunos têm sucesso?

E- Quando estudámos

L- Quando estudámos

M- Quando aprendemos

Entrevistador- Há colegas que têm sucesso na turma?

E- Sim

L- Sim

M- Sim

Entrevistador- E com insucesso?

E- Sim

L- Sim

M- Sim

Entrevistador- Quais é que vocês acham que são as razões para alguns colegas terem insucesso?

E- Porque não estudam muito bem

L- Porque alguns meninos têm problemas

M- Porque alguns meninos não lhes apetece estudar

Entrevistador- Porquê que acham que uns têm sucesso e os outros não têm sucesso? Há uns que têm sucesso e outros não, porquê?

E- Porque têm de estudar mais

L- Porque não gostam de estudar

M- Porque têm de estudar mais, mas alguns não estudam

Entrevistador- Acham que é fácil ou difícil ter sucesso na escola?

E- Mais ou menos

L- Mais ou menos

M- Mais ou menos

Entrevistador- Acham que as matérias são todas fáceis ou há matérias difíceis?

E- Sim

Entrevistador- São todas fáceis?

E- Sim

L- Algumas fáceis

M- Algumas fáceis e outras difíceis

Entrevistador- Em que matérias é que tu tens mais sucesso?

E- Ah, ah, ah

Entrevistador- Em quê que tu és melhor?

E- Não responde

L- No Português

M- Estudo do Meio

Entrevistador- Não sabes?

E- Pode ser...matemática

Entrevistador- E em quê que vocês têm mais dificuldades? Qual é que vocês têm mais insucesso?

E- Português

L- Matemática

M- Tenho algumas em português e matemática

Entrevistador- Vocês acham que a escola, os professores e os pais ajudam-vos a aprender?

E- Sim

L- Sim

M- Sim

Entrevistador- Como é que eles ajudam?

E- Ajudam-nos a fazer perguntas da matéria

L- A explicar

M- Ah....

Entrevistador- O quê que tu achas? Como é que eles vos ajudam?

M- A ensinar

Entrevistador- Vocês acham que ter sucesso só depende de vocês ou vocês precisam de outras pessoas para terem sucesso?

E- Mais ou menos

Entrevistador- Só precisas de ti para ter sucesso ou precisas de outras pessoas que te ajudem?

L- Precisamos de outras pessoas que nos ajudem

M- Também precisamos de outras pessoas

Entrevistador- Quando vocês têm sucesso ou quando têm insucesso falam com alguém? Com o pai, com a mãe, com os professores, com os colegas?

E- À minha mãe

L- À minha mãe

M- À minha mãe

Entrevistador- E porquê que vocês dizem? Porquê que dizes à mãe? Quando chegas a casa dizes à mãe e porquê?

E- Para começar a estudar cada vez mais

L- Para ela... para a mãe nos explicar melhor

M- Para a mãe nos ajudar a perceber melhor