



INSTITUTO SUPERIOR DE
SERVIÇO SOCIAL DO PORTO

As representações sociais dos professores acerca da escola e o seu impacto nas perspetivas dos jovens relativamente aos seus projetos de vida

Discente: Ana Sofia Teixeira Santos

Dissertação apresentada ao Instituto Superior de Serviço Social do Porto para obtenção do Grau de Mestre em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social.

Orientador: Professora Doutora Idalina Machado

Setembro, 2022

Resumo

O insucesso escolar é um fenómeno complexo que tem na sua origem diversos fatores, nomeadamente de ordem individual, sociocultural e socioinstitucional. Sendo a escola um contexto privilegiado para o desenvolvimento das crianças e adolescentes, uma vez que é neste que ocorrem os processos de socialização secundária e de construção da identidade, considerou-se importante analisar o impacto que esta instituição tem na vida dos alunos, nomeadamente no que diz respeito aos seus projetos de vida. O contexto escolar tanto pode proporcionar aos alunos experiências que favoreçam sentimentos de confiança e competência, como, pelo contrário, proporcionar experiências que diminuam a autoconfiança e afetem negativamente o autoconceito daqueles que têm dificuldades em obter bons resultados. O papel desempenhado pelos professores neste processo é fundamental, já que as suas representações acerca do desempenho dos seus alunos pode ter impacto e influenciar o rendimento dos mesmos.

Assim, e de modo a discutir o impacto que as representações dos professores pode ter nos percursos escolares dos estudantes e na construção dos seus projetos de vida, bem como a perceção de ambos (estudantes e professores) sobre as causas do insucesso escolar, procedeu-se a uma análise comparativa entre duas escolas do 3º ciclo e Ensino Secundário, localizadas em diferentes contextos sociodemográficos do Porto, com desiguais taxas de sucesso. Foi adotada uma metodologia de métodos mistos articulando-se os dados quantitativos recolhidos por via do inquérito aos alunos, com os dados de natureza mais qualitativa recolhidos por via do guião de entrevista enviado aos docentes. No total foram inquiridos 23 alunos do 9º ano, 39 alunos do 12º ano e 23 professores.

Os resultados evidenciam que, nos contextos que estudámos, (1) a imagem que os professores criam acerca dos alunos podem condicionar, efetivamente, o seu sucesso escolar; (2) os professores relevam o contexto sociofamiliar do aluno como influência determinante no sucesso ou insucesso escolar dos alunos; (3) ao mesmo tempo, na escola, há alunos que estão motivados e outros que estão desmotivados; (4) a maior parte dos alunos ambiciona atingir um nível de escolaridade superior por identificarem que isso pode ser uma mais valia para atingirem melhores condições de vida no futuro; (5) são muitos os alunos que sentem que os seus encarregados de educação estão presentes nos seus percursos escolares; e, por último, (6) há uma certa desculpabilização do sistema educativo e dos próprios professores, pelo próprio corpo docente.

Em suma, com este estudo, podemos constatar que pode ser necessário repensar nas pedagogias utilizadas em contexto de sala de aula, o que torna também necessário pensar num reforço da componente social na formação e orientação dos professores no exercício da sua profissão.

Palavras-Chave: Insucesso escolar; Sistema educativo; Representações Sociais.

Abstract

School failure is a complex phenomenon that has several factors at its origin, namely individual, sociocultural and socioinstitutional factors. As school is a privileged context for the development of children and adolescents, since it is here that the processes of secondary socialisation and identity construction take place, it was considered important to analyse the impact that this institution has on students' lives, namely regarding their life projects. The school context may either provide students with experiences that favour feelings of confidence and competence or, on the contrary, provide experiences that diminish self-confidence and negatively affect the self-concept of those who have difficulties in obtaining good results. The role played by teachers in this process is crucial, as their representations of their students' performance can impact and influence their performance.

Thus, and in order to discuss the impact that teachers' representations may have on students' school paths and on the construction of their life projects, as well as the perception of both (students and teachers) about the causes of school failure, a comparative analysis was carried out between two lower and upper secondary schools, located in different sociodemographic contexts of Porto, with unequal success rates. A mixed methods methodology was adopted, articulating the quantitative data collected through the student survey, with data of a more qualitative nature collected through the interview script sent to teachers.

In total 23 students from the 9th grade, 39 students from the 12th grade and 23 teachers were surveyed.

The results show that, in the contexts that we studied, (1) the image that teachers create about the students may effectively condition their academic success; (2) teachers consider the student's social and family background as a determining influence in the students' success or failure; (3) at the same time, at school, there are students who are motivated and others who are unmotivated; (4) most students aspire to reach a higher level of education because they identify that this can be an added value to achieve better living conditions in the future; (5) many students feel that their parents are present in their school careers; and, finally, (6) there is a certain apology of the educational system and of the teachers themselves, by the teaching staff.

In summary, with this study, we can see that it may be necessary to rethink the pedagogies used in the classroom context, which also makes it necessary to reinforce the social component in the training and guidance of teachers in the exercise of their profession.

Keywords: School failure; Education System; Social Representations.

Resumé

L'échec scolaire est un phénomène complexe qui a plusieurs facteurs à son origine, à savoir des facteurs individuels, socioculturels et socio-institutionnels. L'école étant un contexte privilégié pour le développement des enfants et des adolescents, puisque c'est là que se déroulent les processus de socialisation secondaire et de construction identitaire, il a été jugé important d'analyser l'impact que cette institution a sur la vie des élèves, notamment en ce qui concerne leurs projets de vie. Le contexte scolaire peut soit fournir aux élèves des expériences qui favorisent les sentiments de confiance et de compétence, soit, au contraire, fournir des expériences qui diminuent la confiance en soi et affectent négativement l'image de soi de ceux qui ont des difficultés à obtenir de bons résultats. Le rôle joué par les enseignants dans ce processus est fondamental, car les représentations qu'ils ont des performances de leurs élèves peuvent avoir un impact et influencer leurs performances.

Par conséquent, et afin de discuter l'impact que les représentations des enseignants peuvent avoir sur le parcours scolaire des élèves et sur la construction de leurs projets de vie, ainsi que la perception des deux (élèves et enseignants) sur les causes de l'échec scolaire, une analyse comparative entre deux écoles du 3ème cycle et de l'enseignement secondaire, situées dans des contextes sociodémographiques différents de Porto, avec des taux de réussite inégaux, a été réalisée. Une méthodologie mixte a été adoptée, articulant les données quantitatives recueillies par le biais de l'enquête auprès des étudiants, avec des données de nature plus qualitative recueillies par le biais du script d'entretien envoyé aux enseignants. Au total, 23 élèves de la 9ème année, 39 élèves de la 12ème année et 23 enseignants ont été interrogés.

Les résultats montrent que, dans les contextes que nous avons étudiés, (1) l'image que les enseignants se font des élèves peut effectivement conditionner leur réussite scolaire ; (2) les enseignants considèrent le contexte social et familial de l'élève comme une influence déterminante sur la réussite ou l'échec scolaire des élèves ; (3) en même temps, à l'école, il y a des élèves qui sont motivés et d'autres qui ne le sont pas ; (4) la plupart des élèves aspirent à atteindre un niveau d'éducation plus élevé parce qu'ils identifient que cela peut être une valeur ajoutée pour obtenir de meilleures conditions de vie à l'avenir ; (5) de nombreux élèves ont le sentiment que leurs parents sont présents dans leur parcours scolaire ; et enfin, (6) il existe une certaine non-responsabilité du système éducatif et des enseignants eux-mêmes, par le corps enseignant.

En résumé, avec cette étude, nous pouvons constater qu'il est peut-être nécessaire de repenser les pédagogies utilisées dans le contexte de la classe, ce qui oblige également à repenser la composante sociale dans la formation et l'accompagnement des enseignants dans l'exercice de leur métier.

Mots-clés: Échec scolaire ; Système éducatif; Représentations sociales.

Agradecimentos

Apesar de todo o entusiasmo e resiliência que pautaram a elaboração do presente trabalho, a sua conclusão só se tornou possível porque contou com a ajuda e apoio de um conjunto de pessoas que estiveram ao meu lado e me deram força para ultrapassar esta importante etapa da minha vida académica. Cada pessoa desempenhou um importante papel na condução do trabalho que aqui apresento, pelo que quero aqui deixar os meus sinceros agradecimentos:

À minha orientadora Professora Doutora Idalina Machado, não posso deixar de salientar o apreço que sinto e guardo, pela forma como sabiamente orientou a execução deste trabalho, pela sua disponibilidade e pela confiança que me transmitiu ao longo de toda a investigação;

Aos professores e alunos das escolas onde foi realizado o estudo, pela preciosa e indispensável colaboração e disponibilidade manifestada;

À minha mãe, pelo incentivo permanente e apoio incondicional ao longo de todo o meu percurso académico.

Às minhas amigas e colegas de curso, pelo apoio, incentivo e partilha de conhecimento.

A todos, o meu muito obrigada!

Índice

Resumo	i
Abstract	iv
Resumé	vi
Agradecimentos	viii
Índice.....	ix
Índice de Figuras.....	xi
Índice de Tabelas	xii
Introdução.....	1
Capítulo 1. (In)Sucesso escolar: causas e consequências	3
1.1. A problemática do (in)sucesso escolar: clarificação de conceitos.....	3
1.2. As causas do (in)sucesso escolar: abordagens teóricas	5
1.2.1. A teoria dos dotes individuais.....	6
1.2.2. A teoria do handicap sócio-cultural.....	7
1.2.3. A teoria sócio-institucional.....	8
1.3. Autoconceito e autoconceito escolar	10
1.4. Expectativas e sucesso escolar: o “efeito Pigmalião” e a complexidade da interação professor-aluno	11
1.5. Para uma escola inclusiva.....	16
Capítulo 2. Problema científico, objetivos, modelo analítico e metodologia de investigação	22
2.1. Nota prévia: os efeitos da pandemia na condução da pesquisa	22
2.2. Problema científico e objetivos.....	22
2.3. Caracterização da amostra.....	23
2.4. Técnicas de recolha de dados.....	24
2.4.1. O inquérito autoadministrado (online) aos alunos do 9º e do 12º ano.....	25
2.4.2. O guião de entrevista semiestruturada aplicado online aos professores.....	26
2.5. Procedimentos usados no tratamento dos dados	27
2.6. Pressupostos éticos.....	28
Capítulo 3. Análise dos dados	29
3.1. Evolução das estatísticas do insucesso escolar em Portugal	29
3.2. Os participantes da pesquisa – caracterização geral	30
3.2.1. Caracterização dos alunos participantes na pesquisa	31
3.2.2. Caracterização dos professores participantes na pesquisa.....	36
3.3. (In)sucesso escolar: perceções, percursos, causas e consequências.....	37
3.3.1. Percursos e perceções	38

3.3.2. <i>Processo de ensino-aprendizagem: práticas e representações</i>	53
3.3.3 <i>Expetativas face ao futuro</i>	79
3.4. Uma leitura de síntese dos principais resultados	83
Conclusão	87
Bibliografia.....	91
ANEXOS.....	97

Índice de Figuras

Figura 1. Principal motivo para a escolha da escola (%)	38
Figura 2. O que sentem na escola os alunos do 9º ano (sempre ou às vezes)	42
Figura 3. Como se sentem os alunos do 12º ano na escola (sempre e às vezes)	43
Figura 4. Regularidade com que estudam os alunos do 9º ano	54
Figura 5. Regularidade com que estudam os alunos do 12º ano	54
Figura 6. Nível de atenção dos alunos nas aulas 9ºano.....	55
Figura 7. Nível de atenção dos alunos nas aulas 12ºano.....	56
Figura 8. Perspetiva dos alunos do 9º ano quanto à escola (média)	57
Figura 9. Perspetiva dos alunos do 12º ano quanto à escola (média)	57
Figura 10. Auto-conceito dos alunos do 9º ano (média)	58
Figura 11. Auto-conceito dos alunos do 12º ano (média)	58
Figura 12. Assuntos sobre os quais os alunos do 9º ano conversam com os encarregados de educação	62
Figura 13. Assuntos sobre os quais os alunos do 12º ano conversam com os encarregados de educação	62
Figura 14. Perceção dos professores sobre a relação entre reprovação e acompanhamento familiar	65
Figura 15. Aspetos a melhorar na escola segundo os alunos do 9º ano	68
Figura 16. Perceção dos alunos do 9º ano quanto às condições físicas e de funcionamento da escola (média)	69
Figura 17. Perceção dos alunos do 12º ano quanto às condições físicas e de funcionamento da escola (média)	70
Figura 18. Aspetos a melhorar na escola segundo os alunos do 12º ano	71
Figura 19. Perceção dos alunos do 9º ano quanto à relação com os professores (média)	73
Figura 20. Perceção dos alunos do 12º ano quanto à relação com os professores (média)	73
Figura 21. Perceção dos professores acerca do comportamento dos alunos	74
Figura 22. Perceção dos alunos do 9º ano sobre as questões da (in)disciplina (média) ..	75
Figura 23. Perceção dos alunos do 12º ano sobre as questões da (in)disciplina (média) ..	75
Figura 24. Perspetiva da escola transmitida pelos professores segundo os alunos do 9º ano (valores absolutos).....	81
Figura 25. Perspetiva da escola transmitida pelos professores segundo os alunos do 12º ano (valores absolutos).....	82
Figura 26. Razões pelas quais os docentes consideram que nem todos os alunos serão capazes de concluir o 12ºano (valores absolutos).....	83

Índice de Tabelas

Tabela 1. Seções que compõem o inquérito aplicados aos alunos do 9º e do 12º ano....	26
Tabela 2. Seções que compõem o guião de entrevista semiestruturada aplicada aos professores.....	27
Tabela 3. Taxa de retenção e desistência (%) nos ensinos básico e secundário, por nível de ensino e ciclo de estudos (Portugal e Continente; 2005/06 – 2018/19)	29
Tabela 4. Participantes (alunos e professores) por escola.....	30
Tabela 5. Caracterização geral dos alunos do 9ºano	31
Tabela 6. Caracterização geral dos alunos do 12ºano	32
Tabela 7. Grau de escolaridade dos pais dos alunos do 9ºano	33
Tabela 8. Grau de escolaridade dos pais dos alunos do 12ºano	33
Tabela 9. Condição perante a atividade económica dos pais dos alunos do 9ºano	34
Tabela 10. Condição perante a atividade económica dos pais dos alunos do 12ºano.....	34
Tabela 11. Grupo profissional a que pertencem os pais dos alunos do 9º ano (segundo a CPP)	35
Tabela 12. Grupo profissional a que pertencem os pais dos alunos do 12º ano (segundo a CPP)	35
Tabela 13. Caracterização geral dos professores participantes na pesquisa	36
Tabela 14. Área disciplinar dos professores do 9ºano	37
Tabela 15. Principal motivo para a escolha da escola indicado pelos alunos do 9º ano.	39
Tabela 16. Principal motivo para a escolha da escola indicado pelos alunos do 12ºano	39
Tabela 17. Razões segundo as quais, para alguns professores, os alunos não atribuem importância à escola.....	46
Tabela 18. Perceção dos professores sobre as causas do insucesso escolar.....	47
Tabela 19. Perspetiva dos professores sobre se o autoconceito do próprio aluno pode ou não influenciar o seu desempenho escolar	59
Tabela 20. Perspetiva dos professores sobre se alunos com auto-conceito elevado tem melhor desempenho escolar	59
Tabela 21. Pessoas a quem os alunos do 9º ano costumam pedir ajuda nos trabalhos escolares	60
Tabela 22. Pessoas a quem os alunos do 12º ano costumam pedir ajuda nos trabalhos escolares	61
Tabela 23. Perceção dos alunos do 9º ano acerca do envolvimento dos encarregados de educação no seu percurso escolar	63
Tabela 24. Perceção dos alunos do 12º ano acerca do envolvimento dos Encarregados de Educação no seu percurso escolar	63
Tabela 25. Atividades que os pais ou pessoas com quem os alunos 9º ano vivem fazem com eles (valores absolutos).....	66
Tabela 26. Atividades que os pais ou pessoas com quem os alunos 12º ano vivem fazem com eles (valores absolutos).....	67
Tabela 27. Perceção dos alunos do 9º ano sobre se os professores esperam que atinjam ou não resultados académicos positivos.....	78
Tabela 28. Perceção dos alunos do 12º ano sobre se os professores esperam que atinjam ou não resultados académicos positivos.....	79
Tabela 29. Nível de escolaridade máximo que os alunos do 9º ano pretendem atingir (valores absolutos)	80
Tabela 30. Nível de escolaridade máximo que os alunos do 12º ano pretendem atingir (valores absolutos)	80

Introdução

Numa Escola que lida com uma enorme heterogeneidade de alunos, os desafios para garantir que estes efetivamente aprendam e que desenvolvam ferramentas para lidar com os desafios diários são cada vez maiores, pelo que o tema do (in)sucesso escolar é uma preocupação frequente e amplamente discutida nas sociedades atuais. Tal facto traduz-se em inúmeras pesquisas já realizadas sobre os fatores que estão na sua origem.

A expansão da escolarização que se registou em Portugal após o 25 de abril de 1974 levou à massificação do ensino, que se concretizou numa diversidade social e cultural para a qual a escola ainda não estava pronta para dar resposta. O acesso à educação tornou-se garantido a todos, mas as práticas que nela se desenvolviam (e ainda se desenvolvem) não garantem a equidade social para as crianças, os jovens e as suas famílias. Todos podem entrar na escola, mas nem todos entram com a mesma bagagem cultural, ou seja, com uma bagagem que lhes permita responder, com sucesso, ao que lhes é exigido. Este desfasamento entre a cultura familiar e a cultura escolar é um fator que contribui para o insucesso.

Várias perspetivas sociológicas, como a de Benavente (1998) que afirma que o insucesso escolar tem um carácter massivo e seletivo, abordam esta questão e apontam como uma das razões explicativas do insucesso escolar essa massificação do ensino estruturada por padrões culturais e linguísticos dominantes na sociedade, o que faz com que a escola, frequentada por grupos de alunos que vivenciam processos de socialização diferentes, aproxime ou afaste das suas práticas, as possibilidades de sucesso dos mesmos. A diversidade cultural, étnica e social, hoje tão presente na escola, implica a adoção de formas de ensino-aprendizagem que potenciem essa diversidade, gerando, assim, condições de sucesso para todos. Carreira (2000:33) acrescenta que “*embora a escolaridade esteja massificada, vários estudos sobre desigualdades e democratização, revelam que o acesso ao saber não está, suficientemente, democratizado*”.

Neste sentido, surge a necessidade de reajustamentos nos modos de organização e funcionamento por forma a incluir todos os alunos proporcionando-lhes iguais oportunidades de sucesso. Há, também, uma urgência na criação e adaptação de uma diversidade de políticas e medidas de apoio e promoção do sucesso escolar, pois a escola e toda a comunidade educativa desempenham um papel crucial na formação pessoal e social dos alunos e na promoção do seu sucesso escolar.

Assim, e não obstante o aumento dos níveis de qualificação escolar da população portuguesa e das taxas de escolarização, as desigualdades escolares e o insucesso escolar permanecem. Para melhor o compreendermos, precisamos ter em conta três realidades: o meio social, a criança e a instituição escolar (Benavente, 1976), pois é na relação entre estas que podemos encontrar os fatores do insucesso e as suas causas explicativas, e, por isso, partimos deste pressuposto para a procura de respostas para o nosso estudo.

É no seguimento dessa preocupação em compreender os fatores que levam ao insucesso escolar e em encontrar alternativas/respostas para o trabalhar e prevenir que surge o estudo a que nos propusemos a desenvolver: *perceber que relação existe entre as representações sociais dos professores sobre a escola e o desempenho dos alunos e a percepção que os alunos têm da escola e do seu percurso escolar e profissional*. Ou seja, este estudo tem como objetivo geral perceber de que forma as representações sociais que os professores desenvolvem acerca dos seus alunos podem influenciar as suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, o rendimento escolar dos jovens e as suas expectativas em relação ao seu futuro profissional.

Para o efeito, optou-se pelo recurso à metodologia de métodos mistos, particularmente a triangulação (Cresswell & Clark, 2007). Esta abordagem implica a obtenção de dados de diferentes naturezas, mas complementares, sobre um determinado tópico. Neste caso em concreto, articularam-se os dados quantitativos recolhidos por via do inquérito a alunos do 9º e do 12º ano, de duas escolas inseridas em meios sociais diferentes, com os dados de natureza mais qualitativa recolhidos por via do guião de entrevista enviado aos docentes dos mesmos estabelecimentos de ensino.

No que concerne à sua estrutura, para além da introdução e da conclusão, o presente trabalho subdivide-se essencialmente em três capítulos. No capítulo 1, enquadramento teórico, apresenta-se uma breve abordagem teórica que fundamenta os diferentes pontos que sustentam o estudo. O capítulo 2 diz respeito à investigação empírica, no qual se apresenta uma breve caracterização do contexto onde foi realizado o estudo, o problema, as questões de investigação, a natureza do estudo, bem como os métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados convocados para esta investigação. No capítulo 3, fazemos a apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos através da aplicação dos instrumentos de recolha de dados.

Capítulo 1. (In)Sucesso escolar: causas e consequências

1.1. A problemática do (in)sucesso escolar: clarificação de conceitos

Em Portugal a problemática do insucesso escolar ganhou maior relevância na década de 1970 na sequência dos processos de massificação e democratização do ensino. A presença e permanência na escola, por períodos mais longos do tempo, de crianças e jovens provenientes de diferentes meios sociais veio a revelar que nem todos conseguiam ser bem-sucedidos. À democratização do acesso não correspondia uma democratização das oportunidades de sucesso. Porém, se é certo que os diferentes investigadores concordavam entre si quanto ao facto de as consequências do insucesso escolar serem mais nefastas para os alunos, havia maior discordância quanto às causas desse mesmo insucesso: devia-se aos alunos, às famílias ou à escola?

De acordo com Formosinho (1985), o conceito de educação comporta três componentes: a instrução (transmissão de conhecimentos e técnicas), a socialização (transmissão de normas, valores e crenças, hábitos e atitudes) e a estimulação (promoção do desenvolvimento integral do estudante). Estas três componentes são da responsabilidade da escola, mas, em boa medida, também da família. Assim sendo, quem deve ser responsável pelo insucesso, quando este se manifesta? Se a retenção de um aluno apenas tiver em conta o insucesso ao nível da instrução, podemos falar em insucesso escolar quando o aluno não obtém aprovação no final de um ano letivo? Provavelmente não, pois o insucesso escolar individual “tanto se pode referir ao insucesso na instrução, como ao insucesso na socialização, como ao insucesso na estimulação” (Formosinho, 1985, cit. in Maldonado, 1988:107).

Definir insucesso escolar é, então, extremamente difícil e talvez por isso é que “há uma grande tendência, quer na linguagem comum, quer na linguagem profissional dos professores, quer mesmo na linguagem especializada da Sociologia da Educação, para reduzir o insucesso escolar ao insucesso na instrução” (Maldonado, 1988:107). A facilidade com que se recolhem estes indicadores não é certamente indiferente ao facto de se utilizar, frequentemente, o conceito de insucesso escolar no sentido restrito de insucesso na instrução, medido pelo número de negativas ou de reprovações.

Pires (1985), aborda o problema do insucesso procurando dar resposta a duas questões: Insucesso de quem? E em relação a quê? O autor defende que não é fácil definir o conceito de insucesso escolar e que várias são as causas que para ele contribuem. Ainda

que possa existir uma ausência de “aptidões do aluno, de origem inata que naturalmente o determina para o insucesso escolar” (Pires, Fernandes e Formosinho, 1991:189), são as características socioeconómicas e culturais dos alunos que mais contribuem para o insucesso. Trata-se de uma teoria que encara o insucesso como um fenómeno social e que resulta de desigualdades sociais rejeitando a fatalidade determinista dos fatores naturais. Esta corrente “sublinha os fatores socioculturais como principais causas das carências do aluno que acede à educação escolar numa situação de desvantagem. Neste caso procura-se a causa do insucesso escolar em factores como cultura informal da família e do meio ambiente, habitat do aluno (cidade/campo), nível económico da família” (Pires, Fernandes e Formosinho, 1991, p. 189).

Seguindo a mesma linha de pensamento, Bourdieu e Passeron (1985), consideram que as crianças são herdeiras da dimensão cultural da sua família, pelo que destacam a distribuição desigual das oportunidades escolares segundo a sua origem social. Para estes autores, as crianças que são provenientes de meios sociais desfavorecidos, cujo capital social e económico é baixo, têm menos possibilidades de êxito na escola e são aquelas que mais insucesso escolar manifestam, uma vez que encontram na escola uma verdadeira barreira entre a sua cultura de origem e os critérios culturais defendidos pela instituição escolar.

Perrenoud (2003) defende que o sucesso escolar está ligado ao desempenho escolar dos alunos, na medida em que apenas obtêm êxito aqueles que respondem adequadamente às normas académicas de excelência e prosseguem nos estudos, assim como ao êxito das escolas que é conhecido através de listas de classificação a partir das quais é possível verificar as que apresentam taxas mais elevadas de sucesso. Pode-se dizer, por isso, que uma das manifestações do insucesso escolar se determina através da percentagem de alunos que não atingem os objetivos mínimos definidos nos programas curriculares necessários para obter aproveitamento no final de um período ou ano escolar, pelo que as variáveis mais utilizadas para quantificar o insucesso são a taxa de reprovação e a taxa de abandono escolar.

Para Cardoso (2015:15) “os problemas do insucesso escolar são cada vez mais multidisciplinares e, portanto, terão de ser encarados de forma integrada por todos os agentes do ensino”.

Para Eurydice (1995), o insucesso escolar traduz-se também pelos fracos resultados escolares dos alunos e, conseqüentemente, as taxas de insucesso correspondem à percentagem de alunos que ficam retidos no ano de escolaridade que frequentam face

ao total de alunos matriculados nesse mesmo ano, em virtude da incapacidade de o aluno atingir os objetivos globais definidos para cada ciclo de estudos. Segundo Martins & Cabrita (1993:10), “diz-se que qualquer entidade apresenta insucesso quando não consegue atingir os objetivos propostos ou isso não acontece no tempo previsto”.

Embora este indicador possa constituir uma forma simplista de encarar o insucesso escolar, traduzindo-o num desempenho escolar inferior ao esperado para determinado ano de escolaridade ou ciclo de ensino, objetiva uma das formas em que se reveste o insucesso escolar, isto é, a não transição de ano de escolaridade.

Benavente e Correia (1980) consideram que o insucesso escolar é um fenómeno relacional, na medida em que implica alunos, família, escola, professores e política educativa, mas também um fenómeno multifacetado (implica uma conjugação de múltiplas causas interdependentes), massivo (porque afeta um vasto número de alunos colocando em causa o princípio da escola para todos), constante (atinge diversos níveis de escolaridade em diversas instituições de ensino), seletivo (porque afeta os alunos de forma diferenciada em função da sua pertença de classe) e cumulativo (pois quem já ficou retido tem maior probabilidade de voltar a não transitar de ano).

Concluiu-se assim que, o insucesso escolar é muito mais do que apenas o desempenho escolar menos satisfatório dos alunos. Corresponde à face mais visível de uma série de fracassos e de obstáculos que dificultam o sucesso escolar, sobretudo para aqueles que provêm de contextos sociais menos dotados dos diferentes tipos de capitais. Pode, por isso, ser atribuído a características do próprio aluno, ao seu contexto económico, cultural e familiar, ao desempenho dos professores, às características dos currículos, programas e metas, à organização da escola e ao próprio sistema educativo.

1.2. As causas do (in)sucesso escolar: abordagens teóricas

A problemática do insucesso escolar, particularmente no que concerne as suas causas explicativas, tem sido amplamente abordada por diversos autores, particularmente no domínio da Sociologia da Educação. Neste domínio, as análises procuram ultrapassar as visões individualistas do fenómeno que colocam no aluno e nas suas características pessoais a origem do (in)sucesso e que consubstanciaram o que ficou conhecido como teoria dos dotes individuais. Abordaremos assim, de forma sucinta, as três perspetivas: as que se centram no aluno como sujeito privilegiado da aprendizagem; as que consideram que as influências do contexto sociofamiliar como determinantes para os resultados (teoria do handicap sociocultural); por último, as que se centram na instituição educativa,

responsabilizando o sistema e os seus atores pelo sucesso ou insucesso (teoria socioinstitucional).

1.2.1. A teoria dos dotes individuais

Esta abordagem remete para o aluno a responsabilidade do (in)sucesso escolar, pois parte-se do princípio de que existem pessoas que nascem com características intelectuais que propiciam a aprendizagem escolar, ao contrário de outras que nascem com algumas limitações intelectuais. Ou seja, o sucesso escolar é associado à inteligência e à capacidade individual, não havendo qualquer influência de fatores externos, como o meio social ou a própria instituição escolar, na promoção do (in)sucesso escolar. Assim, e como referem Benavente & Correia, «apoiada na convicção de que a inteligência é hereditária, um ponto de partida na vida de cada indivíduo, esta teoria baseia-se nas “medidas” da inteligência (essencialmente através dos testes), medidas que revelam a existência de consideráveis diferenças individuais» (1980:10). Apesar de fortemente criticada nos meios académicos e científicos, esta visão é a que domina em termos de senso comum pois é uma «explicação “fácil” que desculpabiliza e justifica a passividade de uns e outros» (*idem*:11). Trata-se, por isso, de uma explicação simplista e redutora que limita o fenómeno à presença ou ausência de dotes de inteligência inata ou a dons individuais hereditários, ignorando a dimensão social do ser humano e a influência que o meio envolvente exerce sobre este.

Ao pressupor a existência de uma inteligência inata, estática e imutável, esta visão assume que seria possível medir as capacidades cognitivas através das respostas a um teste padrão. Ora, na sua teoria geral da inteligência, Piaget (1977) mostrou que é muito difícil proceder a essa quantificação, desde logo porque a inteligência não se define por características estáticas que estariam presentes em maior ou menor quantidade e que se manteriam intactas ao longo da vida. Pelo contrário, as capacidades intelectuais desenvolvem-se em função dos estímulos que os indivíduos recebem ao longo da vida em função das interações que estabelecem com o meio envolvente e que estão estreitamente dependentes do contexto social em que se cresce e do processo de socialização. E como nas sociedades organizadas em sistemas de classes o contexto social se apresenta diversificado consoante a quantidade e a qualidade dos recursos materiais e culturais de que cada uma dispõe, as aprendizagens de saberes e saberes-fazer pela criança serão igualmente diferenciadas.

Atribuir o insucesso escolar à falta de aptidões ou falta de interesse em aprender significa atribuir a um fenómeno que tem características eminentemente sociais causas de ordem natural e aceitá-lo como absoluto e inalterável. Não compreender que cada criança é fruto de um processo de relações sociais, que os métodos pedagógicos e os conteúdos escolares impostos são fruto de interações e opções de determinados grupos sociais, significa considerar os fenómenos sociais como algo que escapa completamente à ação humana e, conseqüentemente, como impossíveis de transformação e de mudança. E assim se apagam os processos pelos quais as opções e práticas dos diferentes grupos sociais intervêm na produção do insucesso escolar.

1.2.2. A teoria do handicap sócio-cultural

Procurando contrariar, em certa medida, a visão anterior, a teoria do handicap sociocultural surge pela constatação de que o insucesso escolar é um fenómeno seletivo, ou seja, afeta particularmente crianças dos meios socioculturais mais desfavorecidos. Ou seja, as crianças chegam à escola com uma herança sociocultural que é produto de determinadas condições de vida e que, para alguns, pode constituir um verdadeiro entrave ao sucesso escolar. Conseqüentemente, são as crianças pertencentes a meios sociais desfavorecidos (económica, social e culturalmente) que são mais afetadas pelo insucesso escolar, visto que o processo de escolarização está mais afastado das suas práticas culturais. Esta abordagem coloca então a tónica de análise no meio social de origem dos alunos, destacando que os contextos familiares desprovidos de recursos económicos, sociais e culturais, se revelam incapazes de proporcionar à criança as bases linguísticas e culturais necessárias para um desempenho bem-sucedido na escola. Esta teoria baseia-se nos seguintes argumentos: a criança que reprova possui uma capacidade cognitiva reduzida com implicações no menor rendimento escolar; a redução das capacidades está associada ao tipo de experiência a que as crianças dos meios populares estão sujeitas; tais experiências deficitárias do ponto de vista da estimulação, da comunicação e da fala conduzem a um desenvolvimento intelectual mais lento (Queiroz, 1991). O fenómeno do insucesso escolar é, assim, explicado tendo por base um conjunto de carências diversas, bem como da inferioridade cultural que atinge certos grupos sociais, isto é, o fracasso ou o sucesso escolar dependem, sobretudo, de estímulos e aprendizagens exteriores à escola e que, de forma quase fatalista, ditariam o percurso escolar e social de cada um (*idem*). Surgem, assim, as preocupações em conhecer o meio social de origem dos alunos e, conseqüentemente, desenvolvem-se programas de compensação para equilibrar os

chamados défices culturais das crianças e jovens, ou seja, criação de condições de aproximação cultural destes alunos à cultura escolar. Uma vez mais, o papel da escola na (re)produção do insucesso não é equacionado.

Embora constituindo um avanço face à teoria dos dotes individuais, porque reconhece a importância dos fatores sociais enquanto condicionantes do desenvolvimento cognitivo, esta abordagem enferma, contudo, da mesma limitação: tende para uma certa naturalização do fenómeno, o que implica uma atitude fatalista.

1.2.3. A teoria sócio-institucional

O ser humano só existe em interação com tudo aquilo que o rodeia. É influenciado pelos diferentes sistemas dos quais faz parte e, ao mesmo tempo, deles influenciador. Ora, como referem os humanistas, “o aluno é acima de tudo pessoa, titular de direitos e de deveres” (Carneiro, 1996, p:109), sendo que “a formação contínua da pessoa total não é compatível com a sua arbitrária segmentação” (*idem, ibidem*). Desta forma, é preciso ver o aluno como um todo, pelo que não se pode ignorar o papel da escola na promoção do (in)sucesso escolar. A abordagem socioinstitucional coloca-se, precisamente, a um nível macro-social fazendo aparecer a dimensão social e institucional do insucesso escolar.

Esta forma de abordagem do problema do (in)sucesso escolar foca o seu olhar em diversas dimensões: as que se relacionam com a pedagogia e interação em sala de aula, outras direcionadas para as culturas de classe e outras que remetem para a análise estrutural da relação escola-sociedade (Benavente, 1980). A escola aparece, assim, como um agente de reprodução social, como um “aparelho ideológico do estado, reproduzidor das diferenças sociais” (Benavente e Correia, 1980:20), sendo o insucesso escolar também insucesso da escola na medida em que esta não consegue lidar com a diferenciação social e cultural dos alunos que a frequentam, passando a estar a instituição escolar e os professores no centro deste problema (Almeida, 1994).

Nesta linha de investigação salientam-se, particularmente, os trabalhos Bourdieu e Passeron(1985). Para estes autores, através dos seus modos de organização e de funcionamento, a escola reproduz e legitima a hierarquia social. As normas pelas quais a escola se rege são as vigentes na classe dominante, pelo que esta tende a reproduzir um determinado *habitus* de classe que apenas é perceptível àqueles que com ele estão familiarizados. Ora, são precisamente os alunos dos meios sociais desfavorecidos aqueles que não dominam esse *habitus*, nem o capital cultural comum à classe dominante e à escola, pelo que se gera, para estes, um conflito entre a cultura escolar e aquela que é a

sua cultura de origem. Desse conflito resultam as dificuldades em atender às expectativas da escola e, portanto, uma menor probabilidade de ter sucesso escolar.

A este propósito, vejamos os trabalhos de Bernstein (1960) sobre as diferenças de códigos linguísticos: a escola utiliza um código linguístico elaborado, abstrato, com construções sintáticas complexas e com uso predominante de adjetivos e preposições. Este código é aquele que é mais utilizado nos meios sociais favorecidos, e não nos meios populares onde predomina um código linguístico restrito. Este último, por sua vez, é marcado por uma linguagem concreta, resultante de situações concretas e da experiência vivida, por uma construção sintática simples e pobre no uso de adjetivos e preposições. Os alunos oriundos de meios populares herdaram esse código restrito que os penaliza no meio escolar, dado não ser esse o código mobilizado pela escola. Assim, quando confrontados com o código linguístico dominante na escola, as crianças provenientes de meios menos favorecidos apresentam maiores dificuldades em decodificar a mensagem. Se não houver, da parte dos docentes, uma preocupação com a decodificação e clarificação da mensagem, o desinteresse e a desmotivação pela aprendizagem poderão mais facilmente ocorrer. A este propósito, Iturra (1990) justifica o insucesso escolar nas comunidades camponesas pelo facto de nas escolas as ideias serem abstrações do real, e no trabalho camponês as ideias serem materializadas pelo corpo. O insucesso escolar é então concebido como um processo “onde a acumulação histórica da experiência, diferente entre as diversas gerações e classes sociais ou sistemas e práticas de trabalho, têm um papel importante. É um processo, já que envolve experiências diversas que com a mesma sociedade têm os diversos grupos que a compõem” (Iturra, 1990:104).

Para além da distância cultural que se manifesta entre a escola e as crianças e jovens provenientes das classes populares, a interação seletiva em contexto de sala de aula é outra das razões apontadas para a (re)produção do (in)sucesso escolar. Ao agir tendo por referência um modelo de aluno ideal, os professores contribuem para que aqueles que não correspondem a esse modelo interiorizem que a escola não é para si e, conseqüentemente, os seus resultados sejam piores, reforçando a imagem negativa do professor (profecia que se auto-realiza). De acordo com Benavente, “a escola produz obstáculos ao sucesso escolar de certos alunos, tanto ao nível do seu funcionamento como das suas práticas profissionais” (1990:152), estando esses obstáculos na origem de novos obstáculos e de novas dificuldades. Rosenthal e Jacobson (1992) comprovaram que quando os professores formulam expectativas elevadas em relação aos alunos, produzem nesses alunos um rendimento escolar superior ao dos outros colegas para os quais as

expectativas dos professores são reduzidas. Trataremos desta questão mais em detalhe à frente nesta dissertação.

1.3. Autoconceito e autoconceito escolar

Como oportunamente referimos, o sucesso ou insucesso escolar do aluno não depende exclusivamente das suas características, das suas capacidades ou do seu esforço. É fortemente condicionado por fatores externos à sua vontade, sejam eles derivados da crença coletiva (mito) ou associados a fatores institucionais, como, por exemplo, o modo como os professores se relacionam com eles. O aluno está sujeito a essas influências externas e, ao mesmo tempo, o esforço e trabalho que investe no seu processo de aprendizagem afetará também os seus resultados académicos, pelo que para que possa haver, apesar de todos os constrangimentos e influências externas, um efetivo investimento, é fundamental que este se sinta motivado e capaz de atingir algum objetivo.

Neste sentido, pareceu-nos fundamental integrar o autoconceito na abordagem dos fatores que podem contribuir para o sucesso ou insucesso escolar, admitindo que: *percursos de insucesso escolar afetam negativamente o autoconceito escolar; e que as expectativas positivas dos docentes relativamente aos alunos contribuem para a construção de um autoconceito positivo.*

Por autoconceito entende-se “a percepção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que, devido a isso, forma de si” (Vaz Serra, 1988, p.101). Esta definição segue a linha daquilo que era defendido por Shavelson *et. al.* (1976) já que este autor também evidencia o modo como o indivíduo se percebe a si mesmo, resultando essa percepção do modo como os outros o observam (fenómeno de espelho: ver-se como os outros o veem) e como ele se observa a si próprio.

Os obstáculos e os problemas, bem como as possibilidades de os ultrapassar, são percecionados pelos atores sociais tendo em conta um juízo que os mesmos fazem sobre as suas próprias capacidades. Ou seja, se um indivíduo se sentir incapaz de superar determinado desafio, a probabilidade de desistência ao primeiro obstáculo é elevada. Se, pelo contrário, possuir um autoconceito positivo, independentemente das dificuldades que possam surgir, o indivíduo procurará alcançá-lo, mesmo que não seja bem-sucedido.

Vaz Serra (1987, p.145) refere que “um indivíduo com um bom autoconceito tende a atribuir o resultado em determinada tarefa ao seu próprio esforço e a não aceitar que o mesmo seja devido à influência de outras pessoas mais poderosas ou a fatores do acaso”. As conclusões deste investigador remetem-nos para a ideia de que,

provavelmente, um aluno com um elevado autoconceito será uma pessoa mais responsável e, por esse facto, talvez reúna mais condições para ser bem-sucedido, sendo que o contrário também será válido. E para esse autoconceito muito contribuirá, como vimos, a imagem que recebe dos outros, nomeadamente dos professores e demais agentes do contexto escolar, e também da família e grupos de pares.

Vaz Serra (1987) e Simões (2001), depois de fazerem uma revisão da literatura existente sobre este conceito, são ainda mais incisivos ao afirmar que o autoconceito escolar tem uma influência central no comportamento, afetando as interações que o indivíduo estabelece com os outros e o seu desempenho escolar. São vários os autores que consideram que o autoconceito, particularmente o escolar, tem uma importância significativa no processo de aprendizagem. Admite-se que interfira com a motivação, com o comportamento e com a receptividade para o estudo e para o esforço na superação de dificuldades.

Não menos importante nesta matéria é o papel desempenhado pelas expectativas, particularmente as dos professores, dimensão que abordaremos em seguida.

1.4. Expectativas e sucesso escolar: o “efeito Pigmalião” e a complexidade da interação professor-aluno

Para Barbosa (1985, p. 1023), expectativa significa “esperança fundada em promessas ou probabilidades”. A expectativa faz parte integrante das interações humanas, baseia-se em dados subjetivos e nem sempre verificáveis, uma vez que ainda não aconteceram. A postura de alguém em relação ao futuro, percecionando este como mais positivo ou mais negativo, parece ligar-se intrinsecamente com a noção de expectativa. São vários os autores que salientam que as expectativas podem ser positivas ou negativas, isto é, ligar-se com a crença que cada um tem da sua própria eficácia pessoal. Para Bandura (1977), uma expectativa de eficácia pessoal é a convicção que o sujeito tem de que pode realizar com sucesso o comportamento exigido para produzir resultados. Por outro lado, Seligman (1975), desenvolve a teoria do desânimo aprendido, mostrando que as atribuições causais tanto podem levar um sujeito a adquirir e reforçar expectativas positivas como negativas, logo, conduzindo a um conceito de expectativa correspondente a crença num futuro bom ou mau, de acordo com os objetivos de cada indivíduo.

Para os psicólogos o conceito de expectativa confunde-se com o conceito de otimismo, de esperança, de crença, de objetivo, de atribuição causal, o que cria sérias dificuldades à delimitação do conceito. Tiger define otimismo como “uma disposição ou

atitude associada a uma expectativa sobre o futuro material ou social que o avaliador olha como socialmente desejável para seu proveito ou prazer” (1979, p.18). É entendido como uma expectativa generalizada de um resultado positivo referente à pessoa ou ao seu comportamento. Barros de Oliveira é decisivo ao afirmar que se pode “considerar o otimismo, que é mais estudado em psicologia, como uma expressão ou manifestação da esperança. O mesmo se diga do «efeito pigmalião» (expectativas de realização automática), muito estudado particularmente nas suas implicações terapêuticas e educativas e que bem poderia ser chamado «efeito esperança»” (2004, pp.116-117). Ora, o autor faz coincidir explicitamente o efeito pigmalião com o efeito esperança: aquilo que se deseja que aconteça ou que se pensa que poderá vir a acontecer. Este autor afirma que “esperança significa uma expectativa quanto ao futuro, mais ou menos justificada, atendendo um acontecimento agradável ou favorável” (Barros de Oliveira, 2004, p.119). Assim, parece haver nas expectativas algo que o sujeito não controla, dependendo das suas próprias ações, bem como das dos outros ou mesmo de um determinismo que ultrapassa a sua vontade e a daqueles que interagem consigo. Desta forma, torna-se evidente a necessidade de entender o conceito e os fatores que interagem na sua formação e na sua realização.

Rosenthal e Jakobson (1968), na sua obra “Pigmalião na sala de aula”, deram um certo sentido às expectativas. Referem que, “a expectativa que uma pessoa tem sobre o comportamento de outra pode, sem pretendê-lo, converter-se numa predição exata simplesmente pelo facto de existir” (Rosenthal et al, 1980:9). Trata-se, pois, da ideia da profecia que se auto-realiza. As palavras expectativa, predição e profecia veiculam muitas vezes, nestes autores, a mesma ideia: remetem para um momento que ainda não aconteceu, para o futuro, para uma realização condicionada por uma interação anterior.

As expectativas dos professores em relação ao desempenho escolar dos alunos revelam-se, por isso, fundamentais para compreender o modo como os alunos se auto-percecionam e para compreender igualmente o seu desempenho escolar.

As práticas escolares e pedagógicas dos professores são condicionadas por certos critérios, opiniões e atitudes que contribuem para reforçar as lógicas e mecanismos de seleção escolar e de reprodução de desigualdades sociais (Queiroz, 2001). A forma como os professores analisam, catalogam e se implicam nos resultados dos seus alunos é, sem dúvida, uma componente fundamental da relação que com eles estabelecem dentro da sala de aula. Os professores que têm a percepção da importância das práticas pedagógicas para o sucesso dos alunos são os que se implicam nos resultados por eles obtidos e os que

consideram as condições de socialização da criança como uma realidade a trabalhar. Preocupam-se em valorizar os saberes e experiências dos alunos e de tornar a relação pedagógica um espaço de troca de saberes no qual os modos de vida das crianças e dos jovens ganham importância. São professores que têm, por isso, uma atitude mais positiva e mobilizadora e que respeitam a identidade social do aluno considerando-a uma realidade significativa para a relação de ensino/aprendizagem (Queiroz, 2001).

Já os professores que ignoram as condições concretas do processo de ensino/aprendizagem e que colocam no aluno ou no seu meio de origem a causa do fracasso escolar, revelam-se menos capazes de compreender e lidar com a diversidade cultural, desenvolvendo práticas pedagógicas pouco ajustadas às especificidades de cada aluno e marcadas por preconceitos que influenciam as condições de sucesso escolar.

Dos vários trabalhos desenvolvidos que procuram clarificar a influência dos valores, representações e expectativas que os professores elaboram acerca dos seus alunos sobre os modos de interação que com eles estabelecem, merece especial destaque o contributo de Becker (2008). O autor vai evidenciar o papel fundamental da relação entre professor e aluno e de como ela pode contribuir para excluir aqueles que, à partida, se encontram numa situação de maior desfavorecimento. Partido do conceito de cliente ideal, Becker (2008) vai demonstrar que os professores têm grandes dificuldades em relacionar-se com os alunos que se afastam radicalmente daquele modelo, classificando-os em termos do seu afastamento ou aproximação a essa imagem ideal e adequando às suas práticas profissionais a essas imagens estereotipadas. As apreciações acerca dos alunos dos meios populares no que concerne aos seus hábitos de estudo (ou a falta deles), ao desinteresse pela escola, às dificuldades em matéria de aprendizagem, entre outros aspetos, são explicadas pela presença desse tipo ideal de “bom aluno”.

Pertencentes à classe da pequena burguesia, por origem ou por ascensão social em função de uma carreira escolar bem-sucedida, os professores tendem a adotar os valores próprios desta classe na construção das imagens e expectativas sobre os alunos dos outros grupos sociais. Criam, à partida, expectativas mais positivas relativamente aos alunos que demonstram possuir as características do modelo de aluno ideal, pelo que na interação com os mesmos revelam elevadas expectativas, contribuindo para que estes construam um autoconceito (escolar) particularmente positivo e revelem níveis de motivação e empenho mais elevados. Quanto aos alunos vistos como inadequados, sem o treino necessário para uma integração bem-sucedida no sistema escolar, são reduzidas as expectativas de os ver alcançar resultados positivos.

Os professores são sujeitos sociais com quadros de referência e de leitura do real que são, em grande parte, os do seu grupo de pertença. É à luz desse quadro cultural e ideológico que avaliam as (im)possibilidades dos seus alunos e que criam expectativas relativamente ao percurso escolar dos mesmos. No estudo sobre os comportamentos na escola primária das crianças das diferentes classes sociais e das suas interações com os professores, Becker (2008) refere que segundo a opinião destas é possível sistematizar três tipos de comportamento distintos: as crianças pertencentes às classes populares revelam falta de interesse relativamente ao que lhes é ensinado, falta de capacidade para o estudo e não recebem o apoio dos pais na realização dos trabalhos escolares. Estes alunos opõem-se em todos os aspetos aos alunos pertencentes à burguesia. Quanto aos que são originários da pequena burguesia, eles revelam menores facilidades no estudo e menos ajuda dos seus pais originários da burguesia, mas são, por outro lado, mais aplicados.

Face à constatação da correlação estatística existente entre pertença a classes populares (e minorias étnicas) e experiência escolar negativa, Rosenthal & Jacobson (1980) formularam a hipótese de serem as próprias expectativas negativas do professor, isto é, a sua reação negativa às características económicas, sociais e culturais das classes populares, um fator de forte condicionamento do fracasso. Os autores afirmam que “as pessoas fazem mais vezes o que se espera delas do que o contrário” (Rosenthal & Jacobson, 1980: p.9), concluindo que o “nosso comportamento está determinado, em grande parte, por regras e expectativas que permitem prever como se comportará determinada pessoa numa determinada situação” (*idem, ibidem*). Com isto os autores não pretendem dizer que o comportamento humano é completamente previsível e suscetível de alteração pela simples vontade de alguém que lhe é exterior. Pretendem sim compreender porque é que uma expectativa se transforma, muitas vezes, numa profecia de realização automática.

A hipótese de que os resultados escolares são condicionados, de modo significativo, pelas perspetivas do sucesso ou insucesso que os professores constroem, foi base de partida para a realização de uma experiência - Oakschool – de forma a verificar se a previsão construída pelo professor acerca dos resultados dos alunos se viria efetivamente a realizar. Para analisarem o modo como tal profecia se realizava, alguns professores foram condicionados (sem o seu conhecimento) para elaborarem imagens favoráveis de determinados alunos que lhes tinham sido apresentados ficticiamente como inteligentes. A observação do seu comportamento na sala de aula permitiu verificar que

adotaram, relativamente a esses alunos, modos de comunicação mais positivos e estimulantes que contribuíam para que os alunos alterassem a imagem que tinham de si próprios e adquirissem maior confiança nas suas capacidades. Quando os professores transmitem uma avaliação negativa das potencialidades do aluno e manifestam uma expectativa baixa, favorecem a interiorização de uma autoimagem negativa neste e potenciam a concretização do profetizado fracasso. O aluno que é rotulado de incapaz, a quem é imposta do exterior uma imagem desvalorizada, é, frequentemente, aquele que realmente se mostra desinteressado, indisciplinado, com mau comportamento, pouco ou nada participativo nas atividades escolares. A interiorização da imagem negativa de que o professor é largamente responsável funciona como um reforço negativo da insegurança e impotência sentidas pelo aluno levando-o a adotar o comportamento previsto. Nesse sentido, é possível assumir que as expectativas dos docentes, na forma como são percebidas pelos alunos, condicionam a construção das expectativas destes em relação ao seu futuro e que quanto mais elevadas são as expectativas dos alunos, maior é o esforço utilizado e maior é o rendimento escolar dos mesmos.

A propósito das expectativas, Jussim (1986) defende que a sua criação ocorre a três tempos: o professor desenvolve a expectativa em função de um quadro de leitura da realidade e da situação; em seguida age com o aluno em função da expectativa criada; finalmente, o aluno reage ao modo como o professor interage consigo e confirma a expectativa. Neste sentido, ao interagir com os alunos de determinada maneira, o professor contribui para moldar os seus comportamentos e condicionar o desenvolvimento da motivação e do gosto para a aprender. Mas há um aspeto que carece de análise: nem todos os professores se tornam promotores do efeito Pigmalião e nem todos os alunos agem necessariamente em conformidade com as expectativas. Assim, e como refere Barros de Oliveira, “não é propriamente a existência de uma expectativa que causa a sua realização, mas o comportamento que a dita expectativa produz”(1992:78). O processo de interação professor-aluno é um processo complexo em que ambos se influenciam mutuamente: os professores influenciam a motivação e o interesse dos alunos pela escola e pela aprendizagem; os alunos agem sobre os professores provocando nestes comportamentos e atitudes que vão ajustando em função dos alunos presentes na sala de aula.

Estas considerações permitem prever, apesar do seu carácter sintético, o quão complexa é a relação entre o professor-aluno, sendo que o (in)sucesso dos alunos “pode resultar de uma construção erigida no dia-a-dia escolar através de um interrelacionamento dos alunos com os seus professores, colegas e meio envolvente” (Duarte, 2000:5).

1.5. Para uma escola inclusiva

Numa escola frequentada por crianças e jovens provenientes de meios sociais diferentes e com desiguais possibilidades de integração nos padrões culturais escolares, é fundamental dar conta de como essas imagens e expectativas dos professores variam em função da origem sociocultural dos alunos. Ao estabelecer preferencialmente comunicação com certos alunos, ainda que de forma inconsciente e subtil, o professor contribui para a seleção discriminatória de uma parte da população escolar. Assim se compreende como a interação entre professor e aluno pode desempenhar um papel decisivo na perpetuação das desigualdades sociais, pois nega a possibilidade de realização social a que a escolarização poderia dar acesso.

Como se pode depreender, a prática pedagógica envolve muito mais do que o conhecimento e transmissão dos conteúdos, por muito bem organizada que ela seja. Contudo, é importante não esquecer que as condições de receção e interiorização desses conteúdos não são idênticas e, ainda mais decisivo que isso, que os modos de comunicar constituem, eles, próprios, um dos mais fundamentais instrumentos da prática pedagógica. Daí que a cultura do professor, muito em especial o tipo de conhecimento que tem dos seus públicos, desempenhe um papel central no tipo de comunicação que este estabelece com os seus alunos. Tenha-se, ou não, consciência disso, o trabalho pedagógico nunca se restringe ao ato de transmitir conhecimentos, é sempre comunicação, e por ser comunicação não pode (ou não deve) ignorar que os seus recetores são social e culturalmente diferenciados, o que impõe a necessidade de conhecer, com um mínimo de rigor científico, as condições de receção das mensagens.

A Declaração de Salamanca, subscrita por um grande número de países, entre os quais Portugal, afirmava já em 1994 que a escola regular, pública ou privada, deveria acolher todos os alunos independentemente das suas diferenças individuais de natureza física, psicológica, cognitiva ou social, salientando que esta se poderia revelar a melhor via para potenciar ao máximo as suas capacidades. A instituição escolar deve ser encarada como um espaço onde todas as crianças e jovens têm lugar para aprender e adquirir conhecimento, bem como para se desenvolverem enquanto pessoas. Para tal, esta deve procurar adaptar-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem através, por exemplo, da adaptação dos currículos, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, da utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades de maneira a garantir um bom nível de educação para todos (UNESCO, 1994:11-12).

Posto isto, em Portugal, ao longo dos anos, o sistema educativo tem sofrido profundas alterações a fim de garantir uma aprendizagem de qualidade para todos os alunos. Não basta a escola possuir instrumentos curriculares de grande nível se, no que se refere às aprendizagens, acabar por excluir elevadas percentagens de alunos. Isto é, uma escola inclusiva não se pode limitar a abrir portas, deve fazê-lo, mas com a garantia de *“que, à saída, todos alcançaram aquilo a que têm direito: um perfil de base humanista, ancorado no desenvolvimento de valores e de competências que os torna aptos ao exercício de uma cidadania ativa exercida em liberdade e proporcionadora de bem-estar.”* (Pereira et. al., 2018:4).

Considerando as definições constantes no artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, importa destacar as que dizem respeito às medidas de gestão curricular a desenvolver com vista ao sucesso educativo de cada aluno:

- i) Acomodações curriculares - *“Medidas de gestão escolar curricular que permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula através da diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, da utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, da adaptação de materiais e recursos educativos e da remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento, planeadas para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno promovendo o sucesso educativo.”*;
- ii) Adaptações curriculares não significativas – *“As medidas de gestão curricular que não comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares, podendo incluir adaptações a nível dos objetivos e dos conteúdos, através da alteração na sua priorização ou sequenciação, ou na introdução de objetivos específicos de nível intermédio que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais de modo a desenvolver as competências previstas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.”*; e, por último,
- iii) Adaptações curriculares significativas – *“As medidas de gestão curricular que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, requerendo a introdução de outras aprendizagens substitutivas e estabelecendo objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o*

desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal.” (Pereira et al., 2018:13).

Estas definições introduzem uma abordagem na qual predomina a garantia do acesso ao currículo, entendido numa conceção abrangente que inclui, para além dos conteúdos programáticos, questões referentes à organização do espaço e do tempo, equipamentos, estratégias, atividades, avaliação, entre outros.

Conscientes destas especificidades, vários autores têm desenvolvido reflexão sobre a educação inclusiva. Para Ainscow e Ferreira (2003) o conceito de inclusão remete-nos para um processo que visa apoiar a educação para todos. Desta forma, a inclusão incide nas necessidades da criança que é vista como um todo e não apenas no seu desempenho escolar. Pelo que é crucial ter-se em consideração os três níveis de desenvolvimento: académico, sócio emocional e pessoal, o que acaba por proporcionar à criança uma educação orientada para a maximização do seu potencial (Correia, 1999).

De acordo com vários autores (Monteiro, 2000; Rodrigues, 2006; Sanches, 2001), a educação inclusiva visa a reestruturação das escolas regulares com vista a um atendimento mais eficaz e de melhor qualidade para todos os alunos. Pelo que, uma escola inclusiva deve estar focada e orientada para o currículo, e não nas incapacidades ou dificuldades que os alunos apresentem. (Ainscow, 1998).

Deve ainda preparar as novas gerações para uma vivência total de participação social e subordinada aos princípios da solidariedade mútua e do respeito pela diferença, o que apenas será possível quando a escola conseguir disponibilizar uma educação de qualidade para todos (Serrano, 2005).

Para Glat (2007) a educação inclusiva implica uma escola inovadora em que todos os alunos têm acesso e permanência na mesma e onde os mecanismos de seleção e discriminação são substituídos por procedimentos de identificação e eliminação das barreiras para a aprendizagem. A mesma autora reforça ainda a ideia de que a escola tem de transformar o seu currículo de forma a oferecer um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social de todos. Tilstone, Florian & Rose (1998) enumeram um conjunto de condições que constituem a base da educação inclusiva: a participação dos alunos com incapacidades no processo de tomada de decisões; uma atitude positiva quanto às capacidades de aprendizagem dos alunos; o conhecimento das dificuldades de aprendizagem, por parte dos docentes; uma aplicação competente de métodos de ensino-aprendizagem; e, por fim, o apoio dos pais e dos professores.

Em conformidade com esta ideia encontra-se o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de Julho de 2018, no qual é instituída a necessidade de cada escola reconhecer a diversidade dos seus alunos, descobrindo formas de lidar com as suas diferenças, adaptando os processos de ensino às características individuais de cada um e mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e se sintam integrados na comunidade educativa.

Rodrigues (2006) refere que a mudança da escola tradicional para uma escola inclusiva assenta em três aspetos: primeiro, desenvolver uma escola que rejeite a exclusão, isto é, uma escola que não desista de nenhum aluno pelo menos até este atingir a escolaridade obrigatória e que ofereça uma educação de qualidade e adequada ao potencial de cada um; segundo, promover o desenvolvimento conjunto de alunos com diferentes culturas, capacidades e capital sociocultural, possibilitando uma educação com maior dinamismo e com maiores ganhos a nível do conhecimento intercultural, de negociação e de conhecimento comunitário; e por último, eliminar as barreiras que são colocadas à aprendizagem não podendo ser confundidas com o esforço que é inerente a qualquer processo de aprendizagem.

É importante que a escola reflita a sua ação educativa para evitar que as diferenças entre os vários alunos não se convertam em desigualdade (Niza, 2000). Pois como refere o mesmo autor, não existem grupos homogêneos e os docentes que ainda regem a sua prática em função deste conceito reforçam a ineficácia do sistema e intensificam a frustração profissional. É por isso relevante que os professores estejam preparados para se depararem com as diferenças que distinguem os vários alunos e adaptem o currículo a cada um, uma vez que cada turma é caracterizada como um grupo heterogêneo.

Segundo Leite (2006), um professor que tenha uma perspetiva mais ampla do currículo terá mais facilidade em aceitar as diferenças entre os alunos, diferenciar percursos de aprendizagem e encontrar novas estratégias de ensino. É claro que o currículo não deve ser encarado como um fim, mas como um meio através do qual é proporcionado um veículo para a aprendizagem. Os objetivos devem ser definidos de forma clara antes de se iniciar o tratamento dos conteúdos que permitirão incidir nas necessidades de todos os alunos. Neste sentido, um currículo eficaz é aquele que tem em conta as diferenças individuais e que permite a cada aluno explorar o seu potencial através de um processo de aprendizagem cooperativa, numa escola que dá resposta ao conjunto de necessidades dos seus alunos (ibidem). Mais uma vez, em conformidade com esta ideia encontra-se o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho de 2018 que declara que as opções metodológicas se devem basear em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento

e monitorização sistemática da eficácia das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem. Cabe a cada escola definir o processo no qual identificam as barreiras à aprendizagem, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades apostando em diversas estratégias para as superar.

Para Costa (1999), devem ser criadas condições para que tal se torne possível. Assim, é necessário que os elementos da direção estejam empenhados no desenvolvimento de uma escola inclusiva, que se crie um tempo dedicado ao encontro entre professores para que tenham a oportunidade de aprenderem uns com os outros, concebendo-se na instituição de ensino uma cultura de aprendizagem, quer para alunos, quer para professores e, por fim, que se proporcione a possibilidade de intervenção na escola de algum elemento dinamizador, quando necessário.

Em suma, o conceito de educação inclusiva caracteriza-se como um processo dinâmico que precisa de uma revisão constante. É urgente reformular as práticas das escolas baseando-se nos valores inclusivos. A escola terá de se afastar de modelos de ensino-aprendizagem centrados no currículo, passando a dar primazia a modelos centrados no aluno em que a construção do ensino se baseie nas suas necessidades singulares.

Como referem Ainscow e Ferreira (2003:113) “o não acesso à educação, o acesso a serviços educacionais pobres, a educação em contextos segregados, a discriminação educacional, o fracasso académico, as barreiras para ter acesso aos conteúdos curriculares, a evasão e absentismo constituem algumas das características dos sistemas educacionais no mundo, os quais excluem as crianças de oportunidades educacionais e violam seus direitos de serem sistemática e formalmente educados. Já existe um consenso e reconhecimento de que qualquer pessoa que experimenta exclusão educacional encontrará menos oportunidades para participar dos vários segmentos da sociedade assim como aumenta a probabilidade de esta pessoa experienciar situações de discriminação e problemas financeiros na vida de adulto”.

A implementação de uma educação inclusiva exige grandes mudanças organizacionais e funcionais nos diferentes níveis do sistema educativo, a mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos, a mudanças na gestão da sala de aula e do currículo e a mudanças do próprio processo de ensino-aprendizagem e, por isso mesmo, pode também gerar resistências e medos, que impossibilitem a ocorrência dessas

mudanças. Mas para além das resistências naturais face a uma situação de mudança, é importante referir, ainda, as atitudes e crenças dos diferentes agentes educacionais, por vezes, opostas aos princípios que se pretendem implementar, a falta de formação e de competências que facilitem a implementação desses mesmos princípios e os constrangimentos curriculares, organizacionais e, mesmo, legais, que constituem verdadeiras barreiras ao desenvolvimento de um sistema inclusivo (Fullan, 2001; Ainscow, 2005; Almeida & Rodrigues, 2006).

Capítulo 2. Problema científico, objetivos, modelo analítico e metodologia de investigação

2.1. Nota prévia: os efeitos da pandemia na condução da pesquisa

O trabalho que aqui se apresenta seguiu a modalidade de método misto combinando a estratégia quantitativa (através de questionários aplicados aos alunos em contexto de sala de aula) com a estratégia qualitativa (através de entrevistas qualitativas face-a-face direcionadas aos docentes) em simultâneo – triangulação no modelo da convergência (Creswel & Clark, 2007). Porém, a pandemia COVID19 e as consequências da mesma em matéria de confinamento, de períodos relativamente prolongados de aulas online para os alunos dos níveis mais elevados do ensino básico e secundário, bem como os planos de contingência elaborados pelas escolas obrigaram a uma reorientação ao nível dos procedimentos de recolha dos dados. Assim, ambos os instrumentos de recolha de dados foram elaborados através da plataforma GoogleForms e enviados às escolas que integraram a pesquisa, tendo estas sido responsáveis pela partilha dos mesmos com os alunos e com os docentes. Os guiões tiveram, por isso, de ser adaptados: o guião de inquérito aos alunos foi adaptado para versão online e o guião de entrevista dos professores foi reorganizado passando a integrar também algumas questões fechadas, embora privilegiando a componente qualitativa por via de questões de resposta aberta.

A decisão de escolha por esta via de aplicação foi tomada estando consciente dos riscos que a mesma acarreta. Um dos primeiros riscos prende-se com a possibilidade de interpretação incorreta das questões por força da não presença face a face do investigador e, consequentemente, impossibilidade de esclarecer potenciais dúvidas. No caso concreto dos alunos, o online não permitiu ao investigador garantir que não haveria influência de outros no momento da resposta, nomeadamente dos pais. No caso do instrumento aplicado aos professores, a resposta a questões abertas num documento online corre o risco de menor desenvolvimento e detalhe das suas respostas.

2.2. Problema científico e objetivos

A primeira etapa da conceção deste trabalho de investigação prendeu-se com a definição do problema de investigação, que, seguindo a perspetiva de Quivy & Campenhoudt (1998), procurei apresentar de forma clara, exequível e pertinente. Desta

forma, procuramos descrever e analisar de que forma as representações sociais dos professores influenciam as aprendizagens e o sucesso escolar dos alunos e, consequentemente, que perspectivas têm estes últimos relativamente ao seu futuro.

Assim, norteou esta pesquisa o seguinte objetivo geral: *perceber de que forma as representações sociais que os professores desenvolvem acerca dos seus alunos podem influenciar as suas práticas pedagógicas e, consequentemente, o rendimento escolar dos jovens e as suas expectativas em relação ao seu futuro profissional*. Para além deste objetivo geral, a pesquisa desenvolvida visou ainda:

- Analisar as representações sociais dos professores acerca da relação entre o contexto sociofamiliar dos alunos e o seu (in)sucesso escolar;
- Explorar o sentimento geral dos alunos em relação ao ambiente escolar, tendo em consideração a sua perceção sobre a qualidade da escola que frequentam e a dinâmica dos relacionamentos que são desenvolvidos com os docentes;
- Identificar a perceção dos alunos sobre o impacto da escola no que se refere à sua vida profissional futura;
- Analisar a perceção dos alunos no que diz respeito ao apoio que recebem por parte das figuras significativas, como por exemplo, os professores, amigos e família, de forma a perceber se estes os incentivam a estudar e se os apoiam.

Para o efeito, e como referimos antes, optou-se pelo recurso à triangulação (Creswell & Clark, 2007) que implica a obtenção de dados de diferentes naturezas, mas complementares, sobre um determinado tópico. Neste caso em concreto, articularam-se os dados quantitativos recolhidos por via do inquérito a alunos do 9º e do 12º ano, com os dados de natureza mais qualitativa recolhidos por via do guião de entrevista enviado aos docentes.

2.3. Caracterização da amostra

Tal como Quivy & Campenhoudt (1998) salientam, “é preciso circunscrever as análises empíricas no espaço, geográfico e social, e no tempo” (1998:18). Assim, o universo que foi utilizado na aplicação dos inquéritos por questionário restringiu-se a quatro turmas de alunos e aos seus professores: duas turmas (uma de 9º ano e outra de 12º ano) em cada uma das duas escolas públicas selecionadas. Foram escolhidas duas escolas

da cidade do Porto¹: a escola A, situada numa área geográfica mais favorecida na cidade e a escola B, situada numa zona geográfica mais marcada por situações de pobreza e de exclusão social. Para a escolha das escolas teve-se em consideração a sua inserção geográfica na cidade e respetiva área de captação de alunos, bem como a performance das mesmas em matéria de resultados escolares. Não obstante as críticas que podem ser legitimamente feitas ao ranking das escolas, ele acaba por ser bem revelador das desigualdades sociais e contribuir, igualmente, para a reprodução das mesmas. Assim, e se atendermos aos resultados obtidos no ranking de 2019, a escola B encontra-se numa posição substancialmente pior do que a registada pela escola A. Já quanto à escolha dos anos de escolaridades, elegeu-se o 9º ano e o 12º ano por serem anos nos quais os alunos terão de fazer opções quanto ao seu percurso académico e profissional: os primeiros quanto à via a seguir no ensino secundário; os segundos quanto à prossecução, ou não, dos estudos para o ensino superior e, nesse caso, para que curso. Saliente-se, ainda, que a restrição a dois agrupamentos e a quatro turmas, no total, se ficou a dever igualmente à disponibilidade de recursos por parte da investigadora.

Após a aplicação dos instrumentos de recolha de dados, obtiveram-se respostas de 62 alunos e de 23 professores.

2.4. Técnicas de recolha de dados

De acordo com Costa (2012), a recolha de dados é uma etapa fundamental no processo de investigação, na medida em que permite fazer a ligação entre o enquadramento teórico que o pesquisador elegeu e os resultados a que vai chegar, contribuindo deste modo para a produção científica e a obtenção dos resultados.

A recolha de dados decorre da necessidade de medir um determinado facto social. Desta forma, e como ferramentas que permitem aceder à realidade social, as técnicas de recolha de dados possuem uma componente operativa significativa revelando-se um meio para estabelecer a ligação entre conceitos e unidades operativas (Punch, 1999).

Para dar resposta à pergunta de partida orientadora desta pesquisa, bem como aos objetivos definidos, optamos pelo uso do inquérito e da entrevista, ambos aplicados online devido à pandemia.

¹ Apesar de estar devidamente salvaguardado o anonimato das respostas obtidas através da aplicação dos instrumentos de recolha de dados, optamos, por razões éticas, por não identificar as escolas e atribuir-lhes uma designação mais genérica.

2.4.1. O inquérito autoadministrado (online) aos alunos do 9º e do 12º ano

O inquérito é uma “(...) técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” (Gil, 1999:128) A opção de aplicar o inquérito por questionário justifica-se, também, dado que se pretende ter acesso a um número elevado de atores no seio de uma organização (*idem, ibidem*). É uma das técnicas mais simbólicas nas ciências sociais, pois permite, através do anonimato, recolher informações sobre determinada realidade. De acordo com Pocinho (2012), o inquérito por questionário consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse ao investigador. Na perspetiva de Gil (2008:122), o inquérito por questionário apresenta uma série de vantagens: a) possibilita atingir um grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio ou digitalmente; b) garante o anonimato das respostas; c) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; d) não expõe os investigadores à influência das opiniões e do aspeto pessoal do inquirido. É, por isso, um instrumento aparentemente fácil e simples de aplicar, relativamente rápido e padronizado, produz dados comparáveis e passíveis de análise quantitativa (Gonçalves, 2004).

Inicialmente pensado como instrumento a ser aplicado em contexto de sala de aula, a pandemia obrigou à sua construção em formato online. Atendendo a que o inquérito seria respondido por alunos de dois anos distintos, integrados em ciclos de estudos diferenciados, o inquérito aplicado aos alunos do 12º ano continha algumas questões adicionais². Através do questionário procurava-se perceber de que forma os alunos percecionam as expectativas que os professores depositam no seu percurso académico e em que medida estas influenciam o seu desempenho e autoconceito (ver tabela 1). As perguntas contempladas foram de respostas aberta e fechada, e foram igualmente incluídas questões em formato de escala de Likert, segundo a qual os

² Guião de inquérito aplicado aos alunos do 9º ano em Anexo 1 e guião de inquérito aplicado aos alunos do 12º ano em Anexo 2.

indivíduos inquiridos classificam a sua opinião num gradiente de opções. Os questionários foram redigidos usando uma linguagem simples e de fácil compreensão.

Tabela 1. Seções que compõem o inquérito aplicados aos alunos do 9º e do 12º ano

Seção	Descrição
Caracterização sociodemográfica	Composta por questões como sexo, idade, entre outras, que visam caracterizar sócio demograficamente os alunos
Caracterização familiar	Composta por questões como com quem vive, grau de escolaridade dos pais, situação profissional dos mesmos, entre outras, de forma a conhecer um pouco do contexto familiar dos alunos
Percurso escolar	Constituída por questões acerca da opção pelo curso e pela escola, do número de retenções e processos disciplinares, entre outras, não só para entender algumas das suas opções, mas também explorar o sentimento geral em relação à vida escolar
Processo de ensino-aprendizagem	Constituída por questões acerca das suas práticas e representações no processo de ensino-aprendizagem a fim de perceber como são em contexto de sala de aula, que tipo de apoio recebem por parte da família, bem como dos professores e o que pretendem para o seu futuro.

Fonte: Construção própria

2.4.2. O guião de entrevista semiestruturada aplicado online aos professores

Inicialmente pensado como um guião composto por questões meramente abertas, dado que a sua aplicação estava prevista ser face a face, a entrevista aos professores teve de sofrer ajustes pois a sua aplicação teve que passar para o sistema online. Assim, colocaram-se igualmente algumas questões fechadas a par de um outro conjunto de questões abertas.

As 33 perguntas que compõem o guião estão organizadas por 6 seções: percurso profissional; perceção sobre os alunos em contexto de sala de aula; perceção sobre as causas do insucesso escolar/indisciplina; atitudes e comportamentos perante situações de indisciplina/insucesso escolar; a relação da escola com a família; expectativas face ao futuro dos jovens com percursos de insucesso e comportamentos de indisciplina (ver tabela 2).

Tabela 2. Seções que compõem o guião de entrevista semiestruturada aplicada aos professores

Seção	Descrição
Percurso profissional	Constituída por questões como há quanto tempo exercem, qual a sua situação profissional e que disciplinas lecionam que visam caracterizar de forma geral os professores
Perceção sobre os alunos em contexto de sala de aula	Composta por questões acerca do comportamento dos alunos, se consideram que todos são capazes de concluir com sucesso o ano letivo que visam explorar as representações que os mesmos desenvolvem sobre os diferentes alunos com os quais se deparam
Perceção sobre as causas do insucesso escolar e indisciplina	Constituída por questões como quais são as principais causas do insucesso, se consideram que o contexto escolar e o contexto familiar têm influência no sucesso/insucesso dos alunos, entre outras que visam analisar a perceção que os mesmos têm em relação ao que está na origem do insucesso escolar
Atitudes e comportamentos perante situações de indisciplina ou insucesso escolar	Composta por questões como se têm ou não situações de indisciplina na sala de aula, de forma a perceber como lidam com essas situações e que medidas consideram ser mais eficazes para combater a mesma
Relação da escola com a família	Organizada por questões acerca do envolvimento dos encarregados de educação no percurso escolar dos alunos a fim de explorar qual a perceção que os professores têm relativamente a isso e que meios utilizam para entrar em contactos com os mesmos
Expectativas face ao futuro dos jovens com percursos de insucesso e comportamentos de indisciplina	Formada por questões como que características deve ter a relação pedagógica entre professor e aluno, que projetos ou estratégias são desenvolvidos para combater as dificuldades sentidas por alguns alunos, entre outras que visam explorar o papel da escola e dos professores na promoção do sucesso escolar dos alunos

Fonte: Construção própria

2.5. Procedimentos usados no tratamento dos dados

Após a recolha de dados, procedeu-se à elaboração da sua análise, isto é, ao tratamento da informação. Tendo em consideração dos instrumentos de recolha de dados, a análise implicou, por um lado, tratamentos de natureza mais quantitativa (estatística descritiva), particularmente no que se refere aos dados dos inquéritos dos alunos, e outros de natureza mais qualitativa, particularmente no que se refere aos dados das entrevistas aos professores, com recurso à análise de conteúdo e processos de codificação.

2.6. Pressupostos éticos

Do ponto de vista ético foram salvaguardados os principais pressupostos: o consentimento informado, o anonimato e a garantia do princípio da beneficência (Kvale, 1996).

Tendo em conta as características da investigação que realizámos e o facto de os alunos serem menores de idade, obtivemos o consentimento informado dos encarregados de educação. O documento continha toda a informação sobre a natureza, os objetivos e os procedimentos da pesquisa.

Quanto ao anonimato, não foi solicitada nenhuma informação de identificação pessoal dos respondentes e optou-se por não identificar com o nome real as escolas participantes. A confidencialidade dos dados recolhidos no decurso da investigação constituiu um aspeto crucial no que diz respeito às decisões de natureza ética.

Finalmente, a pesquisa desenvolvida não trouxe, em nosso entender, quaisquer consequências negativas para os seus participantes. Pelo contrário, entendemos que poderá ter constituído um importante momento de reflexão acerca das causas que estão na origem do insucesso escolar e do que precisa ser feito para o combater.

Capítulo 3. Análise dos dados

Neste capítulo procedemos à análise dos dados recolhidos para os alunos e para os docentes, procurando estabelecer conexões entre os resultados. Antes, porém, de proceder a essa análise, entendemos por bem situar, ainda que de forma breve, a evolução do insucesso escolar em Portugal.

3.1. Evolução das estatísticas do insucesso escolar em Portugal

Como referimos anteriormente, em Portugal o insucesso escolar tem sido uma problemática fortemente debatida e objeto de estudo em diversas investigações no âmbito das Ciências da Educação, da Sociologia e da Psicologia, pelo que se torna crucial perceber qual a sua dimensão no panorama nacional. Em termos estatísticos, o insucesso escolar é observável através do número de alunos retidos, isto é, alunos que não transitaram para o ano seguinte ou que não concluíram o nível de ensino que frequentavam.

Tabela 3. Taxa de retenção e desistência (%) nos ensinos básico e secundário, por nível de ensino e ciclo de estudos (Portugal e Continente; 2005/06 – 2018/19)

Ano Letivo		2005/06	2006/07	2007/08	2008/09(1)	2009/10(1)	2010/11(1)	2011/12(1)	2012/13(1)	2013/14(1)	2014/15(1)	2015/16(1)	2016/17(1)	2017/18(1)	2018/19(1)
Nível de Ensino															
Portugal	Ensino Básico	10,7	10,1	7,9	7,8	7,9	7,5	9,7	10,4	10,0	7,9	6,6	5,5	5,1	3,8
	1º Ciclo	4,4	4,0	3,7	3,6	3,7	3,3	4,4	4,9	5,0	4,1	3,7	3,0	2,8	2,1
	2º Ciclo	10,7	10,6	8,0	7,6	7,7	7,4	11,2	12,5	11,4	8,6	6,7	5,8	5,3	3,8
	3º Ciclo	19,2	18,4	14,0	14,0	13,8	13,3	15,6	15,9	15,1	12,3	10,0	8,5	7,8	5,8
	Ensino Sec.	31,1	24,8	21,0	19,1	19,3	20,8	20,1	19,0	18,5	16,6	15,7	15,1	13,9	13,1
Continente	Ensino Básico	10,6	10,0	7,7	7,6	7,6	7,3	9,5	10,2	9,8	7,8	6,4	5,4	5,0	3,7
	1º Ciclo	4,3	3,9	3,6	3,4	3,5	3,2	4,2	4,6	4,8	4,0	3,6	2,9	2,6	2,0
	2º Ciclo	10,5	10,3	7,8	7,5	7,5	7,1	11,0	12,4	11,2	8,5	6,7	5,9	5,3	3,8
	3º Ciclo	19,1	18,4	13,7	13,8	13,5	12,9	15,2	15,7	14,9	12,1	9,8	8,4	7,6	5,6
	Ensino Sec.	30,6	24,6	20,6	18,7	18,9	20,5	19,7	18,8	18,2	16,4	15,5	14,9	13,6	12,9

(1) Inclui o ensino profissional

Fonte: Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência – Educação em números 2020

Neste sentido, e com o intuito de perceber qual a percentagem de alunos que experiencia o insucesso escolar, na tabela 3 é possível observar a evolução da taxa de

retenção (número de alunos que não transitaram relativamente ao número de alunos matriculados) ao nível do ensino básico e secundário, desde o ano letivo 2005/06 até 2018/19, para Portugal e para o Continente.

Conforme se constata, ao longo do período considerado a taxa total de retenção, quer em Portugal, quer no Continente, tem vindo a diminuir desde o ano letivo 2013/14, registando em 2018/19 o valor mais baixo (3,8% no Ensino Básico e 13,1% no Ensino Secundário) desde o ano letivo de 2005/06. É também possível verificar que o 1º Ciclo é aquele em que as taxas de insucesso escolar são mais baixas e o 3º Ciclo e Ensino Secundário aqueles em que as taxas de retenção são mais elevadas, embora tenham vindo a diminuir. Uma possível explicação para a evolução das taxas de retenção ao nível dos diferentes ciclos de ensino poderá ser a introdução de novas orientações de política educativa no que concerne às condições para a retenção de alunos. Mas não podemos negligenciar, igualmente, o papel das medidas direcionadas para a promoção da equidade e da criação de condições para a existência de igualdade de oportunidades em matéria de sucesso escolar (veja-se, por exemplo, a criação dos TEIP ou o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar).

3.2. Os participantes da pesquisa – caracterização geral

Como referenciamos anteriormente, participaram na pesquisa 62 alunos e 23 professores. A distribuição dos participantes por escola e turma encontra-se evidenciada na Tabela 4: o total de participantes é relativamente equilibrado entre escolas, considerando o total, mas há um desequilíbrio evidente na participação dos professores já que esta foi muito maior na escola B.

Tabela 4. Participantes (alunos e professores) por escola

	Escola A	Escola B	Total
Alunos			
9º ano	10	13	23
12º ano	26	13	39
Total	36	26	62
Professores	4	19	23

Fonte: Construção própria a partir dos protocolos de recolha de informação recebidos

3.2.1. Caracterização dos alunos participantes na pesquisa

Através da Tabela 5 podemos verificar que foram inquiridos 23 alunos que frequentam o 9º ano, sendo que 13 são do sexo feminino e 10 do sexo masculino. A maior parte dos jovens tem 14 anos e reside no concelho do Porto.

No que se refere à tipologia do agregado familiar, destaca-se a família nuclear com filhos de média dimensão, o que significa que são constituídas por 3 ou 4 pessoas.

Tabela 5. Caracterização geral dos alunos do 9º ano

	9º ano		TOTAL
	Escola A	Escola B	
<i>Sexo</i>			
Feminino	8	5	13
Masculino	2	8	10
<i>Idade</i>			
14 anos	8	9	17
15 anos	2	3	5
16 anos	0	1	1
<i>Concelho de Residência</i>			
Porto	7	8	15
Outros concelhos da AMP	3	5	8
<i>Gostas do local onde vives</i>			
Sim	10	12	22
Não	0	1	1
<i>Tipologia do Agregado Familiar</i>			
Família nuclear com filhos	7	9	16
Família monoparental	0	2	2
Outros tipos de agregados	3	2	5
<i>Família segundo a dimensão</i>			
Família de média dimensão (3 a 4 pessoas)	6	10	16
Família numerosas (5 e mais pessoas)	4	3	7
TOTAL	10	13	23
<i>Dimensão média das famílias</i>	4,3	4,1	4,2

Fonte: Inquérito aplicado aos alunos do 9º ano, 2021

É importante salientar que a maioria dos alunos referiu gostar do local onde vive, no entanto 1 aluno respondeu que não, pois diz não se identificar com o local, nem com a vizinhança.

Tabela 6. Caracterização geral dos alunos do 12ºano

		12º ano		TOTAL
		Escola A	Escola B	
Sexo				
Feminino		8	5	13
Masculino		18	8	26
Idade				
17 anos		23	10	33
18 anos		2	3	5
19 anos		1	0	1
Concelho de Residência				
Porto		22	7	29
Outros concelhos da AMP		4	6	10
Gostas do local onde vives				
Sim		24	13	37
Não		2	0	2
Tipologia do Agregado Familiar				
Família nuclear com filhos		17	7	24
Família monoparental		4	5	9
Outros tipos de agregados		5	1	6
Família segundo a dimensão				
Família de média dimensão (3 a 4 pessoas)		20	12	32
Família numerosas (5 e mais pessoas)		6	1	7
TOTAL		26	13	39
Dimensão média das famílias		13	6,5	19,5

Fonte: Inquérito aplicado aos alunos do 12º ano, 2021

No 12º ano, foram inquiridos 39 alunos, 13 do sexo feminino e 26 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos, sendo que a maior parte tem 17 anos (ver tabela 6).

A maior parte dos alunos reside no concelho do Porto e gosta do local onde vive. Quanto aos 2 alunos que referiram não gostar do local onde vivem, a razão apontada relaciona-se, uma vez mais, com o facto de não se identificarem nem com o local, nem com a vizinhança.

A maioria dos alunos pertence a famílias nucleares com filhos (24 casos), alguns deles em situação de famílias recompostas, e de média dimensão (32 casos). No entanto, salienta-se ainda a existência de situações de monoparentalidade (9 casos) e de outros modelos de família (6 casos).

A maioria dos alunos, quando questionados acerca da opção pelo curso que frequentam, respondeu ter optado segundo a sua motivação e interesse pelo curso, outros pela perspetiva de empregabilidade. No entanto, 1 aluno da Escola A referiu ter sido por influência do agregado familiar e 2 alunos, um de cada escola, por considerarem que é o curso que apresenta maior probabilidade de conclusão.

De forma a conhecer um pouco mais o contexto familiar dos jovens, inserimos no questionário questões acerca do grau de escolaridade dos pais, da sua condição perante a atividade económica, bem como o grupo profissional no qual se inserem (caso exerçam ou tenham exercido uma atividade profissional).

Tabela 7. Grau de escolaridade dos pais dos alunos do 9ºano

	Escola A			Escola B			Total	
	Pai	Mãe	Total	Pai	Mãe	Total	N	%
1º Ciclo	0	0	0	1	0	1	1	2,2
2º Ciclo	0	0	0	0	3	3	3	6,5
3º Ciclo (7º ao 9º ano)	1	0	1	6	5	11	12	26,1
Ensino Secundário (12º ano)	1	2	3	3	3	6	9	19,6
Ensino Superior (bacharelato/licenciatura)	5	4	9	0	1	1	10	21,7
Ensino Superior (mestrado/doutoramento)	3	4	7	0	0	0	7	15,2
Não sei	0	0	0	3	1	4	4	8,7
Total	10	10	20	13	13	26	46	100

Fonte: Inquérito aplicado aos alunos do 9º ano, 2021.

Relativamente ao grau de escolaridade dos pais dos alunos do 9º ano, e de um modo geral, pouco mais de 1/3 tem até um nível de escolaridade não superior ao 3º ciclo e, no sentido oposto, pouco mais de 1/3 tem ensino superior. Mas há diferenças entre as escolas analisadas: assim, são os pais dos que frequentam a escola A os que apresentam níveis de escolaridade mais elevados: 16 têm ensino superior, enquanto na escola B apenas existe 1 caso (ver tabela 7). Em contrapartida, a maior parte dos alunos da escola B têm pais com níveis de escolaridade até ao 3º ciclo (9º ano) – 15 casos em 26.

Tabela 8. Grau de escolaridade dos pais dos alunos do 12ºano

	Escola A			Escola B			Total	
	Pai	Mãe	Total	Pai	Mãe	Total	N	%
1º Ciclo	1	2	3	2	2	4	7	9,2
2º Ciclo	0	0	0	0	0	0	0	0
3º Ciclo (7º ao 9º ano)	6	5	11	3	5	8	19	25,0
Ensino Secundário (12º ano)	10	4	14	5	5	10	24	31,6
Ensino Superior (bacharelato/licenciatura)	8	10	18	1	0	1	19	25,0
Ensino Superior (mestrado/doutoramento)	0	5	5	1	0	1	6	7,9
Não sei	1	0	1	0	0	0	1	1,3
Total	26	26	52	13	13	26	76	100

Fonte: Inquérito aplicado aos alunos do 12º ano, 2021

Quanto ao grau de escolaridade dos pais dos alunos do 12º ano, verifica-se a que cerca de 1/3 dos pais tem até ao 3ºciclo, cerca de 1/3 tem o 12º ano e o outro terço tem ensino superior. Do mesmo nodo, constatamos que são igualmente os pais dos alunos da

escola A aqueles que apresentam níveis de escolaridade mais elevados: 23 pais com ensino superior, enquanto na escola B apenas se registam 2 casos. Na escola B, cerca de metade dos pais têm no máximo o 9º ano (12 casos) e 10 o ensino secundário.

Assim, pode concluir-se que os pais dos alunos que frequentam a escola A são mais escolarizados do que os pais dos alunos que frequentam a escola B.

Tabela 9. Condição perante a atividade económica dos pais dos alunos do 9ºano

	Escola A			Escola B			Total
	Pai	Mãe	Total	Pai	Mãe	Total	
Exerce uma profissão	9	9	18	11	9	20	38
Desempregado(a)	1	0	1	0	4	4	5
Estudante	0	1	1	0	0	0	1
Total	10	10	20	11	13	24	44

Fonte: Inquérito aplicado aos alunos do 9º ano, 2021

No que respeita a condição perante a atividade económica dos pais dos alunos do 9º ano, como consta na Tabela 9, do total de 44 pais, 38 exercem uma profissão e 5 estão em situação de desemprego. Para 2 pais não há informação porque já faleceram.

No caso dos pais dos alunos do 12º ano, apuramos que também a maioria exerce uma profissão, pois de um total de 76 pais, 66 estão inseridos no mercado de trabalho (ver tabela 10). Há, ainda 7 situações de desemprego, 1 estudante e 1 reformado.

Tabela 10. Condição perante a atividade económica dos pais dos alunos do 12ºano

	Escola A			Escola B			Total
	Pai	Mãe	Total	Pai	Mãe	Total	
Exerce uma profissão	23	24	47	10	9	19	66
Desempregado(a)	1	2	3	1	3	4	7
Estudante	0	0	0	0	0	0	1
Reformado(a)	1	0	1	1	0	1	2
Total	10	10	20	11	13	24	76

Fonte: Inquérito aplicado aos alunos do 12º ano, 2021

Com base nos dados recolhidos, procuramos identificar, tendo em consideração a Classificação Portuguesa das Profissões (CPP), quais os grupos profissionais nos quais os pais dos alunos se inserem.

Tabela 11. Grupo profissional a que pertencem os pais dos alunos do 9º ano (segundo a CPP)

	Escola A			Escola B			Total
	Pai	Mãe	Total	Pai	Mãe	Total	
Grupo 1	1	2	3	0	0	0	3
Grupo 2	5	4	9	0	1	1	10
Grupo 3	1	3	4	2	2	4	8
Grupo 4	0	0	0	1	1	2	2
Grupo 5	2	0	2	2	3	5	7
Grupo 6	0	0	0	0	0	0	0
Grupo 7	0	0	0	2	0	2	2
Grupo 8	0	0	0	2	0	2	2
Grupo 9	0	0	0	0	2	2	2
Não sabe	0	0	0	2	0	2	2
Total	9	9	18	11	9	20	38

Fonte: Inquérito aplicado aos alunos do 9º ano, 2021

Começando por analisar os dados dos pais dos alunos do 9º ano, constatamos que na Escola A, a maioria insere-se nos grupos 1 - Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos, 2 - Especialistas das atividades intelectuais e científicas) e 3 - Técnicos e profissões de nível intermédio (ver tabela 11). Como é possível verificar, apenas 2 pais se inserem no grupo 5 - Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores. Pelo contrário, na Escola B, constatamos que são poucos os pais que ocupam os primeiros grupos da CPP. Nenhum deles se enquadra no grupo 1. O grupo com maior destaque é o 5.

Posto isto, notamos que os pais dos alunos do 9º ano que frequentam a Escola A ocupam uma posição profissional mais favorável do que os pais dos alunos da Escola B.

Tabela 12. Grupo profissional a que pertencem os pais dos alunos do 12º ano (segundo a CPP)

	Escola A			Escola B			Total
	Pai	Mãe	Total	Pai	Mãe	Total	
Grupo 1	1	0	1	0	0	0	1
Grupo 2	3	8	11	1	1	2	13
Grupo 3	7	8	15	0	2	2	17
Grupo 4	2	2	4	0	1	1	5
Grupo 5	2	3	5	5	2	7	12
Grupo 6	0	0	0	0	0	0	0
Grupo 7	1	0	1	2	0	2	3
Grupo 8	4	0	4	1	0	1	5
Grupo 9	0	3	3	1	3	4	7
Não sabe	3	0	3	0	0	0	3
Total	23	24	47	10	9	19	66

Fonte: Inquérito aplicado aos alunos do 12º ano, 2021

No que diz respeito aos dados dos pais dos alunos que frequentam o 12º ano, verificamos que a maioria dos pais dos alunos da Escola A, concentram-se, mais uma vez,

nos primeiros grupos da CPP (1, 2 e 3). Grupos estes que, como sabemos, correspondem às profissões mais qualificadas em por isso, que permitem a ampliação dos diferentes tipos de recursos. Há a salientar, porém, 8 casos de pais que se inserem nos grupos 7, 8 e 9 da CPP. Relativamente aos pais dos alunos da Escola B, verificamos que, mais uma vez, nenhum deles se insere no grupo 1. Dividem-se pelos restantes grupos profissionais, sendo que o de maior destaque é novamente o grupo 5.

Com base nestes dados, concluímos que os pais dos alunos da Escola A possuem um grau de instrução mais elevado do que os pais dos alunos da Escola B e, consequentemente, são também os que exercem profissões mais qualificadas e socialmente prestigiadas.

3.2.2. Caracterização dos professores participantes na pesquisa

Como já foi referido anteriormente, fizeram parte deste estudo 23 professores, sendo que 4 pertencem à Escola A e 19 à Escola B.

Tabela 13. Caracterização geral dos professores participantes na pesquisa

	Escola A	Escola B	Total
<i>Há quanto tempo exercem a profissão</i>			
De 1 a 5 anos	0	1	1
Mais de 5 e até 10 anos	1	0	1
Mais de 10 e até 15 anos	0	1	1
Mais de 15 anos	3	17	20
<i>Há quanto tempo é professor/a na Escola</i>			
Menos de 1 ano	2	2	4
De 1 a 5 anos	2	3	5
Mais de 5 e até 10 anos	0	3	3
Mais de 10 e até 15 anos	0	3	3
Mais de 15 anos	0	8	8
<i>Situação profissional</i>			
Professor/a efetivo/a	1	17	18
Professor/a contratado/a	3	2	5
<i>Diretor de turma</i>			
Sim	1	10	11
Não	3	9	12
Total	4	19	23

Fonte: Entrevistas aplicadas aos professores, 2021

Como se pode constatar pela tabela 13, dos professores da Escola A, 3 exercem a profissão há mais de 15 anos e 1 entre 5 e até 10 anos. São, todavia, professores mais

recentes na escola: 2 trabalham ali há menos de 1 ano e os outros 2 são professores na escola entre 1 a 5 anos. Apenas 1 é professor efetivo, os restantes são professores contratados.

Na Escola B, do total de 19 professores, 17 exercem a profissão há mais de 15 anos, 1 entre 10 anos e 15 anos e outro de 1 a 5 anos. Apenas 8 exercem na Escola B há mais de 15 anos. Quanto à situação profissional, 17 são professores efetivos e 2 são contratados. Cerca de metade dos professores que participaram na pesquisa são diretores de turma, e a restante metade não tem essas funções.

Quanto ao ano de escolaridade que lecionam, 13 são professores apenas do 9º ano, 6 são professores apenas do 12º ano e 4 são simultaneamente professores no 9º e no 12º ano.

Quanto às disciplinas lecionadas, no que respeita ao 9º ano, e como podemos verificar na tabela 14, predominam os professores da disciplina de Ciências Físicas e Naturais (7 casos), seguindo-se a de Expressões e Tecnologias (4 casos).

Tabela 14. Área disciplinar dos professores do 9º ano

Área disciplinar 9º ano	Escola A	Escola B	TOTAL
Português	0	2	2
Ciências Físicas e Naturais	1	6	7
Expressões e Tecnologias	1	3	4
Línguas Estrangeiras	1	1	2
Ciências Humanas e Sociais	1	0	1
Outra	0	1	1
Total	4	13	17

Fonte: Entrevistas aplicadas aos professores, 2021

Por sua vez, os docentes do 12º ano são todos professores na Escola B e lecionam diversas disciplinas, nomeadamente: Português, Matemática A, História A, Biologia, Educação Física, Aplicações Informáticas B, Área de Integração e Inglês.

3.3. (In)sucesso escolar: perceções, percursos, causas e consequências

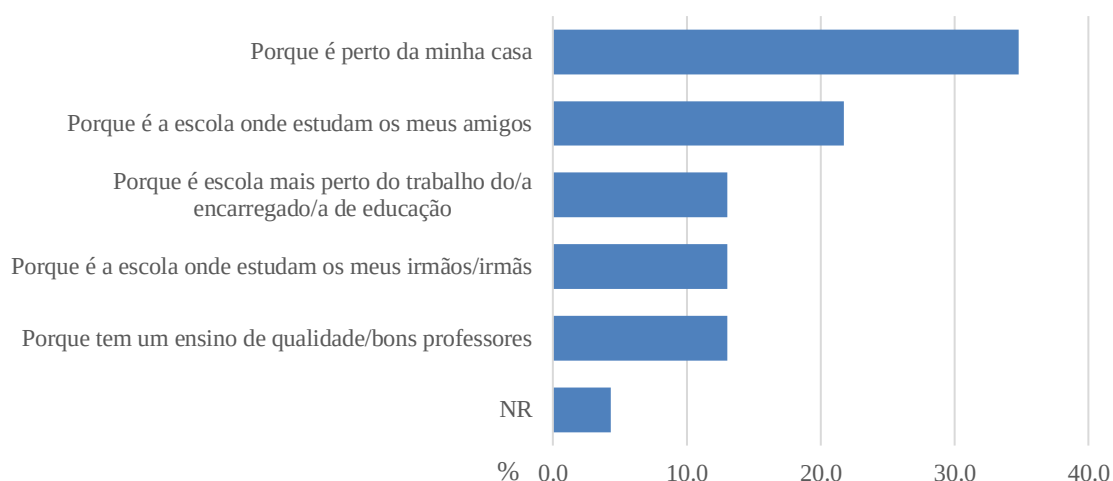
O (in)sucesso escolar depende de um conjunto de fatores diversos relacionados com os alunos, com as famílias, com a escola (e seus agentes educativos), com a comunidade e com a sociedade de um modo geral. Compreender o que sentem torna-se, assim, crucial para identificar potenciais estratégias de intervenção direcionadas à solução de problemas.

3.3.1. Percursos e percepções

Procuramos perceber o motivo que levou os alunos a escolherem a escola que frequentam. Os dados gerais encontram-se representados na figura 1.

Olhando para os dados de um modo global, a proximidade à residência é o motivo com maior expressão (com cerca de 35% de respostas). Destaca-se, igualmente, a importância da proximidade ao grupo de pares, pelo que a opção “é a escola onde estudam os meus amigos” surge com um pouco mais de 20% de respostas.

Figura 1. Principal motivo para a escolha da escola (%)



Fonte: Inquérito aplicado aos alunos do 9º ano, 2021 (n=23)

No entanto, e se atentarmos à escola frequentada, encontramos algumas diferenças que vale a pena evidenciar (ver tabela 15): assim, a proximidade à residência é a opção mais escolhida pelos alunos da Escola A, enquanto o ser a escola onde estudam os amigos é a opção mais escolhida pelos alunos da escola B. Destaca-se, ainda, que nenhum aluno da escola B escolheu a opção “porque tem um ensino de qualidade/bons professores” e nenhum aluno da escola A referenciou a presença dos amigos como motivo de escolha. Ainda no caso da escola B, a proximidade ao local de trabalho do encarregado de educação também surge como opção.

Tabela 15. Principal motivo para a escolha da escola indicado pelos alunos do 9º ano

	Escola A	Escola B	Total	
			N	%
Porque é perto da minha casa	5	3	8	34,8
Porque é a escola onde estudam os meus amigos	0	5	5	21,7
Porque tem um ensino de qualidade/bons professores	3	0	3	13,0
Porque é a escola onde estudam os meus irmãos/irmãs	1	2	3	13,0
Porque é escola mais perto do trabalho do/a encarregado/a de educação	0	3	3	13,0
NR	1	0	1	4,3
Total	10	13	23	100

Fonte: Inquérito aplicado aos alunos do 9º ano, 2021.

Foi colocada a mesma questão aos alunos do 12º ano. Globalmente, 51% dos alunos referem a localização geográfica como o principal motivo. A qualidade do ensino e dos professores aparece em segundo lugar com 23% das respostas e a importância da presença do grupo de pares na terceira posição com 18% (ver tabela 16).

Tabela 16. Principal motivo para a escolha da escola indicado pelos alunos do 12º ano

	Escola A	Escola B	Total	
			N	%
Porque é perto da minha casa	12	8	20	51,3
Porque tem um ensino de qualidade/bons professores	8	1	9	23,1
Porque é a escola onde estudam os meus amigos	4	3	7	17,9
Porque é a escola onde estudam os meus irmãos/irmãs	1	1	2	5,1
NR	1	0	1	2,6
Total	26	13	39	100

Fonte: Inquérito aplicado aos alunos do 12º ano, 2021

Saliente-se que no total de 36 alunos da escola A (9º e 12º ano), cerca de 1/3 (11 alunos) selecionaram a opção “*Porque tem um ensino de qualidade*” para justificar a escolha da escola, pelo que consideram que o estabelecimento de ensino em questão tem um ensino e professores de qualidade.

Como bem sabemos, o aluno é um ser social que dispõe de cognição social e inteligência emocional, pelo que procuramos identificar que tipo de emoções e sentimentos vivenciam estes jovens em contexto escolar. Consideramos pertinente a abordagem das emoções, uma vez que, em contexto escolar as emoções são fonte crucial no processo de aprendizagem do aluno.

Geralmente, o ser humano procura realizar atividades nas quais se sinta bem, o que se aplica também no contexto escolar. Ou seja, se o aluno estiver sujeito a situações de stress provocadas pela escola sentir-se-á desconfortável, o que o conduzirá a não gostar

de a frequentar, podendo inclusive, desencadear problemas emocionais, como ansiedade, depressão, desmotivação, entre outros.

Assim sendo, torna-se importante que, em contexto de sala de aula, o professor procure assegurar a criação e gestão do envolvimento social, de maneira que sejam garantidas condições emocionais e afetivas adequadas à aprendizagem do aluno.

Damásio (1995) defende que é impossível separar a emoção da aprendizagem ou a emoção da cognição ou da razão. Quando os alunos não sentem uma conexão profunda entre a emoção e a cognição, por mais que estudem ou memorizem os conteúdos escolares, estes deixam de ser emocionalmente significativos para eles.

As funções cognitivas como o pensar, o raciocinar e a tomada de decisão são orientadas pela emoção, pela avaliação e julgamento das consequências das nossas ações, o que significa que quando refletimos sobre um determinado problema experienciamos reações emocionais baseadas na nossa expectativa sobre as soluções que encontramos e sobre as nossas experiências passadas, ou seja, aprendemos com os resultados passados e, a partir deles, regulamos os nossos comportamentos futuros (*ibidem*).

As emoções não só facilitam a construção de comportamentos adaptados presentes e futuros, como são facilitadoras do desenvolvimento do processo de aquisição de novas informações e conhecimentos, pois ao contrário do que habitualmente se pensa, as emoções não são apenas funções auxiliares ou secundárias da aprendizagem, são parte integrante de todo o seu processo (Fonseca, 2016).

Importa ainda salientar que, da mesma forma que existe uma conexão entre a emoção e a cognição, existe também entre esta e a motivação, uma vez que a aprendizagem não se trata de um ato isolado, nem afetivamente neutro, pelo que só se proporcionará num contexto de transmissão intencional e de atenção e interação emocional compartilhada (*ibidem*).

Quando o aluno assume expectativas pessoais de sucesso, automaticamente sentir-se-á mais motivado para estudar, porque acredita que os seus esforços serão recompensados com melhores avaliações.

Damásio (2000) distingue, no processo de consciência das emoções e dos sentimentos, três estágios de processamento:

1. “estado de emoção, que pode ser desencadeado e executado inconscientemente”
2. “estado de sentimento, que pode ser representado inconscientemente”

3. e, por último, “estado de sentimento tornado consciente, isto é, em que o organismo reconhece a emoção e sentimento.” (Damásio, 2000:57)

A alegria, a paixão e a curiosidade, por exemplo, são emoções que transmitem bem-estar, melhoram as competências ao nível da concentração e criatividade, estimulam atitudes dinâmicas, desenvolvem o otimismo e a resiliência para enfrentar as mais diversas situações (Batista, 2012).

Por sua vez, o medo, a ira e a ansiedade são exemplos de emoções que nos alertam para o facto de haver algo de errado, algum problema que temos de solucionar. Para além disso, acabam por limitar o raciocínio, condicionar o bem-estar ou até mesmo desencadear um bloqueio físico ou mental (ibidem).

Uma vez que o ambiente escolar se traduz num lugar de encontro, num ambiente rico em experiências emocionais, é natural que estas não sejam sempre positivas. Apesar de a instituição escolar procurar uma certa uniformidade, existe uma grande variedade de emoções e sentimentos, uma vez que todas as pessoas são diferentes e a fluidez de emoções e sentimentos está profundamente vinculada aos estados internos das mesmas.

Contudo, é natural e necessário que todos os seres humanos experienciem emoções “negativas”, pois estas têm a mesma importância do que as “positivas”, na medida em que têm como função indicar a forma como se deve lidar com o que provoca sofrimento, angústia ou desconforto.

As associações que os indivíduos fazem sobre diferentes aspetos da sua vida (o percurso escolar, a vida profissional, entre outros) dependem do seu humor no momento. Indivíduos alegres tendem a produzir associações agradáveis, enquanto indivíduos que se sintam tristes ou zangados tendem a fazer associações desagradáveis. Uma gestão adequada das emoções não só tem consequências positivas nas relações com os outros, como também na melhoria da qualidade de vida.

Assim, tratando-se o aluno de um ser emocional, revela indicadores verbais ou não verbais que denunciam o seu estado íntimo na relação com os diversos sujeitos e, no caso específico da escola, com o professor e restantes agentes educativos. Posto isto, consideramos importante perceber que tipo de sentimentos os alunos têm enquanto estão na escola, pois a forma como se sentem, isto é, a forma como encaram a experiência escolar tem influência no seu desempenho académico, na medida em que se estes se sentirem bem e felizes terão certamente um melhor desempenho e sentir-se-ão mais confiantes.

Neste sentido, de forma a explorarmos o sentimento geral dos alunos em relação à escola, colocámos-lhes a seguinte questão: *Como te sentes quando estás na escola?* Para efeitos de análise, agregamos as respostas “sempre” (menos expressivas) com as respostas “às vezes” (mais expressivas). Os resultados encontram-se espelhados na figura 2.

Figura 2. O que sentem na escola os alunos do 9º ano (sempre ou às vezes)

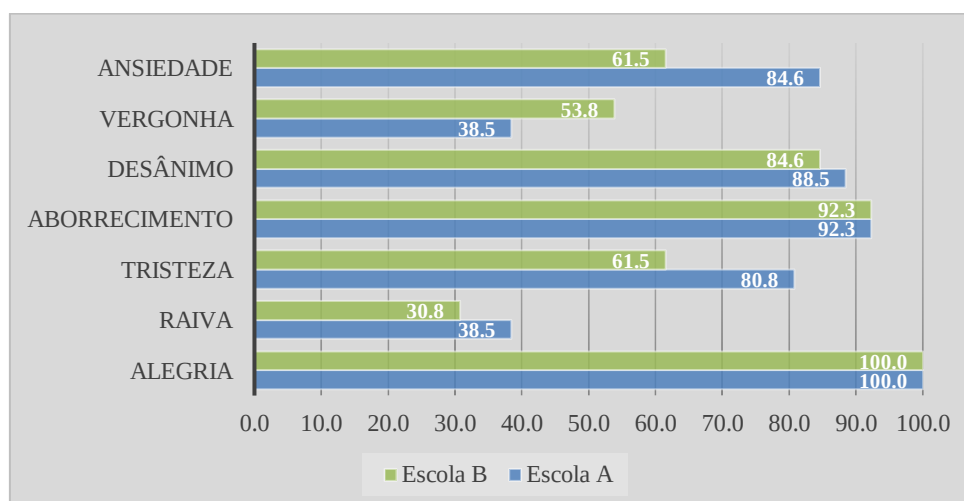


Fonte: Construído a partir dos dados do inquérito aplicado aos alunos do 9º ano, 2021.

Assim, de um total de 23 alunos do 9º ano, em 22 casos regista-se, sempre ou às vezes, o aborrecimento e a alegria. Em 17 casos regista-se o desânimo, em 15 raiva, em 14 ansiedade, em 13 tristeza e em 12 vergonha. De um modo geral, não há diferenças significativas entre escolas frequentadas: em ambas predominam as respostas “sempre” e “às vezes” para todas as emoções e sentimentos indicados.

Relativamente aos alunos do 12º ano, quanto à mesma questão, verifica-se que, de um modo geral, não há diferenças acentuadas entre as duas escolas. Todos referem sentir alegria sempre ou às vezes. Por outro lado, mais de 90% refere sentir-se aborrecido na escola e quase 90% sente desânimo. As diferenças mais evidentes situam-se ao nível da tristeza e da ansiedade, que são mais referenciadas pelos alunos da escola A, e a vergonha, que é mais visível nos alunos da escola B (ver figura 3).

Figura 3. Como se sentem os alunos do 12º ano na escola (sempre e às vezes)



Fonte: Inquérito aplicado aos alunos do 12º ano, 2021

Os dados relativos a esta questão aparentemente parecem refletir uma contradição: os alunos sentem-se simultaneamente alegres, aborrecidos e desanimados na escola. Poderá avançar-se com a hipótese de que para cada um destes sentimentos e emoções contribuem diferentes fatores. Assim, a alegria pode provir do facto de a escola ser um importante contexto de socialização com o grupo de pares e de constituir um elemento de estruturação e organização do quotidiano dos jovens. Já o aborrecimento e o desânimo podem estar associados aos conteúdos programáticos, aos processos de ensino-aprendizagem e aos próprios percursos escolares dos jovens. Alguns estudos (Ramos, 2019; Loureiro, 2021) têm demonstrado que estudantes desanimados têm maior probabilidade de insucesso escolar, quando o desânimo não é ele mesmo um produto de percursos escolares menos bem-sucedidos.

Quando um aluno se sente desmotivado não consegue encontrar disposição para realizar tarefas, por muito simples que estas sejam. A motivação traduz-se numa espécie de força interna que equilibra todas as nossas ações, pois esta depende de fatores internos como as emoções, e de fatores externos como, por exemplo, o ambiente em que nos encontramos. Segundo Ramos (2019), existem dois tipos de motivação, a intrínseca e a extrínseca. A primeira, compreende a escolha e realização de determinada atividade por esta ser interessante ou satisfatória. O que significa que está relacionada com a força interna, com os interesses individuais, com os objetivos que estabelecemos e que nos incentivam a concretizá-la. Já a motivação extrínseca traduz-se na performance de um comportamento para receber uma recompensa ou para evitar uma punição. Este tipo de

motivação está relacionado com o ambiente em que estamos inseridos, com o relacionamento interpessoal, que pode ser ou não um fator positivo. Assim sendo, a motivação para aprender está relacionada com a harmonia entre a motivação intrínseca do aluno, com o apoio da motivação extrínseca.

A família desempenha um papel muito importante no que se refere à motivação escolar do aluno, já que pais desmotivados, devido aos mais diversos constrangimentos ou adversidades da vida, tendem a demonstrar menos atenção às necessidades dos filhos, o que acaba por lhes ser transmitido. Neste sentido, torna-se importante que os pais desempenhem o seu papel de compreender e reconhecer as capacidades dos jovens, reforçando-as e elogiando-as, de forma a combater a sua desmotivação.

Ramos (2019) salienta que o processo motivacional depende de muitos fatores que podem comprometer o processo de aprendizagem, entre os quais o nível de preocupação dos alunos face a determinada tarefa, a perceção de sucesso na aprendizagem, a forma como os professores comunicam em contexto sala de aula, o carácter mais ou menos significativo que a matéria tem para o aluno e as suas perspetivas. Independentemente da metodologia de trabalho adotada por cada professor ou os conteúdos curriculares da disciplina que lecionam, a motivação dos alunos revela-se uma preocupação constante e comum a todos aqueles que no seu quotidiano vivem o processo de aprendizagem.

Um aluno motivado consegue atingir maior capacidade de atenção/concentração nas tarefas escolares, cumpre com as suas responsabilidades escolares e, por conseguinte, atinge uma maior satisfação ao concretizar os objetivos estabelecidos (ibidem).

Quando os alunos canalizam energia nas atividades que envolvem a aprendizagem, o que ocorre quando estes lhes atribuem significado, a relação com o saber passa a ter sentido.

O insucesso escolar que, como já vimos, encontra a sua materialização e concretização efetiva na retenção escolar (Justino *et al*, 2014) é, portanto, um tema relevante no contexto desta pesquisa. Assim, procurámos, através do inquérito, analisar o percurso escolar dos alunos que colaboraram com este estudo. Do total de 23 alunos do 9º ano, apenas 3, da Escola B, apresentam retenções ao longo do seu percurso escolar e dos 39 alunos do 12º ano, apenas 1, da Escola A, ficou retido, o que demonstra que foram poucos os alunos que vivenciaram percursos de insucesso.

Segundo Brophy (2006), a retenção escolar não só tem impacto no sucesso académico e na autoestima do aluno, como também na organização dos sistemas escolares. Afeta o sucesso académico do aluno, na medida em que este depois de retido

acaba por ficar para trás, o que produz efeitos na sua autoestima, na atitude perante a escola e na relação com os pares. Por outro lado, produz efeitos na organização dos sistemas escolares, pois contribui para o elevado número de alunos por turma, para o aumento da heterogeneidade, para problemas disciplinares e dificuldades na gestão do trabalho em contexto de sala de aula, quer pelas diferenças, quer pela grande amplitude etária dos alunos.

Um dos fatores que mais constrangimentos causa no processo de ensino-aprendizagem é a indisciplina, pelo que procurámos perceber se os alunos tiveram algum processo disciplinar ao longo do seu percurso académico. Verificamos que no 9º ano, apenas 1 aluno da Escola A e 2 alunos da Escola B apresentam processos disciplinares ao longo do seu percurso escolar. No 12º ano, são 4 os alunos que apresentam processos disciplinares, sendo que 2 estudam na Escola A e 2 na Escola B.

Procurou-se compreender, junto dos professores, que razões encontravam para que alguns alunos não valorizassem a escola. As respostas, ilustradas na tabela 17, mostram que de 10 professores que consideram que os alunos não atribuem importância à escola, apenas 1 reconhece que a escola tem um papel importante nessa postura. Os restantes colocam sempre nas características pessoais do aluno ou nas condições socioeconómicas da família a responsabilidade pela atribuição de menor importância à escola.

Tabela 17. Razões segundo as quais, para alguns professores, os alunos não atribuem importância à escola

Causas situadas no aluno (perspetiva de responsabilização do indivíduo)	<i>“Não têm objetivos de vida”</i> (professor/a escola B, 9º ano, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a) <i>“Desinteresse e desconhecimento do real papel que a escola desempenha.”</i> (professor/a escola B, 9º ano, exerce há mais de 15 anos, contratado/a) <i>“Existem casos pontuais em que a Escola é percecionada como local de convívio e de diversão e não de local de trabalho e aprendizagem”</i> (professor/a escola B, 9º e 12º anos, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a) <i>“Porque os jovens de hoje não gostam de estudar e acham que as coisas lhes caem do céu.”</i> (professor/a escola B, 9º ano, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a) <i>“Não veem perspetivas de que a escola lhes possa vir a melhorar a vida futura.”</i> (professor/a escola B, 12º ano, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a) <i>“Porque ainda não têm definidos objetivos para o futuro.”</i> (professor/a escola A, 9º ano, exerce há mais de 5 e até 10 anos, contratado/a) <i>“Acham que não vale a pena tanto trabalho. Não têm curiosidade nem vontade de saber apenas por conhecimento e enriquecimento cultural.”</i> (professor/a escola B, 9º ano, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a)
Causas situadas na família e no contexto social de origem (perspetiva de responsabilização da família)	<i>“As gerações anteriores também não lhe atribuem importância.”</i> (professor/a escola B, 9º ano, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a) <i>“Enquadramento social e económico e cultural; pouco interesse por parte dos encarregados de educação nos seus educandos.”</i> (professor/a escola B, 9º e 12º anos, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a) <i>“À volta deles, têm amigos e familiares que também não precisaram da escola para “se safarem”.”</i> (professor/a escola B, 9º ano, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a) <i>“Não valorizam a educação porque já os seus pais não a valorizaram, muitas vezes.”</i> (professor/a escola B, 9º ano, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a)
Causas situadas nos modos de organização e funcionamento da escola (perspetiva de responsabilização da instituição)	<i>“A escola é pouco estimulante e tem horas semanais em excesso.”</i> (professor/a escola B, 9º e 12º anos, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a)

Fonte: Entrevistas realizadas aos professores, 2021

Tabela 18. Percepção dos professores sobre as causas do insucesso escolar

Causas situadas no aluno (perspetiva de responsabilização do indivíduo)	<i>“Pouco investimento da parte dos alunos nas suas aprendizagens”</i> (professor/a escola B, 12º ano, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a) <i>“A falta de interesse revelada pelos alunos sejam quais for as estratégias/recursos que se use no processo ensino/aprendizagem”</i> (professor/a escola B, 9º ano, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a) <i>“Falta de valorização da educação como meio de ascender a uma vida melhor”</i> (professor/a escola B, 9º ano, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a)
Causas situadas na família e no contexto social de origem (perspetiva de responsabilização da família)	<i>“Falta de exigência dos próprios e familiares bem como algum afastamento/alheamento destes últimos”</i> (professor/a escola B, 12º ano, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a) <i>“Pouca valorização pela família do prosseguimento de estudos”</i> (professor/a escola B, 12º ano, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a) <i>“Condições familiares complicadas, socialmente”</i> (professor/a escola B, 9º ano, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a) <i>“Desinteresse por parte dos encarregados de educação”</i> (professor/a escola B, 9º ano, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a)
Causas situadas nos modos de organização e funcionamento da escola (perspetiva de responsabilização da instituição)	<i>“Não há muitas vezes diversificação das estratégias e dos instrumentos de avaliação por parte dos professores”</i> (professor/a escola B, 12º ano, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a) <i>“Matérias que não interessam e causam desmotivação”</i> (professor/a escola B, 9º ano, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a) <i>“Os programas das diversas disciplinas são bastante extensos, impedindo muitas das vezes a abordagem prática, que implica/envolve um maior número de aulas”</i> (professor/a escola B, 9º e 12º anos, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a) <i>“Não adequação da escola à necessidade de todos os alunos”</i> (professor/a escola B, 9º e 12º anos, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a)

Fonte: Entrevistas realizadas aos professores, 2021.

No que concerne as causas que estão na origem do insucesso escolar, e em concordância com as respostas dadas ao porquê de alguns alunos não valorizarem a escola, a maioria dos docentes segue uma ótica de responsabilização quer do próprio

aluno, quer da família. No entanto, e como vemos na Tabela 18, alguns dos professores da Escola B atribuíram também à instituição escolar a responsabilidade pelo insucesso dos alunos. Os dados recolhidos indicam, porém, que de um modo geral o professor pouco se coloca como um dos elementos envolvidos na produção do insucesso escolar.

Das causas situadas no aluno, destacam-se a falta de interesse e investimento dos próprios na aquisição das aprendizagens e a ausência de expectativas no que se refere à ascensão de um futuro melhor por via da educação. Estas explicações acabam por aproximar-se dos pressupostos da teoria dos dotes individuais que, e de acordo com as análises de Benavente (1990), apontam para que o insucesso escolar seja justificado pelas capacidades e inteligência inata dos alunos. Ou seja, o rendimento escolar estaria dependente das aptidões inatas do aluno.

Relativamente às causas situadas na família e no contexto social de origem dos alunos, grande parte dos professores salientou a falta de interesse por parte dos encarregados de educação no acompanhamento do percurso escolar dos seus educandos e a ausência de valorização no prosseguimento dos estudos. Esta explicação aproxima-se dos pressupostos da teoria do handicap sócio-cultural: a família é vista como um importante alicerce na educação e formação das crianças e, por isso, quando esta não possui padrões comportamentais e culturais idênticos aos desenvolvidos e exigidos pela escola, a experiência escolar torna-se difícil. Como afirma Sil (2004), a criança proveniente de um meio socioeconómico desfavorecido e de um ambiente familiar que não contribuiu para o equilibrado desenvolvimento das suas competências ao nível cultural e linguístico, experiencia uma privação sociocultural que não lhe confere os alicerces necessários ao sucesso escolar “já que os pais, para além de incultos, transmitem a sua situação aos filhos, não lhes inculcando as aspirações e expectativas que lhes permitam na escola competir com os outros grupos sociais” (Martins, 1993:12). Sem a bagagem cultural necessária estes alunos estão em desigualdade relativamente aos que são provenientes de famílias mais favorecidas em matéria de capital cultural.

Os professores que atribuíram as causas do insucesso escolar a causas situadas nos modos de organização e funcionamento da escola, destacaram dentro destas a desadequação dos currículos. Cohen (2018) defende que os programas e currículos escolares devem ser elaborados de acordo com a realidade social de cada escola para que, desta forma, se relacionem com as experiências dos alunos entendidas enquanto experiências significativas e de valor. Porém, a centralização do poder nos órgãos ministeriais centrais e o quadro normativo regulador da vida escolar coloca limites em

matéria de autonomia a vários níveis, nomeadamente ao nível pedagógico no que diz respeito a potenciais adaptações curriculares à realidade social dos alunos e a modos de ensinar.

É ainda fundamental que os docentes tenham em consideração a heterogeneidade social presente na sala de aula já que cada criança é fruto de uma socialização específica e tem um *habitus de classe* que se reflete na sua forma de encarar a escola. Assim, os docentes, os currículos, a avaliação dos alunos, as políticas educativas, os equipamentos, o quadro normativo que regula e limita a autonomia das escolas são fatores que condicionam o (in)sucesso escolar. Não ter em consideração a heterogeneidade social pode conduzir a processos de inadaptação escolar e insucesso, com reflexos negativos para o aluno que poderá experienciar sentimentos de rejeição e de inferioridade. Torna-se assim necessário que a escola seja uma organização autorreflexiva que identifique os processos metodológicos adequados para a promoção do sucesso educativo generalizado.

Desta forma, solicitamos que os professores indicassem possíveis estratégias para combater o insucesso escolar. As principais soluções que estes sugeriram para combater o insucesso escolar centram-se essencialmente em estratégias de apoio mais individualizado:

“Um acompanhamento personalizado que procure perceber as necessidades reais do aluno, que o acompanhe e lhe ofereça ajuda, como por exemplo na organização do método de estudo e trabalho, a criar rotinas para o seu sucesso escolar, fortalecer a sua autoestima.” (professor/a escola B, 9º ano, exerce de 1 a 5 anos, contratado/a)

“Acima de tudo apoio o mais personalizado possível.” (professor/a escola B, 9º ano, exerce há mais de 15 anos, contratado/a)

“Um acompanhamento mais próximo por um professor tutor que, para tal, deverá ter horas suficientes no seu horário, para poder orientar devidamente o aluno e, caso tal seja necessário, propor um apoio individualizado nas disciplinas onde o aluno, só por si, é incapaz de superar as suas dificuldades.” (professor/a escola A, 9º ano, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a)

Ou na criação de percursos curriculares alternativos:

“O encaminhamento para cursos com currículos bem mais práticos e que vão ao encontro do interesse dos alunos.” (professor/a escola B, 9º e 12º anos, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a)

Há ainda uma dimensão fortemente destacada que se prende com a importância da relação entre o professor e o aluno.

“Tentar ter uma boa relação com os alunos para os motivar para aprender.”
(professor/a escola B, 12º ano, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a)

“Tratá-los afetuosamente, sempre que eles o aceitem, também. Valorizar as mais pequenas coisas ou conquistas.” (professor/a escola B, 9º ano, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a)

“Mostrar-lhes as suas capacidades, desenvolver a sua motivação, reestruturar a carga letiva, diminuir os conteúdos, construir uma escola mais prática e menos teórica, desenvolver práticas de partilha, de meditação.”
(professor/a escola B, 9º e 12º anos, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a)

“Falar com os alunos de uma forma especial.” (professor/a escola B, 9º ano, exerce de 10 a 15 anos, efetivo/a)

O professor desempenha um papel fundamental nas vivências positivas ou negativas dos alunos no contexto escolar. Um professor que reforce positivamente os alunos, que apele à sua participação e estimule o diálogo contribui para a criação de uma experiência positiva na escola (Wang & Holcombe, 2010). Ao fazer uma apreciação positiva acerca do desempenho do aluno, o professor está a promover a identificação do aluno com a escola e estimular a sua participação. A maneira como este comunica com o aluno, as estratégias de ensino que utiliza e as atividades que realiza, influenciam o envolvimento do aluno na escola. Se os alunos considerarem as tarefas escolares interessantes e significativas mais facilitador será o seu processo de aprendizagem. Isso fará com que tenham um bom desempenho escolar, o que, por sua vez, promove um contexto social ainda mais favorável. Ao se sentirem positivamente envolvidos na escola, os alunos acabam por estar cada vez mais envolvidos. Se pelo contrário, não se sentirem envolvidos certamente nunca o ficarão (Skinner e Pitzer, 2012).

Os professores inquiridos sugeriram como estratégias de combate ao insucesso escolar, a flexibilidade curricular, a diversificação dos métodos de ensino e de avaliação, a reestruturação da carga letiva, a redução do número de alunos por turma e um maior envolvimento dos encarregados de educação. Com exceção deste último aspeto, os restantes remetem para uma dimensão estrutural e organizativa da escola.

É interessante ressaltar que, embora os professores tendam a centrar no aluno e na família a responsabilidade pelo (in)sucesso escolar, salientam o seu papel enquanto docentes nas estratégias a desenvolver para promover o gosto pela aprendizagem e percursos mais bem-sucedidos.

No entanto, para aqueles que consideraram que os alunos não valorizavam a escola e aprendizagem por razões que consideram estar centradas no aluno e na família, as soluções apresentadas são igualmente voltadas para o aluno e respetiva família.

Na questão relativa à perceção sobre o impacto que o contexto escolar tem no sucesso ou insucesso dos alunos, 20 docentes consideram que sim, que o contexto influencia o desempenho e as possibilidades de aproveitamento escolar. As razões para tal são muito diversas. Assim, um dos docentes destaca os diferentes recursos da escola:

“O contexto é feito de professores, alunos, instalações, recursos materiais. Tudo tem influência.” (professor/a escola B, 12º ano, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a)

Outros docentes destacam aspetos mais específicos da organização pedagógica:

“Turmas grandes, exagerado horário semanal, corpo docente com métodos antiquados, excesso de conteúdos, foco no desenvolvimento de conhecimentos e falta de "ensinar" o desenvolvimento do ser e das emoções.” (professor/a escola B, 12º ano, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a)

“Os conteúdos lecionados extensos, horários complicados, falta estruturas que ajudem.” (professor/a escola A, 9º ano, exerce há mais de 15 anos, contratado/a)

“Uma escola organizada, diversa e eficiente e que faça desenvolver a apetência pelo sucesso educativo tem melhores resultados.” (professor/a escola B, 12º ano, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a)

Outros focam a importância dos docentes e do grupo de pares:

“O grupo/turma, quer dos colegas, como dos professores pode influenciar positivamente o aluno.” (professor/a escola A, 9º ano, exerce há mais de 15 anos, contratado/a)

“A influência "negativa" de alguns colegas desvia o foco.” (professor/a escola B, 9º ano, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a)

“A pressão positiva ou negativa dos pares tem muito peso nas opções dos jovens.” (professor/a escola B, 9º ano, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a)

“Gostarem dos professores, do ambiente que os rodeia.” (professor/a escola B, 9º e 12º anos, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a)

“É graças ao esforço dos docentes e demais pessoal da escola que os nossos alunos acabam a escolaridade obrigatória.” (professor/a escola B, 9º e 12º anos, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a)

A relação com os pares e o modo como esta se desenrola, é peça fundamental no desenvolvimento psicossocial e educativo das crianças e jovens. A perceção do apoio por parte dos pares surge relacionada com os resultados escolares, o ajustamento escolar, a motivação académica e os comportamentos. Se as relações com os pares se revelarem negativas, o aluno poderá tender ao afastamento da escola e a comportamentos delinquentes. Se, pelo contrário, as relações com os pares forem positivas, o envolvimento escolar é promovido pois aquelas preenchem necessidades de pertença e vinculação e o aluno vivencia um sentimento positivo importante para a sua vivência em contexto escolar.

Wentzel (2003) reforça a importância das *relações de aceitação*, pois a aceitação pelos pares tem vindo a ser relacionada positivamente com resultados motivacionais, já que potencia a satisfação com a escola, a existência de objetivos de aprendizagem, a adoção de comportamentos socialmente adequados, a prossecução de objetivos académicos e de envolvimento comportamental.

O autor distingue as *relações de amizade* (amigos próximos) e as *relações de proximidade* (colegas). As relações de amizade (o grupo de amigos mais próximos)

surtem associadas a melhores notas, a um maior cumprimento das tarefas escolares, a um maior ajustamento escolar e a um elevado envolvimento nas atividades escolares. Por constituírem figuras de suporte mais fortes, os alunos não só estão mais envolvidos na escola, como apresentam uma menor probabilidade de adotarem comportamentos delinquentes (Wentzel, 2003).

As relações de proximidade (o grupo de colegas) distinguem-se das relações de amizade pelo facto de terem implícito um processo de seleção baseada em características valorizadas pelos seus elementos, existindo frequentemente uma hierarquia. Este tipo de relações surge associado ao clima de escola (perceções das relações com os colegas na escola em geral) com os resultados dos alunos, quer ao nível académico, quer ao nível comportamental. O grupo de colegas, durante a adolescência, pode ser promotor ou obstáculo no sucesso escolar. Assim, os resultados serão tanto mais positivos quanto melhores forem as experiências que os jovens vivem com os colegas. Estes devem ser modelos de aprendizagem, devem partilhar informação e trabalhar cooperativamente. Tudo isto, pode constituir uma oportunidade para o aluno desenvolver sentimentos de pertença, interiorizar normas sociais positivas, e se desenvolver de forma plena aos níveis comportamental, cognitivo e emocional (*ibidem*).

Retomando as representações dos professores captadas através da pesquisa, constata-se que prevalece a culpabilização dos alunos e da família, não havendo por isso uma postura consciente do seu papel na produção do insucesso, nem um efetivo compromisso no desenvolvimento de ações que possam levar à sua reversão.

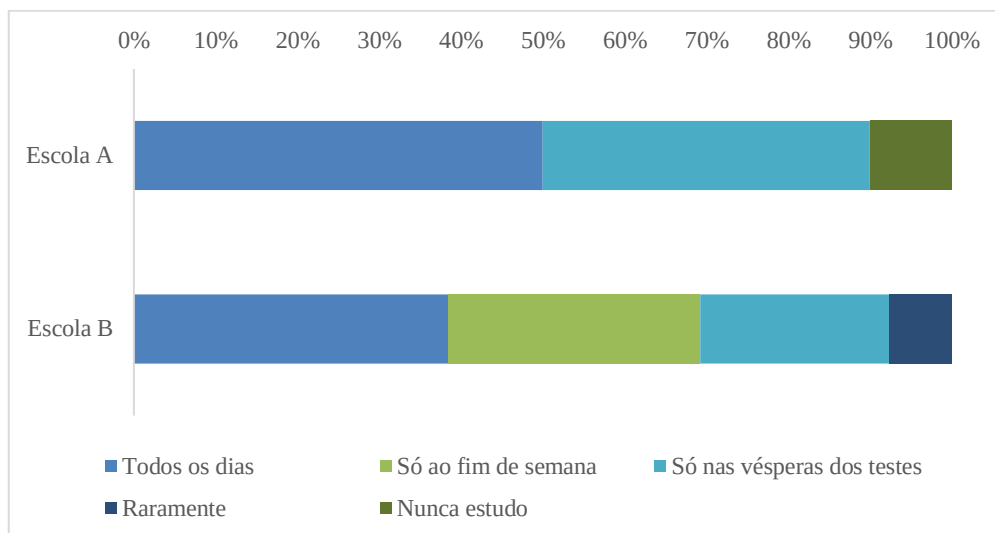
Parece-nos assim necessário romper com estas ideias pré-definidas que impedem que os docentes compreendam que a educação é síntese de múltiplas determinações, e que como produto da ação humana, pode ser objeto de ações transformadoras. Segundo Zonta e Meira (2007), um dos caminhos para iniciar essa rutura é o desenvolvimento de processos de formação inicial e contínua, que garantam aos docentes de todos os níveis de ensino uma sólida formação teórica, capaz de romper com valores e conceções cristalizadas e produzir reflexões críticas e bem fundamentadas.

3.3.2. Processo de ensino-aprendizagem: práticas e representações

Para efeitos de análise do processo de ensino aprendizagem, começou por questionar-se os alunos sobre os seus hábitos de estudo. Como se pode observar na figura 4, metade dos alunos do 9º ano da Escola A refere estudar “todos os dias, valor que desce para os 38% no caso dos alunos da Escola B. Apenas os alunos da Escola B

referem estudar apenas durante o fim de semana e a percentagem de alunos da Escola A que estuda apenas na véspera dos testes é quase o dobro dos alunos da Escola B.

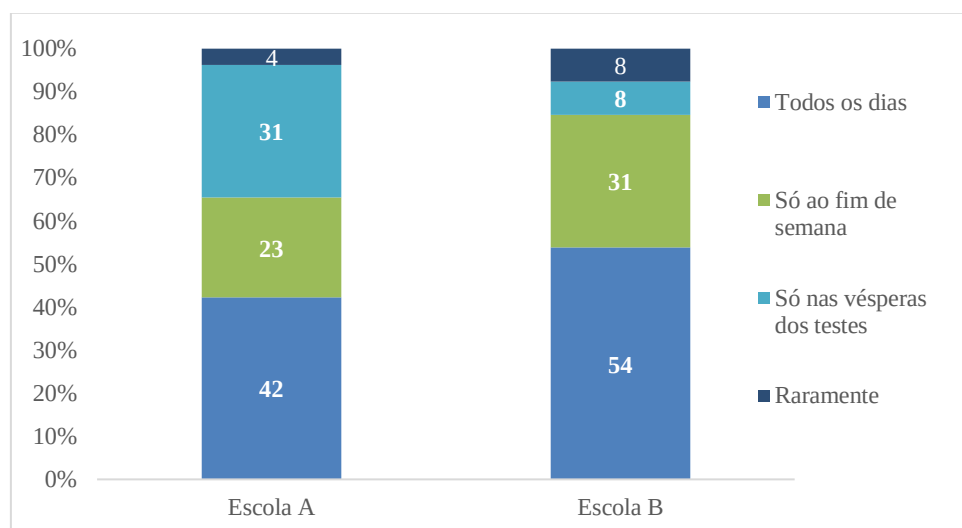
Figura 4. Regularidade com que estudam os alunos do 9º ano



Fonte: Inquérito aplicado aos alunos do 9º ano, 2021

No caso dos alunos do 12º ano, e no que concerne os hábitos de estudo, as respostas não são muito diferentes das registadas para os alunos do 9º ano (ver figura 5).

Figura 5. Regularidade com que estudam os alunos do 12º ano

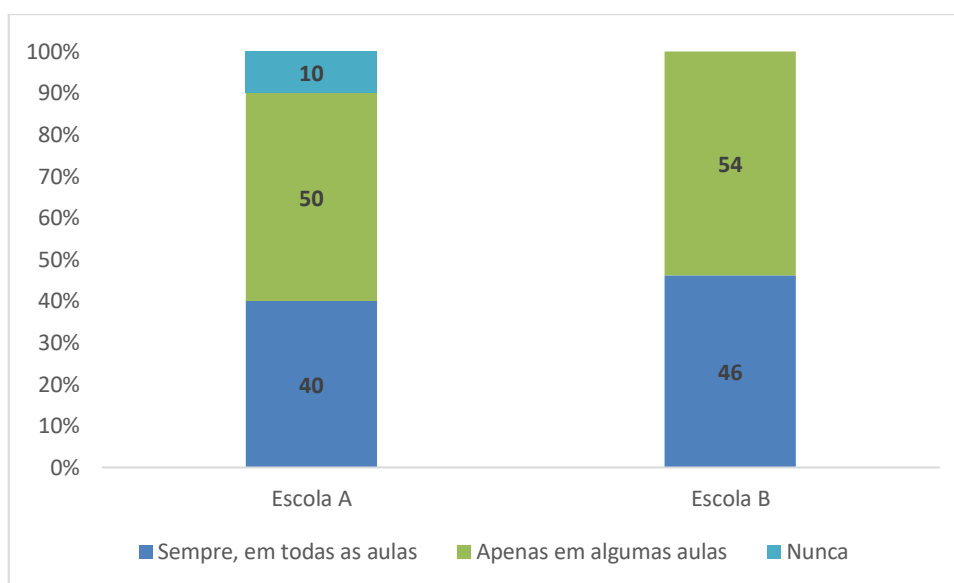


Fonte: Inquérito aplicado aos alunos do 12º ano, 2021

Assim, predomina nas duas escolas a resposta “todos os dias”, ainda que esta tenha maior expressão nos alunos da Escola B. No caso dos alunos da Escola A regista-se ainda uma percentagem de 31% que refere estudar apenas ao fim de semana.

Procuramos perceber qual o nível de atenção dos alunos em contexto de sala de aula. Assim, 40% dos alunos do 9º ano da Escola A mencionaram estar sempre atentos em todas as aulas, percentagem que aumenta para 46% na Escola B (ver figura 6).

Figura 6. Nível de atenção dos alunos nas aulas 9ºano

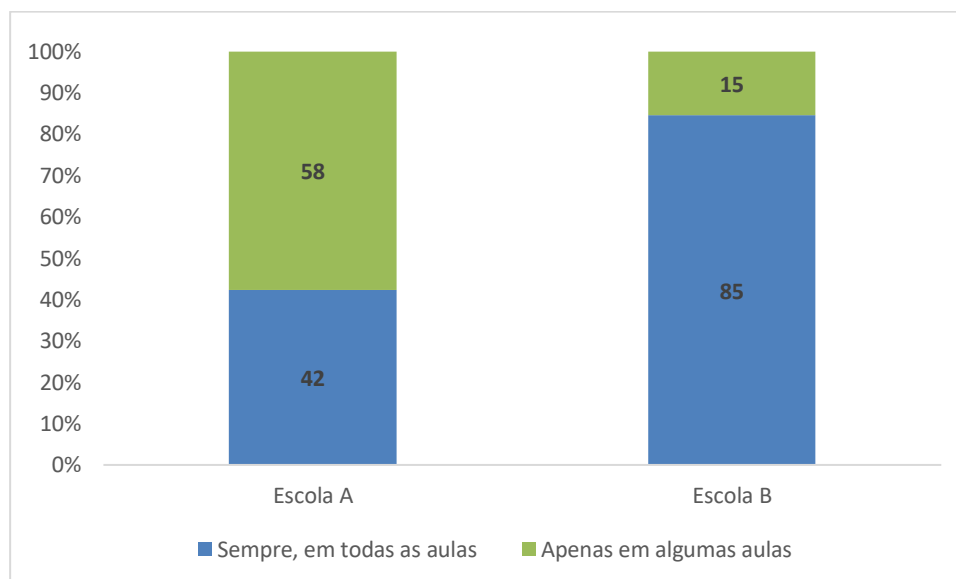


Fonte: Inquérito aplicado aos alunos do 9º ano, 2021

No entanto, a maioria dos alunos, em ambas as escolas, respondeu que o seu nível de atenção varia consoante a disciplina, o que poderá significar que apenas estão atentos nas aulas nas quais consideram o conteúdo mais interessante. Apenas 1 aluno, da Escola A, respondeu nunca estar atento nas aulas.

No 12º ano, a maioria dos alunos da Escola A também respondeu que não estão atentos em todas as aulas. Por sua vez, 85% dos alunos da Escola B referiram estar sempre atentos. No caso dos alunos do 12º ano nenhum referiu nunca estar atento nas aulas (ver figura 7).

Figura 7. Nível de atenção dos alunos nas aulas 12ºano



Fonte: Inquérito aplicado aos alunos do 12º ano, 2021

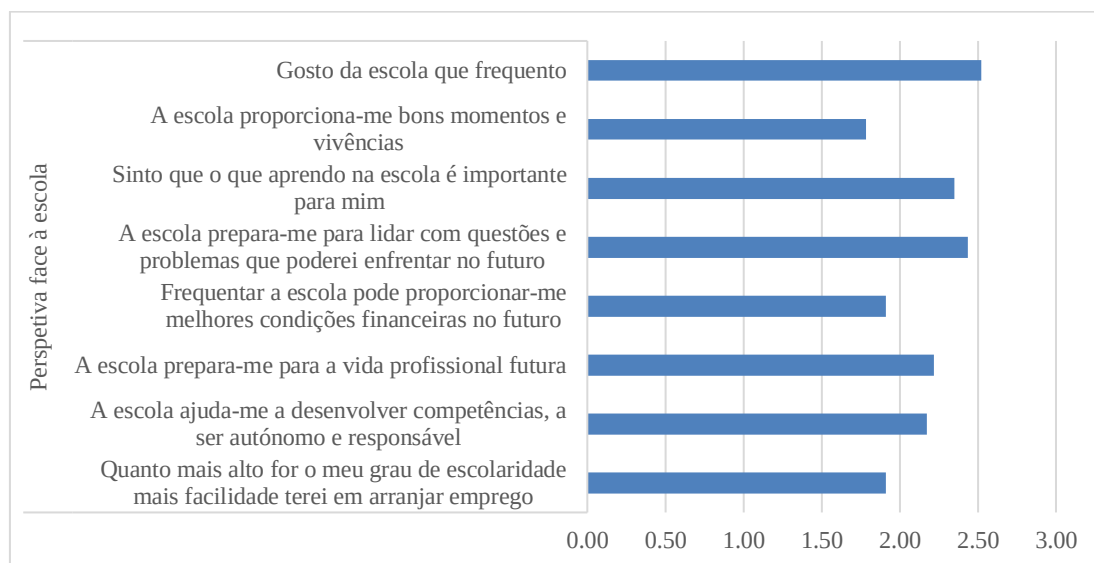
Tendo em conta estes dados, podemos constatar que um número significativo de alunos evidenciou ausência ou menor atenção em determinadas aulas, pelo que podemos avançar com duas hipóteses: a primeira, poderá estar relacionada com o facto de os alunos não considerarem as matérias lecionadas importantes para o seu futuro, ou seja, não perceberem de que forma estas poderão ser postas em prática no seu dia-a-dia; a segunda, poderá estar relacionada com o facto de considerarem o currículo ou o processo pedagógico aborrecidos. Esta questão reforça o que já antes se disse sobre a importância da motivação para um processo de aprendizagem eficaz.

Colocamos no inquérito uma questão³ que consistia numa série de afirmações relativamente às quais os alunos tinham de manifestar o seu grau de concordância ou de discordância. Analisam-se aqui as respostas a um conjunto de afirmações que se prendem com a perspectiva dos alunos face à escola.

No que concerne os alunos do 9º ano, as respostas encontram-se evidenciadas na figura 8. Como se pode constatar, de um modo geral os alunos concordam com as afirmações indicadas, salientando-se “a escola proporciona-me bons momentos e vivências” e “Frequentar a escola pode proporcionar-me melhores condições financeiras no futuro” como aquelas que estão mais próximas da concordância total.

³ Número 23 no dos alunos do 9º ano e 26 no do 12ºano - a questão é exatamente a mesma, no entanto o número difere devido ao facto de o inquérito do 12º ano ter um maior número de questões.

Figura 8. Perspetiva dos alunos do 9º ano quanto à escola (média)

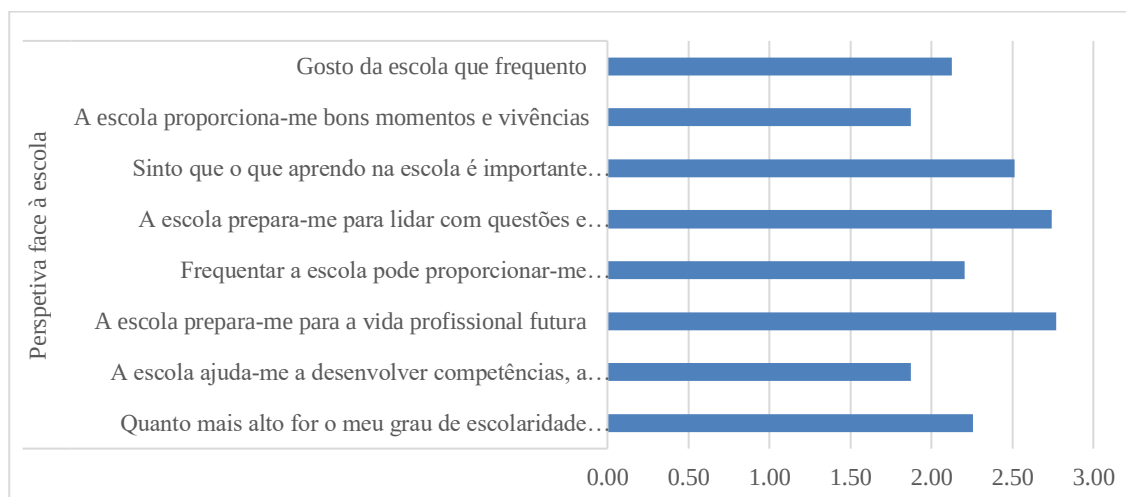


Nota: as respostas variavam entre 1 (concordo totalmente) e 5 (discordo totalmente). Quanto menor a média, maior a concordância dos alunos com a afirmação

Fonte: Inquérito aplicado aos alunos do 9º ano, 2021

O mesmo tipo de questões colocadas aos alunos do 12º ano. A figura 9 evidencia os resultados obtidos para os alunos do 12º ano. As duas afirmações “A escola prepara-me para a vida profissional futura” e “A escola prepara-me para lidar com questões e problemas que poderei enfrentar no futuro” são as que apresentam a maior média, ou seja, são aquelas relativamente às quais os alunos manifestam maior discordância.

Figura 9. Perspetiva dos alunos do 12º ano quanto à escola (média)

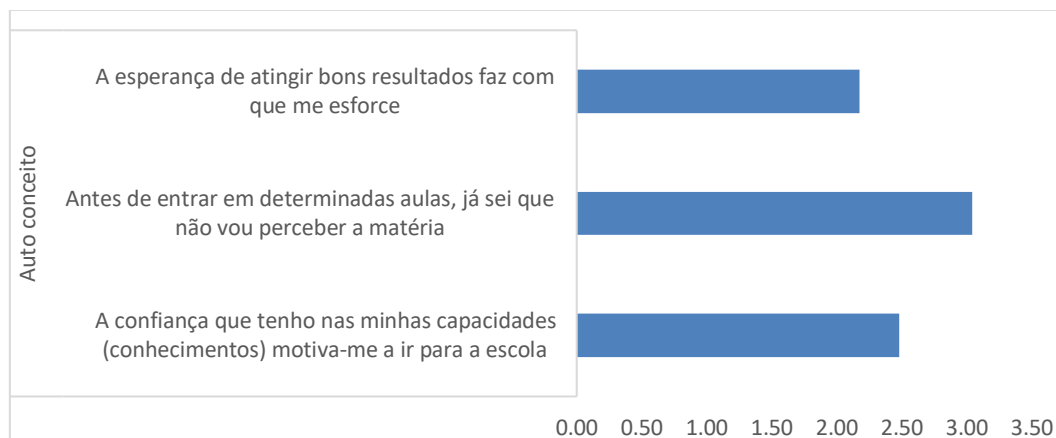


Nota: as respostas variavam entre 1 (concordo totalmente) e 5 (discordo totalmente). Quanto menor a média, maior a concordância dos alunos com a afirmação

Fonte: Inquérito aplicado aos alunos do 12º ano, 2021

Considerando que é na idade escolar que a criança experimenta situações e vivências que terão influência na formação do seu autoconceito, consideramos pertinente perceber como os alunos se vêem a si próprios a partir de um conjunto de afirmações. Como podemos verificar na figura 10, os alunos do 9º ano revelam confiança nas suas capacidades e competências.

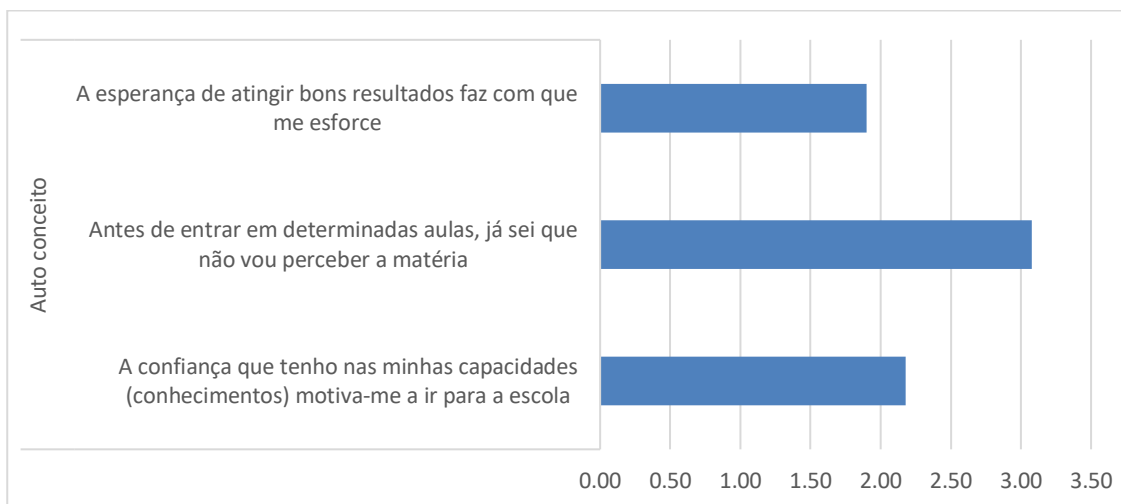
Figura 10. Auto-conceito dos alunos do 9º ano (média)



Nota: as respostas variavam entre 1 (concordo totalmente) e 5 (discordo totalmente). Quanto menor a média, maior a concordância dos alunos com a afirmação

Fonte: Inquérito aplicado aos alunos do 9º ano, 2021

Figura 11. Auto-conceito dos alunos do 12º ano (média)



Nota: as respostas variavam entre 1 (concordo totalmente) e 5 (discordo totalmente). Quanto menor a média, maior a concordância dos alunos com a afirmação

Fonte: Inquérito aplicado aos alunos do 12º ano, 2021

De modo a aprofundar esta questão, colocou-se aos docentes, a seguinte questão:
Na sua opinião, o autoconceito do próprio aluno pode influenciar o seu desempenho escolar?

Como temos vindo a constatar ao longo do presente trabalho, a escola não só desempenha um papel crucial na modelagem da personalidade da criança, como também na formação do seu autoconceito escolar. Se um aluno for tratado com indiferença ou rejeição por parte dos diversos agentes educativos, provavelmente irá criar uma imagem de si mesmo negativa e desvalorizada, o que acabará por influenciar negativamente as suas atitudes face à escola e, consequentemente, o seu desempenho escolar (Clemente, 2008).

Tabela 19. Perspetiva dos professores sobre se o autoconceito do próprio aluno pode ou não influenciar o seu desempenho escolar

	Escola A	Escola B	Total
Sim	4	19	23
Não	0	1	1
Total	4	20	24

Fonte: Guião de entrevista aplicado aos professores, 2021

Como podemos observar através da tabela 19, à exceção de um professor (Escola B), todos consideram que o autoconceito do próprio aluno pode influenciar o seu desempenho escolar. De forma a aprofundar as suas perspetivas relativamente a esta questão, questionamos os docentes sobre se, segundo a sua opinião, os alunos que possuem um autoconceito elevado têm melhor desempenho escolar do que os alunos que possuem um autoconceito menos elevado. Do total de 24 professores, apenas 4 da Escola B responderam que não (ver Tabela 20).

Tabela 20. Perspetiva dos professores sobre se alunos com auto-conceito elevado tem melhor desempenho escolar

	Escola A	Escola B	Total
Sim	4	16	20
Não	0	4	4
Total	4	20	24

Fonte: Guião de entrevista aplicado aos professores, 2021

Segundo Burns (1979), os alunos que apresentam bons resultados académicos têm uma imagem mais positiva de si próprios, pelo que apresentam mais autoconfiança, maior aceitação e um elevado autoconceito. Contrariamente, os alunos que experienciam

insucesso escolar revelam sentimentos de incerteza e de inadequação social, bem como atitudes negativas. A imagem que os professores e a família transmitem aos alunos têm, por isso, um importante peso no desenvolvimento do seu autoconceito.

O primeiro contexto de socialização que o indivíduo conhece e com o qual interage é a família. O conjunto de valores sociais e culturais que é transmitido de geração em geração influencia as relações interpessoais e as competências individuais. Quando pretendemos perceber quais as necessidades dos alunos, não nos podemos focar apenas nas aprendizagens académicas, mas sim seguir uma perspetiva globalizante, onde aluno, escola e família se adaptam mútua e progressivamente.

De acordo com Marques (2001), as práticas de envolvimento parental compreendem a comunicação e o apoio educativo em casa, a participação em grupos de consulta e a participação na tomada de decisões. Quando se verificam grandes descontinuidades entre casa e escola, as crianças têm dificuldade para compreender a cultura escolar e aplicar as suas experiências passadas aos novos contextos, rejeitando e ignorando toda a nova informação, o que se traduz numa forte probabilidade de rejeição da cultura escolar e de desenvolvimento de comportamentos de indisciplina, violência, passividade e, no limite, abandono escolar. Todavia os sinais dessa rejeição devem ser interpretados pelo professor, para que este trace um plano de ação que inclua a comunicação com os pais.

Assim, e de modo a compreender qual o papel da família (mais concretamente dos encarregados de educação) no processo de aprendizagem dos estudantes, no inquérito incluímos a questão “*Costumas pedir ajuda nos trabalhos escolares?*”, à qual responderam “sim” 16 alunos do 9º ano e 26 alunos do 12º ano.

Tabela 21. Pessoas a quem os alunos do 9º ano costumam pedir ajuda nos trabalhos escolares

<i>A quem pede ajuda</i>	Escola A	Escola B	TOTAL
Pai	1	0	1
Mãe	4	4	8
Pais (ambos)	4	1	5
Irmãos	1	1	2
Professores	0	2	2
Colegas	0	2	2
Internet	1	0	1
Total de casos	9	7	21

Fonte: Inquérito aplicado aos alunos do 9º ano, 2021

Quando questionados sobre a quem recorriam para pedir ajuda nos trabalhos, a maioria dos alunos que frequenta o 9ºano, independentemente da escola a que pertencem, respondeu que recorre à ajuda dos pais (ver tabela 19).

Por sua vez, no 12º ano, 10 alunos da Escola A costumam solicitar a ajuda dos colegas, seguindo-se os pais e os irmãos. Os alunos do 12ºano da Escola B preferem recorrer aos professores e aos colegas, pois apenas 1 aluno referiu que solicitava o apoio da mãe (ver tabela 20).

Tabela 22. Pessoas a quem os alunos do 12º ano costumam pedir ajuda nos trabalhos escolares

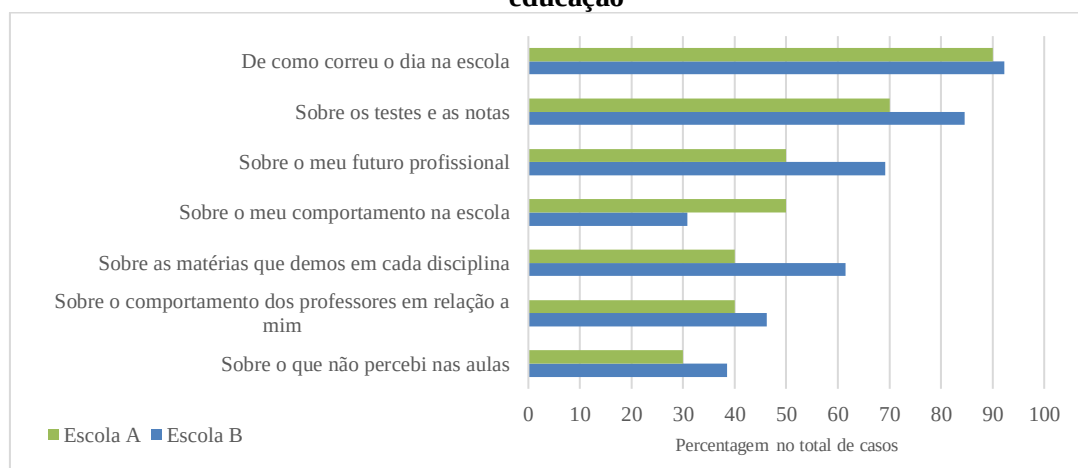
<i>A quem pede ajuda</i>	Escola A	Escola B	TOTAL
Pai	0	0	0
Mãe	2	1	3
Pais (ambos)	6	0	6
Irmãos	6	0	6
Professores	0	4	4
Colegas	10	5	15
Internet	0	0	0
Psicóloga	0	1	1
Total de casos	19	7	26

Fonte: Inquérito aplicado aos alunos do 12º ano, 2021

O facto de alguns dos alunos não recorrerem ao apoio dos pais nas tarefas escolares pode justificar-se pela baixa escolarização que, como se destacou anteriormente, alguns desses pais possuem. Os pais menos instruídos provavelmente não se sentem capazes de acompanhar o percurso escolar dos filhos, na medida em que têm dificuldade para perceber o programa curricular e, conseqüentemente, apoiá-los nos trabalhos de casa.

Relativamente ao tipo de assuntos sobre os quais os alunos do 9º ano conversam com os encarregados de educação, pode verificar-se na figura 12 que há dois aspetos que se destacam em todos: “como correu o dia na escola” e “sobre os testes e as notas”. Já as questões relacionadas com o futuro profissional e com as matérias discutidas nas disciplinas são mais destacadas pelos alunos da escola B, enquanto o comportamento do aluno na escola tem mais expressão na escola A.

Figura 12. Assuntos sobre os quais os alunos do 9º ano conversam com os encarregados de educação

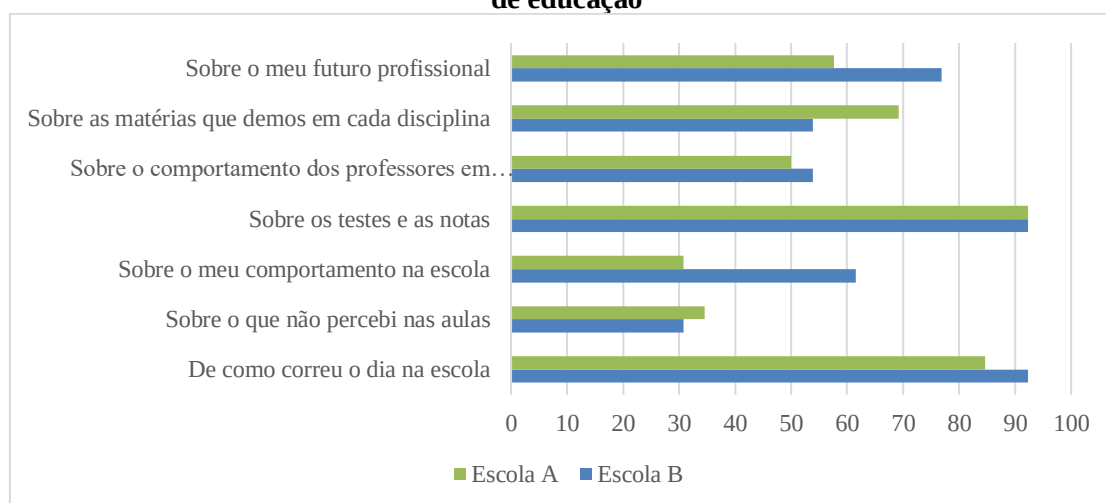


Fonte: Inquérito aplicado aos alunos do 9º ano, 2021

No caso dos alunos que frequentam o 12º ano, as respostas encontram-se ilustradas na figura 13 e permitem concluir que o tema mais abordado junto dos encarregados de educação é os testes e as notas, seguindo-se o relato de como correu o dia na escola.

No caso dos alunos da Escola B destaca-se, ainda, com percentagens superiores às registadas para a Escola A, a preocupação dos pais com o comportamento dos jovens no contexto escolar e ainda com o futuro profissional. O assunto de que menos falam diz respeito às dificuldades de compreensão de algumas matérias lecionadas nas diversas disciplinas.

Figura 13. Assuntos sobre os quais os alunos do 12º ano conversam com os encarregados de educação



Fonte: Inquérito aplicado aos alunos do 12º ano, 2021

É importante referir que 3 alunos do 9º ano e 2 do 12º ano responderam que não costumam conversar com os pais sobre assuntos relacionados com a escola, o que demonstra que, possivelmente, não são acompanhados pelos pais ao longo do seu percurso escolar.

Todavia, no que respeita a perceção dos alunos acerca do envolvimento dos EE no seu percurso, foi possível constatar que a maior parte dos alunos considera que estes se revelam interessados e procuram envolver-se, na medida em que estão presentes nas reuniões de final de período e mantêm o contacto com os seus professores. Assim, quase todos os alunos da Escola A referem que os encarregados de educação vão às reuniões no final do período, vão aos atendimentos com o DT, conversam com os professores, vão às reuniões de associação de pais e participam nas atividades da escola (ver tabela 23).

Tabela 23. Perceção dos alunos do 9º ano acerca do envolvimento dos encarregados de educação no seu percurso escolar

<i>Os pais ou pessoas com quem vives costumam</i>	Escola A			Escola B		
	Sim	Não	Total	Sim	Não	Total
Ir às reuniões de final de período	8	2	10	13	0	13
Ir à hora de atendimento do diretor de turma	7	3	10	9	4	13
Conversar com os teus professores	8	2	10	7	6	13
Ir às reuniões de associação de pais	8	2	10	7	6	13
Participar nas atividades da escola	8	2	10	1	12	13

Fonte: Inquérito aplicado aos alunos do 9º ano, 2021

No que respeita os alunos da Escola B, apenas a participação nas reuniões do final do período recebe resposta afirmativa de todos. Nas restantes atividades as respostas estão mais distribuídas entre o sim e o não e no que respeita à participação nas atividades da escola, existe um número mais elevado de alunos que respondeu que não.

Tabela 24. Perceção dos alunos do 12º ano acerca do envolvimento dos Encarregados de Educação no seu percurso escolar

<i>Os pais ou pessoas com quem vives costumam</i>	Escola A			Escola B		
	Sim	Não	Total	Sim	Não	Total
Ir às reuniões de final de período	25	1	26	11	2	13
Ir à hora de atendimento do diretor de turma	8	18	26	8	5	13
Conversar com os teus professores	16	10	26	9	4	13
Ir às reuniões de associação de pais	12	14	26	5	8	13
Participar nas atividades da escola	6	20	26	4	9	13

Fonte: Inquérito aplicado aos alunos do 12º ano, 2021

No 12º ano, 3 alunos referiram que os EE não vão às reuniões de final de período. Na Escola A, a maioria dos alunos do 12º ano respondeu que os EE não vão à hora de

atendimento com o DT, nem participam nas atividades da escola. Na Escola B, já se verifica um número mais elevado de casos em que os EE vão ao atendimento com o DT e em que conversam com os professores.

Segundo Diogo (2010), os pais com baixos níveis de escolaridade, apesar de, por vezes, não se sentirem capazes de apoiar os filhos na sua vida escolar, não se demitem dessa função. Todas as famílias, independentemente do meio social ou grupo económico a que pertencem, manifestam vontade de que os seus filhos prossigam os estudos. Em determinados casos, o que acontece é que os pais devido ao facto de não terem elevados níveis de instrução, apresentam uma autoestima mais baixa, o que, acompanhado por um sentimento de inferioridade académica, leva a que considerem que a sua opinião não é válida e nem sequer sabem como a expressar perante os órgãos escolares. Este tipo de sentimentos leva-os a não se sentirem confortáveis na escola e a preferirem ausentar-se deste espaço, evitando assim o confronto com uma cultura com a qual não se sentem familiarizados.

De forma a perceber se as perceções dos alunos e a dos professores acerca do envolvimento dos EE estão em consonância, colocamos aos professores a seguinte questão: *De um modo geral, qual é a sua perceção acerca do envolvimento dos EE no percurso escolar dos seus alunos?*

As respostas destacam que nem todos os EE manifestam preocupação e interesse no acompanhamento do percurso académico dos seus educandos e relacionam a posse de um conjunto de recursos, nomeadamente os culturais, com um maior interesse e preocupação com o percurso escolar:

“Depende muito do ambiente familiar. Considero que encarregados de educação mais instruídos são mais preocupados com os seus educandos”
(professor/a Escola B, 12ºano, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a)

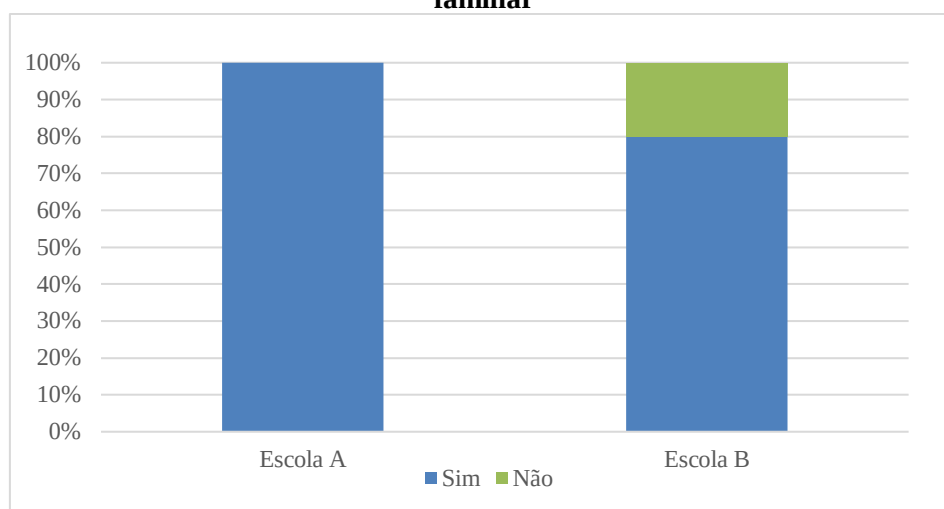
“Os alunos beneficiam quando o encarregado de educação se mostra interessado nas suas atividades, aprendizagens, etc.” (professor/a Escola B, 9º e 12º anos, exerce de 1 a 5 anos, contratado/a).

“Não existe uma relação direta, mas EE mais presentes estão mais a par do desempenho dos seus educandos e normalmente controlam mais o seu trajeto.” (professor/a Escola B, 12º ano, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a).

“Na maioria, cumprem apenas no essencial. Raramente comunicam com a DT para aferirem o percurso escolar dos seus educandos. A comunicação é feita quase exclusivamente partindo do DT” (professor/a Escola B, 12ºano, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a).

Em consonância com os dados anteriormente expostos sobre os fatores explicativos do insucesso escolar, a figura 14 revela que a maioria dos docentes considera que os alunos que reprovam são aqueles que têm um menor acompanhamento familiar.

Figura 14. Perceção dos professores sobre a relação entre reprovação e acompanhamento familiar



Fonte: Entrevistas aplicadas aos professores, 2021

Para além da questão relativa ao envolvimento mais direto dos encarregados de educação no percurso escolar do filho através do contato com os diretores de turma, com outros professores e participação na vida escolar, procuramos perceber que tipo de apoio escolar dão esses encarregados aos alunos inquiridos.

Tabela 25. Atividades que os pais ou pessoas com quem os alunos 9º ano vivem fazem com eles (valores absolutos)

	Todos os dias	Pelo menos 1 x por semana	Raramente	Nunca	Total
Escola A					
Leem livros de estudo comigo	0	3	6	1	10
Ajudam-me a fazer apontamentos para os testes	2	2	6	0	10
Ensinam-me a melhor maneira de estudar	5	3	2	0	10
Compram-me livros para ler	0	2	7	1	10
Escola B					
Leem livros de estudo comigo	0	6	4	3	13
Ajudam-me a fazer apontamentos para os testes	4	4	4	1	13
Ensinam-me a melhor maneira de estudar	6	4	3	0	13
Compram-me livros para ler	3	3	6	1	13

Fonte: Inquérito aplicado aos alunos do 9º ano, 2021

A partir dos dados que constam na Tabela 25, podemos verificar que na Escola A os encarregados de educação (EE) dos alunos do 9º ano raramente compram livros e raramente os leem com eles. Considerando a perspetiva dos jovens inquiridos, a atividade que mais realizam é a aquela que corresponde ao ensinar a melhor maneira de estudar, pois metade dos alunos referiu que o fazem todos os dias.

Verificamos que os alunos do 9º ano da Escola B têm um acompanhamento mais próximo por parte dos seus EE. Como podemos verificar na tabela 26, estes referem realizar um maior número de atividades com os EE, ainda que não com um carácter regular. A maior parte destes alunos refere receber o apoio dos EE na elaboração dos apontamentos para os testes e também na definição do melhor método de estudo.

No que se refere aos alunos do 12º ano, constatamos que em ambas as escolas um número significativo de alunos respondeu nunca realizar as diversas atividades que incluímos no inquérito. Na Escola A, nenhum dos alunos lê livros todos os dias com os EE, sendo que a maior parte refere que só raramente o faz. Apenas 8 alunos têm o apoio dos EE na elaboração dos apontamentos para os testes. Na Escola B, verifica-se que é menor o acompanhamento dos EE na realização destas tarefas, no entanto é importante relembrar que nesta escola o número de alunos que respondeu ao inquérito é menor. Não se verificam grandes diferenças relativamente às escolas, pois a atividade que ganhou mais destaque foi a “*Ensinam-se a melhor maneira de estudar*” (ver tabela 26).

Tabela 26. Atividades que os pais ou pessoas com quem os alunos 12º ano vivem fazem com eles (valores absolutos)

	Todos os dias	Pelo menos 1 x por semana	Raramente	Nunca	Total
Escola A					
Leem livros de estudo comigo	0	2	12	12	26
Ajudam-me a fazer apontamentos para os testes	1	8	6	11	26
Ensinam-me a melhor maneira de estudar	4	8	6	8	26
Compram-me livros para ler	3	7	12	4	26
Escola B					
Leem livros de estudo comigo	0	2	3	8	13
Ajudam-me a fazer apontamentos para os testes	0	3	3	7	13
Ensinam-me a melhor maneira de estudar	3	3	2	5	13
Compram-me livros para ler	0	3	7	3	13

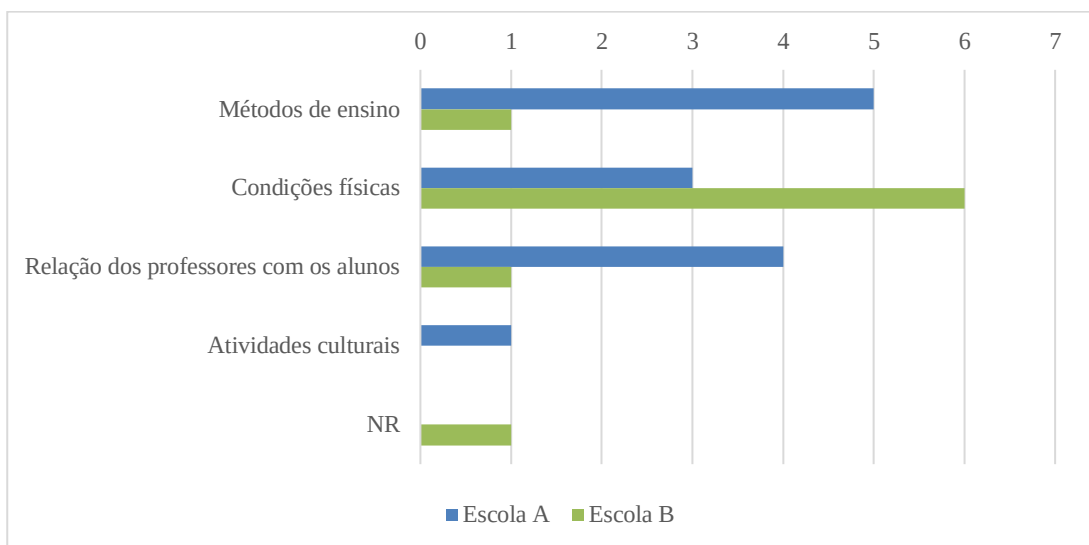
Fonte: Inquérito aplicado aos alunos do 12º ano, 2021

Segundo Reis (2008) o envolvimento parental exerce uma grande influência no percurso académico do aluno, na medida em que pode condicionar o seu sucesso ou insucesso. Para os órgãos escolares, os pais que não frequentam o espaço escolar são pais desinteressados, o que nem sempre é verdade. Estes apesar de reconhecerem que é fundamental que a Família e a Escola partilhem opiniões e dialoguem de forma a auxiliarem os alunos a obterem um maior sucesso escolar, adotam muitas vezes uma postura segundo a qual acabam por criar fronteiras entre os espaços Escola e Família (Diogo, 2010).

Quando questionados sobre se a escola deveria melhorar em algum aspeto, em 23 alunos do 9º ano, 14 referem que sim. E quanto aos aspetos a melhorar há diferenças que merecem destaque entre as duas escolas.

Como se pode observar na figura 15, os alunos da Escola A salientam a importância de melhorias ao nível do ensino (seja pela via das mudanças nos métodos de ensino, seja pela criação de uma relação pedagógica de maior proximidade com os docentes), enquanto os alunos da Escola B destacam essencialmente as condições físicas da escola.

Figura 15. Aspetos a melhorar na escola segundo os alunos do 9º ano



Nota: Valores absolutos (Casos válidos na Escola A = 8; na Escola B = 6)

Fonte: Inquérito aplicado aos alunos do 9º ano, 2021

Alguns dos exemplos que os alunos mencionaram relativamente às melhorias ao nível do ensino foram:

“Penso que a escola deveria evoluir e criar mais locais onde os alunos possam estudar confortavelmente, (...) deveria criar mais atividades em prol da música, (...) mais concertos, workshops com diversos instrumentos, incentivar os alunos a aprender mais sobre os diferentes instrumentos, tipos de música e suas origens, etc”. (Aluno 9º ano, Escola A)

“Os professores deveriam ouvir mais os alunos, as aulas deveriam ser mais interativas e interessantes e ao invés de nos obrigarem a decorar e sim a perceber, os assuntos deveriam ter mais haver connosco, mobiliário é desadequado”. (Aluno 9º ano, Escola A)

“Acho que deve melhorar as atitudes de alguns professores a forma como tratam das coisas e as vezes a arrogância e o desinteresse de alguns professores”. (Aluno 9º ano, Escola A)

Por sua vez, quanto às melhorias ao nível das condições físicas da escola, os alunos mencionam que, para além das condições de higiene e limpeza, deveria melhorar nos seguintes aspetos:

“(...) as condições da escola esta meio velha e as vezes faz muito frio e muitas das salas têm os estores estragados ou rasgados e algumas portas não fecham principalmente as das casas de banho”. (Aluno 9º ano, Escola B)

Figura 16. Perceção dos alunos do 9º ano quanto às condições físicas e de funcionamento da escola (média)



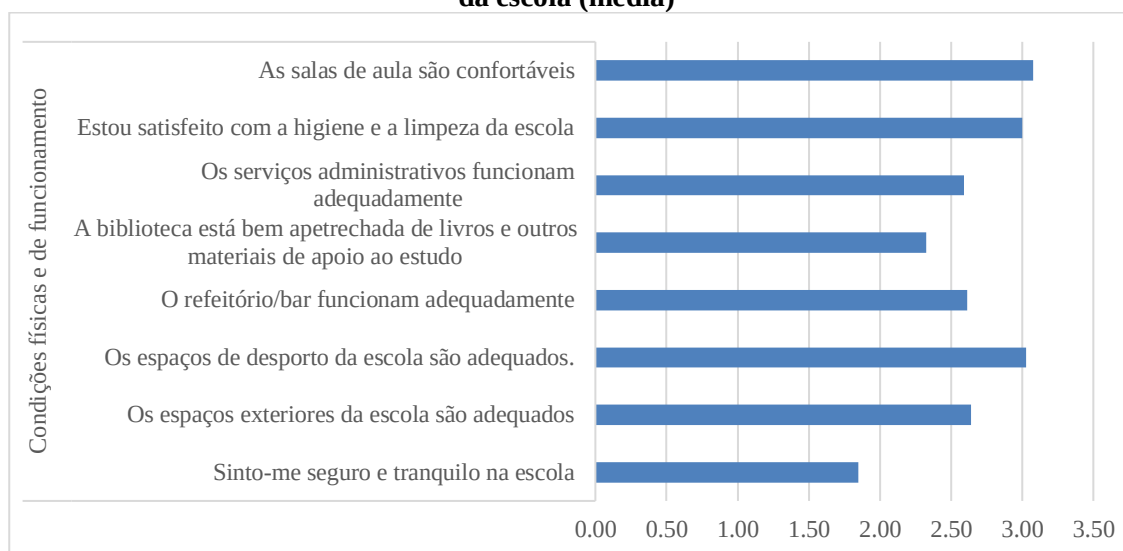
Nota: as respostas variavam entre 1 (concordo totalmente) e 5 (discordo totalmente). Quanto menor a média, maior a concordância dos alunos com a afirmação

Fonte: Inquérito aplicado aos alunos do 9º ano, 2021

Como podemos constatar na figura 16, o conforto das salas e as condições de higiene e limpeza são os aspetos em que há menor grau de concordância. Quanto aos restantes aspetos verifica-se que a média das respostas anda em torno de 2, o que aponta para a concordância.

Os alunos do 12º ano também se aproximam mais da discordância no que diz respeito ao conforto das salas e à higiene da escola. Acrescenta-se, no caso destes alunos, uma maior tendência de descontentamento com os espaços de desporto e com os espaços exteriores da escola (ver figura 17.)

Figura 17. Percepção dos alunos do 12º ano quanto às condições físicas e de funcionamento da escola (média)



Nota: as respostas variavam entre 1 (concordo totalmente) e 5 (discordo totalmente). Quanto menor a média, maior a concordância dos alunos com a afirmação

Fonte: Inquérito aplicado aos alunos do 12º ano, 2021

Como se verifica na figura 18, as condições físicas (por exemplo, ter mais espaço para estudo e mais bem equipado) surgem referenciados pelos alunos de ambas as escolas, com mais destaque para a escola B. Algumas das suas respostas foram:

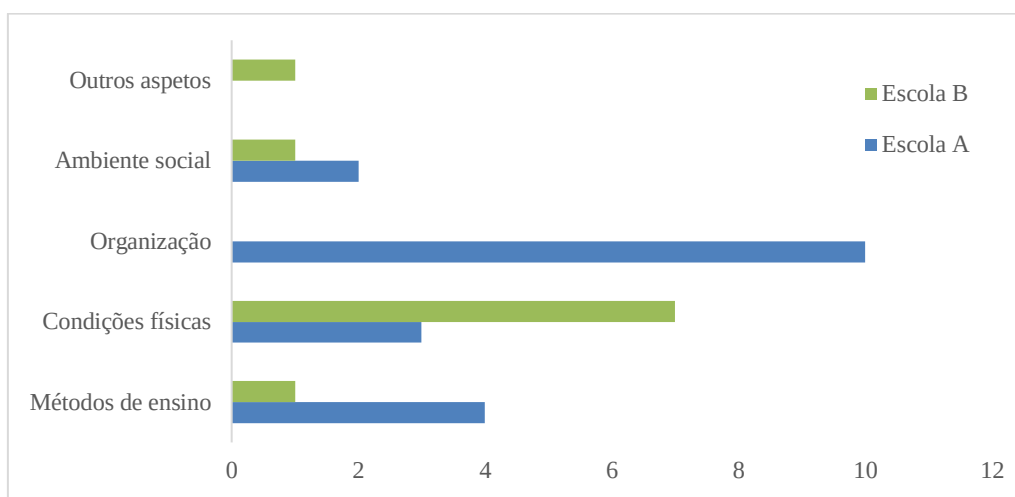
“Deveria melhorar as suas condições, que são muito poucas. Todo o edifício deveria ser reconstruído de modo a proporcionar melhores condições aos alunos e ao corpo docente”. (Aluno 12º ano, Escola B)

“Deveria melhorar as instalações, o que iria claramente motivar muito mais os alunos para que gostassem de aprender e passar mais tempo na escola”. (Aluno 12º ano, Escola B)

Já as questões da organização, em parte relacionadas com a pandemia, são elencadas apenas pelos alunos da escola A:

“Maior eficiência quanto à resposta a adversidades. Por exemplo, considero que a escola teve uma resposta inadequada à pandemia, demorando muito tempo a adaptar-se”. (Aluno 12º ano, Escola A)

Figura 18. Aspectos a melhorar na escola segundo os alunos do 12º ano



Nota: Valores absoultos (Casos válidos na Escola A = 21; na Escola B = 10)

Fonte: Inquérito aplicado aos alunos do 12º ano, 2021

Os alunos da Escola A atribuíram maior destaque às questões de organização e modo de funcionamento da escola e aos métodos de ensino utilizados. Alguns dos aspetos que os alunos enumeraram foram:

“Melhorias ao nível da lotação do número de alunos”. (Aluno 12º ano, Escola A)

“Melhorar a relação entre os alunos e os professores e os métodos de ensino”. (Aluno 12º ano, Escola A)

“Métodos de avaliação”. (Aluno 12º ano, Escola A)

“Melhor organização, mais adesão a atividade intra-escola e inter-escolas, e mais apoio aos alunos nas suas ideias. Uma escola mais coesa”. (Aluno 12º ano, Escola A)

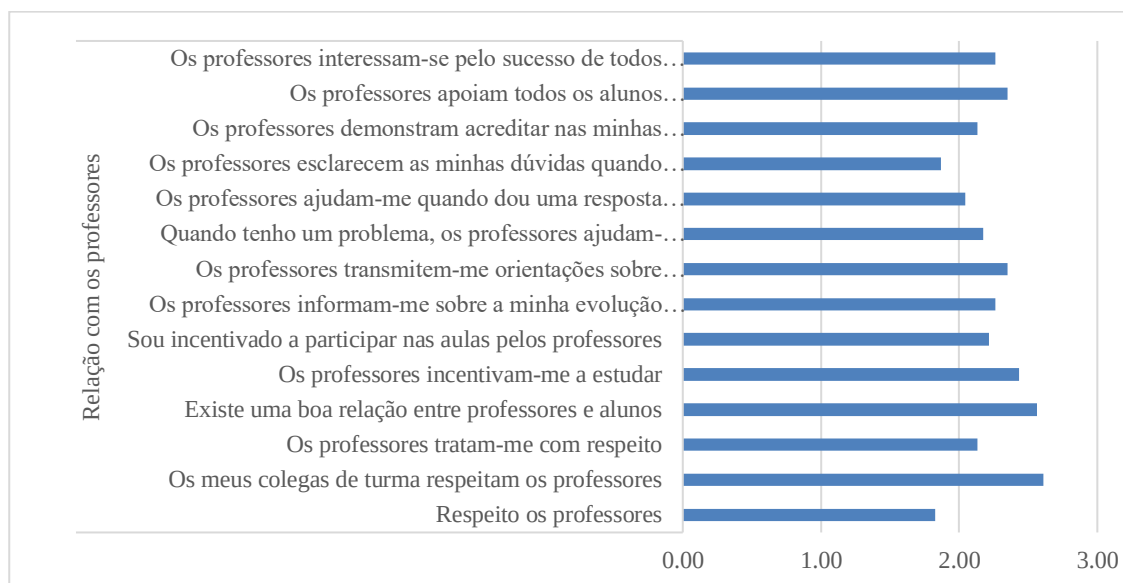
“Aumentar a percentagem no comportamento porque muita gente é mal-educada e precisam de abrir os olhos; interessar mais em disciplinar as pessoas e não levarem às costas pessoas que não aprendem e nem considerem os professores. Investigar o que se pode fazer para melhorar os equipamentos e guardar dinheiro”. (Aluno 12º ano, Escola A)

“A minha escola embora moderna ainda tem métodos e estratégias de ensino que já não se adequam com o tipo de alunos, também acredito que grande parte dos professores não está satisfeito com o seu trabalho, os alunos apercebem-se disso e isso afeta a forma como veem as aulas e decidem trabalhar os conteúdos”. (Aluno 12º ano, Escola A)

Edmonds (in Good e Weinstein, 1995) desenvolveu um trabalho que originou um modelo de caracterização das escolas eficazes, segundo o qual as características das escolas de sucesso remetem para uma gestão centrada na qualidade do ensino, para a importância das aprendizagens académicas, para um clima tranquilo e favorável ao ensino e à aprendizagem, para a formulação de expectativas positivas dos professores “quanto à possibilidade de todos os alunos obterem um nível mínimo de competências”, e para a “utilização dos resultados dos alunos como base da avaliação dos programas e dos currículos” (idem:84). Por sua vez, Purkey e Smith (in Marinheiro, 2000) enunciaram um vasto conjunto de variáveis conducentes a uma escola eficaz, nomeadamente, a gestão da escola (salientando-se a necessidade de autonomia para desempenharem as funções inerentes), a liderança pedagógica, a estabilidade do corpo docente, a organização e articulação curricular, a aquisição de novas competências e técnicas por todos os profissionais que trabalham na escola com o intuito de se alterarem atitudes e comportamentos, o envolvimento e apoio dos pais, o reconhecimento do sucesso académico por parte da comunidade escolar, a maximização do tempo dedicado à aprendizagem e a ordem e disciplina.

No que se refere à relação professor-aluno, a figura 19 evidencia que, de um modo geral, os alunos do 9º ano concordam com as afirmações. Duas afirmações destacam-se por estarem mais perto da indiferença: a existência de uma boa relação entre professores e alunos e o respeito dos colegas para com os professores.

Figura 19. Percepção dos alunos do 9º ano quanto à relação com os professores (média)

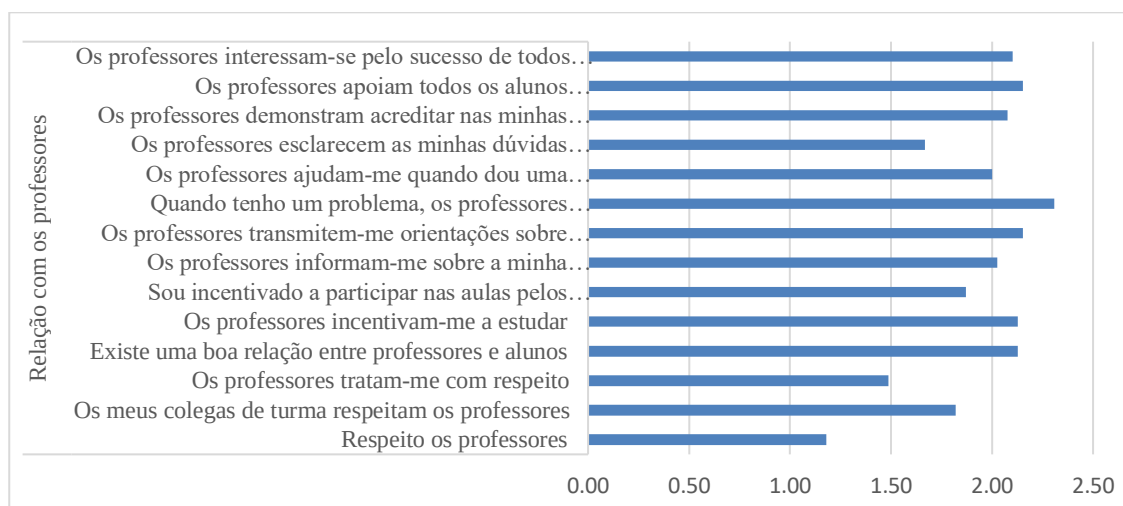


Nota: as respostas variavam entre 1 (concordo totalmente) e 5 (discordo totalmente). Quanto menor a média, maior a concordância dos alunos com a afirmação

Fonte: Inquérito aplicado aos alunos do 9º ano, 2021

No que concerne a relação com os professores, a média das respostas dos alunos do 12º ano às diferentes afirmações releva uma elevada concordância. Apenas a afirmação relativa ao apoio dos professores para a resolução de problemas tem uma média mais elevada.

Figura 20. Percepção dos alunos do 12º ano quanto à relação com os professores (média)

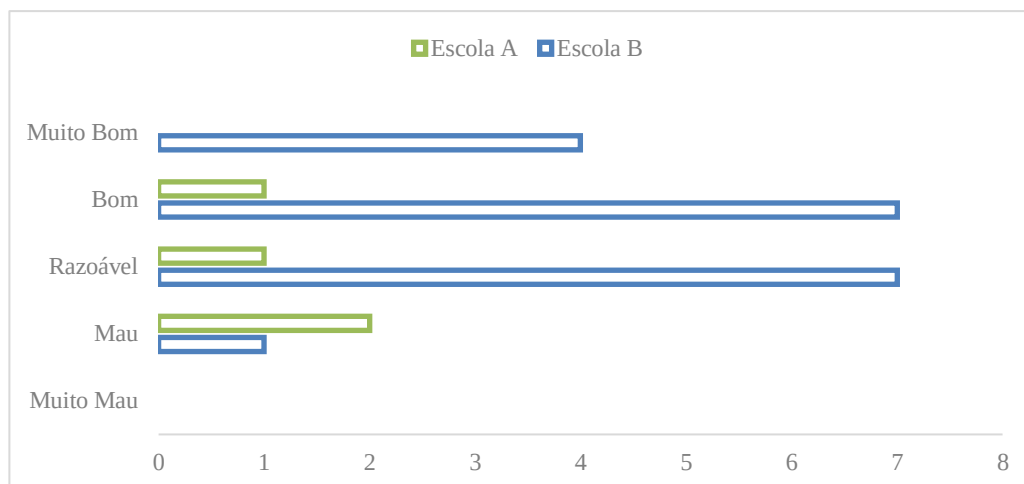


Nota: as respostas variavam entre 1 (concordo totalmente) e 5 (discordo totalmente). Quanto menor a média, maior a concordância dos alunos com a afirmação

Fonte: Inquérito aplicado aos alunos do 12º ano, 2021

Procuramos, igualmente, compreender qual a percepção dos professores quanto ao comportamento dos alunos. Como se constata na figura 21, na Escola A, do total de 4 professores, 2 classificaram o comportamento dos alunos como sendo mau, 1 classificou de bom e 1 de razoável.

Figura 21. Percepção dos professores acerca do comportamento dos alunos



Fonte: Entrevistas realizadas aos professores, 2021

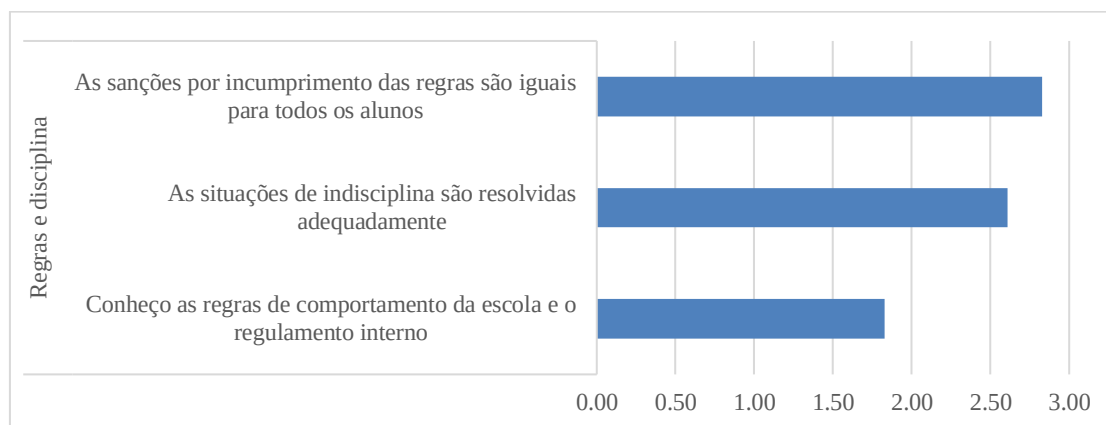
Por sua vez, na Escola B, os professores consideram que o comportamento dos alunos é aceitável, pois as respostas dividem-se entre as classificações de Muito Bom, Bom e Razoável. Do total de 19 professores, apenas 1 referiu que o comportamento dos alunos é mau.

Quando questionados sobre a forma como lidam com situações de indisciplina, grande parte dos professores referiu que raramente se depararam com situações de indisciplina, contudo quando estas ocorrem tentam

“conduzir a situação chamando o aluno à razão, quando é possível de uma forma amigável” (professor/a Escola B, 9ºano, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a).

Não sendo possível solucionar o problema de indisciplina dessa forma, optam por retirar o aluno da sala de aula com participação disciplinar.

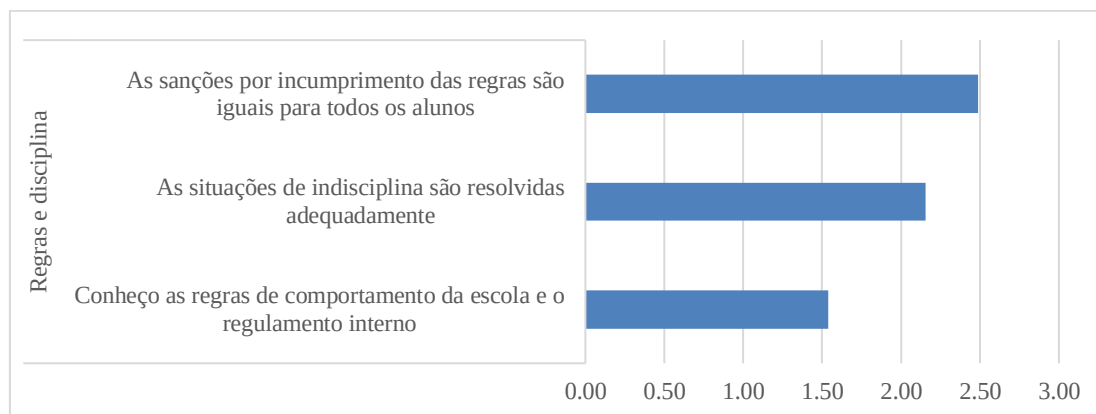
Figura 22. Percepção dos alunos do 9º ano sobre as questões da (in)disciplina (média)



Nota: as respostas variavam entre 1 (concordo totalmente) e 5 (discordo totalmente). Quanto menor a média, maior a concordância dos alunos com a afirmação

Fonte: Inquérito aplicado aos alunos do 9º ano, 2021

Figura 23. Percepção dos alunos do 12º ano sobre as questões da (in)disciplina (média)



Nota: as respostas variavam entre 1 (concordo totalmente) e 5 (discordo totalmente). Quanto menor a média, maior a concordância dos alunos com a afirmação

Fonte: Inquérito aplicado aos alunos do 12º ano, 2021

Podemos constatar, nas figuras 22 e 23, que os alunos apresentam médias mais elevadas nas respostas sobre o modo como são tratadas as questões da indisciplina. Ou seja, há uma percepção de que as sanções aplicadas tendem a não ser aplicadas de forma igualitária e que nem sempre a indisciplina é tratada de forma adequada.

Para que seja possível promover e assegurar o sucesso escolar dos alunos, tal como é crucial o papel dos pais nas escolhas do percurso escolar e nas opções a seguir pelos alunos, é também o dos professores. Quando os alunos estão em situação de insucesso é preciso atuar no sentido de promover o seu sucesso, tendo em conta o seu meio envolvente, pois, por si só, não conseguirão superar a situação em que se encontram. Deste modo, colocamos aos docentes a seguinte questão: *Tendo em conta o seu*

conhecimento e experiência a nível profissional, que medidas lhe parecem ser mais eficazes para os alunos retidos ou com baixo rendimento escolar?

Centradas no apoio mais individualizado, com recurso a tutores, e ajustado às especificidades de cada aluno:

“Um acompanhamento personalizado que procure perceber as necessidades reais do aluno, que o acompanhe e lhe ofereça ajuda, como por exemplo na organização do método de estudo e trabalho, a criar rotinas para o seu sucesso escolar, fortalecer a sua auto-estima”. (professor/a Escola B, 9ºano, exerce entre 1 e 5 anos, contratado/a).

“Um acompanhamento mais próximo por um professor tutor que, para tal, deverá ter horas suficientes no seu horário, para poder orientar devidamente o aluno e, caso tal seja necessário, propor um apoio individualizado nas disciplinas onde o aluno, só por si, é incapaz de superar as suas dificuldades.” (professor/a Escola A, 9ºano, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a).

Centradas na flexibilização de currículos e na criação de percursos alternativos:

“O encaminhamento para cursos com currículos bem mais práticos e que vão ao encontro do interesse dos alunos.” (professor/a Escola B, 9º e 12º anos, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a).

“Procurar orientá-lo para uma área do seu interesse ou que lhe possibilite alguma saída profissional.” (professor/a Escola A, 9º ano, exerce há mais de 5 anos e até 10 anos, contratado/a).

Centradas no desenvolvimento e implementação de metodologias de ensino mais participativas, na diversificação dos métodos de avaliação e na relação professor-aluno:

“Diferenciação pedagógica, permitindo que o aluno experiencie o sucesso; reforço positivo, com trabalho intencional na melhoria da autoestima e autoconceito.” (professor/a Escola B, 9º ano, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a).

“Diferenciação pedagógica/trabalho de projetos/tarefas e avaliação formativa!” (professor/a Escola B, 9º ano, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a).

“Tentar ter uma boa relação com os alunos para os motivar para aprender.”
(professor/a Escola B, 12º ano, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a).

“Mostrar-lhes as suas capacidades, desenvolver a sua motivação, reestruturar a carga letiva, diminuir os conteúdos, construir uma escola mais prática e menos teórica, desenvolver práticas de partilha, de meditação, ...”
(professor/a Escola B, 9º e 12º anos, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a).

“Tratá-los afetuosamente, sempre que eles o aceitem, também. Valorizar as mais pequenas coisas ou conquistas. Diversificar as ofertas formativas, de modo que se possam identificar mais com percursos que não os regulares.”
(professor/a Escola B, 9º ano, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a).

Centradas nos aspetos organizativos, nomeadamente na redução do tamanho das turmas porque proporcionaria ao professor a oportunidade de uma maior interação grupal e pessoal e uma maior capacidade para prestar atenção às necessidades individuais de cada aluno:

“Inserção em turmas com número reduzido de alunos.” (professor/a Escola B, 12º ano, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a).

“As turmas deverão ter um reduzido número de alunos e deverão ser homogéneas.” (professor/a Escola B, 12º ano, exerce há mais de 15 anos, efetivo/a).

Alguns professores referiram que também seria importante haver em efetivo envolvimento dos EE no percurso escolar dos jovens, pois a importância que a família atribui à educação pode ser decisiva para garantir a continuidade dos estudos dos alunos. Porém, não referem o que poderiam fazer de forma a contribuir para um maior envolvimento dos EE. Seria interessante ter havido uma reflexão por parte dos docentes acerca do papel da escola neste campo, uma vez que esta deve atuar de um ponto de vista social, junto das famílias, pois “a afetividade e a ajuda constituem a base da transformação

dos alunos que passam por insucesso para conseguir inverter positivamente a sua situação.” (Alves, 2009:51).

Além disso, por meio do seu envolvimento “os pais podem encontrar novos caminhos para a trajetória da vida escolar dos filhos, e descobrir que o insucesso escolar pode ser diminuído, e a escola pode passar a ter outro sentido para a família e para o aluno, ser respeitada e considerada como importante para a realização pessoal e social do filho.” (Chechia & Andrade, 2017:112).

Perrenoud (2002) aponta a instabilidade, a incoerência e a ineficácia das políticas educativas como sendo refletoras, entre outras dimensões envolvidas, de um mau investimento na resolução do insucesso escolar. Refere ainda que, os diretores e os quadros das escolas estão mais preocupados em conservar ou melhorar a sua posição e administrar a sua organização do que em transformar as práticas pedagógicas com vista a garantir o sucesso escolar de todos os alunos.

Neste contexto, considera-se de extrema importância repensar e reorganizar a escola, de modo a ter em conta o empenho e envolvimento total dos alunos, a entrega da sociedade e a compreensão dos conhecimentos adquiridos como mecanismos de mudança, desenvolvimento e igualdade social. Na mesma linha, Soares, Fernandes, Nóbrega e Nicolella (2015) defendem que “é preciso haver programas e projetos específicos de cada escola, que aumentem o interesse e a motivação dos jovens em situação de risco de abandono” (ibidem:770).

Pozzobon, Mahendra e Marin (2017) ao realizarem uma investigação sobre o insucesso escolar, da qual participaram 58 professores concluíram que “a maioria dos professores inquiridos considera necessária e até benéfica a existência dos programas de recuperação de escolaridade, mas não avalia de forma muito positiva as condições de desenvolvimentos desses programas”. Silva (2015:11) comprova a mesma ideia, na medida em que recomenda um “currículo contextualizado que dê mais significado à aprendizagem” como forma de melhorar a prestação dos alunos na escola e diminuir o insucesso e abandono.

Tabela 27. Perceção dos alunos do 9º ano sobre se os professores esperam que atinjam ou não resultados académicos positivos

	Escola A	Escola B	Total
Sim	10	13	23
Não	0	0	0
Total	10	13	23

Fonte: Inquérito aplicado aos alunos do 9º ano, 2021

Como podemos verificar através da Tabela 27, todos os alunos que frequentam o 9º ano acreditam que os seus professores esperam que atinjam resultados positivos, ou seja, sentem que os professores acreditam que serão capazes de obter bons resultados académicos.

Tabela 28. Percepção dos alunos do 12º ano sobre se os professores esperam que atinjam ou não resultados académicos positivos

	Escola A	Escola B	Total
Sim	25	12	37
Não	1	1	2
Total	26	13	39

Fonte: Inquérito aplicado aos alunos do 12º ano, 2021

Colocámos a mesma questão aos alunos do 12º ano e 2 alunos (1 da Escola A e 1 da escola B) sentem que os seus professores não têm elevadas expectativas face ao seu desempenho académico, isto é, acreditam que os professores não os consideram capazes de atingir bons resultados (ver tabela 28).

As perspetivas que estes alunos têm poderá dever-se ao facto de alguns professores não acreditarem nas capacidades dos alunos, transmitindo-lhe essa imagem. Isto não só tem repercussões no autoconceito do próprio aluno, como também no seu rendimento escolar. Os professores demonstram que consideram que os alunos têm um fraco desempenho académico, os alunos ao aperceberem-se sentem-se de facto incapazes de atingir o sucesso, deixando de se esforçar para tal, pois pensam que independentemente do esforço que façam, não serão capazes de atingir bons resultados.

Posto isto, consideramos também relevante identificar as perspetivas dos professores acerca da possibilidade de sucesso ou insucesso dos alunos, a fim de percebermos se as suas perspetivas vão ao encontro das perspetivas dos jovens. Na Escola A todos os professores acreditam que os seus alunos serão capazes de concluir o 12º ano. No entanto, na Escola B, a maioria dos professores acredita que nem todos têm capacidades para o fazer.

3.3.3 Expetativas face ao futuro

Relativamente às expectativas dos alunos face ao seu futuro, dos 23 alunos do 9º ano, 12 pretendem atingir um nível de instrução elevado, pois 6 referiram querer concluir uma licenciatura e os outros 6 concluir um doutoramento. Enquanto na Escola B, 2 alunos demonstram não ambicionar atingir um nível de escolaridade mais elevado, uma vez que

responderam querer concluir somente a escolaridade obrigatória (12º ano), todos os alunos da Escola A procuram ser mais instruídos (ver tabela 29).

Tabela 29. Nível de escolaridade máximo que os alunos do 9º ano pretendem atingir (valores absolutos)

	Escola A	Escola B	TOTAL
Até concluir o 12º ano	0	2	2
Fazer um curso técnico superior profissional	1	3	4
Fazer uma licenciatura	4	2	6
Fazer um mestrado	1	0	1
Fazer um doutoramento	2	4	6
Ainda não sei	2	2	4
Total	10	13	23

Fonte: Inquérito aplicado aos alunos do 9º ano, 2021

No 12º ano, como podemos conferir através da Tabela 30, somente 1 aluno da Escola B pretende estudar até concluir o 12º ano. Todos os outros esperam atingir um nível de escolaridade superior. Na Escola A, 8 alunos esperam concluir uma licenciatura, 11 completar um mestrado e 1 um doutoramento. Na Escola B, em 13 alunos, 10 dividem-se entre concluir um mestrado ou um doutoramento, o que demonstra que os alunos do 12º ano ambicionam ter, por vida da educação, um futuro melhor.

Tabela 30. Nível de escolaridade máximo que os alunos do 12º ano pretendem atingir (valores absolutos)

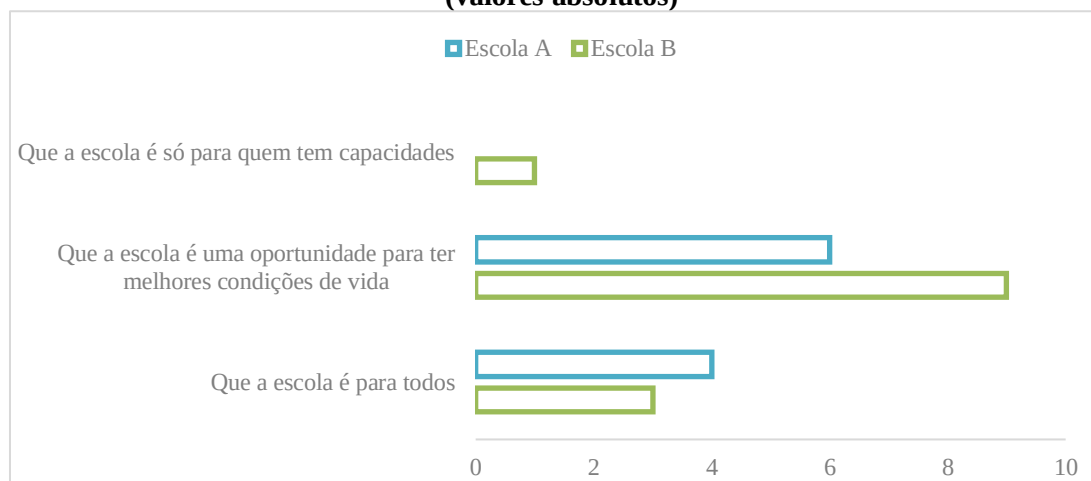
	Escola A	Escola B	TOTAL
Até concluir o 12º ano	0	1	1
Fazer um curso técnico superior profissional	3	1	4
Fazer uma licenciatura	8	0	8
Fazer um mestrado	11	5	16
Fazer um doutoramento	1	5	6
Ainda não sei	3	1	4
Total	26	13	39

Fonte: Inquérito aplicado aos alunos do 12º ano, 2021

De maneira a analisarmos qual a perspectiva transmitida pelos professores aos alunos sobre o impacto da escola no futuro profissional dos mesmos, inserimos no inquérito aos alunos a seguinte questão: Que ideia de escola te transmitiram os professores que tiveste ao longo da tua vida? Observamos na figura 24 que em 23 alunos que frequentam o 9º ano, 15 responderam que os professores lhes transmitem a ideia de que a escola é uma oportunidade de ter melhores condições de vida, o que fundamenta o facto de a maioria dos alunos querer atingir um grau de escolaridade mais elevado. Para além

disso, na perspectiva de pelo menos 7 alunos, os professores transmitem também a ideia de que a escola é para todos.

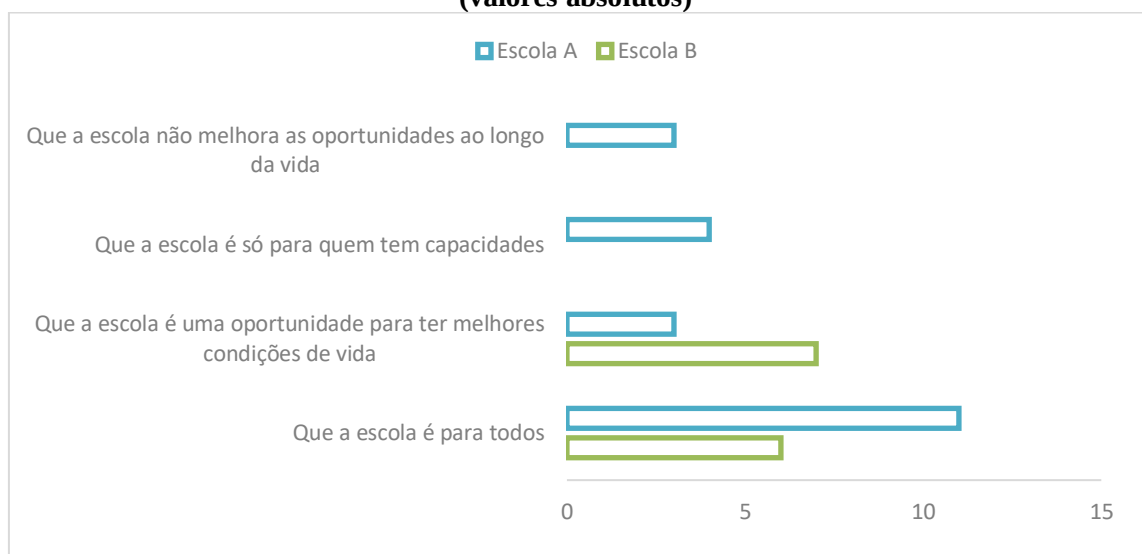
Figura 24. Perspetiva da escola transmitida pelos professores segundo os alunos do 9º ano (valores absolutos)



Fonte: Inquérito aplicado aos alunos do 9º ano, 2021

Na perspetiva dos alunos que frequentam o 12º ano, como se observa na figura 25, a ideia que se destaca é a de que os professores consideram que a escola é para todos, seguindo-se a de que a escola é uma oportunidade para ter melhores condições de vida. No entanto, na Escola A, 4 alunos responderam que os professores lhes transmitem a ideia de que a escola é só para quem tem capacidades e 3 alunos de que a escola não melhora as oportunidades ao longo da vida. Estes últimos dados demonstram que os alunos se apercebem das baixas expectativas que os professores depositam neles, o que acaba por ter influência nas expectativas dos próprios alunos face ao seu futuro e no seu desempenho escolar.

Figura 25. Perspetiva da escola transmitida pelos professores segundo os alunos do 12º ano (valores absolutos)

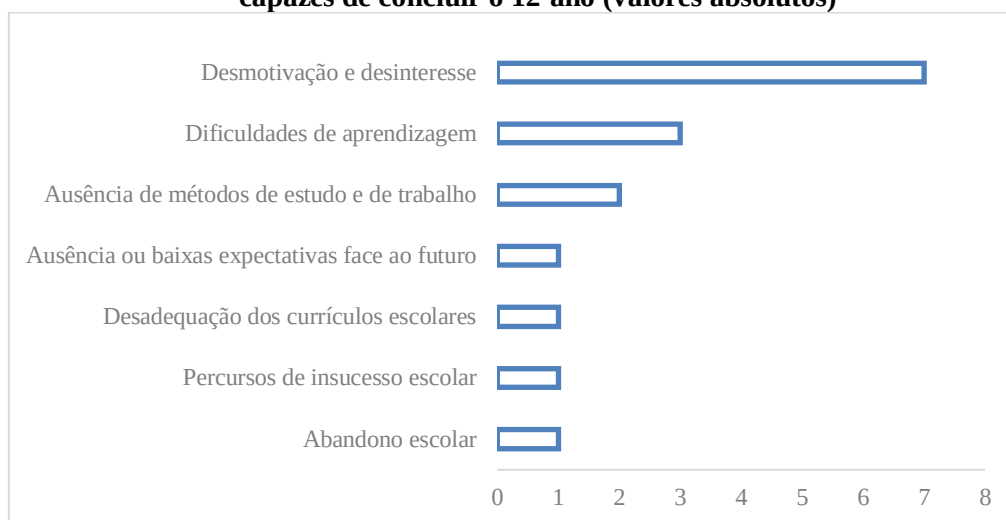


Fonte: Inquérito aplicado aos alunos do 12º ano, 2021

Os 4 professores da Escola A referiram que consideram que todos os alunos serão capazes de concluir o 12º ano. Porém, na Escola B, dos 19 professores que participaram no estudo, 12 responderam que nem todos os alunos conseguirão terminar o 12º ano.

De modo a perceber por que motivo a maioria dos professores da Escola B considera que nem todos os alunos terminarão o 12º ano, perguntamos quais as razões que os levam a ter essa opinião. Na figura 26 podemos ver todas as razões que os professores apresentaram, sendo que estas se centram essencialmente em três aspetos: a desmotivação e o desinteresse demonstrado pelos alunos quanto à escola e à aprendizagem; as dificuldades de aprendizagem; e, em último, a ausência de métodos de estudo e de trabalho. O que mais uma vez demonstra que os professores atribuem as causas do insucesso ao próprio aluno.

Figura 26. Razões pelas quais os docentes consideram que nem todos os alunos serão capazes de concluir o 12º ano (valores absolutos)



Fonte: Entrevistas aplicadas aos professores, 2021

3.4. Uma leitura de síntese dos principais resultados

Tendo em consideração os dados recolhidos através da aplicação dos inquéritos, verificamos que existem algumas diferenças entre as escolas que consideramos importante aqui evidenciar. Tal como já fomos referindo ao longo do presente trabalho de investigação, as escolas foram implementadas em áreas geograficamente distintas, o que acaba por se refletir no leque de alunos que acolhem e nas taxas de sucesso que cada uma apresenta quer nas avaliações internas, como nas externas.

A Escola A está localizada numa zona do Porto bem conotada socialmente e as suas instalações têm boa qualidade. Tem uma imagem positiva e prestigiada, pelo que as expectativas dos alunos e dos respetivos EE acerca da escola são elevadas. Para além disso, frequentemente apresentam taxas de sucesso escolar acima da média nacional.

Por sua vez, a Escola B está situada na zona oriental da cidade e as suas instalações são um pouco débeis. As suas taxas de sucesso são bem mais baixas do que as da Escola A. Verifica-se nesta escola uma grande heterogeneidade de alunos, sendo que muitos deles são provenientes de meios sociais mais desfavorecidos socialmente. Na sua área de influência existe um número significativo de lares de infância e juventude, em regime de internato, dos quais provêm muitos dos alunos que a frequentam e outros provêm de contextos familiares desfavorecidos, em que o único recurso económico que auferem é o Rendimento Social de Inserção (RSI), o que por um lado acaba por constituir um enorme desafio e, por outro uma forte motivação para a melhoria do serviço prestado.

A Escola B integra o Programa TEIP (Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), através do qual com muito esforço e resiliência, desenvolvem ações de acompanhamento pedagógico dos alunos (assessorias em contexto de sala de aula, criação de turmas ninho), criam e dinamizam Clubes e realizam alguma, ainda que incipiente, mediação educativa.

Considerando os dados dos alunos que fizeram parte deste estudo, um dos aspetos no qual foi para nós evidente a diferença entre ambas as escolas, foi no nível de instrução dos EE. Constatamos que os pais dos alunos, quer do 9º ano, quer do 12º ano, que frequentam a Escola A apresentam níveis de escolaridade mais elevados (Ensino superior) do que os da Escola B. Por conseguinte, são também estes pais os que exercem profissões socialmente mais valorizadas, uma vez que a sua maioria ocupa os grupos 1, 2 e 3 da Classificação Portuguesa das Profissões.

Relativamente ao seu envolvimento no percurso escolar dos jovens, a maior parte dos alunos considera que os seus EE são interessados e procuram envolver-se, na medida em que estão presentes nas reuniões de final de período e mantêm o contacto com os professores. Para além disso, os EE realizam com os alunos algumas atividades como, por exemplo, ajudá-los nos apontamentos para os testes e ensiná-los a melhor forma de estudar. Contudo, os alunos do 9ºano da Escola B referem fazê-lo com mais regularidade do que os da Escola A. Por sua vez, entre os alunos do 12º ano não se verificam diferenças significativas, pois todos referem realizar este tipo de atividades com pouca regularidade, o que poder-se-á dever ao facto de estes serem mais velhos e não sentirem a necessidade de terem um acompanhamento tão próximo. Para além disso, podemos avançar com uma segunda hipótese que se prende com a baixa escolaridade de alguns dos EE, que os leva a não se sentirem capazes de apoiar os seus educandos, por exemplo, na elaboração dos apontamentos para os testes ou no esclarecimento de determinadas dúvidas.

Um outro aspeto no qual encontramos algumas diferenças entre as escolas e que vale a pena evidenciar, diz respeito à opção dos alunos pela escola que frequentam. A opção pela proximidade à residência foi a mais escolhida pelos alunos da Escola A, enquanto a opção por ser a escola onde estudam os amigos foi a mais escolhida pelos alunos da escola B. Destaca-se, ainda, que nenhum aluno da escola B escolheu frequentá-la por esta ter um ensino de qualidade ou bons professores e nenhum aluno da escola A referenciou a presença dos amigos como motivo de escolha.

No que concerne ao sentimento geral dos alunos face à escola, estes enumeraram os diversos tipos de sentimentos, desde a alegria, desânimo, aborrecimento, raiva,

ansiedade, tristeza e a vergonha. No entanto, os dados relativos a esta questão aparentemente parecem refletir uma contradição, na medida em que os alunos se sentem simultaneamente alegres, aborrecidos e desanimados em contexto escolar. Tal como referimos anteriormente, isto poderá dever-se ao facto de que para cada um destes sentimentos e emoções contribuem diferentes fatores. Ou seja, a alegria pode provir do facto de a escola ser um importante contexto de socialização com o grupo de pares e de constituir um elemento de estruturação e organização do quotidiano dos jovens e o aborrecimento, assim como o desânimo, podem estar associados aos conteúdos programáticos, aos processos de ensino-aprendizagem e aos próprios percursos escolares dos jovens.

É importante salientar que as perspetivas dos alunos não são distintas em todos os aspetos, pois no que se refere ao nível de atenção dos jovens em contexto de sala de aula, em ambas as escolas verificou-se que este depende das disciplinas e matérias que estejam a ser lecionadas. O que pode estar na origem desta menor atenção/concentração é a forma como os conteúdos são transmitidos, pois os docentes, muitas vezes, utilizam estratégias e métodos monótonos quando os conteúdos programáticos de certas disciplinas já o são. Também o facto de os alunos não correlacionarem a importância do currículo com o seu futuro profissional constitui um obstáculo, porque como não consideram que estes lhes sejam úteis no futuro, não estão atentos nas aulas. Para além disso, alguns alunos sentem dificuldades para perceber os conteúdos e acabam por adotar uma postura de alheamento, pois não acreditam que os possam vir a perceber.

Quanto à questão sobre se a escola deveria melhorar em algum aspeto, identificamos perspetivas diferentes entre as escolas. Os alunos da Escola A salientam a importância de melhorias ao nível do ensino (seja pela via das mudanças nos métodos de ensino, seja pela criação de uma relação pedagógica de maior proximidade com os docentes), enquanto os alunos da Escola B destacam essencialmente as condições físicas da escola. As escolas, para além de se encontrarem situadas em contextos geográficos distintos, têm condições físicas diferentes, pois a Escola A acaba por apresentar condições mais modernas do que a Escola B.

Constatamos que os alunos têm perceções distintas do que é realmente importante modificar na instituição escolar, pois, enquanto para os da Escola A o que realmente importa são os métodos de ensino, uma vez que estes lhes devem proporcionar uma boa aprendizagem, para os alunos da Escola B as condições físicas da escola têm uma maior importância.

Quando perguntamos aos alunos se, na sua opinião, os professores esperam que eles tenham bons resultados escolares, todos os alunos do 9º ano, de ambas as escolas, responderam que sim. No 12º ano, apenas 2 alunos, 1 da Escola A e outro da Escola B, responderam que os professores não esperam que atinjam bons resultados. Assim, tendo em conta que a maioria dos alunos pensa que os professores acreditam nas suas capacidades e que os consideram capazes de concluir o 12º ano, não se verificam diferenças entre as perspetivas dos alunos. Porém, no que se refere às expectativas dos professores acerca do sucesso dos alunos, constatamos que existem diferenças entre as escolas. Os professores da Escola A responderam que acreditam que os seus alunos sejam capazes de concluir o 12ºano. No entanto, a perspetiva da maioria dos professores da Escola B não é a mesma, pois estes não acreditam que todos os seus alunos sejam capazes de o concluir (12 casos). As expectativas dos professores da Escola B não só divergem das expectativas dos professores da Escola A, como também não vão ao encontro das perspetivas dos alunos que a frequentam. As razões que os professores apontam para justificar a sua resposta centram-se essencialmente na responsabilização próprio aluno, nomeadamente, na sua desmotivação e desinteresse quanto à escola, nas suas dificuldades de aprendizagem e na ausência de hábitos e métodos de estudo.

Por fim, no que diz respeito aos projetos de vida dos alunos, não se verificam diferenças entre as escolas, pois quase todos os alunos pretendem atingir um nível de escolaridade superior. Ao analisarmos a perspetiva transmitida pelos professores aos alunos acerca do impacto da escola no seu futuro profissional, percebemos que a ideia que lhes é transmitida é de que a escola é uma oportunidade de terem melhores condições de vida, o que acaba por contribuir para o facto de a maioria dos alunos querer atingir um nível de escolaridade mais elevado. No entanto, constatamos que 4 alunos, da Escola A, referiram que os professores lhes transmitem a ideia de que a escola é só para quem tem capacidades e 3 alunos de que a escola não melhora as oportunidades ao longo da vida. Estes últimos dados demonstram que os alunos se apercebem das baixas expectativas que os professores depositam neles, o que acaba por ter influência nas expectativas dos próprios alunos face ao seu futuro e, consequentemente, no seu desempenho escolar.

Conclusão

Na sociedade atual o pressuposto da igualdade constitui um princípio fundamental garantido na constituição portuguesa. Contudo, o funcionamento da sociedade não permite que a efetiva igualdade de oportunidades se concretize, sendo as desigualdades sociais uma realidade transversal a todos os domínios da vida social. Estas desigualdades acabam por ser bem evidenciadas ao nível da educação e, perante a importância do papel da escola na promoção da igualdade de oportunidades, esta foi assumindo a necessidade de se desenvolver no sentido de criar modelos de organização escolar e pedagógica que melhorem a capacidade de resposta à heterogeneidade dos alunos que acolhe.

Em Portugal, têm sido implementadas diversas medidas e políticas cuja finalidade é garantir a igualdade de oportunidades ao nível do acesso à educação, considerando que cada aluno tem as suas características e o direito de usufruir de práticas pedagógicas diferenciadas que lhes permitam alcançar o seu próprio sucesso educativo. No entanto, como fomos verificando, para seguir um modelo de Escola Inclusiva é necessário que haja uma implicação ativa dos docentes ao nível do projeto curricular e das práticas pedagógicas, para que seja possível alcançar a individualidade de cada aluno no seio de uma turma.

O principal objetivo deste trabalho foi perceber de que forma as representações sociais que os professores têm sobre os alunos podem influenciar as suas práticas e, por conseguinte, o rendimento escolar dos jovens e as suas expectativas face ao seu futuro. Após concluído o trabalho de investigação, constatamos que a imagem que os professores criam acerca dos alunos, os leva a criarem expectativas positivas ou negativas sobre os mesmos que, quando são transmitidas aos alunos, podem condicionar o seu sucesso. Se o professor tiver uma imagem negativa do aluno e não o considerar capaz de atingir bons resultados académicos, acaba por transmitir ao aluno o seu descrédito através de alguma atitude, expressão ou menor investimento. O aluno ao perceber que o professor não o considera capaz, acaba por sentir que realmente não o é, deixando de investir no seu próprio processo de aprendizagem e acabando por de facto não atingir bons resultados. Tudo isto, tem igualmente impacto na forma como o aluno entende a escola e nas suas expectativas em relação ao seu futuro profissional, porque como é lógico estas serão baixas.

Outro dos objetivos que definimos foi o de analisar as representações sociais dos professores acerca da relação entre o contexto sociofamiliar dos alunos e o seu (in)sucesso escolar. Constatamos que estes consideram que o contexto sociofamiliar do aluno tem influência no seu sucesso ou insucesso escolar. Aliás do total de 24 professores, 13 consideram que o facto de os alunos serem provenientes de um meio social mais desfavorecido pode constituir um entrave para o seu sucesso escolar. Para além disso, 20 professores consideram também que, regra geral, os alunos que reprovam são aqueles que têm um menor acompanhamento familiar.

Para além disso, procuramos explorar o sentimento geral dos alunos em relação ao ambiente escolar, tendo em consideração a sua perceção sobre a qualidade da escola que frequentam e a dinâmica dos relacionamentos que são desenvolvidos com os docentes. Os dados revelam que os alunos se sentem simultaneamente alegres, aborrecidos e desanimados em contexto escolar.

A presente pesquisa visou, ainda, identificar a perceção dos alunos sobre o impacto da escola no que se refere à sua vida profissional futura e, pelo que apuramos, a grande maioria dos alunos sabe que é através do investimento no seu percurso escolar que poderão ter melhores condições de vida no futuro. Praticamente todos os alunos tencionam atingir um nível de escolaridade superior, pois sabem que só dessa forma conseguirão ter um bom emprego e, por conseguinte, um melhor salário.

Por último, procuramos analisar a perceção dos alunos no que diz respeito ao apoio que recebem por parte das figuras significativas, de forma a perceber se estes os incentivam a estudar e se os apoiam. Os alunos referem ter o apoio dos EE nas mais diversas tarefas escolares. E, para além disso, referem que estes procuram estar envolvidos seu percurso escolar, uma vez que comparecem nas reuniões, nos atendimentos com o diretor de turma, falam com os professores, etc.

Fazendo uma análise geral das causas atribuídas ao insucesso escolar, é de notar que nenhum dos protagonistas que fizeram parte deste estudo associa o insucesso à falta de material pedagógico, ao não domínio de determinados métodos ou técnicas, à falta de iniciativas de contacto da escola com a família do aluno, ao fraco ou até inexistente trabalho de equipa entre os professores, à qualidade da avaliação ou ainda, à instabilidade do corpo docente, o que impede que este desenvolva um trabalho contínuo com a comunidade escolar. Visto isto, constatamos que se verifica uma certa desculpabilização do sistema educativo e dos próprios professores.

A maioria dos docentes situou as causas do insucesso escolar no aluno, na sua família e contexto de origem. Demonstraram a sua preocupação face ao fenómeno do insucesso escolar enumerando como causas principais a falta de acompanhamento dos pais no percurso escolar dos filhos e a falta de interesse e empenho por parte de muitos alunos. Estas crenças frequentemente transmitidas pelos professores, de forma inconsciente aos alunos, através de palavras ou ações acabam por ter implicações no processo de aprendizagem dos mesmos. Alguns professores atribuíram também as causas do insucesso à instituição educativa, na medida em que esta através do seu modo de funcionamento pode contribuir para o fenómeno. No entanto, nenhum foi capaz de fazer uma reflexão acerca do seu papel no mesmo domínio. O professor através das suas atitudes e comportamentos pode provocar uma melhoria substancial na capacidade intelectual dos seus alunos, porém existe uma certa pressão para que os alunos tenham boas notas no final do ano e nos exames sem haver uma preocupação das reais dificuldades que possam ter.

Concluiu-se assim que a escola se tornou um local onde se deixou de educar e no qual se passou a ensinar apenas aqueles que conseguem acompanhar o ritmo. Dos resultados que emergem deste estudo, faz-se ressaltar o facto de os professores enfatizarem bastante a dimensão individual do aluno como responsável pelos seus insucessos escolares, atribuindo o seu fracasso às suas características pessoais, definidas pelas dificuldades de aprendizagem e pela falta de motivação. Não tendo em consideração que eles mesmos têm um importante papel enquanto ator indispensável na promoção da motivação e da aprendizagem. A isto se associa o facto de os docentes adotarem práticas pedagógicas pouco diversificadas e adequadas à heterogeneidade dos alunos, assim como uma descrença interiorizada da importância do papel do professor como facilitador do sucesso escolar.

Em suma, no que concerne às estratégias no combate ao insucesso escolar, não foi referida nenhuma que incluísse, por exemplo a valorização das capacidades individuais e a promoção do autoconceito. Uma das soluções de combate ao fracasso escolar mais apontada foi a flexibilidade do currículo. Revela-se indispensável que a escola proporcione um ambiente humanístico, não autoritário, e que dê oportunidade à personalidade, participação, cooperação e respeito. Deve também trabalhar em conjunto com os encarregados de educação neste sentido, uma vez que são eles os outros significativos mais destacados na vida dos alunos. A mudança nas práticas de gestão curricular, a formação profissional, a reflexão sobre a prática docente e as estratégias de

individualização e de desenvolvimento das capacidades de cada um podem contribuir para o combate do insucesso escolar.

Como principais limitações desta pesquisa, destacamos (1) a necessidade de reorientação ao nível dos procedimentos de recolha dos dados, como já referimos anteriormente, e (2) a possibilidade dos resultados – no que diz respeito aos alunos – serem provenientes de uma amostra homogénea e poderem não representar a maioria dos jovens de contextos desfavorecidos, uma vez que foram as escolas os responsáveis pela partilha das ferramentas de recolha de dados com os alunos e com os docentes, havendo uma grande possibilidade destas terem selecionado as turmas mais bem-sucedidas. Consideramos ainda como uma outra limitação a dimensão reduzida da amostra, em matéria de alunos, mas sobretudo de professores, pois como não foram aplicados de forma presencial, alguns optaram por não responder.

Por fim, gostaríamos de salientar que o presente trabalho pode abrir novas possibilidades de investigação com o objetivo de tornar o processo de ensino-aprendizagem melhor compreendido e facilitado. Posto isto, deixamos duas propostas: (1) alargar o número de participantes para que, assim, se torne possível generalizar os resultados e encontrar uma forma de atuação que privilegie diferentes estratégias para obter o pleno potencial dos alunos de acordo com as suas capacidades e necessidades, e (2) realizar um estudo mais exaustivo sobre o presente tema, privilegiando a abordagem qualitativa através do recurso à entrevista, *focus group* e observação das aulas, de forma a conhecer a realidade dos participantes de maneira mais detalhada.

Assim, consideramos que é essencial repensar as pedagogias utilizadas em contexto de sala de aula e, para isso, pode ser fulcral repensar a componente social na formação e orientação dos professores no exercício da sua profissão.

Bibliografia

- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala de Aula – Um guia para a formação de professores*. Instituto de Inovação Educacional, Edições UNESCO.
- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspetivas sobre inclusão: da educação à sociedade* (103-116). Porto Editora.
- Alves, M. M. (2009). *Do insucesso ao sucesso escolar: a ação do professor*. ISCTE. Tese de mestrado.
- Amaral, S. (2002). *Dinâmica demográfica e escolaridade obrigatória. O caso particular da região de Beja na transição do milénio*. ISCTE. Tese de mestrado.
- Azevedo, C. A., & Azevedo, A. G. (2003). *Metodologia Científica: Contributos Práticos para a Elaboração de Trabalhos Académicos*. (6ª ed.). Universidade Católica Editora.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 91-215.
- Baptista, A. (2012). *O poder das emoções positivas*. Pactor.
- Barbosa, H. (1985). *Lexicoteca - Moderno Dicionário de Língua Portuguesa*. Vol. I. Círculo de Leitores.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Ed.70.
- Becker, H. (2008). *Outsiders: estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Gradiva.
- Benavente, A. (1976). *A Escola na Sociedade de Classes. O Professor Primário e o Insucesso Escolar*. Livros Horizonte.
- Berger, P., & Luckman, T. (1991). *A Construção Social da Realidade*. Vozes.
- Bernstein, B. (1960). Language and social class. *British Journal of Psychology*, 11, 271-276.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1975). *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Livraria Francisco Alves Editora.
- Brophy, J. (2006). *Grade repetition*. UNESCO.
- Brunet, L. (1995). *Clima de trabalho e eficácia da escola*. In António Nóvoa - *As organizações escolares em análise*. Publicações Dom Quixote.
- Burns, R. (1979). *The Self Concept: In Theory, Measurement, Development and Behaviour*. California University.

- Carneiro, R. (1996). *Educação: Pressupostos Antropológicos de um Humanismo Aberto. Brotéria: cultura e informação*, 142(1), 35-50.
- Carreira, T. (2000). *Ciências da Educação: Estudo de situações e factos. A multiculturalidade social e escolar numa perspetiva de educação comparada*. In Anais Universitários – Série Ciências Sociais e Humanas. Universidade da Beira Interior.
- Chechia, V. A. & Andrade, A. S. dos (2017). Envolvimento parental: Efeitos da intervenção com pais de alunos com insucesso escolar. *Revista Psicologia - Saberes & Práticas*, 1(1), 8-20.
- Cohen, A. C. e Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora.
- Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto Editora.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Edições Almedina.
- Creswell, J., & Clark, V. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. 1ª ed. Sage.
- Diogo, A.M. (2010a). Do envolvimento dos pais ao sucesso escolar dos filhos: mitos, críticas e evidências. *Revista Luso-Brasileira de Sociologia da Educação*, 1:71-96.
- Duarte, M. I. R. (2000). *Alunos e Insucesso Escolar: um mundo a descobrir*. Instituto de Inovação Educacional.
- Eurydice (1995). *A Luta Contra o Insucesso Escolar: Um Desafio para a Construção Europeia*. DEPGEF.
- Fernandes, A. (1995). *Métodos e regras para elaboração de trabalhos académicos e científicos*. Porto Editora.
- Fonseca, V. (2016). *Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica*. Universidade de Lisboa.
- Formosinho, J. (1988). *Organizar a escola para o (in)sucesso educativo*. GEP/ME.
- Formosinho, J. (1987). A Educação Informal da Família. *Cadernos de Análise Social da Educação*, 17-21. Universidade do Minho.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed. Editora Atlas S.A.
- Glat, R. (2007). *Educação Inclusiva: cultura e quotidiano escolar*. 7 letras.

- Gonçalves, A. (2004). *Métodos e técnicas de investigação social I. Programa, conteúdo e métodos de ensino teórico e prático*. Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho.
- Good, T. L., & Weinstein, R. S. (1995). As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas. A. Nóvoa, *As organizações escolares em análise*. Publicações Dom Quixote.
- Hutmacher, W. (1995). A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In A. Nóvoa, *As organizações escolares em análise*. Publicações Dom Quixote.
- Justino, D., Pascueiro, L., Franco, L., Santos, R., Almeida, S., & Batista, S. (2014). *Atlas da Educação. Portugal 1991-2001-2011*. CESNOVA/EPIS/FCSH-UNL.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Sage.
- Leite, C. (2006). Políticas de Currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2), 67 – 81.
- Lima, L. C. (1987). *O sucesso Escolar em Questão*. Universidade do Minho.
- Maldonado, M. (1988). Contributos de Vectores Institucionais para o sucesso Escolar. In *Medidas que promovam o sucesso educativo: textos das comunicações e conclusões do seminário realizado em Braga*. Editorial do Ministério da Educação.
- Marinheiro, Tomaz A. (2000). *Sucesso escolar e variáveis de funcionamento das escolas básicas 1 do concelho de Espinho* [conclusão do Curso de Estudos Superiores Especializados em Administração Escolar]. Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Educação.
- Martins, A. M. (1993). *Insucesso Escolar e Apoio Sócio-Educativo*. Univ. Aveiro.
- Matos, Ana Isabel R.T. (1997). Liderança, clima de escola e inovação: Interrelações etológicas. In *Actas do IV Congresso Português de Sociologia*. Associação Portuguesa de Sociologia.
- Monteiro, M. (2000). *Contribuir para um melhor conhecimento das percepções dos professores face ao atendimento educativo prestado aos alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento*. Tese de Mestrado. Instituto Educação Psicologia. Braga: Universidade do Minho.

- Moraes, C. R. & Varela, S. (2007). Motivação do Aluno Durante o Processo de Ensinoaprendizagem. *Revista Eletrônica de Educação*, 1(1), 01-15.
- Oliveira, J. (2004). *Psicologia Positiva*. Edições ASA.
- Pereira, F. (coord) et al. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratic_a.pdf
- Perrenoud, P. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Artmed.
- Perrenoud, P. (2003). Sucesso Na Escola: Só o Currículo, Nada Mais Que o Currículo. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 9-27.
- Piaget, J. (1977). *Psicologia da inteligência*. Zahar Editores.
- Pinto, C. A. (1995). *Sociologia da Escola*. McGraw-Hill.
- Pires, E. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Asa.
- Pires, E. L. (1985). Não há um, mas vários insucessos. In AAVV, *O Insucesso escolar em Questão*, (pp.11-15). Universidade do Minho.
- Pires, E. L., Fernandes, A S. e Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da educação Escolar*. Porto: Edições Asa.
- Pocinho, M. (2012). *Metodologia de investigação e comunicação do conhecimento científico*. Lidel.
- Pozzobon, M., Mahendra, F.R., & Marin, A. H. (2017). Renomeando o fracasso escolar. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 387-396.
- Queiroz, M. C. (1991). *Manual do Formador: políticas educativas, Sociologia da Educação*. Vol. I. Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional, Ministério da Educação.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Ramos, V. (2019). *A motivação e o sucesso escola*. Psicologia.pt. O portal dos psicólogos.
- Reis, P.C.P. (2009). A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso. In *Atas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho.
- Rosenthal, R., & Jakobson, L. (1980). *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Ediciones Marova.

- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto Editora.
- Seligman, M.E. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. Freeman.
- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, G. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Sil, V. (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar: Percepções, estratégias e opiniões dos professores – estudo exploratório*. Instituto Piaget
- Sil, V. (2016). A problemática do insucesso escolar. Revisitar algumas questões. *Revista de Educação da Esse de Fafe*, 3, 275-300.
- Silva, H. F. (2015). As causas da evasão escolar: um estudo de caso numa unidade de ensino da rede municipal de Itupiranga– Pará nos anos de 2013 e 2014. *Educare- XII Congresso nacional de educação*.
- Simões, M.F. (2001). *O interesse do auto-conceito em educação*. (1ª ed.). Plátano.
- Skinner, E. A. & Pitzer, J. R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. In S. L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.) *Handbook of research on student engagement* (pp.21-44). Springer.
- Soares, T. M., Fernandes, N. S., Nobrega, M. C., & Nicolella, A. C. (2015). Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. *Educação Pesquisa*, 41(3), 757-772.
- Tiger, L. (1979). *Optimism: The biology of hope*. Simon & Schuster.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Unesco.
- Vaz Serra, A. (1988). O auto-conceito. *Análise Psicológica*, 2(VI), 101-110.
- Vaz Serra, A., Firmino, H., & Matos, A. (1987). O auto-conceito e locus de controlo. *Psiquiatria Clínica*, 8(3), 143-146.
- Wang, M., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.
- Wentzel, K. R. (2003). School Adjustment. In W. Reynolds, G. Miller, & I. Weiner. (eds.) *Handbook of Psychology* (vol. 7, 235-258). John Wiley & Sons, Inc.
- Zonta, C. e Meira, M. (2007). *Representações Sociais de Professores sobre o Fracasso Escolar*. Unioeste, 2(4).

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de Julho de 2018

ANEXOS

Anexo 1. Guião de inquérito aplicado aos alunos do 9º ano

Guião de inquérito aplicado aos alunos do 9ºano

Este inquérito enquadra-se numa tese de mestrado em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social subordinada ao tema “As representações sociais dos professores acerca da escola e do seu impacto nas perspetivas dos jovens relativamente aos seus projetos de vida”. Tem como objetivo analisar o impacto da escola nas perspetivas e expectativas dos jovens relativamente ao seu futuro profissional.

O inquérito é confidencial e os dados recolhidos serão tratados de uma forma global e não individualizada, o que significa que o anonimato será garantido. Os dados apenas serão usados para fins académicos.

A tua colaboração, sinceridade e rigor nas respostas são imprescindíveis para o sucesso desta investigação.

Muito obrigada pelo teu contributo.

I. CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA

P1. Indica a escola que frequentas

(1) Agrupamento de escolas Clara de Resende	
(2) Agrupamento de escolas Alexandre Herculano	

P2. Indica qual o ano de escolaridade que estás a frequentar

(1) 9º ano	
(2) 12º ano	

P3. Sexo

(1) Masculino	
(2) Feminino	
(3) Outro	

P4. Indica a tua idade: _____ anos

P5. Em que concelho vives?

P6. Em que freguesia desse concelho vives?

P7. Gostas do local onde vives?

(1) Sim	
(2) Não	

P7.1. Se não gostas do local onde vives, indica porquê?

(1) Porque não o considero seguro	
(2) Porque é demasiado barulhento	
(3) Porque o acesso às principais vias e aos transportes públicos é difícil	
(4) Porque não me identifico com o local, nem com a vizinhança	
(5) Outra razão. Qual? _____	

II. CARACTERIZAÇÃO FAMILIAR**P8. Com quem vives (pessoas que vivem contigo na mesma casa)? (assinala todas as opções que se adequam à tua situação)**

(1) Pai		
(2) Mãe		
(3) Padrasto		
(4) Madrasta		
(5) Irmão		Quantos irmãos rapazes tens? _____
(6) Irmã		Quantas irmãs raparigas tens? _____
(7) Avô paterno		
(8) Avó paterna		
(9) Avô materno		
(10) Avó materna		
(11) Outras pessoas		Indica qual o grau de parentesco que essas pessoas têm contigo (ex. Tio, primo....). _____

P9. Indica qual o grau de escolaridade completo do teu pai e da tua mãe.

	Pai	Mãe
(1) Não frequentou a escola (não sabe ler nem escrever)		
(2) Sabe ler e escrever sem ter ido à escola		
(3) Ensino primário (4º ano)		
(4) 2º Ciclo (5º e 6º ano)		
(5) 3º Ciclo (7º ao 9º ano)		
(6) Ensino Secundário (12º ano)		
(7) Ensino superior (bacharelato/licenciatura)		
(8) Ensino superior (mestrado/ doutoramento)		
(9) Não sei		

P10. Qual é a condição perante o trabalho do teu pai e da tua mãe?

	Pai	Mãe
(1) Exerce uma profissão		
(2) Ocupa-se das tarefas domésticas		
(3) Desempregado(a)		
(4) Estudante		
(5) Reformado(a)		
(6) Tem incapacidade permanente para o trabalho		
(7) Outra situação. Qual? _____		
(0) Não sei		

P11. Se o teu pai está a trabalhar, qual é a profissão que ele tem? (Se neste momento o teu pai não estiver a trabalhar, refere qual foi a última profissão que ele teve - DESCREVE COM O MAIOR DETALHE POSSÍVEL A PROFISSÃO)

--

P12. Se a tua mãe está a trabalhar, qual é a profissão que ela tem? (Se neste momento a tua mãe não estiver a trabalhar, refere qual foi a última profissão que ela teve - DESCREVE COM O MAIOR DETALHE POSSÍVEL A PROFISSÃO)

--

III. PERCURSO ESCOLAR

P13. Frequentas esta escola porque: (escolhe apenas **UM** motivo - o mais importante)

(1) Porque é perto da minha casa	
(2) Porque tem um ensino de qualidade/bons professores	
(3) Porque é a escola onde estudam os meus amigos	
(4) Porque era a única escola que tinha o curso que eu queria	
(5) Porque é a escola onde estudam os meus irmãos/irmãs	
(6) Outra razão. Qual? _____	

P14. Quando estás na escola, com que frequências sentes:

	Sempre (1)	Às vezes (2)	Nunca (3)
14.1. Alegria			
14.2. Raiva			
14.3. Tristeza			
14.4. Aborrecimento			
14.5. Desânimo			
14.6. Vergonha			
14.7. Ansiedade			

P15. Ao longo do teu percurso escolar alguma vez reprovaste?

(1) Sim	
(2) Não	

(passa para a pergunta 16)

P15.1. Se reprovaste, assinala em que ano ou anos e quantas vezes:

Ano de Escolaridade		Número de Reprovações
(1) 1º Ano		_____
(2) 2º Ano		_____
(3) 3º Ano		_____
(4) 4º Ano		_____
(5) 5º Ano		_____
(6) 6º Ano		_____
(7) 7º Ano		_____
(8) 8º Ano		_____
(9) 9º Ano		_____
(10) 10º Ano		_____
(11) 11º Ano		_____
(12) 12º Ano		_____

15.2. Quais foram os principais motivos para teres reprovado? (assinala no máximo 3 opções)

(1) Não compreendia bem a matéria	
(2) Faltava muito às aulas	
(3) Não estudava	
(4) Não gostava dos professores	
(5) Tinha problemas de saúde	
(6) Tinha um comportamento desadequado ao contexto de sala de aula	
(7) Tinha problemas familiares	
(8) Não tinha condições em casa para estudar	
(9) A avaliação dos professores foi injusta	
(10) Os professores não me ajudavam	
(11) Estava numa turma difícil	
(12) Outra razão (Qual?)	

16. Já tiveste algum processo disciplinar?

(1) Sim	
(2) Não	

(passa para a pergunta 17)

16.1. Se Sim, quantos? |_____|

IV. Processo de ensino-aprendizagem: práticas e representações

17. Costumas estar atento nas aulas?

(1) Sempre, em todas as aulas	
(2) Apenas em algumas aulas	
(3) Nunca	

18. Com que frequência estudas?

(1) Todos os dias	
(2) Só ao fim de semana	
(3) Só nas vésperas dos testes	
(4) Só quando o professor manda	
(5) Raramente	
(6) Nunca estudo	

19. Até que nível de escolaridade pretendes estudar?

(1) Até concluir o 12º ano	
(2) Fazer um curso técnico superior profissional	
(3) Concluir uma licenciatura	
(4) Fazer um mestrado	
(5) Fazer um doutoramento	
(6) Não sei	

20. Que ideia de escola te transmitiram os professores que tiveste ao longo da tua vida?

(1) Que a escola é uma oportunidade para ter melhores condições de vida	
(2) Que a escola é só para quem tem capacidades	
(3) Que a escola não melhora as oportunidades ao longo da vida	
(4) Que a escola é para todos	

21. Na tua opinião, de um modo geral dirias que os teus professores esperam que atinjas resultados positivos ao longo do teu percurso escolar?

(1) Sim	
(2) Não	

22. Coloca por ordem os itens seguintes em termos do grau de importância que lhes atribuis: o 1 corresponde ao menos importante e o 5 corresponde ao mais importante,

(1) Exercer uma profissão de que gosto	
(2) Ter um salário alto	
(3) Ter bons colegas de trabalho	

(4) Ter segurança no emprego	
(5) Ter um chefe simpático	

23. Nesta pergunta tens um conjunto de afirmações sobre a tua relação com a escola e com os professores. Para cada uma das afirmações indica se concordas ou discordas.

	Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Não concordo, nem discordo (3)	Concordo (4)	Concordo totalmente (5)	NS
a) Quanto mais alto for o meu grau de escolaridade mais facilidade terei em arranjar emprego						
b) A escola ajuda-me a desenvolver competências, a ser autónomo e responsável						
c) A escola prepara-me para a vida profissional futura						
d) Frequentar a escola pode proporcionar-me melhores condições financeiras no futuro						
e) A escola prepara-me para lidar com questões e problemas que poderei enfrentar no futuro						
f) Sinto que o que aprendo na escola é importante para mim						
g) A escola proporciona-me bons momentos e vivências						
h) Gosto da escola que frequento						
i) Sinto-me seguro e tranquilo na escola						
j) Os espaços exteriores da escola são adequados						
k) Os espaços de desporto da escola são adequados.						
l) O refeitório/bar funcionam adequadamente						
m) A biblioteca está bem apetrechada de livros e outros materiais de apoio ao estudo						
n) Os serviços administrativos funcionam adequadamente						
o) Estou satisfeito com a higiene e a limpeza da escola						
p) As salas de aula são confortáveis						
q) O ensino nesta escola é exigente						
r) Estou satisfeito com a forma como a escola atende as minhas especificidades						
s) Estou satisfeito com a forma como posso apresentar as minhas sugestões/reclamações à escola						
t) De forma geral, a escola tem desenvolvido um bom trabalho						
u) Conheço as regras de comportamento da escola e o regulamento interno						
v) Respeito os professores						
w) Os meus colegas de turma respeitam os professores						
x) Os professores tratam-me com respeito						
y) As situações de indisciplina são resolvidas adequadamente						

z) As sanções por incumprimento das regras são iguais para todos os alunos						
aa) Existe uma boa relação entre professores e alunos						
bb) Os professores incentivam-me a estudar						
cc) Sou incentivado a participar nas aulas pelos professores						
dd) Os professores informam-me sobre a minha evolução nas aprendizagens						
ee) Os professores transmitem-me orientações sobre como devo estudar/trabalhar						
ff) Quando tenho um problema, os professores ajudam-me a pensar sobre ele						
gg) Os professores ajudam-me quando dou uma resposta errada						
hh) Os professores esclarecem as minhas dúvidas quando as coloco						
ii) Os professores demonstram acreditar nas minhas capacidades/potencialidades						
jj) Os professores apoiam todos os alunos independentemente das suas características						
kk) Os professores interessam-se pelo sucesso de todos os alunos						
ll) A confiança que tenho nas minhas capacidades (conhecimentos) motiva-me a ir para a escola						
mm) Antes de entrar em determinadas aulas, já sei que não vou perceber a matéria						
nn) A esperança de atingir bons resultados faz com que me esforce						

24. Ordena os seguintes aspetos de acordo com a importância que achas que tem para que um aluno tenha bons resultados na escola. Usa a escala de 1 a 5: o 1 corresponde ao menos importante e o 5 corresponde ao mais importante.

(1) Métodos de ensino	
(2) Atitudes dos professores	
(3) Conteúdos programáticos	
(4) Atenção dos alunos nas aulas	
(5) Empenho dos alunos no estudo	

25. Consideras que a escola que frequentas deveria melhorar em algum aspeto?

(1) Sim	
(2) Não	

25.1. Se Sim, indique o que achas que deve melhorar.

--

V. Apoio familiar no processo de ensino-aprendizagem

26. Quando estás em casa e tens dificuldades nos trabalhos da escola costumás pedir ajuda?

(1) Sim	
(2) Não	

26.1. Se Sim, a quem?

--

27. Os teus pais ou pessoas com quem vives incentivam-te à leitura?

(1) Sim	
(2) Não	

28. Com que regularidade os teus pais, ou as pessoas com quem vives, fazem as seguintes atividades:

	Todos os dias	Pelo menos uma vez por semana	Raramente	Nunca
(1) Lêem livros de estudo comigo				
(2) Ajudam-me a fazer apontamentos para os testes				
(3) Ensinam-me a melhor maneira de estudar				
(4) Compram-me livros para ler				

29. Costumas conversar com teus pais ou pessoas com quem vives sobre a escola?

(1) Sim	
(2) Não	

29.1. Se sim, de que assuntos falam? (assinala todas as opções que se apliquem ao teu caso)

(1) De como correu o dia na escola	
(2) Sobre o que não percebi nas aulas	
(3) Sobre o meu comportamento na escola	
(4) Sobre os testes e as notas	
(5) Sobre o comportamento dos professores em relação a mim	
(6) Sobre as matérias que demos em cada disciplina	
(7) Sobre o meu futuro profissional	
(8) Outros assuntos. Quais? _____	

30. Os teus pais ou as pessoas com quem vives costumam:

	Sim	Não
(1) Ir às reuniões de final de período		
(2) Ir à hora de atendimento do director de turma		
(3) Conversar com os teus professores		
(4) Ir às reuniões de associação de pais		
(5) Participar nas actividades da escola		

31. Até que nível de escolaridade é que a tua família quer que estudes?

(1) Até concluir o 12º ano	
(2) Fazer um curso técnico superior profissional	
(3) Concluir uma licenciatura	
(4) Fazer um mestrado	
(5) Fazer um doutoramento	
(0) Não sei	

Anexo 2. Guião de inquérito aplicado aos alunos do 12º ano

Guião de inquérito aplicado aos alunos do 12ºano

Este inquérito enquadra-se numa tese de mestrado em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social subordinada ao tema “As representações sociais dos professores acerca da escola e do seu impacto nas perspetivas dos jovens relativamente aos seus projetos de vida”. Tem como objetivo analisar o impacto da escola nas perspetivas e expectativas dos jovens relativamente ao seu futuro profissional.

O inquérito é confidencial e os dados recolhidos serão tratados de uma forma global e não individualizada, o que significa que o anonimato será garantido. Os dados apenas serão usados para fins académicos.

A tua colaboração, sinceridade e rigor nas respostas são imprescindíveis para o sucesso desta investigação.

Muito obrigada pelo teu contributo.

I. CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA

P1. Indica a escola que frequentas

(1) Agrupamento de escolas Clara de Resende	
(2) Agrupamento de escolas Alexandre Herculano	

P2. Indica qual o ano de escolaridade que estás a frequentar

(1)9º ano	
(2)12º ano	

P3. Sexo

(1)Masculino	
(2)Feminino	
(3)Outro	

P4. Indica a tua idade:|_____| anos

P5. Em que concelho vives?

--

P6. Em que freguesia desse concelho vives?

--

P7. Gostas do local onde vives?

(1)Sim	
(2)Não	

P7.1. Se não gostas do local onde vives, indica porquê?

(1) Porque não o considero seguro	
(2) Porque é demasiado barulhento	
(3) Porque o acesso às principais vias e aos transportes públicos é difícil	
(4) Porque não me identifico com o local, nem com a vizinhança	
(5) Outra razão. Qual? _____	

II. CARACTERIZAÇÃO FAMILIAR**P8. Com quem vives (pessoas que vivem contigo na mesma casa)? (assinala todas as opções que se adequam à tua situação)**

(1)Pai		
(2)Mãe		
(3)Padrasto		
(4)Madrasta		
(5)Irmão		Quantos irmãos rapazes tens? _____
(6)Irmã		Quantas irmãs raparigas tens? _____
(7)Avô paterno		
(8)Avó paterna		
(9)Avô materno		
(10)Avó materna		
(11)Outras pessoas		Indica qual o grau de parentesco que essas pessoas têm contigo (ex. Tio, primo....). _____

P9. Indica qual o grau de escolaridade completo do teu pai e da tua mãe.

	Pai	Mãe
(1)Não frequentou a escola (não sabe ler nem escrever)		
(2)Sabe ler e escrever sem ter ido à escola		
(3)Ensino primário (4º ano)		
(4)2º Ciclo (5º e 6º ano)		
(5)3º Ciclo (7º ao 9º ano)		
(6)Ensino Secundário (12º ano)		
(7)Ensino superior (bacharelato/licenciatura)		
(8)Ensino superior (mestrado/ doutoramento)		
(9)Não sei		

P10. Qual é a condição perante o trabalho do teu pai e da tua mãe?

	Pai	Mãe
(1)Exerce uma profissão		
(2)Ocupa-se das tarefas domésticas		
(3)Desempregado(a)		
(4)Estudante		
(5)Reformado(a)		
(6)Tem incapacidade permanente para o trabalho		
(7)Outra situação. Qual? _____		
(0)Não sei		

P11. Se o teu pai está a trabalhar, qual é a profissão que ele tem? (Se neste momento o teu pai não estiver a trabalhar, refere qual foi a última profissão que ele teve - DESCREVE COM O MAIOR DETALHE POSSÍVEL A PROFISSÃO)

--

P12. Se a tua mãe está a trabalhar, qual é a profissão que ela tem? (Se neste momento a tua mãe não estiver a trabalhar, refere qual foi a última profissão que ela teve - DESCREVE COM O MAIOR DETALHE POSSÍVEL A PROFISSÃO)

--

III. PERCURSO ESCOLAR

P13. Qual é o curso que frequentas?

--

P14. Indica o principal motivo que te levou a escolher o curso que frequentas.

(1) Motivação/interesse pelo curso	
(2) Perspetiva de empregabilidade, após conclusão do mesmo	
(3) Influência do grupo de pares	
(4) Influência do agregado familiar	
(5) Facilidade na conclusão da escolaridade obrigatória	
(6) Outra razão (Qual?) _____	

P15. Indica o principal objetivo da conclusão deste curso.

(1) Concluir a escolaridade obrigatória	
(2) Prosseguir estudos de nível superior	
(3) Ingressar no mercado de trabalho, na área de formação	
(4) Ingressar no mercado trabalho, independentemente da área de formação	
(5) Emigrar	
(6) Outra (Qual?) _____	

P16. Frequentas esta escola porque: (escolhe apenas **UM** motivo - o mais importante)

(1) Porque é perto da minha casa	
(2) Porque tem um ensino de qualidade/bons professores	

(3) Porque é a escola onde estudam os meus amigos	
(4) Porque era a única escola que tinha o curso que eu queria	
(5) Porque é a escola onde estudam os meus irmãos/irmãs	
(6) Outra razão. Qual? _____	

P17. Quando estás na escola, com que frequência sentes:

	Sempre (1)	Às vezes (2)	Nunca (3)
14.1. Alegria			
14.2. Raiva			
14.3. Tristeza			
14.4. Aborrecimento			
14.5. Desânimo			
14.6. Vergonha			
14.7. Ansiedade			

P18. Ao longo do teu percurso escolar alguma vez reprovaste?

(1) Sim	
(2) Não	

(passa para a pergunta 19)

P18.1. Se reprovaste, assinala em que ano ou anos e quantas vezes:

Ano de Escolaridade		Número de Reprovações
(1) 1º Ano		_____
(2) 2º Ano		_____
(3) 3º Ano		_____
(4) 4º Ano		_____
(5) 5º Ano		_____
(6) 6º Ano		_____
(7) 7º Ano		_____
(8) 8º Ano		_____
(9) 9º Ano		_____
(10) 10º Ano		_____
(11) 11º Ano		_____
(12) 12º Ano		_____

P18.2. Quais foram os principais motivos para teres reprovado? (assinala no máximo 3 opções)

(1) Não compreendia bem a matéria	
(2) Faltava muito às aulas	
(3) Não estudava	
(4) Não gostava dos professores	
(5) Tinha problemas de saúde	
(6) Tinha um comportamento desadequado ao contexto de sala de aula	
(7) Tinha problemas familiares	

(8) Não tinha condições em casa para estudar	
(9) A avaliação dos professores foi injusta	
(10) Os professores não me ajudavam	
(11) Estava numa turma difícil	
(12) Outra razão (Qual?) _____	

P19. Já tiveste algum processo disciplinar?

(1) Sim	
(2) Não	

(passa para a pergunta 20)

P19.1. Se Sim, quantos? | _____ |

IV. Processo de ensino-aprendizagem: práticas e representações

P20. Costumas estar atento nas aulas?

(1) Sempre, em todas as aulas	
(2) Apenas em algumas aulas	
(3) Nunca	

P21. Com que frequência estudas?

(1) Todos os dias	
(2) Só ao fim de semana	
(3) Só nas vésperas dos testes	
(4) Só quando o professor manda	
(5) Raramente	
(6) Nunca estudo	

P22. Até que nível de escolaridade pretendes estudar?

(1) Até concluir o 12º ano	
(2) Fazer um curso técnico superior profissional	
(3) Concluir uma licenciatura	
(4) Fazer um mestrado	
(5) Fazer um doutoramento	
(0) Não sei	

P23. Que ideia de escola te transmitiram os professores que tiveste ao longo da tua vida?

(1) Que a escola é uma oportunidade para ter melhores condições de vida	
(2) Que a escola é só para quem tem capacidades	
(3) Que a escola não melhora as oportunidades ao longo da vida	
(4) Que a escola é para todos	

P24. Na tua opinião, de um modo geral dirias que os teus professores esperam que atinjas resultados positivos ao longo do teu percurso escolar?

(1) Sim	
(2) Não	

P25. Coloca por ordem os itens seguintes em termos do grau de importância que lhes atribuis: o 1 corresponde ao menos importante e o 5 corresponde ao mais importante,

(1) Exercer uma profissão de que gosto	
(2) Ter um salário alto	
(3) Ter bons colegas de trabalho	
(4) Ter segurança no emprego	
(5) Ter um chefe simpático	

P26. Nesta pergunta tens um conjunto de afirmações sobre a tua relação com a escola e com os professores. Para cada uma das afirmações indica se concordas ou discordas.

	Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Não concordo, nem discordo (3)	Concordo (4)	Concordo totalmente (5)	NS
a) Quanto mais alto for o meu grau de escolaridade mais facilidade terei em arranjar emprego						
b) A escola ajuda-me a desenvolver competências, a ser autónomo e responsável						
c) A escola prepara-me para a vida profissional futura						
d) Frequentar a escola pode proporcionar-me melhores condições financeiras no futuro						
e) A escola prepara-me para lidar com questões e problemas que poderei enfrentar no futuro						
f) Sinto que o que aprendo na escola é importante para mim						
g) A escola proporciona-me bons momentos e vivências						
h) Gosto da escola que frequento						
i) Sinto-me seguro e tranquilo na escola						
j) Os espaços exteriores da escola são adequados						
k) Os espaços de desporto da escola são adequados.						
l) O refeitório/bar funcionam adequadamente						
m) A biblioteca está bem apetrechada de livros e outros materiais de apoio ao estudo						
n) Os serviços administrativos funcionam adequadamente						
o) Estou satisfeito com a higiene e a limpeza da escola						
p) As salas de aula são confortáveis						
q) O ensino nesta escola é exigente						
r) Estou satisfeito com a forma como a escola atende as minhas especificidades						

s) Estou satisfeito com a forma como posso apresentar as minhas sugestões/reclamações à escola						
t) De forma geral, a escola tem desenvolvido um bom trabalho						
u) Conheço as regras de comportamento da escola e o regulamento interno						
v) Respeito os professores						
w) Os meus colegas de turma respeitam os professores						
x) Os professores tratam-me com respeito						
y) As situações de indisciplina são resolvidas adequadamente						
z) As sanções por incumprimento das regras são iguais para todos os alunos						
aa) Existe uma boa relação entre professores e alunos						
bb) Os professores incentivam-me a estudar						
cc) Sou incentivado a participar nas aulas pelos professores						
dd) Os professores informam-me sobre a minha evolução nas aprendizagens						
ee) Os professores transmitem-me orientações sobre como devo estudar/trabalhar						
ff) Quando tenho um problema, os professores ajudam-me a pensar sobre ele						
gg) Os professores ajudam-me quando dou uma resposta errada						
hh) Os professores esclarecem as minhas dúvidas quando as coloco						
ii) Os professores demonstram acreditar nas minhas capacidades/potencialidades						
jj) Os professores apoiam todos os alunos independentemente das suas características						
kk) Os professores interessam-se pelo sucesso de todos os alunos						
ll) A confiança que tenho nas minhas capacidades (conhecimentos) motiva-me a ir para a escola						
mm) Antes de entrar em determinadas aulas, já sei que não vou perceber a matéria						
nn) A esperança de atingir bons resultados faz com que me esforce						

P27. Ordena os seguintes aspetos de acordo com a importância que achas que tem para que um aluno tenha bons resultados na escola. Usa a escala de 1 a 5: o 1 corresponde ao menos importante e o 5 corresponde ao mais importante.

(1) Métodos de ensino	
(2) Atitudes dos professores	
(3) Conteúdos programáticos	
(4) Atenção dos alunos nas aulas	
(5) Empenho dos alunos no estudo	

P28. Consideras que a escola que frequentas deveria melhorar em algum aspeto?

(1) Sim	
(2) Não	

P28.1. Se Sim, indica o que achas que deve melhorar.

--

V. Apoio familiar no processo de ensino-aprendizagem

P29. Quando estás em casa e tens dificuldades nos trabalhos da escola costumas pedir ajuda?

(1) Sim	
(2) Não	

P29.1. Se Sim, a quem?

--

P30. Os teus pais ou pessoas com quem vives incentivam-te à leitura?

(1) Sim	
(2) Não	

P31. Com que regularidade os teus pais, ou as pessoas com quem vives, fazem as seguintes atividades:

	Todos os dias	Pelo menos uma vez por semana	Raramente	Nunca
(1)Lêem livros de estudo comigo				
(2)Ajudam-me a fazer apontamentos para os testes				
(3)Ensinam-me a melhor maneira de estudar				
(4)Compram-me livros para ler				

P32. Costumas conversar com teus pais ou pessoas com quem vives sobre a escola?

(1) Sim	
(2) Não	

P32.1. Se sim, de que assuntos falam? (assinala todas as opções que se apliquem ao teu caso)

(1) De como correu o dia na escola	
(2)Sobre o que não percebi nas aulas	
(3)Sobre o meu comportamento na escola	
(4)Sobre os testes e as notas	
(5)Sobre o comportamento dos professores em relação a mim	
(6)Sobre as matérias que demos em cada disciplina	
(7)Sobre o meu futuro profissional	
(8)Outros assuntos. Quais? _____	

P33. Os teus pais ou as pessoas com quem vives, costumam:

	Sim	Não
(1) Ir às reuniões de final de período		
(2) Ir à hora de atendimento do director de turma		
(3) Conversar com os teus professores		
(4) Ir às reuniões de associação de pais		
(5) Participar nas actividades da escola		

P34. Até que nível de escolaridade é que a tua família quer que estudes?

(1) Até concluir o 12º ano	
(2) Fazer um curso técnico superior profissional	
(3) Concluir uma licenciatura	
(4) Fazer um mestrado	
(5) Fazer um doutoramento	
(0) Não sei	

Anexo 3. Guião de entrevista para docentes dos 9º e 12º anos

Inquérito Professores

Este inquérito enquadra-se numa tese de mestrado em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social subordinada ao tema “As representações sociais dos professores acerca da escola e do seu impacto nas perspetivas dos jovens relativamente aos seus projetos de vida”. O inquérito é confidencial e os dados recolhidos serão tratados de uma forma global e não individualizada, o que significa que o anonimato será garantido. Os dados apenas serão usados para fins académicos.

A sua colaboração, sinceridade e rigor nas respostas são imprescindíveis para o sucesso desta investigação.

Muito obrigada pelo seu contributo.

***Obrigatório**

1. 1. Indique o agrupamento de escolas no qual leciona *

Marcar apenas uma oval.

☐ Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano

☐ Agrupamento de Escolas Clara de Resende

2. 2. Indique em que ano(s) de de escolaridade leciona *

Marcar tudo o que for aplicável.

☐ 9º Ano

☐ 12º Ano

Percurso Profissional

3. 3. Há quanto tempo é professor/a? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ De 1 a 5 anos
- ☐ Mais de 5 e até 10 anos
- ☐ Mais de 10 e até 15 anos
- ☐ Mais de 15 anos

4. 4. Há quanto tempo é professor/a neste agrupamento de escolas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ De 1 a 5 anos
- ☐ Mais de 5 e até 10 anos
- ☐ Mais de 10 e até 15 anos
- ☐ Mais de 15 anos

5. 5. Qual a sua situação profissional? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Professor/a efetivo/a
- ☐ Professor/a contratado/a
- ☐ Professor
- ☐ substituto/a Outra:

6. 6.1. Caso seja professor/a do 9º ano, indique que disciplinas leciona.

7. 6.2. Caso seja professor/a do 12º ano, indique que disciplinas leciona.

Percepção sobre os alunos em contexto de sala de aula

8. 7. De um modo geral, como é o comportamento dos alunos nas suas aulas? *

9. 8. De um modo geral, considera que todos os alunos consideram a escola importante para o seu futuro profissional? * *Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim

☐ Não

10. 8.1. Se não, porquê é que, na sua opinião, há alunos que não atribuem importância à escola?

11. 9. Considera que todos os alunos da turma serão capazes de concluir o 12ºano? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

12. 9.1. Se não, porque motivo considera que nem todos são capazes de o fazer?

Percepção sobre as causas do insucesso escolar/indisciplina

13. 10. Na sua opinião, quais são as principais causas para o insucesso escolar? *

14. 11. Considera que o contexto escolar tem influência no sucesso ou insucesso escolar dos alunos? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

15. 11.1. Se sim, em que medida?

16. 11.1. Se não, porquê?

17. 12. Considera que o contexto sócio-familiar do aluno tem influência no sucesso ou insucesso escolar do mesmo? * *Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim

☐ Não

18. 12.1. Se sim, em que medida?

19. 13. Na turma existem alunos provenientes de meios sociais mais desfavorecidos?

*

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

20. 13.1. Se sim, considera que de alguma forma isso seja um entrave para o sucesso escolar dos mesmos?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

21. 14. Na sua perspetiva, os alunos que reprovam, regra geral, são aqueles que têm um menor acompanhamento familiar? * *Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim

☐ Não

22. 15. Na sua opinião, o auto-conceito do próprio aluno pode influenciar o seu desempenho escolar? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

23. 15.1. Considera que um aluno com um auto-conceito elevado tem melhor desempenho escolar do que um aluno com um auto-conceito menos elevado? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

Atitudes e comportamentos perante situações de indisciplina/insucesso escolar

24. 17. Habitualmente tem situações de indisciplina dentro da sua sala de aula? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Todos os dias

☐ Várias vezes durante a semana

☐ Raramente

☐ Nunca

25. 17.1. Se tem situações de indisciplina "todos os dias" ou "várias vezes durante a semana", como lida com essas situações?

-
-
26. 18. Tendo em conta o seu conhecimento e experiência a nível profissional, que medidas lhe parecem ser mais eficazes para os alunos retidos ou com baixo rendimento escolar? *
-
-
-
-
-

Relação da escola com a família

27. 19. É diretor de turma? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

28. 19.1. Se é diretor de turma, quais os meios que utiliza para comunicar com os encarregados de educação?

Marcar tudo o que for aplicável.

☐ Reunião

☐ Telefone

☐ Email

☐ Caderneta do aluno

Outra: ☐ _____

29. 20. De um modo geral, qual é a sua percepção acerca do envolvimento dos encarregados de educação no percurso escolar dos seus alunos? *

30. 20.1. Com que frequência os Encarregados de Educação estabelecem contacto com a escola para acompanhamento do percurso escolar dos educandos? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nunca
- ☐ Só quando são convocados para reuniões
- ☐ Várias vezes durante o ano (e não apenas em momentos de reuniões)
- ☐ Outra:

31. 20.2. De um modo geral considera que existe um acompanhamento regular dos pais no percurso escolar dos filhos? * *Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não

32. 20.3. De um modo geral, considera que os encarregados de educação se preocupam com o futuro profissional dos seus educandos? * *Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim

☐ Não

Expectativas face ao futuro dos jovens com percursos de insucesso e comportamentos de indisciplina - Papel da escola e do professor na promoção do sucesso escolar

33. 21. Na sua opinião, que características deve ter a relação pedagógica entre professor e aluno de modo a garantir o sucesso no processo de ensino/aprendizagem? *

34. 22. Relativamente ao percurso escolar dos alunos, são desenvolvidos projetos específicos/estratégias de intervenção específicas para os que têm maiores dificuldades no processo de aprendizagem? * *Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim

☐ Não

35. 22.1. Se sim, quais são os projetos específicos/estratégias de intervenção específicas que existem?

Muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração neste estudo.