

Departamento de Sociologia

**TRAJETÓRIAS E EXPECTATIVAS ESCOLARES:
o caso dos alunos do 9ºano de uma escola do Barreiro**

Severina Alice Abias

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção de grau de
Mestre em Educação e Sociedade

Orientadora:

Doutora Teresa de Jesus Seabra, Professora Auxiliar
do ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2015

Resumo

Esta investigação enquadra-se nos estudos sobre as desigualdades sociais e escolares. Assim o nosso objectivo foi procurar perceber qual a influencia da origem social e ou familiar no desempenho escolar dos alunos do 9ºano, numa escola do Distrito de Setúbal. Na escola, na família, as instituições de ensino devem trabalhar, para que haja bons resultados ou bem para diminuição do insucesso escolar. Para isso questionamos: As condições sociais e estratégias educativas familiares influenciam nos bons resultados. Foram analisadas nesta investigação em termos gerais, o grupo etário, a escolaridade dos pais e sua influencia no sucesso e insucesso escolar dos filhos, a participação dos pais, a profissão e a situação na profissão e entre outros que consideramos importante neste trabalho.

Utilizou-se como metodologia extensiva inquérito por questionários, o SPSS foi utilizado para análise dos dados, que foram 128 questionários individuais de alunos de uma escola no Distrito de Setúbal no Concelho do Barreiro, que com este trabalho permitiu conhecer o percurso escolar dos mesmos e suas formas de ver a escola.

Uma das conclusões que tiramos no nosso trabalho, foi que o nível de escolaridade dos pais em si só não influencia para um bom desempenho escolar do aluno é preciso um envolvimento por parte da família. E neste processo à escola, os professores, a comunidade não podem ficar de parte têm que todos participar.

Palavras –Chave: Desigualdades sociais e escolares, Expectativas, Trajetórias, Sucesso Escolar, Ensino Básico.

Abstract

This research is within the framework of social and educational inequalities.

We aim at understanding the influences of social and familiar origins on school performance of nine grade students, in a school at Distrito de Setúbal.

The school and the family as institutions have to work in order to decrease school failure. Therefore we question: the social conditions and the family strategies influence the good outcomes.

In this study, among various issues, we analysed the age group, the parental educational background, the profession and situation in the profession and their influence in success and failure of their children.

The methodology used was the questionnaire, and for data analysis we used the SPSS. The questionnaires were applied to 128 individual from the Abovementioned School. This work contributed to know their educational path and their views about the school.

We conclude that the social capital is influential though not strong independent predictor for good school performance. There is a need of a family involvement. Moreover, the school, the teachers, and the community have to participate.

Keywords: Social and educational inequalities, expectations, trajectories, school success, elementary education.

ii

Para as minhas filhas, Azenaith, Ângela e Sofia

3

Agradecimentos

iii

Os meus agradecimentos vão para todos familiares e amigos que directamente ou indirectamente contribuíram, para a realização deste trabalho.

As minhas filhas, pelas noites e longos dias que estiveram sem minha presença, a minha mãe que sempre incentivou de uma forma especial para eu não desistir perante as dificuldades da vida as minhas irmãs e irmãos, que mesmo de longe deram o seu apoio o meu muito obrigada.

À minha orientadora professora Doutora Teresa Seabra, um muito obrigada especial, porque não foi uma caminhada fácil trabalhar comigo, e por ter aceite ser orientadora, mesmo com as suas várias atividades, a paciência minha profunda gratidão .

A todos colegas, do Mestrado de Educação e Sociedade, que percorremos juntos esta caminhada, nos dias bons e nos dias maus e sempre estenderam a mão quando eu precisei, nomeadamente: Cecília Edgar, Ângela e Palmira pela força.

A Escola Básica do 2º e 3ºciclo do Barreiro, os professores, contínuos, em especial a Diretora da Escola pela grande oportunidade da realização do trabalho de campo, o meu muito obrigada.

ÍNDICE

iv

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 7 |
| 1 DESIGUALDADES SOCIAIS E INSUCESSO ESCOLAR..... | 8 |
| 1.1. Desigualdades sociais e a Escola..... | 8 |
| 1.2. O insucesso escolar: conceitos e teorias explicativas..... | 12 |
| 2 SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS | 17 |
| 2.1. Breve contextualização da educação em Portugal..... | 17 |
| 2.2. Estrutura do Sistema Educativo português..... | 17 |
| 2.3. Sistema de avaliação no 3º ciclo do básico | 19 |
| 2.4. Insucesso escolar em Portugal: dados e políticas | 19 |
| 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 23 |
| 3.1. Definição do Objecto de Estudo..... | 23 |
| 3.2. Metodologia..... | 23 |
| 4 TRAJETÓRIAS E EXPECTATIVAS ESCOLARES..... | 25 |
| 4.2. Os percursos escolares dos alunos inquiridos | 27 |
| 4.3. Expectativas escolares do próprio e dos pais | 29 |
| 4.4. Estratégias educativas familiares e desempenho escolar..... | 31 |
| 4.5. A experiência de escolaridade | 33 |
| 4.5.1. Estratégias de aprendizagem | 33 |
| 4.5.2. Avaliação de escola | 33 |
| 4.5.3. Relação com os professores..... | 34 |
| 4.5.4. Relação com os colegas..... | 35 |
| 4.5.5. Emoções experimentadas na escola..... | 35 |
| CONCLUSÃO | 37 |
| BIBLIOGRAFIA..... | 39 |
| ANEXO..... | i |

ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS

| | |
|---|----|
| Quadro 3.1. Operacionalização dos conceitos | 24 |
| Quadro 4.1. Caracterização sociodemográfica dos inquiridos | 26 |
| Quadro 4.2. Escalões etários por sexo (% em coluna) | 26 |
| Quadro 4.3. Trajetória escolar dos alunos inquiridos (%)..... | 27 |
| Quadro 4.4. Reprovação por ano de escolaridade (% em coluna)..... | 27 |
| Quadro 4.5. Frequência de educação pré-escolar e reprovações segundo a origem social (% em linha) | 28 |
| Quadro 4.6. Desempenho escolar segundo a frequência de educação pré-escolar e o sexo (% em coluna)..... | 29 |
| Quadro 4.7. Razões para justificar as reprovações (%)..... | 29 |
| Quadro 4.8. Expectativas escolares dos alunos inquiridos e da família | 30 |
| Quadro 4.9. Expectativas escolares dos próprios, segundo a origem social (%)..... | 30 |
| Quadro 4.10. Relação entre as expectativas escolares e o desempenho escolar e o sexo..... | 31 |
| Quadro 4.11. Apoio familiar nas atividades escolares | 31 |
| Quadro 4.12. Diálogo sobre a escola e participação na escola (%)..... | 32 |
| Quadro 4.13. Apoio familiar, segundo a escolaridade dos pais e a origem social (%) | 32 |
| Quadro 4.14. Comportamento adotado em caso de dúvida na aprendizagem (%)..... | 33 |
| Quadro 4.15. Avaliação que os alunos fazem da escola que frequentam (%)..... | 34 |
| Quadro 4.16. Atitudes e práticas dos professores (%em coluna) | 34 |
| Quadro 4.17. Relação com os colegas em função do sexo e do desempenho escolar (%)..... | 35 |
| Quadro 4.18. Emoções experimentadas na escola (%)..... | 35 |
| Quadro 4.19. Emoções experimentadas com frequência (muitas vezes) por sexo e desempenho escolar (%)..... | 36 |
| | |
| Figura 2.1. Estrutura do Sistema Educativo Português | 18 |
| Figura 3.1. Modelo de análise | 23 |

INTRODUÇÃO

No campo da sociologia da educação, encontramos diversos estudos que dão conta ou revelam a persistência das desigualdades sociais gerais e na educação em particular, realçando que esta realidade é verificada tanto nos países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento, com sistemas educativos diferentes.

Assim, nesta pesquisa estudam-se relações que se estabelecem entre três aspetos fundamentais das sociedades contemporâneas que são: o sistema das desigualdades sociais, a instituição escolar e a família. Hoje a família, a escola e as desigualdades sociais são o centro das investigações na área da sociologia da educação. Autores como: Sebastião, (2009); Silva, (2003); Diogo, (2013); Seabra, (2010), nos seus estudos realizados em Portugal dão conta da influência da estrutura familiar sólida no desempenho escolar dos alunos. Por isso, não podemos explicar o sucesso/insucesso escolar por si só, pois há um conjunto de fatores que podem influenciar.

As diferentes condições sociais em que os alunos estão inseridos podem traduzir-se em diferentes resultados escolares e aos projetos que se elaboram relativamente ao futuro. Apesar da democratização e massificação do ensino em quase todas as sociedades atuais, a escola continua a ser uma das instituições que contribui de forma direta para a reprodução das desigualdades sociais.

Esta investigação, procura dar o seu contributo na análise da influência da origem social e/ou familiar no desempenho escolar dos alunos que frequentam o 9º ano de escolaridade numa escola da periferia de Setúbal. Mas concretamente pretende-se caracterizar os alunos que frequentam este ano de escolaridade em termos de origem social trajetórias escolares e identificar as expectativas escolares destes jovens/alunos.

O trabalho que agora se apresenta está estruturado em quatro capítulos. No primeiro capítulo procura-se enunciar as teses em debate em torno das desigualdades sociais na educação, as teorias e os conceitos explicativos sobre o insucesso escolar. No segundo, apresentamos de uma forma geral os dados do insucesso escolar em Portugal, e as políticas de combate ao mesmo. O terceiro capítulo consagra-se às discussões metodológicas. No quarto capítulo são exibidos os resultados da investigação empírica efetuada, com relação ao contexto familiar, percurso escolar, e por fim as conclusões do trabalho e a apresentação dos principais contributos da pesquisa.

A escola era vista nos anos 60 como o grande instrumento que a sociedade dispunha para garantir a igualdade de oportunidades entre os cidadãos. As grandes pesquisas Americanas e Inglesas dos anos 60 tiveram como objectivo dizer do ponto de vista situação da igualdade de oportunidade perante o ensino. Compreendendo deste modo se a distribuição de recursos nas escolas e uma efectiva igualdade de cidadãos perante o ensino. A decisão da atribuição dos recursos exigia que tivesse uma ideia da eficácia de certos investimentos (Pinto,2005:39).

1 DESIGUALDADES SOCIAIS E INSUCESSO ESCOLAR

1.1. Desigualdades sociais e a Escola

As desigualdades sociais são um fenómeno transversal em todas as sociedades contemporâneas e fazem parte do nosso quotidiano. Mesmo nos países mais industrializados do mundo, existem várias formas de desigualdade social baseadas na classe social, na raça, na etnia ou no sexo. Neste contexto à escolas joga um papel muito importante neste processo da desigualdade social e na igualdade de oportunidade.

As primeiras reflexões sociológicas sobre as desigualdades sociais e o seu impacto na escola surgem nos anos 50 e 70 do século passado. Já nesta fase, a principal preocupação (sociológica e não só) centrava-se sobretudo em questões relacionadas com o papel dos sistemas educativos na promoção da igualdade de oportunidades nas sociedades democráticas (Abrantes, 2010).

As desigualdades sociais na educação sempre estiveram presente nos debates políticos sociais, embora nos anos 60 e 70 as medidas de políticas lhes tenham tirado parte da sua prioridade deslocando os seus interesses para outras áreas sociais, elas estão sempre em processo de mudança, extinguindo-se ou esbatendo-se umas surgindo ou acentuando-se outras, persistindo algumas longamente (Costa, 2012; Sebastião, 2009). Podemos dizer que as desigualdades sociais na educação, constituem o foco central da pesquisa e análise por parte das ciências sociais em particular na sociologia da educação.

Assim diferentes pesquisas foram desenvolvidas nos países Francófonos e anglo-saxónicos: os primeiros, mais centrados nos aspectos de ordem macrosociológica, como a análise das desigualdades sociais na escola e na evolução da mesma ao longo do século XX; os segundos, com um maior realce ao estudo dos processos escolares, nomeadamente, os de ordem meso e microsociológica, que são os estudos da forma como funciona a escola e a interacção na sala de aulas (Seabra, 2009:81). As condições sociais dos progenitores do aluno, a origem étnica-nacional do próprio, o território de residência e mais recentemente a condição de género tem estado associado as à desigualdade de trajetórias escolares, daí que podemos afirmar que a escola tem penalizado os alunos cujas famílias são pouco escolarizadas com profissões subalternas, os alunos negros, os que vivem em condições degradadas e alunos do sexo masculino (Seabra, 2009).

Em França os estudos e dados sobre as desigualdades sociais nas escolas foram as pesquisas produzidas por Girard, investigador do *Instituto Nacional de Estudos Demográficos* (INED), publicados em 1953 e 1963 na revista *Population*, um trabalho de Christiane Payne publicado em 1959 na Revista *Recherches de Sociologie du Travail* e outros trabalhos com destaque para Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron 1963 (Seabra, 2010:35). “ Tanto os trabalhos de Girard como o de Payne se centraram no acesso ao 6º ano de escolaridade e nos processos de orientação nesta fase do percurso escolar, enquanto Bourdieu e Passeron analisaram os estudantes do ensino superior: Esta diferença explica, em grande parte, a disparidade das conclusões: os primeiros concluem pelos

processos significativos na democratização da escola até 1946, com alguma estagnação no período subsequente, enquanto os segundos concluem pela persistência de fortes desigualdades sociais no acesso ao ensino superior” (Seabra,2010:35).

O maior destaque na explicação sociológica das desigualdades sociais em contexto escolar são as “teorias de reprodução”, que reúnem num conjunto de autores cujas análises permitiram esclarecer os métodos de que a escola tende a reproduzir as desigualdades sociais preexistentes (Seabra, 2009). Apesar de outros autores de referência desta perspectiva analítica serem Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, com a publicação em 1964 de *Les Héritiers* e em 1970 de *La Reproduction*(que deu o nome da designação da corrente da reprodução)”(Seabra,2009).

Bourdieu¹ (1998,42-45) falando das desigualdades frente à escola e à cultura observa que existe uma relação estreita no perfil da família e o sucesso escolar dos seus filhos. Para além da formação cultural dos pais, do local de residência, chama atenção também para o tipo de ensino (público ou privado), a demografia da família e a trajetória social sendo eles importantes variáveis para o sucesso do aluno. Para compreender as desigualdades existentes entre o desempenho escolar e o capital cultural dos alunos oriundos de várias classes sociais evidencia que, o capital cultural pode existir sobre várias formas: incorporado, objectivado e institucionalizado. O capital cultural incorporado é componente de herança social familiar e influenciará significativamente a definição do futuro escolar dos descendentes, uma vez que as referências culturais, os conhecimentos apropriados e o domínio da linguagem facilitam a aprendizagem dos conteúdos escolares. O capital objectivado, consubstanciado em bens culturais, pinturas, livros, obriga à existência de capital económico para a sua aquisição e de capital incorporado para a sua apropriação simbólica. E por fim o capital institucionalizado concretiza –se através de diploma e títulos escolares.

Para Lahire² (1997) a utilização do capital cultural para o sucesso da criança só será possível se estiver ao alcance dela, o factor de viver num meio com nível cultural alto não chega é preciso estimular, incentivar, incutir na criança os hábitos de leitura, o acesso aos meios escolares, valorizando os trabalhos escolares e outros meios didácticos.

Bourdieu e Passeron(1964:37), citado por Jacob,(2013:5), explicam que o sucesso das classes médias e o insucesso escolar das classes populares deve-se precisamente justamente ao fato de nas primeiras existir uma forte disposição para adquirir a cultura escolar, que resulta da interiorização da probabilidade objectiva de lhe acederem.

“É no que respeita à facilidade para assimilar a cultura, quer à propensão para adquirir que os estudantes originários das classes camponesas e operárias se encontram desfavorecidos: até a uma época recente nem encontravam no meio familiares às classes médias compensar a ausência da posse pela aspiração à mesma [...] Embora o desejo de ascensão não seja menos forte nas classes inferiores do que nas classes médias, permanece

¹ <http://www.cedes.unicamp.br> Consultado em 1/09/2015

² <http://www.usf.edu.br/portal-repositorio> Consultado em 7/09/2015

perfeitamente onírico e abstracto quando as probabilidades objetivas de o satisfazer são ínfimas” (Bourdieu e Passeron 1964, citados por Seabra, 2010:50).

É na escola que tudo isso se processa, a escola representa uma nova maneira de ensino e aprendizagem, é uma instituição que, a partir de um conjunto de valores estáveis e intrínsecos, funciona como uma fábrica de cidadãos, desempenhando um papel central na integração social e do ponto de vista histórico, um papel fundamental de unificação cultural, linguística e política (Canário, 1995).

A palavra escola que vem do latim *schola*, que inicialmente significava repouso, descanso, tempo livre e hoje significa *instituição na qual se educa*, cabendo à ela o papel de promover o ensino e aprendizagem, de fortalecer pessoal e socialmente os alunos. A escola tem de estar pedagogicamente organizada com projectos educativos sólidos, que promovam o desenvolvimento dos indivíduos, estabelecer relações com a comunidade, contribuindo deste modo para educação, realização pessoal, para um desenvolvimento mais íntegro do aluno. “ Assim é necessário que a escola se organize para que o professor ensine, mas para que ao aluno aprenda, constituindo a aprendizagem do aluno o do ensino do professor e de toda actividade desenvolvida na escola (Patrício, 2001a, citado por sil, 2004)

A escola na sua fase inicial surge apenas como privilégio de alguns, ou seja de camadas sociais favorecidas. Mas com a universalização, a escola democratizou-se e tornou-se acessível para todos. No entanto, e apesar destas transformações, a escola continua a ser uma das instituições que contribui de forma directa para a reprodução das desigualdades sociais ao ignorar as diferenças sociais e culturais de que os alunos são portadores no momento de entrada para escola, transformando assim essas desigualdades em desigualdades escolares.

O processo de interacção na escola e na própria sala de aulas pode ser selectivo, como uso da linguagem podem ser discriminador, os manuais, o currículo oficial, o uso do tempo e do espaço também são discriminadores. Portanto, as desigualdades estão presente em todos os espaços escolares e não ficam de fora dessa realidade os critérios e selecção das turmas e as opções pedagógicas e dos docentes (Silva, 2013).

Em relação as desigualdades de género e com a expansão da escolaridade nos últimos anos temos assistido, que as raparigas que até meados do século passado faziam percursos escolares mais curtos do que os rapazes, acedendo aos patamares superiores de escolaridade em número muito reduzido, foram as que maior proveito retiraram da mesma, com percursos escolares mais bem sucedidos e progressivamente mais longos (Seabra, 2009:87).

Em Portugal estudos sobre as desigualdades escolares têm sido abordados sobretudo em torno das diferenças de origem social do individuo, do sexo, da nacionalidade, da origem étnica ou regional (Seabra, 2010). Diversos estudos têm demonstrado o peso que estas propriedades têm no desempenho escolar dos alunos.

Foi a partir dos anos 60 que se multiplicaram os estudos sobre a escola e as desigualdades sociais. Surgiram os estudos no Gabinete de Investigação sociais e centram – se em particular, na Universidade(A.Sedas,1970), também Grácio(1968) e E.Planchar (1966) a partir do Instituto de Estudos Pedagógicos da Universidade de Coimbra publicaram estudo reflectindo preocupação com a estrutura educativa, sua evolução e democratização do ensino (Benvente,1994,21-22)

Sebastião (2009) desenvolveu um estudo em torno das desigualdades sociais perante a educação básica, preocupado com os fenómenos do insucesso escolar e do abandono que ainda persistem em Portugal, mesmo depois da democratização o ensino. O autor constata que os filhos de pais com maiores capitais sociais conseguem ter melhor desempenho escolar em comparação com os alunos provenientes de famílias menos favorecidas, ou seja, entre os filhos de EDL (Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais) e PTE (Profissionais Técnicos e de Enquadramento) cerca de 66,7% e 85,55 nunca reprovaram. Já nas restantes classes sociais estas percentagens de insucesso escolar são elevadas. Ainda no seu entender o sucesso escolar não depende só das aprendizagens realizadas na escola, mas sim da herança cultural adquirida na família por cada estudante (Sebastião,2009:59) .

Seabra (2010:165) constatou no seu estudo que os alunos vindos de famílias com maior recurso têm melhores resultados escolares, quando relacionamos os alunos vindos de famílias com menor recurso. O sucesso escolar e a trajectória dos alunos estão associados à classe dos progenitores. Desta forma os alunos que se inserem em família de Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais (EDL) e de Profissionais Técnico de Enquadramento (PTE), cerca de 80% nunca reprovaram; quando vivem em famílias de trabalhador independentes (TI e TIPL) e de Empregados Executantes (EE),cerca de 65% destes nunca reprovaram, ao contrário encontramos os alunos de famílias Operárias, cuja maioria 60% já reprovou ao longo da sua curta trajectória escolar realizada. E também Silva (1999:47-49) no seu estudo realizado em três escolas do Distrito de Setúbal, verificou que o insucesso escolar é mais frequente entre os filhos da pequena Burguesia de Execução e Operários, e entre os filhos da Pequena Burguesia Técnica de Enquadramento que se verifica com maior desempenho escolar, já que cerca de 80% dos alunos nunca reprovou

Os trabalhos realizados em Portugal e noutros Países, apontam para uma relação entre a origem social dos alunos e o (in) sucesso escolar dos mesmos. Face a este problema Formosinho citado por Mendonça (2009:94) afirma que os factores extra-escolar têm bastante mais influência no sucesso escolar que os factores escolar, o origem social do aluno é determinante no sucesso escolar, os alunos que apresentam maior dificuldade de aprendizagem são os que pertencem as famílias sociais desfavorecidas, enquanto o contrario pertencem as famílias médias e médias/altas.

Abrantes (2009) acrescenta que diversos relatórios nacionais e internacionais, têm demonstrado que o insucesso permanece como fenómeno massivo, no sistema de ensino português, começando da escolaridade básica até ao secundário, colocando em contraste Portugal com os restantes países da União Europeia. A nível internacional o insucesso e o abandono ocuparam o centro das preocupações

dos sociólogos da educação já na década de 1960 e de 1970. O insucesso escolar não é um fenómeno recente, teve a sua origem quando surgiu a escola.

Segundo Benavente (1976:11) o insucesso escolar, passou a ser considerado como problema abrangente a todos os países capitalistas da Europa Ocidental, dos Estados Unidos e dos países subdesenvolvidos, que se vêem confrontados com aquilo que os especialistas da B.I.E (organização internacional da educação), UNESCO, ONU, OCDE entre outros, chamam fenómeno de “percas” no ensino primário ou ainda “falta de rentabilidade” desse ensino.

Por um lado, os relatórios internacionais têm constatado que os filhos das elites e das novas classes médias têm, em média, experiências escolares mais longas e bem sucedidas, preparando-se assim para carreiras profissionais prestigiadas, enquanto crianças dos meios populares se vêem relegadas para percursos escolares curtos menos sucedidas, levando-os a carreiras laborais precários (Abrantes,2010).

Benavente (1994) e Mendonça (2009) enfatizam que os valores mais elevados de insucesso escolar se concentram nos alunos oriundos de famílias operárias ou que desenvolvem actividades ligadas à agricultura e em famílias pouco escolarizadas, isto é, o insucesso escolar é um fenómeno que afecta sobretudo crianças de famílias mais desfavorecidas. Mas este valor decresce nos alunos cujos pais possuem algum curso superior. Ao observarmos os alunos que vêm das classes mais desfavorecidas, para além das condições sociais e culturais para obtenção de um bom resultado escolar, a própria família faz selecção no seu meio social, decidindo se os seus filhos vão ou não prosseguir os estudos, criando a desigualdade no seio familiar (Mendonça,2009)

Alguns países da Europa impedem a retenção do aluno mesmo estando em insucesso escolar, intervindo já desde o início do ano em conjunto com a família e encarregados de educação. Na Noruega, a legislação define que progressão é automática no ensino obrigatório, assim como na Bulgária. O Reino Unido existe um princípio fundamental, consagrado na legislação, de que a educação deve ser adequada a idade, capacidade de aptidão da criança. Assim sendo a estrutura curricular é concebida de modo acomodar as diferenças de capacidade e desempenho dos alunos. As escolas organizam as suas turmas, o que significa que, normalmente, as crianças com diferentes níveis de desempenho fazem a sua aprendizagem no seio do seu grupo etário. Em países que permitem a retenção do aluno nos primeiros anos de escolaridade como: Alemanha, Hungria, Áustria, e Portugal, os critérios de avaliação dos alunos determinam a progressão para o ano seguinte (Eurydice,2011:21).

1.2.O insucesso escolar: conceitos e teorias explicativas

Segundo Seabra (2010), a constituição do insucesso escolar enquanto objecto de análise científica decorre da exigência das sociedades democráticas modernas na tentativa de proporcionarem a igualdade de oportunidades aos seus membros. O fenómeno do insucesso escolar sociedades democráticas começa a ser constatado sobretudo a partir dos anos 60 do século passado.

A noção de insucesso escolar é uma palavra relativamente nova que está associada a democratização do ensino. A palavra insucesso tem a sua origem no latim *insucessu (m)*, etimologicamente falando, o que se significa “malogro; mau êxito; falta de sucesso que se desejava” Fontinha citado por Mendonça, 2006:108).

O insucesso escolar apresenta-se como um conceito teórico evidente e facilmente objectivado como sendo uma situação em que não se atingiu um objectivo educativo (De Landsheere,1992) em que “cada criança é considerada boa ou má aluna em função dos resultados obtidos e dos progressos efectuados no cumprimento dos programas de ensino” (Benavente,1976:9 citado por Sil,2004).

Iturra considera que “ o insucesso consiste na dificuldade que as crianças têm em aprender, em completar os anos de escolaridade no tempo previsto, em obter notas altas pelo seu trabalho escolar em continuar os seus estudos (1990:14).

Na mesma linha de pensamento Avarzini (citado por Mendonça,1999) que o insucesso se deve à não conservação dos conhecimentos devido a sua precariedade.

Na perspectiva de Mendonça (1999:64), o conceito de insucesso escolar surge associado a implementação da obrigatoriedade escolar, de corrente das exigências da sociedade industrial. Porque mesmo aquelas crianças que não têm vontade de estudar são obrigadas a estudar porque a sociedade exige, quem não estuda não tem futuro, esta obrigação para algumas crianças é motivo de insucesso escolar.

Para Pires (citado por Mendonça,2009), o insucesso escolar é equacionado em duas perspectivas o *visível e o invisível*, o primeiro quando se trata de um insucesso escolar produzido em termos quantitativos através das reprovações, repetências e abandono e o segundo, expresso em termos qualitativos. Como frustrações individuais, a formação inadequada e alienamento face à preparação para a participação democrática.

Algumas instituições como à escola ao veicular a transmissão do saber instituído propõe a aquisição desse saber, através de metas e limites que demarcam as fronteiras entre o sucesso e insucesso escolar, pelo que quando um aluno "fica para atrás, já esta em insucesso visto que não atingiu alguma coisa que é suposto ser atingida por todos alunos" Benavente citado por Mendonça (1999:1) a educação escolar tem finalidades de instruir, estimular e sociabilizar os educandos, ou seja visa aquisição de determinados conhecimentos da personalidade e a interiorização de determinadas condutas e valores. Por isso que os alunos que frequentaram a educação pré- escolar têm menos insucesso escolar. Porque vêm já com uma base boa desde a iniciação.

Em Portugal o insucesso escolar é entendido “ como a capacidade que o aluno revela de não atingir objectivos globais definidos para cada ciclo de estudos” (EURYDICE,1995:47 citado por Sil,2004),podendo assim dizer que há insucesso escolar quando alguns dos objectivos não foram atingidos, criando uma relação implícita entre o aluno e a instituição escolar (Benavente,1976 citada por Sil,2004),cujo resultado traduz uma realidade educativa bem real.

Os dados sobre o insucesso escolar provenientes da Eurydice, mostram que não é utilizado apenas um indicador para este fenómeno, mas vários indicadores, tais como exames, as reprovações, os abandonos da escolaridade e os atrasos. O estudo da OCDE insiste que o facto, de que independentemente das diferenças no uso do termo, assim como na definição, o baixo rendimento escolar deve ser considerado um processo mais que um resultado atribuível a variáveis institucionais, sociais e individuais. Deste modo, distingue-se três momentos chave: primeiro durante o ciclo de educação obrigatória, apresenta-se quando o rendimento do aluno é sistematicamente inferior ao da média, ou quando este tem de repetir um ano escolar. Segundo manifesta-se através do abandono escolar do aluno antes de determinar a educação obrigatória, ou quando este termina os seus estudos sem obter o certificado correspondente, enquanto o terceiro reflecte uma difícil integração profissional dos jovens que não possuem os conhecimentos e habilidades básicas que deveriam ter adquirido na escola (Benavente,1994).

Segundo Bourdieu e Passeron, (citado por Alves, 2009) as causas do insucesso escolar não estão ligadas estritamente a família nem especificadamente á escola mas sim as diferenças culturais/valores das classes desfavorecidas.

A partir dos anos1970, surge uma nova tese para explicar o insucesso escolar, defende que o insucesso é de âmbito institucional na relação que estabelece entre a escola e ao aluno e os mecanismos do interior da escola. o insucesso escolar passa a ser um fenómeno relacional “ que envolve factores de ordem política, cultural, institucional, sociopedagógico e psicopedagógica: a escola deve estabelecer de forma estrita uma relação com todas classes sociais e de diversas origens culturais (Benavente,1981).

Bowles e Gintis (1976) concluíram que o insucesso escolar não se deve nem às características naturais ou naturalizadas do individuo, nem às políticas educativas, mas sim as relações sociais de escolarização e à sociologia familiar, marcadas por homologias fortes entre o funcionamento da escola e do mundo do trabalho, de que são exemplos a ideologia de mérito nas atribuições das recompensas ou as relações de autoridade num e noutra contexto.

Em qualquer país ou melhor em qualquer sistema de ensino, o sucesso escolar é condicionado por três factores: o contexto social, os recursos disponíveis e as metodologias aplicadas no processo de ensino e aprendizagem (Binji,2013:75).

A origem social do indivíduo, seu sexo, sua nacionalidade, sua origem étnica ou regional, os rendimentos dos pais não podem constituir obstáculos para o insucesso escolar do aluno (Crahay,2000 citado por Seabra 2010), e no mesmo sentido que Lahire (2003a) salienta só fazer sentido relacionar as desigualdades sociais com as desigualdades escolares quando há uma igualdade na procura e valorização da escolaridade por parte de todos grupos sociais e nem todos conseguem atingir os níveis de escolarização ou o tipo de formação desejada (Seabra,2010:22).

Para uma melhor compreensão dos resultados escolares e das desigualdades sociais, não podemos separar a classe social do capital cultural, importante é analisar as estratégias que as famílias

adotam, para uma boa escolarização dos seus filhos. Assim Berthelot (1983) citado por Diogo (2008:44) defende que “ as desigualdades escolares, quer por orientação, quer de sucesso, resultam de estratégias concretas desenvolvidas pelas famílias e pelos indivíduos no jogo”.

Seabra (1999) constata que as estratégias educativas desenvolvidas pelas famílias estão fortemente relacionadas com a classe social, conjugada com o nível de habilitações escolares. Assim configuram duas estratégias nomeadamente “contratualista e a estatutária”

A estratégia contratualista é usada pelas famílias pertencentes à burguesia e à pequena burguesia, em que, pelo menos um dos cônjuges, completou um curso médio ou frequentou ou completou um curso superior neste tipo de estratégia investimento, as

“ Famílias atribuem grande importância ao desenvolvimento das potencialidades da criança e à sua sensibilidade, utilizam técnicas de influência baseadas mais na empatia, do que na estabilidade normativa e desenvolvem uma coordenação com outras instancias socializadoras marcadas pela abertura, pela atribuição de uma missão alargada e por uma participação activa” (Seabra,1998:38).

A *estratégia estatutária* é usada pelas famílias que são da pequena burguesia de execução ou ao operariado e têm entre 4 a 11 anos de escolaridade. No plano educativo, “ a relação destas famílias com a escola é marcada pela distancia e exterioridade, que se reflecte tanto ao nível do tipo de participação e de controlo que desenvolvem, como da especificidade de funções que atribuem à escola” (Seabra1999:57).

Estas famílias limitam – se a sua participação nos trabalhos de casa ao controlo da sua realização e à indicação de que deve fazer correctamente.

Segundo Benavente et. al (1994), a importância que hoje é atribuída às relações família – escola relaciona-se com a necessidade de alargamento da participação sentida pelos sistemas sociais. Podemos notar uma maior participação da família na vida escolar dos alunos, o que não se verificava alguns anos atrás. A família hoje está melhor integrada no seio escolar porque não só o sistema mas os discursos científicos têm persistido na importância da participação da família para os bons resultados escolares e na democratização do ensino (idem) As famílias populares e rurais normalmente têm mais ambição (Benavente,1994), e isto favorece o investimento escolar, e sentem um sentimento de revolta quando estão perante o insucesso escolar.

Seabra (2008:39-40) realça a importância da mobilização de toda a família e do próprio aluno em relação à escola .

Na perspectiva de Bourdieu e Passeron as causas de insucesso não estão ligadas estritamente a família nem especificadamente à escola mas sim reside nas diferenças de culturas/valores das classes desfavorecidas (Alves,2009).

Segundo Lahire existem três tipos de intervenção:1º familiar para o sucesso escolar: famílias em a escola é posta em primeiro lugar (operária militante) famílias autodidactas ou com um pouco

mais qualificação (Operário especializado, aristocracia operária) que através do capital cultural adquirido explica o sucesso escolar dos filhos e^{3º} as famílias (explícitas) cujo a forma de intervenção estende –se nas condições morais, financeiras, afectivas (Lahire,2008:29-30).

As relações com os pais têm uma forte influência no sucesso académico, mesmo na adolescência tardia, o apoio parental e emocional e educativo é o factor que mais contribui para a classificação académica, enfatizando desta forma autonomia dos alunos tanto no contexto familiar como no escolar (Matos e outros,2011).

Segundo o relatório da (Euridyce 2005:24), em todos os países da Comunidade Europeia as escolas informam regularmente os pais ou encarregados de educação sobre os progressos e desenvolvimento da criança. Quando uma criança tem problemas de insucesso e tem que ser retida, está informação é transmitida aos pais no final do ano lectivo. Temos exemplos de países como a Dinamarca em que o Director da escola consulta os pais para a decisão final. Em Portugal, no ensino Básico, a retenção do aluno devido ao insucesso é comunicada aos pais durante o terceiro trimestre, onde se verifica que o aluno não alcançou os objetivos desejados para aquele nível, os alunos repetem o ano lectivo se não tiverem nota satisfatória em Português e Matemática em simultâneo.

Os factores decisivos para avaliação global dos alunos são as notas e o desempenho escolar, as escolas também usam outros critérios de avaliação, quando as notas não satisfaz.(Eurydice,2005:24).

2 SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

2.1. Breve contextualização da educação em Portugal

Os sistemas educativos têm como objetivo o desenvolvimento das sociedades. Assim surge o conceito de sistema educativo para definir todo conjunto de iniciativas, processo e organizações que têm vindo a ser desenvolvida pelas sociedades modernas para cuidar da formação e da educação dos seus membros. Deste modo existem vários sistemas de ensino diferentes entre os países.

Segundo Tavares (1991:95):“O sistema educativo é concebido, apoiado, financiado e desenvolvido pela sociedade fornecendo, em retorno, progresso humano, ético e cultural bem como capital de conhecimentos útil à vida social e económica e aptidões para o desempenho social” Neste sentido a sua principal tarefa é criar condições para um desempenho social do ser humano, proporcionando desta forma uma educação de qualidade para o futuro.

Os sistemas educativos são constituídos por diversas organizações, nomeadamente as escolas, os centros e institutos, os órgãos de planeamento, administração e avaliação do sistema de ensino. As actividades de formação e ensino, o desenvolvimento de métodos e instrumentos educativos, o desenvolvimento curricular, bem como a gestão dos recursos humanos. Planeamento e avaliação das actividades. Das organizações e dos recursos, constituem o principal foco da actuação destes sistemas (Tavares,1991).Desde o século XX, têm sido desenvolvidos em Portugal modelos de gestão escolar que envolvem a maior participação dos professores, dos pais e das organizações locais:

“A gestão da escola implica não só um estreito relacionamento entre a escola e a comunidade mas também pode dispor-se de um leque rico de capacidades administrativas para gerir meios humanos e materiais e de um forte sentido de liderança para que a escola possa adquirir imagem e perfil próprios” (Tavares,1991:26

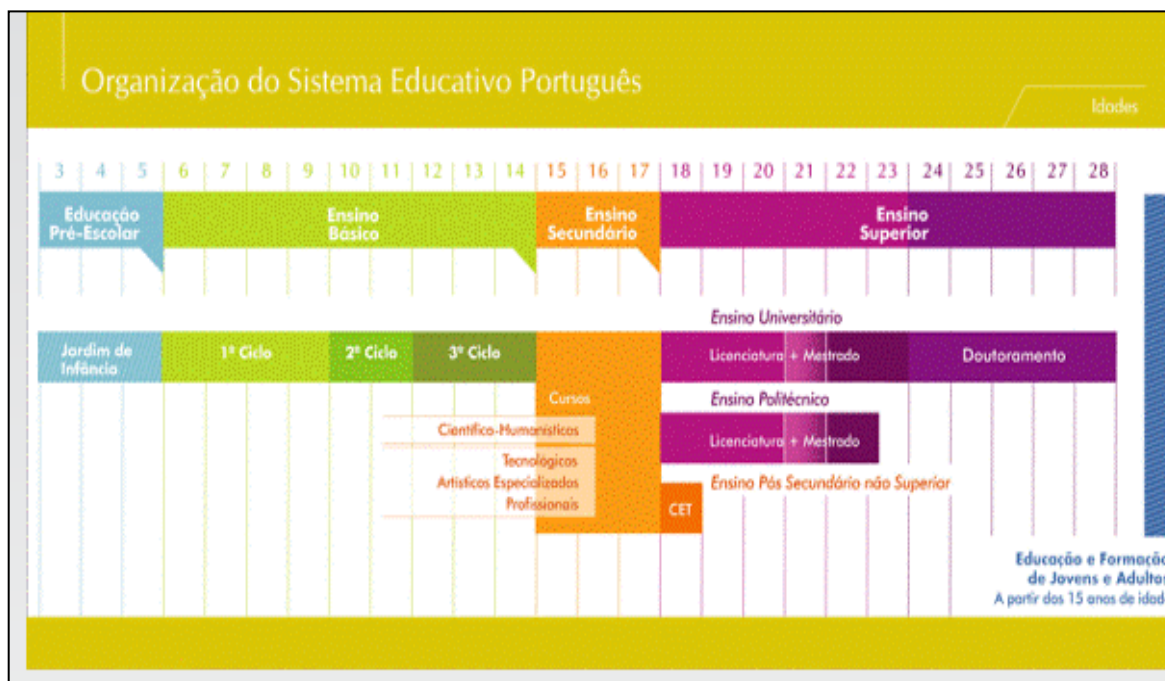
2.2. Estrutura do Sistema Educativo português

O Sistema Educativo Português é um conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, desenvolvendo-se segundo um conjunto organizado de estruturas e de acções diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidades de diferentes instituições e entidades (públicas, particulares e cooperativas) (Ministério da Educação,1998). OS grandes princípios que orientam o sistema educativo expressam o direito constitucional à educação e o dever do Estado de promover a democratização da educação, garantindo o direito à igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares e demais condições para o desenvolvimento da personalidade para o progresso social e para participação democrática na vida ativa.

A lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Assembleia da República em 1986 (Lei nº46/86, de 14 de Outubro, posteriormente alterada, nalguns dos seus articulados, pela Lei nº115/97,

de 19 de Setembro), estabeleceu o quadro geral que organiza e estrutura o atual sistema educativo. O Sistema Educativo Português está organizado em níveis de educação, formação e aprendizagem: a educação pré-escolar, o ensino básico, o ensino secundário e ensino superior. O quadro que se segue dá conta da organização do sistema educativo português. Neste trabalho vamos falar sobretudo do ensino básico, objeto da nossa investigação.

Figura 2.1. Estrutura do Sistema Educativo Português



Fonte: Direção Geral de Educação³

O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos. A obrigatoriedade de frequência aplica-se às crianças entre os seis anos e os quinze anos de idade e pode ser cumprida em escolas públicas ou escolares particulares ou cooperativas.

O ensino básico compreende três ciclos sequenciais, organizados nos seguintes termos: 1º Ciclo com a duração de quatro anos (6-9 anos de idade), promove um ensino de carácter globalizante, da responsabilidade de um único professor (que pode, contudo, ser ajudado em áreas especializadas). O 2º Ciclo com a duração de dois anos de escolaridade (10-11 anos de idade), promove um ensino organizado por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área. O 3º Ciclo com três anos de escolaridade (12-14 anos de idade), organiza-se segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas, e desenvolve-se em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas.

³ Disponível em <http://euroguidance.gov.pt/index.php?c=int&id=2> . Retirado dia 17/09/2015

2.3. Sistema de avaliação no 3º ciclo do básico

No ensino básico utilizam-se várias modalidades de avaliação, que devem harmonizar-se e contribuir para o sucesso dos estudantes e para a qualidade do sistema, existem vários tipos de avaliação no sistema Português de ensino.

No que concerne à avaliação esta tem carácter sistemático e contínuo. Se o aluno não desenvolver as competências necessárias para progredir com sucesso só seus estudos pode ficar retido. Contudo, no 1.º ciclo, excepto se o aluno tiver ultrapassado o limite de faltas injustificadas, não há lugar a retenção. Em caso de retenção, compete ao professor titular, no 1º ciclo, e ao conselho de turma, no 2º ciclo «, elaborar um relatório que identifique as competências não adquiridas pelo aluno que deverão ser tidas em consideração na elaboração do projecto curricular de turma em que será integrado no novo ano lectivo⁴.

Em relação há outros países da União Europeia como Espanha e França avaliação em Espanha é contínua tem em consideração a evolução do aluno nas diferentes áreas .Só se pode repetir de ano uma vez ao longo de toda a etapa, e os alunos que passarem de ciclo com uma avaliação negativa em alguma área devem receber todos apoios necessários para recuperação. Na educação primária dá-se especial atenção à diversidade dos alunos e à prevenção de eventuais dificuldades de aprendizagem actuando desde logo ao primeiro sinal. É feita uma avaliação de diagnóstico, apenas com carácter formativo e orientador, das competências básicas alcançadas pelos alunos ao finalizar o 2º ciclo desta etapa (10anos). Já em França, o sistema avaliação também não difere muito de Portugal é contínuo e é feito a partir de testes dados pelos professores. Durante a educação primária o aluno pode também repetir o ano.

Avaliação é da responsabilidade conjunta do docente, e outros professores, cabendo ao Diretor de turma, nos 2º e 3º ciclos, a função de coordenar a avaliação no final de cada período lectivo, garantindo o seu carácter globalizante e integrante. Também existe outro tipo de que é a Avaliação sumativa que consiste num juízo globalizante sobre conhecimentos, competências capacidades e atitudes do aluno e assenta em critérios gerais definidos pelo Conselho escolar (1º ciclo) ou Conselho Pedagógico (2º e 3º ciclos). Ocorre no final de cada período e no final de cada ciclo

2.4. Insucesso escolar em Portugal: dados e políticas

Inicialmente o insucesso escolar era da responsabilidade dos alunos, mas alguns autores defendem que o insucesso escolar é resultado de um conjunto de factores que actuam de modo coordenado, já que nenhum deles de forma isolada conseguia provar, assim no insucesso escolar estão envolvidos condições sociais, culturais, e individuais que em conjunto facultam o insucesso escolar do aluno (Mendonça,2009). Uma parte significativa do insucesso escolar em Portugal está localizado em comunidades, de imigrantes, que são comunidades frágeis do ponto de vista económico em que os

⁴ (<http://www.educare.pt>). Consulta 15/09/2015

mais pequenos têm dificuldades ao nível da língua portuguesa, porque possuem outra língua materna (Grilo,117:118). Assim há projectos específicos para os menos desfavorecidos, como, Orquestra Geração baseada no Projeto da Orquestra Simão Bolívar, município de Amadora e numa escola de Vialonga, onde as crianças de diferentes etnias têm vindo a conviver e a desenvolver as suas capacidades, traduzidas num aproveitamento escolar muito superior e tem sido uma experiência única nas suas vidas. As aprendizagens com a música têm um reflexo muito positivo, tanto a nível do trabalho em equipa como individual. Existem outros projectos de combate ao insucesso escolar, que vem sendo conduzido pela organização dos empresários para a Inclusão Social (EPIS), que tem uma metodologia assente nos mediadores que atuam nas escolas com resultados negativos fortes, desenvolvem um trabalho de apoio aos alunos e de ligação à escola e dos professores com as famílias e com os próprios alunos(idem,118).

De entre vários factores do insucesso escolar levanta –se também o poder da escola e como torna-la mais eficaz, de modo a proporcionar o sucesso dos alunos. Foi neste sentido que foram criados diferentes projectos inovadores com objectivo de aumentar a eficácia da escola, (Sil,2004) .

Duarte (cit. Por Sil,2004:35) diz – nos “ não se pode aceitar a escola como um local em que os professores são meros transmissores de saber e os alunos unicamente aprendizes”, contudo precisará fazer vários tipos de interações no seu quotidiano. No sistema de ensino e aprendizagem o professor é o elemento central exercendo uma dupla função e ate as vezes triplas entre a criança, família e sociedade, velando pelas capacidades e dificuldades dos alunos.

Grilo (2010:114) salienta que “ quando as escolas assumem a autonomia” e integram as suas actividades trabalho com os encarregados de educação, é possível construir um relacionamento forte entre a escola e família, que é um fator determinante para o sucesso educativo dos alunos. E também no enquadramento dos mesmo.

Em Portugal é nos anos 1980 e 1990 que o Ministério da Educação lança alguns programas como PIPSE (Programa Interministerial de Promoção de sucesso Educativo), entre 1987 e 1992, e o PEPT (Programa de educação para todos) a partir de 1992, no âmbito do qual surge o “ Observatório de Qualidade das Escolas” e, em 1993, é criado no Instituto de Inovação Educacional- IIE o SIQE- Sistema de Incentivo e Qualidade da Educação(idem:31)

Foi criada em 1996 os Territórios de Intervenção Prioritária (TEIPs), que têm como objectivo proporcionar a todos a igualdade de resultados de forma a garantir que os alunos de todos grupos sociais tenham sucesso

“Os primeiros estudos sobre o insucesso escolar em Portugal e a sua relação com a política educativa, designadamente nas questões da igualdade e da equidade, apareceram na segunda metade da década de 1970 e centram-se especialmente na relação entre o insucesso e o aproveitamento escolar e a origem social dos alunos (Sebastião e Correia,2007 citado por Lemos,2013) ”. Mas para os outros países da Europa o fenómeno do insucesso escolar surgiu no final da década de 1950, concretamente com a democratização do ensino e a massificação do ensino secundário (Isambert-Jamati,1985, citado

por Lemos,2013).Até esta altura o insucesso escolar era visto como uma questão psicológica individual e não como uma questão social. Para isso surge a “ teoria dos dotes”, que explica que o insucesso ou sucesso dos alunos era explicado pelos seus dotes naturais, pondo de parte a dimensão social (cf.Benavente,1990), com aparecimento de outras teorias “reprodução social” (Bourdieu e Passeron,1970) e sobre “ *handicap* sociocultural” (Bernstein,1975) há uma mudança que passa a estar centrada no social, em conjunto com a teoria do capital humano que conduz o problema para as políticas públicas de educação. Devido algumas reacções como aquelas que “ a escola não faz a diferença” conduziu à investigação do efeito da própria escola no insucesso/sucesso escolar e novas evidências sobre o papel da escola e da sua estrutura, organização e funcionamento na produção do resultados escolares (Good e Weinstein,1992;Perrenoud,1984,2003;Pires,Fernandes e Formosinho,1991;Van Zanten,1996 citado por Lemos 2013 revista sociologia problemas e práticas nº73,2013,pp.151-169)

Por outro lado, a mediação a interpretação dos resultados escolares, incluindo o conceito de sucesso e insucesso escolar, sofreram evoluções ao longo do tempo. As práticas pedagógicas e organizacionais, no que concerne as questões do insucesso escolar são diferentes nos diversos países. Assim, enquanto em França, Bélgica, Portugal e países sul da Europa se tem utilizado a retenção a repetência como um instrumento pedagógico para organizar os percursos escolares dos alunos, tal não é a situação habitual dos países do norte da Europa, como Inglaterra. A Dinamarca ou a Noruega, onde a prática não existe ou é excepcional ou residual.

Para diminuição do insucesso escolar a OCDE desenvolveu, no final dos anos 80 e início dos anos 90, um projecto designado(INES-International Indicators of Education Systems) tem do em vista uma comparação dos resultados escolares dos alunos em diferentes países. Para tal efeito a OCDE veio a desenvolver um programa de testagem aos alunos de diversos países , designado PISA(Programa For International Student Assessment).Programa este que propôs-se testar competências aos alunos no âmbito dos desafios da sociedade do conhecimento e tem abrangido, desde 2000,as áreas de leitura, matemática e ciências, recolhendo também dados sobre as características dos próprios alunos, as famílias e alguns factores institucionais. Os resultados do PISA vieram a redimensionar a questão dos indicadores dos resultados escolares, centrando-a na questão de competências desenvolvidas, com consequências no próprio conceito de equidade, tendo cada vez mais maior impacto na investigação nas políticas públicas de investigação dos diversos países (Breakspear,2012).Desde 1960 que a equidade tem constituído uma das formas nas agendas políticas públicas da educação dos países desenvolvidos e, recentemente, da maioria dos países de todo mundo. Portugal não ficou fora desta reforma das políticas educativas principalmente em relação ao insucesso escolar.

O conceito de reforma educativa implica iniciativas que visam mudar a natureza da educação, passando por mudanças nos currículos e conteúdos, para outros a reforma são projectos circunscritos, que têm em vista renovar, melhorar ou redireccionar as instituições educativas (Mendonça,2009). Ainda na definição de reforma educativa Canário citado por Mendonça (2009) afirma que uma

reforma é “uma mudança em larga escala, com carácter imperativo para o conjunto do território nacional, implicando opções políticas, a redefinição de finalidades e objectivos educativos(...)” Por seu turno, Benavente coloca a ênfase nos aspectos legislativos ao declarar que “há momentos em que os governos, em determinadas conjunturas sócio-políticas, se assumem como grandes reformadores(...)” (Mendonça, 2009).

A escolaridade obrigatória, foi formulada em 1836, deu origem a uma escola de quatro anos, prolongada em 1964 para seis anos e em 1986 para nove anos, que atinge em 1990, 100% da taxa de escolarização (Benavente, 1994).

A partir de 1976 se começa a publicar os dados sobre o insucesso escolar na perspectiva da igualdade de acesso e de sucesso no sistema educativo. Após 25 de Abril (1974 a 1976), tomaram-se medidas para alterar a produção elevadíssima de insucesso escolar, como por exemplo, novos currículos e organização do ensino primário em duas fases, estrutura do trabalho de apoio ao professor e enquadramento dos alunos, das UOE (unidade de orientação e de apoio educativo, por exemplo) os CAP (centro de apoio pedagógico), experiências estas que acabaram sem uma avaliação dos resultados (Benavente, 1990). Só em Dezembro de 1987, aparece um programa oficial que afirma o insucesso escolar como um problema do sistema de ensino que exige uma intervenção urgente. (*idem*). O Conselho de Ministros de 10 de Dezembro de 1987 (*Diário da República*, II série, nº17, de 21 de Janeiro 1988, pp.537-542) aprova um Programa Interministerial de Promoção de Insucesso Educativo (PIPSE) e este Programa seleccionou um certo número de concelhos para intervenção (Benavente, 1990).

Em 2007 a OCDE num relatório designado *No More failures* ten steps to equity in education (field, Kuczera e Pont, 2007) que resultou num estudo (Thematic Review, of Equity in Education) realizado em dez países da organização, sobre a equidade nos seus sistemas, mostrou que um largo número de alunos não dominava as competências escolares básicas. O insucesso escolar e o abandono aumentam os riscos de desemprego, da delinquência juvenil e da criminalidade. Por isso a União Europeia colocou em 2006 a equidade como uma das políticas públicas no centro das atenções. No respeitante à podemos identificar historicamente três fases nas políticas públicas da educação, igualdade de acesso, à igualdade de tratamento e mais recentemente a igualdade de resultados e competências. (Demeuse e Baye, 2008).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1. Definição do Objecto de Estudo

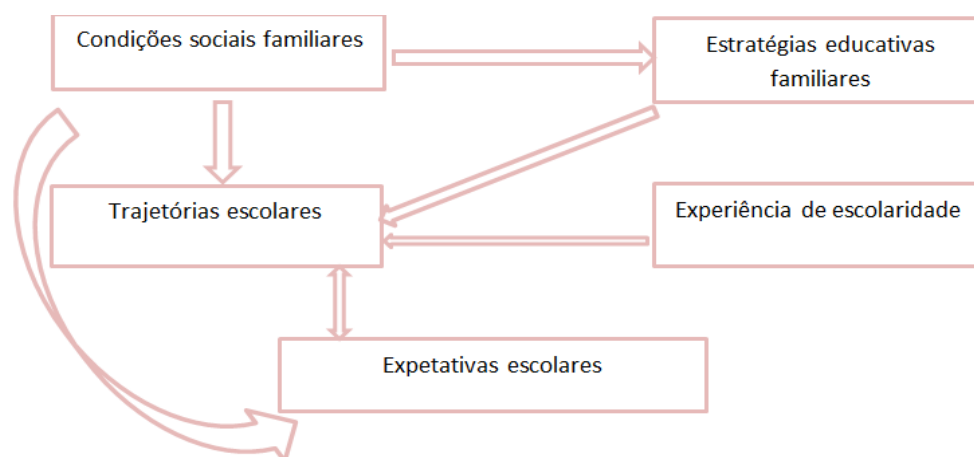
As desigualdades de desempenho escolar têm sido um dos temas mais estudados nas ciências sociais, concretamente a Sociologia da Educação. Os diversos estudos têm demonstrado a influência das condições sociais e/ou familiares nas trajetórias escolares dos indivíduos.

Esta investigação procura responder a seguinte questão: O que influencia as trajetórias e as expectativas escolares?

Hipóteses

- ❖ As condições sociais e as estratégias educativas familiares influenciam as trajetórias escolares
- ❖ As trajetórias escolares são influenciadas pela experiência de escolaridade.
- ❖ As expectativas escolares são influenciadas pelas trajetórias e pelas condições sociais da família.

Figura 3.1. Modelo de análise



3.2. Metodologia

Para compreender a influência da origem social e/ou familiar no desempenho escolar dos alunos que frequentam o 9º ano de escolaridade numa escola da periferia de Setúbal (Portugal), optamos pelo método quantitativo, utilizando o inquérito por questionário como instrumento de recolha da informação, por ser considerado o mais apropriado para o nosso estudo, à luz do qual se pretende inferir ou aferir as hipóteses que, à partida, constituem respostas provisórias à questão de partida. Esse instrumento permitiu a elaboração de perguntas diversificadas, a fim de fazer comparações precisas entre as respostas dos inquiridos. Para tal utilizamos perguntas fechadas não só para facilitar a codificação das respostas, mas também para facilitar o preenchimento e exposição das principais ideias envolvidas no tema de estudo, contudo, no entanto algumas perguntas semi-abertas.

O inquérito por questionário está organizado em quatro grupos, sendo o primeiro relativo à caracterização sociodemográfica, operacionalizada através da composição etária e do sexo; o segundo, a condição social medida através da escolaridade, profissão e situação profissional dos pais; o terceiro, à trajetória escolar, tendo como indicadores a frequência da educação pré-escolar, as reprovações, processo disciplinar, interrupção dos estudos, as expectativas escolares da família e do próprio; o quarto refere-se às estratégias educativas familiares, operacionalizadas através da existência ou não de apoio, diálogo e participação nas atividades escolares dos filhos e por último as condições e processos escolares, tendo como dimensões a relação com os colegas e com a escola (quadro 3.1).

Quadro 3.1. Operacionalização dos conceitos

| Conceitos | Dimensões |
|-----------------------------------|--|
| Perfil sociodemográfico | Sexo e idade |
| Origem social | Profissão do Pai e Mãe Situação profissional do Pai e da Mãe |
| | Escolaridade do Pai e da Mãe |
| Trajectoria escolar | Frequência do pré-escolar Reprovação Processo disciplinar Interrupções dos estudos |
| Expectativas escolares | Expectativas escolares da família Expectativas escolares do próprio aluno |
| Estratégias educativas familiares | Ajuda nos estudos Conversa sobre a escola Participação dos pais em reuniões/atividades escolares |
| Experiência de escolaridade | Estratégias de aprendizagem Avaliação da escola Relação com os professores e colegas Emoções experimentadas |

A investigação foi realizada numa escola do 3º ciclo do Concelho da Moita no Distrito de Setúbal. A aplicação dos questionários decorreu nos dias 27 de Abril e 8 de Maio de 2015. Inicialmente previam-se 132 inquéritos, mas com as faltas verificadas nos dias escolhidos para a recolha de informações acabamos por inquirir apenas 128 alunos do 9º ano.

O nosso projeto foi bem recebido nesta escola, o que facilitou muito a aplicação dos questionários. Optamos por ter como público-alvo os alunos do 9ºano de escolaridade, porque é neste momento que são convidados a fazer escolhas de cursos para o prosseguimento dos estudos no ensino secundário.

4 TRAJETÓRIAS E EXPECTATIVAS ESCOLARES

4.1. Caracterização sociodemográfica dos inquiridos

O público-alvo desta investigação é constituído por 128 alunos de uma escola pública do ensino básico, mais concretamente os alunos do 9º ano de escolaridade, cuja sua caracterização se encontra no quadro 4.1.

Traçou-se o perfil sociodemográfico dos inquiridos através da análise de um conjunto de variáveis centrais (sexo, idade, com quem vive, origem social e nível de escolaridade dos pais). Em termos de estrutura sexual, constata-se que, na globalidade, os rapazes assumem uma proporção ligeiramente elevada (57, %) do sexo feminino e 43,0% sexo masculino). Relativamente à idade, a maioria cerca de 73,% se encontra dentro da idade regular para a conclusão deste ciclo de escolaridade (14 e 15 anos). Uma percentagem não desprezível (23,4%) tem idade compreendida entre 16 e 17 anos, indicando assim a existência de trajetórias de insucesso e/ou abandono escolar. Contudo, a média das idades é de 15 anos.

Considerando a estrutura familiar um elemento fundamental na trajetória escolar dos indivíduos, procuramos saber com quem é que os alunos inquiridos viviam. Assim, verificamos que a maioria vive numa família nuclear (pai e mãe- 62,2%) seguido dos que vivem em famílias recompostas (mãe e padrasto - 25,2%). Uma percentagem não desprezível (7,9%) diz viver com uma outra pessoa, sendo a mãe referida pela maioria (quadro 4.1).

O indicador socioprofissional familiar de classe (Machado et al., 2003) mostra claramente que uma grande proporção dos alunos inquiridos é proveniente dos sectores de classes sociais com reduzidos capitais económicos, mas com capitais culturais elevados. Assim, cerca de 33,6% dos alunos são provenientes de empregados executantes, 28,1% de profissionais técnicos e de enquadramento e 18% de assalariados agrícolas. A percentagem de filhos empresários, dirigentes e profissionais liberais é relativamente reduzida, totalizando apenas 10,9% (quadro 4.1).

Tendo em conta o carácter transversal e multidimensional das desigualdades sociais, foi considerado pertinente analisar as desigualdades de qualificações escolares, pois estas apresentam-se decisivas para um percurso escolar de sucesso ou insucesso dos alunos. Para tal, foi necessário averiguar quais eram os níveis de escolaridade da família de origem dos inquiridos. Tomando como nível de escolaridade de referência da unidade familiar, o do elemento familiar mais escolarizado do núcleo conjugal (Machado et. al., 2003:64). O nível de instrução dos pais é tendencialmente elevado – 68% concluíram o ensino secundário ou o ensino superior.

Quadro 4.1. Caracterização sociodemográfica dos inquiridos

| | | n | % |
|---|---------------------|-----|-------|
| Sexo | Feminino | 55 | 43,0 |
| | Masculino | 73 | 57,0 |
| | Total | 128 | 100,0 |
| Escalaões etários | 14-15 | 94 | 73,4 |
| | 16-17 | 30 | 23,4 |
| | 18-19 | 4 | 3,1 |
| | Total | 128 | 100,0 |
| Com quem vive | Mãe/Pai | 79 | 61,7 |
| | Mãe/Padrasto | 32 | 25,0 |
| | Pai/Madrasta | 1 | 0,8 |
| | Avó/Avô | 2 | 1,6 |
| | Tios/Tias | 3 | 2,3 |
| | Outra pessoa | 10 | 7,8 |
| | NS/NR | 1 | 0,8 |
| | Total | 128 | 100,0 |
| Indicador socioprofissional familiar ⁵ | EDL | 14 | 10,9 |
| | PTE | 36 | 28,1 |
| | TI | 2 | 1,6 |
| | AI | 1 | 0,8 |
| | EE | 43 | 33,6 |
| | OI | 9 | 7,0 |
| | AA | 23 | 18,0 |
| | NS/NR | 0 | 0,0 |
| | Total | 128 | 100,0 |
| Escolaridade dos pais | Até o ensino básico | 32 | 28,1 |
| | Ensino secundário | 70 | 51,6 |
| | Ensino superior | 21 | 16,4 |
| | N/S/N/R | 5 | 3,9 |
| | Total | 128 | 100,0 |

Em termos comparativos, a variável escalaão etário apresenta, por um lado, 78,2% de raparigas com idade regular para frequentar o 9º ano de escolaridade, e, de outro lado, 69,9% de rapazes. Entre os alunos com idades compreendidas entre 16-17 anos, a maioria é do sexo masculino. Estes valores comprovam as conclusões de alguns estudos que referem que os alunos do sexo feminino tendem a fazer um percurso escolar com resultados mais elevados e com um nível de sucesso superior á dos alunos do sexo masculino (quadro 4.2).

Quadro 4.2. Escalões etários por sexo (% em coluna)

| Escalaões etários | Sexo | |
|-------------------|----------|-----------|
| | Feminino | Masculino |
| 14-15 | 78,2 | 69,9 |
| 16-17 | 16,4 | 28,8 |
| 18-19 | 5,5 | 1,4 |
| Total | 100,0 | 100 |

⁵ EDL - Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais; PTE - Profissionais Técnicos e de Enquadramento; TI - Trabalhadores Independentes; AI - Agricultores Independentes; EE - Empregados Executantes; OI - Operários Indústrias; AA - Assalariados Agrícolas

4.2. Os percursos escolares dos alunos inquiridos

Realizada a caracterização social dos alunos inquiridos, pretende-se neste ponto traçar o perfil escolar dos jovens. Procuraremos identificar as propriedades escolares dos inquiridos e relacioná-las com as suas propriedades sociais, ou seja, serão analisadas questões relacionadas com o percurso escolar e à relação destes percursos com outras variáveis de carácter social, como o sexo, a classe social e a escolaridade dos pais.

Para esta análise partiremos de quatro indicadores: frequência da educação pré-escolar, presença/ausência de reprovações, processos disciplinares e interrupções ao longo da trajetória escolar.

Através da leitura dos dados do quadro 4.3, podemos constatar que entre os alunos inquiridos, a maioria diz não ter frequentado o pré-escolar (82,1%), uma maior percentagem - (87,5%) nunca interrompeu (87,5%) os estudos e nunca reprovou (57,5%) e nunca teve nenhum processo disciplinar (80,2%), ou seja, apresenta uma trajetória marcada por sucesso escolar.

Quadro 4.3. Trajetória escolar dos alunos inquiridos (%)

| | Frequência do pré-escolar | Já reprovaste? | Já tiveste processo disciplinar? | Já interrompeste os estudos? |
|-------|---------------------------|----------------|----------------------------------|------------------------------|
| Não | 82,1 | 57,5 | 80,2 | 87,5 |
| Sim | 17,9 | 42,5 | 19,8 | 12,5 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Salienta-se, também, que os anos de escolaridade com taxas mais elevadas de reprovações são o 2ºano (14,8%) 8ºano (31,5%) e o 9ºano (27,8%) de escolaridade.

Quadro 4.4. Reprovação por ano de escolaridade (% em coluna)

| | 1ºano | 2ºano | 3ºano | 4ºano | 5ºano | 6ºano | 7ºano | 8ºano | 9ºano |
|-----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Sim | 0,0 | 14,8 | 1,9 | 9,3 | 1,9 | 13,0 | 13,0 | 31,5 | 27,8 |
| Não | 100,0 | 85,2 | 98,1 | 90,7 | 98,1 | 87,0 | 87,0 | 68,5 | 72,2 |

A frequência da educação pré-escolar, presença/ausência de reprovações e interrupções, parecem estar relacionadas as propriedades familiares, daí a necessidade de analisá-las em função da origem socioprofissional e do grau de escolaridade dos pais (quadro 4.5).

Quando a primeira, verificamos que são os filhos de Profissionais Técnicos e de Enquadramento (23,3%), Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais (21,4%) e Assalariados Agrícolas (20%) que mais frequentam instituições de educação pré-escolar. Os filhos dos Empregados Executantes (9,7%), surgem em último lugar com uma percentagem muito reduzida. O nível de escolaridade dos pais parece não ter grande influência na frequência da educação pré-escolar, uma vez que independentemente da escolaridade dos pais a maioria dos alunos inquiridos diz não ter frequentado este tipo de educação (quadro 4.5).

No que diz respeito à relação entre a origem social⁶ e a ocorrência de reprovações (quadro 4.5), constata-se que, de entre os estratos sociais com elevados recursos, são os filhos de empresários dirigentes e profissionais liberais que apresentam taxas mais elevadas de reprovações (57,1%); e entre os filhos de profissionais técnicos e de enquadramento a maioria (71,4%) nunca reprovou. O mesmo se verifica entre os filhos de empregados executantes em que cerca de 58,1% nunca reprovou. Entre os filhos de assalariados agrícolas a maioria (52,2%) já reprovou pelo menos uma vez.

Os filhos de empresários dirigentes e profissionais liberais apresentam taxas de reprovações mais elevadas em comparação com os filhos de profissionais e técnicos de enquadramento, pelo facto de os pais dos segundos serem em geral, mais qualificados que os primeiros.

A análise da escolaridade familiar, relacionada com as reprovações, revela que a inexistência de reprovações é mais elevada entre os filhos de famílias com elevados níveis de escolaridade, em que um dos pais tem o ensino secundário e/ou superior.

Analisando a origem social dos alunos inquiridos por sexo, verificamos que, enquanto entre os rapazes a maioria (78,3%) é proveniente de assalariados entre as raparigas a maioria (55,8%) é proveniente de empregados executantes. Entre os filhos de empresários e dirigentes e profissionais técnicos a maioria é do sexo masculino. Relacionando o sexo com a escolaridade dos pais verificamos que os alunos do sexo masculino estão mais representados em todos os níveis de escolaridade dos pais em comparação com os alunos do sexo feminino.

Quadro 4.5. Frequência de educação pré-escolar e reprovações segundo a origem social (% em linha)

| | Frequência do pré-escolar | Reprovações | | Sexo | |
|----------------------|---------------------------|-------------|----------------|-------------|----------|
| | | Sim | Sem reprovação | Uma ou mais | Feminino |
| EDL | 21,4 | 42,9 | 57,1 | 35,7 | 64,3 |
| PTE | 23,3 | 71,4 | 28,6 | 38,9 | 61,1 |
| EE | 9,4 | 58,1 | 41,9 | 55,8 | 44,2 |
| AA | 20,0 | 47,8 | 52,1 | 21,7 | 78,3 |
| Até ao ensino básico | 18,2 | 35,4 | 64,6 | 39,6 | 64,3 |
| Ensino secundário | 19,4 | 71,4 | 28,6 | 45,3 | 61,1 |
| Ensino superior | 10,0 | 72,7 | 27,3 | 45,5 | 44,2 |

Diversos estudos têm demonstrado a relação entre a frequência da educação pré-escolar e o desempenho escolar, assim, neste estudo procuramos averiguar esta relação medida através do número de reprovações, um dos indicadores de desempenho escolar aqui operacionalizado. A existência de uma trajetória sem reprovações é considerada um melhor desempenho escolar.

A partir da análise dos dados podemos concluir que não existe relação entre a frequência da educação pré-escolar com as reprovações (quadro 4.6), já que entre os que não passaram por esta fase de escolarização cerca de 82,6% nunca reprovou e para os que a frequentaram cerca de 18,8% já reprovaram pelo menos uma vez ao longo da curta trajetória escolar.

⁶ Os alunos cujas famílias são trabalhadores independentes, agricultores independentes e operários independentes, foram retirados da análise por se tratar de um número muito reduzido de casos.

De um modo geral a trajetória escolar das raparigas, em termos de reprovações, é diferente da dos rapazes. Diversos estudos têm demonstrado que as raparigas conseguem ter melhor desempenho escolar em comparação com os rapazes. Esta tendência também foi verificada no nosso estudo, visto que as raparigas destacam-se pela inexistência de reprovações (66,7% contra 50,7% dos rapazes). Os rapazes se destacam ainda pela existência de uma ou mais reprovações (quadro 4.6).

Quadro 4.6. Desempenho escolar segundo a frequência de educação pré-escolar e o sexo (% em coluna)

| Reprovações | Frequência do pré-escolar | | Sexo | |
|-------------------------|---------------------------|-------|----------|-----------|
| | Sim | Não | Feminino | Masculino |
| Sem reprovação | 57,1 | 59,4 | 66,7 | 50,7 |
| Uma ou mais reprovações | 42,9 | 40,6 | 33,3 | 49,3 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Numa perspetiva mais compreensiva, os inquiridos foram questionados sobre as razões que estiveram na base das reprovações. Para os que já tiveram reprovações, estas decorreram sobretudo das dificuldades de perceber o que os professores diziam (41,3%), do facto de não gostar dos professores (24,8%) e pelas faltas (18,4%).

Quadro 4.7. Razões para justificar as reprovações (%)

| | Sim | Não | Total |
|--|------|------|-------|
| Não percebia o que os professores diziam | 41,3 | 58,7 | 100,0 |
| Faltava muito as aulas | 18,4 | 81,6 | 100,0 |
| Não estudava | 9,6 | 90,4 | 100,0 |
| Não gostava dos professores | 24,8 | 75,2 | 100,0 |
| Tinha problemas de saúde | 6,4 | 93,6 | 100,0 |
| Era mal comportado | 7,2 | 92,8 | 100,0 |
| Tinha problemas financeiros | 12,8 | 87,2 | 100,0 |
| Não tinha condições em casa para estudar | 2,4 | 97,6 | 100,0 |
| Algumas matérias eram difíceis | 1,6 | 98,4 | 100,0 |
| Avaliação foi injusta | 13,6 | 86,4 | 100,0 |
| Os professores não me ajudavam | 5,6 | 94,4 | 100,0 |
| Estava numa turma má | 4,8 | 95,2 | 100,0 |
| Outra situação | 8,7 | 91,3 | 100,0 |

4.3. Expectativas escolares do próprio e dos pais

Considerando que os jovens inquiridos estão no final do terceiro ciclo e que se preparam para um novo desafio do seu percurso escolar, decidimos questiona-los sobre as suas próprias expectativas e as expectativas da família.

As expectativas familiares⁷ relativamente ao grau de escolaridade a completar pelos alunos inquiridos são elevadas, dado que a maioria (70,3%) deseja que estes completem o ensino superior. As expectativas dos pais em relação a escolaridade a atingir pelos filhos, são mais altas em relação as

⁷ A questão colocada foi a seguinte: “Até quando é que a tua família quer que estudes?”

expectativas dos próprios alunos⁸, sendo que a maioria (66,4%) deseja completar um curso superior e uma percentagem não desprezível (19,5%) deseja apenas concluir a escolaridade obrigatória.

Quadro 4.8. Expectativas escolares dos alunos inquiridos e da família

| | Expectativas dos alunos | | Expectativas dos pais | |
|-----------------------|-------------------------|-------|-----------------------|-------|
| | n | % | n | % |
| Até 12ºano | 25 | 19,5 | 19 | 14,8 |
| Ter um curso superior | 85 | 66,4 | 90 | 70,3 |
| Não sabe/Não responde | 18 | 14,1 | 19 | 14,8 |
| Total | 128 | 100,0 | 128 | 100,0 |

As expectativas que os alunos constroem em torno da sua escolaridade variam grandemente com a origem social. O capital cultural dos pais, verificamos que este não diferencia tanto os alunos inquiridos, já que seja qual for a escolaridade dos pais os alunos aspiram concluir um curso superior.

Relativamente ao capital económico, verificamos que entre os filhos de Empresários Dirigentes e Profissionais Liberais a maioria (37,5%) deseja apenas concluir a escolaridade obrigatória. Já a percentagem de alunos que aspiram concluir um curso superior é maior entre os filhos de Profissionais Técnicos e de Enquadramento (80%), de Empregados Executantes (63,6%) e de Assalariados Agrícolas (60%) (quadro 4.9).

Quadro 4.9. Expectativas escolares dos próprios, segundo a origem social (%)

| | | Expectativas escolares | | | |
|-----------------------------|----------------------|------------------------|-------------------------|-------|-------|
| | | Até ao 12º | Fazer um curso superior | NS/NR | Total |
| Habilitações dos pais | Até ao ensino básico | 19,4 | 58,3 | 22,2 | 100,0 |
| | Ensino secundário | 19,7 | 69,7 | 10,6 | 100,0 |
| | Ensino superior | 19,0 | 71,4 | 9,5 | 100,0 |
| Indicador socioprofissional | EDL | 37,5 | 56,3 | 6,3 | 100,0 |
| | PTE | 14,3 | 80,0 | 5,7 | 100,0 |
| | EE | 11,8 | 61,8 | 26,5 | 100,0 |
| | AA | 15,8 | 67,3 | 21,1 | 100,0 |

Na sequência da análise das expectativas escolares dos jovens inquiridos verificamos que estas estão relacionadas com o desempenho escolar dos mesmos, uma vez que entre os alunos sem nenhuma reprovação cerca de 69,9% espera vir a concluir um curso superior. Entre os alunos com uma ou mais reprovações cerca de 20,4% projetam apenas o 12º ano como meta final a atingir. As expectativas escolares das raparigas e dos rapazes inquiridos diferem significativamente. Entre as raparigas cerca de 80% aspiram concluir um curso superior e apenas 5,5% esperam concluir o 12º ano. Já os rapazes, apesar de a maioria (56,2%) eleger um curso superior como meta, a percentagem dos que aspiram concluir apenas a escolaridade obrigatória (30,1%) é superior se comparada com a das raparigas que também aspiram este mesmo nível (quadro 4.10).

⁸ A questão colocada foi a seguinte: “Até quando é que pensas estudar?”

Quadro 4.10. Relação entre as expectativas escolares e o desempenho escolar e o sexo

| Reprovações e sexo | Até 12ºano | | Ter um curso superior | | NS/NR | | Total | |
|-------------------------|------------|------|-----------------------|------|-------|------|-------|-------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Sem reprovação | 14 | 19,2 | 51 | 69,9 | 8 | 11,0 | 73 | 100,0 |
| Uma ou mais reprovações | 11 | 20,4 | 33 | 61,1 | 10 | 18,5 | 54 | 100,0 |
| Feminino | 3 | 5,5 | 44 | 80,0 | 8 | 14,5 | 55 | 100,0 |
| Masculino | 22 | 30,1 | 41 | 56,2 | 10 | 13,7 | 73 | 100,0 |

4.4. Estratégias educativas familiares e desempenho escolar

Neste ponto pretendemos analisar, a partir da informação recolhida junto dos alunos inquiridos, o modo como a relação entre o jovem e a escola é vivida na sua relação com a família. Para dar conta deste aspeto tomámos como indicadores a ajuda familiar em caso de dificuldades na escola, o diálogo sobre o quotidiano escolar e a participação dos pais/familiares nas atividades da escola.

A ajuda familiar em relação à escola deve ser vista, não só pelos agentes dessa ajuda, mas também pela sua existência ou não. Um primeiro dado importante é o de que há uma maior proporção de inquiridos que conta com o apoio da família nas atividades escolares, proporção essa que chega aos 69,5% dos inquiridos, sendo que apenas 28,9% diz não ter ajuda da família (quadro 4.11).

Perante estes resultados, podemos dizer que a família é um fator de suporte muito importante nas aprendizagens escolares. Observando o quadro 4.11 percebe-se que os pais são os agentes privilegiados de apoio familiar nas aprendizagens escolares dos filhos, embora se reconheça a importância e existência de outros agentes que também intervêm nesta função. Assim, cerca de 92% dos inquiridos são acompanhados pelos pais (pai e mãe), e uma pequena percentagem diz pedir ajuda aos irmãos (3,4%) e ao explicador (4,6%) (quadro 4.11).

Quadro 4.11. Apoio familiar nas atividades escolares

| | | n | % |
|------------|---------------|-----|-------|
| Tem ajuda? | Sim | 89 | 69,5 |
| | Não | 37 | 28,9 |
| | NS/NR | 2 | 1,6 |
| | Total | 128 | 100,0 |
| Que ajuda? | Mãe ou Pai | 80 | 92,0 |
| | Aos Irmãos | 3 | 3,4 |
| | Ao explicador | 4 | 4,6 |
| | Total | 87 | 100,0 |

De uma maneira geral, como já foi dito, a maioria dos inquiridos diz contar com o apoio familiar nas dificuldades das atividades escolar. Este apoio é dado em todos os itens considerados nesse estudo com maior destaque para antes dos testes (81%) e quando se tem dúvidas (81,8%).

Os dados relativos às práticas de acompanhamento escolar através do diálogo dos pais sobre a escola revelam de uma maneira geral que todos os assuntos selecionados são abordados nas conversas que os alunos inquiridos têm com os pais como se pode observar no quadro 4.12. A participação dos

pais nas atividades escolares dos filhos resume-se, para a maioria das famílias, a marcar presença nas reuniões do final de período (98,9%), para saber o veredito escolar dos filhos e participação em atividades da escola dos filhos (97%) (quadro 4.12).

Quadro 4.12. Diálogo sobre a escola e participação na escola (%)

| | | Sim | Não | Total |
|--|---|-------|-------|-------|
| Ajuda prestada | Antes dos testes | 81,0 | 19,0 | 100,0 |
| | Quando tens dúvidas | 81,8 | 18,2 | 100,0 |
| | Quando tens negativas | 60,0 | 40,0 | 100,0 |
| | A medida que os professores vão dando matéria | 50,0 | 50,0 | 100,0 |
| | Quando os professores chamam atenção | 0,0 | 100,0 | 100,0 |
| Assuntos conversados | Como correu o dia na escola | 99,1 | 0,9 | 100,0 |
| | Os assuntos que não percebeste nas aulas | 100,0 | 0,0 | 100,0 |
| | O teu comportamento na escola | 83,3 | 16,7 | 100,0 |
| | Sobre os testes e as notas | 80,0 | 20,0 | 100,0 |
| | Comportamento dos professores em relação a ti | 100,0 | 0,0 | 100,0 |
| Participação dos pais na vida da escola dos filhos | Ir as reuniões de final de período | 98,9 | 1,1 | 100,0 |
| | Ir à hora de atendimento do diretor de turma | 40,9 | 59,9 | 100,0 |
| | Conversar com os professores | 45,5 | 54,5 | 100,0 |
| | Ir às reuniões de associação/comissão de pais | 74,2 | 25,8 | 100,0 |
| | Participar em atividades na escola | 97,0 | 3,0 | 100,0 |

Relacionando o apoio familiar com o nível de escolaridade dos pais, constata-se que são os filhos de pais mais escolarizados, isto é, pais com ensino secundário e/ou superior, onde encontramos maior percentagem de inquiridos (73,4% e 90%) que diz contar com o apoio familiar nas dificuldades das atividades escolares. Ou seja, o capital escolar detido pelos pais influencia as possibilidades dos filhos contarem com apoio dos pais nas aprendizagens escolares (quadro 4.13).

A ajuda prestada pela família nas atividades escolares parece variar consoante a origem socioprofissional dos inquiridos, pois, embora em todas os grupos sociais haja pais que apoiam os seus filhos, os profissionais técnicos de enquadramento destacam-se com cerca de 79,4% de alunos que diz contar com apoio dos pais (quadro 4.13).

Quadro 4.13. Apoio familiar, segundo a escolaridade dos pais e a origem social (%)

| | | Sim | Não | Total |
|-----------------------------|----------------------|------|------|-------|
| Escolaridade dos pais | Até ao ensino básico | 61,7 | 38,3 | 100,0 |
| | Ensino secundário | 73,4 | 26,6 | 100,0 |
| | Ensino superior | 90,0 | 10,0 | 100,0 |
| Indicador socioprofissional | EDL | 71,4 | 28,6 | 100,0 |
| | PTE | 79,4 | 20,6 | 100,0 |
| | EE | 58,1 | 41,9 | 100,0 |
| | AA | 73,8 | 26,1 | 100,0 |

4.5. A experiência de escolaridade

4.5.1. Estratégias de aprendizagem

Neste ponto, os alunos inqueridos foram questionados sobre o que fazem quando têm dúvidas sobre algumas matérias. De uma maneira geral, a maioria adota estratégias ativas, já que cerca de 40,6% procura estudar quando tem dúvidas, cerca de 31,3% perguntam ao professor e ainda os 14,1% daqueles que preferem perguntar em casa.

No entanto, os padrões de respostas dos alunos quando são questionados sobre o que fazem quando têm dúvidas são diferentes (quadro 4.14): os alunos que nunca reprovaram revelam adotar uma estratégia mais ativa, uma vez que é muito menor a percentagem dos que afirmam “não fazerem nada”. Enquanto os alunos sem nenhuma reprovação recorrem sobretudo ao estudo (43,8%) e cerca de 16,4% pergunta em casa, entre os alunos que já reprovaram embora haja muitos que também estudam (37%) a percentagem dos que recorrem a ajuda do professor é maior se comparado com os primeiros, e apenas cerca de 11,1% pergunta em casa. Destacam-se ainda os 9,3% de alunos que diz não fazer nada quando têm alguma dificuldade na aprendizagem (quadro 4.14).

Comparando raparigas e rapazes, podemos concluir que estes, adotam uma atitude mais ativa em relação a aprendizagem, sobretudo procurando o apoio tanto junto dos professores (29,1% e 32,9%) como recorrendo ao estudo (45,5% e 37%). É de destacar ainda os 16,4% de rapazes que tiram dúvidas em casa.

Quadro 4.14. Comportamento adotado em caso de dúvida na aprendizagem (%)

| | Total | Reprovações | | Sexo | |
|---------------------------|-------|-----------------|-------------|----------|-----------|
| | | Sem reprovações | Uma ou mais | Feminino | Masculino |
| Pergunto ao professor | 31,3 | 28,8 | 35,2 | 29,1 | 32,9 |
| Estudo | 40,6 | 43,8 | 37,0 | 45,5 | 37,0 |
| Pergunto em casa | 14,1 | 16,4 | 11,1 | 10,9 | 16,4 |
| Pergunto aos meus colegas | 7,0 | 5,5 | 7,4 | 7,3 | 6,8 |
| Não faço nada | 5,5 | 2,7 | 9,3 | 3,6 | 6,8 |
| NR/NS | 1,6 | 2,7 | 0,0 | 3,6 | 0,0 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

4.5.2. Avaliação de escola

Neste ponto, pretendemos averiguar como os alunos inquiridos avaliam a escola que frequentam. Assim, quando interpelados sobre o que acham da escola que frequentam, a maioria faz uma avaliação média (56,7%) sendo a percentagem dos que consideram a escola espetacular (3,1%) muito reduzida.

A apreciação que os alunos de ambos os sexos fazem da escola frequentada varia entre o médio (59,3% e 54,8%) e bom (25,9% e 20,5%), havendo uma particularidade entre os rapazes em que cerca de 20,5% que consideram que estudam numa escola má. O desempenho escolar parece influenciar pouco a avaliação que os alunos fazem da escola, já que tendo ou não reprovado ao longo da trajetória escolar a maioria (55,6% e 57,4%) os alunos consideram a escola que frequentam média.

No entanto, importa salientar que entre os alunos que já reprovaram cerca de 18,5% fazem uma avaliação má da escola em que estudam (quadro 4.15).

Quadro 4.15. Avaliação que os alunos fazem da escola que frequentam (%)

| | Sexo | | Reprovações | | |
|-------------|-------|----------|-------------|-----------------|-------------|
| | Geral | Feminino | Masculino | Sem reprovações | Uma ou mais |
| Espetacular | 3,1 | 1,9 | 4,1 | 2,8 | 3,7 |
| Boa | 22,8 | 25,9 | 20,5 | 25,0 | 20,4 |
| Média | 56,7 | 59,3 | 54,8 | 55,6 | 57,4 |
| Má | 17,3 | 13,0 | 20,5 | 16,7 | 18,5 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

4.5.3. Relação com os professores

No que diz respeito aos aspetos relacionados com a vida escolar, centrámo-nos na relação dos professores com os alunos, do ponto de vista destes, e procuramos ainda recolher informações sobre as interações com os colegas.

A avaliação que os alunos fazem dos seus professores (quadro 4.16) é claramente positiva: a maioria diz ter ajuda de todos os professores quando erra (98,4%), são incentivados por todos os professores a participar nas aulas (95,9%), alguns professores explicam-lhes a matéria quando têm dúvidas (95,1%) e sentem amizade deles (alguns- 59,3% e todos- 33,2%). Não há discriminação, já que todos são tratados de igual modo (59,8%).

As diferenças de género e as trajetórias escolares não produzem divergência nos resultados, já que rapazes ou raparigas, alunos com sucesso ou insucesso escolar consideram, em maior proporção, que todos os professores ajudam-nos quando erram, incentivam a participação, explicam bem a matéria, tratam-nos todos por igual e alguns professores são seus amigos (quadro 4.16).

Quadro 4.16. Atitudes e práticas dos professores (%em coluna)

| | | Total | Feminino | Masculino | Sem reprovação | Uma ou mais reprovações |
|--------------------------------|--------|-------|----------|-----------|----------------|-------------------------|
| Ajudam-me quando erro | Todos | 98,4 | 98,1 | 98,6 | 98,6 | 98,0 |
| | Alguns | 1,6 | 1,9 | 1,4 | 1,4 | 2,0 |
| | Nenhum | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Querem que eu participe | Todos | 95,9 | 94,2 | 97,2 | 100,0 | 90,2 |
| | Alguns | 3,3 | 5,8 | 1,4 | 0,0 | 7,8 |
| | Nenhum | 0,8 | 0,0 | 1,4 | 0,0 | 2,0 |
| Explica-me quando tenho dúvida | Todos | 52,0 | 59,6 | 46,5 | 56,3 | 45,1 |
| | Alguns | 43,1 | 36,5 | 47,9 | 40,8 | 47,1 |
| | Nenhum | 4,9 | 3,8 | 5,6 | 2,8 | 7,8 |
| Tratam-me com qualquer outro | Todos | 59,8 | 67,3 | 54,3 | 60,6 | 58,0 |
| | Alguns | 32,8 | 26,9 | 37,1 | 35,2 | 30,0 |
| | Nenhum | 7,4 | 5,8 | 8,6 | 4,2 | 12,0 |
| São meus amigos | Todos | 33,3 | 30,8 | 33,3 | 31,0 | 37,3 |
| | Alguns | 59,3 | 65,4 | 59,3 | 62,0 | 54,9 |
| | Nenhum | 7,3 | 3,8 | 7,3 | 7,0 | 7,8 |

4.5.4. Relação com os colegas

Procuramos ainda avaliar a relação que cada aluno estabelece com os seus colegas a maioria diz ter uma boa relação com quase todos (44,9%) ou mesmo com todos (39,4%). Ser rapaz ou rapariga, ter ou não reprovado ao longo do percurso escolar são atributos associados a uma boa relação com quase todos ou mesmo com todos os colegas (quadro 4.17).

Quadro 4.17. Relação com os colegas em função do sexo e do desempenho escolar (%)

| | Total | Sexo | | Reprovações | |
|----------------------------------|-------|----------|-----------|----------------|-------------|
| | | Feminino | Masculino | Sem reprovação | Uma ou mais |
| Não me dou bem com nenhum | 2,4 | 3,7 | 1,4 | 4,2 | 0,0 |
| Dou-me bem com alguns | 13,4 | 14,8 | 12,3 | 12,5 | 14,8 |
| Relaciono-me bem com quase todos | 44,9 | 44,4 | 45,2 | 47,2 | 42,1 |
| Relaciono-me bem com todos | 39,4 | 37,0 | 41,1 | 36,1 | 42,6 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

4.5.5. Emoções experimentadas na escola

Ao completar o quadro vivencial da escolaridade, e tendo por referência o trabalho de Seabra (2010), questionamos os alunos sobre o que sentem quando estão na escola. A análise dos dados revela que a escola aparece como um quadro de vida onde, globalmente predomina um sentimento de bem-estar, acompanhado por momentos de aborrecimento, visto que a maioria (48%) sente-se muitas vezes *alegre* e muito poucos alunos sentem raiva (15,9%), tristeza (18,2%), ou vergonha (9,5%) e o aborrecimento é um sentimento negativo que sentido muitas vezes (42,1%). De uma maneira geral, todos os alunos inquiridos algumas vezes experimentam todas as emoções por nós consideradas neste estudo (quadro 4.18).

Quadro 4.18. Emoções experimentadas na escola (%)

| Emoções | Muitas vezes | Algumas vezes | Nunca | Total |
|---------------|--------------|---------------|-------|-------|
| Alegria | 48,0 | 42,4 | 9,6 | 100,0 |
| Raiva | 15,9 | 46,8 | 37,3 | 100,0 |
| Tristeza | 18,2 | 41,3 | 40,5 | 100,0 |
| Aborrecimento | 42,1 | 46,0 | 11,9 | 100,0 |
| Vergonha | 9,5 | 24,6 | 65,9 | 100,0 |

As variações de sexo observadas também são dignas de registo: tanto as raparigas como os rapazes experimentam com frequência os sentimentos positivos isto é, alegria, embora a percentagem de raparigas com sentimentos positivos seja ligeiramente mais elevada. É de salientar uma percentagem não desprezível que diz sentir-se com alguma frequência aborrecidos e tristes (quadro 4.19).

Relacionando essas emoções com o número de reprovações, verificamos que estas não geram diferenças significativas, já que tendo às não reprovações a maioria tem sentimentos positivas (46,5% e 50,9%) e os sentimentos negativos – aborrecimento também é sentido pela maioria (43,8% e 40,4%).

Em relação as outras emoções, estas são experimentadas muitas ou algumas vezes pela maioria (quadro 4.19).

Quadro 4.19. Emoções experimentadas com frequência (muitas vezes) por sexo e desempenho escolar (%)

| Emoções | Sexo | | Reprovações | |
|---------------|----------|-----------|----------------|-------------|
| | Feminino | Masculino | Sem reprovação | Uma ou mais |
| Alegria | 51,9 | 45,2 | 46,5 | 50,9 |
| Raiva | 13,2 | 17,8 | 19,2 | 11,5 |
| Tristeza | 20,8 | 16,4 | 20,5 | 15,4 |
| Aborrecimento | 37,7 | 45,2 | 43,8 | 40,4 |
| Vergonha | 13,2 | 6,8 | 13,7 | 3,8 |

CONCLUSÃO

Neste ponto, procuramos fazer um balanço dos principais contributos da pesquisa, não perdendo de vista a principal questão orientadora colocada no início da investigação - qual a influencia da origem social e/ou familiar no desempenho escolar dos alunos que frequentam o 9º ano de escolaridade numa escola da periferia de Setúbal?

Assim, numa primeira fase da análise dos resultados, traçou-se o perfil sociodemográfico dos alunos inquiridos, onde constatamos que a maioria dos alunos que frequentam o nono ano de escolaridade na escola seleccionada é proveniente de famílias com capitais económicos e culturais elevados, a percentagem de alunos do sexo masculino é ligeiramente elevada e a maioria tem idade regulamentar para a conclusão deste ciclo de ensino, sendo que a média das idades é de 15 anos.

Tendo em conta as transformações pelas quais a instituição familiar tem passado e sabendo que nestas idades os alunos dependem muito dos pais, procuramos saber com quem é que estes viviam. Verificamos que a maioria vive numa família nuclear (pai e mãe) seguido dos que vivem em famílias recompostas (mãe e padrasto).

Partindo das hipóteses de que as condições sociais e as estratégias educativas familiares influenciam as trajectórias escolares ; as trajectórias escolares são influenciadas pela experiencia de escolaridade e que as expectativas escolares são influenciadas pelas trajectórias e pelas condições sociais da família, verificamos que existe uma relação entre a origem social, a trajetória e as expectativas escolares dos alunos inquiridos. Assim, constatamos que a maior parte dos alunos inquiridos provenientes de classes sociais com capitais económicos e culturais elevados nunca reprovou e têm expectativas escolares elevadas, ou seja, chegar a um curso superior. E é entre estes alunos onde encontramos maior mobilização dos pais em relação a escolaridade dos filhos.

Um dado curioso diz respeito aos filhos de empresários dirigentes e profissionais liberais que apresentam uma taxa de duas ou mais reprovações elevadas. Este fato pode ser explicado pelas qualificações académicas destes grupos que geralmente são baixas (por exemplo os donos de cafés, salão de cabeleireiro e mercearia entre outras áreas).

Portanto, mais uma vez se confirma a influencia das condições sociais no desempenho escolar dos alunos, ou seja quanto maior for o nível de escolaridade dos pais e o capital económico elevado, melhores resultados escolar terão os filhos.

Apesar das desigualdades sociais constatou-se que a maioria dos pais apoia os seus filhos nas atividades escolares, conversam com eles assuntos sobre a escola e participam em algumas atividades escolares dos filhos. A maioria tem um bom desempenho escolar, ou seja, nunca reprovou, nunca teve processo disciplinar e nunca interrompeu os estudos.

A tendência que tem sido demonstrada por alguns estudos de que a frequência do pré-escolar influencia o desempenho escolar, também foi por nós averiguada. No nosso estudo, constatamos que

esta não tem muita influencia vista que é entre os alunos que não a frequentaram que encontramos maior percentagem dos que nunca reprovaram. Tanto os pais dos alunos inquiridos como os próprios alunos têm expetativas escolares elevadas, isto é, ter um curso superior.

Em relação ao que estes alunos fazem quando têm dúvida, a maioria adopta estratégias mais positivas, recorrendo ao estudo ou pedir esclarecimento das dúvidas ao professor. Estas mesmas estratégias são adoptadas tanto pelas raparigas como pelos rapazes tendo ou não reprovações. No entanto, entre os alunos que já reprovaram pelo menos uma vez exista uma percentagem daqueles que mesmo tendo dúvida não fazem nada.

Em geral os alunos têm uma média ou boa imagem da escola que frequentam. No entanto existe algumas diferenças desta imagem de acordo com o desempenho escolar dos alunos e o sexo, uma vez que os alunos que já reprovaram mais de uma vez são os que têm uma má imagem da escola quando comparados com os que possuem bom desempenho escolar.

A avaliação que estes alunos fazem dos seus professores é claramente positiva: a maioria diz ter ajuda de todos professores quando erra, são incentivados por todos os professores a participar nas aulas, explicam-lhes a matéria quando têm dúvidas e sentem amizade deles. Não há discriminação uma vez que todos são tratados de igual modo. As diferenças de género e as trajetórias escolares não produzem divergência significativas nos resultados, já que rapazes ou raparigas, alunos com sucesso ou insucesso escolar consideram, em maior proporção, que os professores ajudam-nos quando erram, incentivam a participação, explicam bem a matéria, tratam-nos todos por igual e são seus amigos.

Todavia, é de realçar há alguns alunos que pretende ingressar para o ensino superior, estes são normalmente alunos com sucesso escolar sem nenhuma reprovação e nenhum processo disciplinar e filhos de profissionais e técnicos de enquadramento.

Procuramos ainda avaliar a relação que cada aluno estabelece com os seus colegas e na sua maioria têm uma boa relação com quase todos ou mesmo com todos. No entanto, e apesar de a escola parecer como um quadro de vida onde, globalmente predomina um sentimento de bem-estar, de uma maneira geral, todos os alunos inquiridos sente-se alegres quando estão na escola.

Portanto, podemos concluir que, nesta pesquisa o capital social em si só não influencia um bom desempenho do aluno é preciso um envolvimento parental para que haja bons resultados, a escola, os professores não podem ficar de parte na concretização do sucesso escolar, a comunidade, e um ambiente escolar voltado para equidade social

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, Pedro (2010), *Desigualdades Sociais 2010. Estudos e Indicadores*, Lisboa, Mundos Sociais
- Alves, Marisa (2009), *Do Insucesso Escolar: Acção do professor*, Tese de Mestrado em Educação e Sociedade, Lisboa ISCTE.
- Alves, Pinto (1995). *Sociologia da Escola*, Lisboa, McGraw-Hill
- Antunes, Sónia (2008) *Construir o que não é Herdado: Casos de Sucesso Escolar na Minoria Cigana*, Tese de Mestrado em Educação e Sociedade, ISCTE.
- Benavente, Ana, Jean Campiche, Teresa Seabra e João Sebastião (1994), *Renunciar à Escola: o Abandono Escolar no Ensino Básico*, Lisboa, Fim-de século.
- Benavente, Ana. (1976), *A Escola na Sociedade de Classes- O Professor Primário e o Insucesso Escolar*; Lisboa Livros Horizonte.
- Benavente, A e M.A. Correia (1981) *Obstáculos ao Sucesso Escolar na Escola Primária*, Lisboa IED
- Boudon, R. (1981 [1973]), *A Desigualdade das Oportunidades*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Bourdieu, Pierre (1979), “Les trois états du capital cultural” *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, nº30, pp.3-6.
- Breakspear, Simon (2012), “The policy impact of PISA: an exploration of the normative effects of international benchmarking in school system performance”, *OECD Education Working Papers, 71 OECD Publishing*.
- Bowles e Gintis (1976), *Schooling in capitalista America Educaiconal reform and the contradictions of economic life*, Londres, Routledge e Kegan Paul.
- Carmo, Hermano, Manuela Malheiro Ferreira, (1998), *Metodologia da Investigação: guia para a auto aprendizagem*, Lisboa, Universidade Aberta.
- Canário, Rui (2005), *O que é a escola? Um olhar Sociológico*, Porto, Porto- Editora
- Costa, António Firmino (2012), *Desigualdades Sociais Contemporâneas*, Lisboa, Mundos Sociais.
- Costa, António Firmino (1999,) *Sociedade de Bairro: Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural*, Lisboa, Editora Celta.
- Diogo, Ana e Diogo Fernando (2004), *Desigualdades no Sistema Educativo; Percursos Transições e Contextos*, Lisboa Editora Mundos Sociais.
- Diogo, Ana Matias (2008), *Investimento das Famílias na Escola. Dinâmicas Familiares e Contexto Escolar Local*, Lisboa, Celta Editora.
- Eurydice (2005), *A Retenção Escolar no Ensino Obrigatório na Europa: Legislação e Estatística*, www.dgeec.mec.pt.

Ghiglione, Rodolphe e Benjamim Matalon (2005), *O Inquérito*, Oeiras, Celta Editora.

Grilo, Eduardo (2010) *Se não Estudas Estás Tramado*, Lisboa Edições tinta- da- china.

Jacob Edgar(2013),*Origem Social, Trajetórias Escolares, e Expetativas Escolares e Profissionais*, Dissertação de Mestrado em Sociologia, Lisboa, ISCTE.

Machado, Fernando Luís, António Firmino da Costa, Rosa Mauritti, Suzana da Cruz Martins, José Luís Casanova e João Fernando de Almeida (2003), “*Revista Crítica das Ciências Sociais*”,66,pp.45-80

Mendonça, Alice (2009) *O Insucesso Escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais: (Um estudo de caso sobre o Arquipélago da Madeira)* Lisboa, Edição Pegado

Matos, Madalena e outros, (2011) *Promoção do Sucesso Educativo:*, Lisboa Fundação Calouste Gulbenkian.

Lahire, Bernard (1995), *Sucesso Escolar nos Meios Populares*, S. Paulo

Lima, Marinús Pires de (2000),*Inquérito Sociológico*, Lisboa, Editorial Presença

Laureano e Botelho (2012), SPSS, *O Meu Manual de Consulta prática*, Lisboa, Sílabo

Quivy, Raymond e Campenhout, Luc Van, (2003),*Manual de Investigação em Ciências Sociais*, 3ªedição, Lisboa Gradiva.

Sebastião, João e Sónia Vladimira (2005),*Geração de 90.Políticas Básicas, Desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares*, Lisboa, CIES, Relatório final de pesquisa.

Seabra, Teresa (2010), *Adaptação e Adversidade: O Desempenho Escolar dos Alunos de Origem Indiana e Cabo-verdiana no Ensino Básico*, Lisboa, ICS-UL.

Seabra, Teresa (1999), *Educação nas Famílias: Etnicidade e Classes Sociais*, Lisboa, Instituto de Educação Educacional.

Silva,Pedro em Diogo e Diogo (org),(2013) *Desigualdades no Sistema de Educativo (percursos, transições e contextos)* , Lisboa Mundos Sociais.

Sil, Vítor (2004),*Alunos em Situação de Insucesso Escolar*, Lisboa, Instituto Piaget.

Silva, Cristina Gomes da (1999), *Escolhas Escolares, Heranças Sociais*, Oeiras Celta

Tavares, Luís Valadares (1991),*Desenvolvimento dos Sistemas Educativo: modelos e perspectivas*, Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.,

Veloso, Luísa e Abrantes (2013) *Sucesso escolar da compreensão do fenómeno às estratégias para alcançar.*,Lisboa Editora Mundos Sociais.

ANEXO

| |
|--|
| INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO SOBRE O INSUCESSO/SUCESSO ESCOLAR DOS ALUNOS DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO. |
|--|

OBJECTIVOS DESTE INQUÉRITO

Este inquérito é realizado no âmbito do curso de Mestrado de Educação e Sociedade no Instituto Universitário de Lisboa.

ANONIMADA E CONFIDENCIALIDADE

Todas as informações prestadas serão rigorosamente tratadas no respeito ao anonimado e confidencialidade.

COMO PREENCHER O QUESTIONÁRIO

Neste questionário não há perguntas correctas e erradas. O importante é a sua experiência ou situação pessoal. Para preencher o questionário assinale com um X no quadrado que melhor reflecte a sua situação ou opinião.

Obrigada pela sua colaboração

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

1. Sexo: Masculino Feminino
2. Idade ___ anos
3. Curso que frequentas: Regular Vocacional Outro Qual?

CONTEXTO FAMILIAR

4. Com quem vives?

| | |
|---------------|--|
| Pai/Mãe | |
| Mãe/Padrasto | |
| Pai/Madrasta | |
| Avó/Avo | |
| Primos/Primas | |
| Tios/Tias | |
| Outra pessoa. | |

Quem?.....

5. Diz em que País nasceste?.....
6. E os teus pais? Pai
- Mãe.....

7. Assinala com (X) o grau de escolaridade mais elevado que os teus pais atingiram.

| Grau de instrução | Pai | Mãe |
|---|-----|-----|
| Não frequentou a escola (não sabe ler nem escrever) | | |
| Sabe ler escrever sem ter ido a escola | | |
| Ensino primário até (4ºano) | | |
| 2ºciclo Ensino Básico (5º- 6ºano) | | |
| 3ºciclo Ensino Básico (7º-9ano) | | |
| Ensino Secundário(12ºano) | | |
| Ensino superior (bacharelato/licenciatura) | | |
| Ensino superior (mestrado/ doutoramento) | | |

8. Assinala com (X) a condição principal dos teus pais perante o trabalho.

| Situação | Pai | Mãe |
|---|-----|-----|
| Exerce uma profissão | | |
| Ocupa -se das tarefas domésticas | | |
| Estudante | | |
| Reformado(a) | | |
| Incapacidade permanente para o trabalho | | |
| Desempregado | | |
| Outra situação | | |

Qual?.....

9. Qual a profissão do teu pai? (Actual ou última que teve) _____
10. Qual a profissão da tua mãe? (Actual ou última que teve) _____
11. Em qual das situações o teu pai e a tua mãe exercem ou exerceram a sua profissão?

| Situação na profissão | Pai | Mãe |
|---------------------------------|-----|-----|
| Patrão (com trabalhadores) | | |
| Trabalhador por conta própria | | |
| Trabalhador por conta de outrem | | |
| Outra situação | | |

Qual?.....

12. Quando estas fora da escola e tens dificuldades nos trabalhos da escola costumás pedir ajuda? (se não passa para pergunta13)
- Sim Não

13. Se sim, a quem?

| | |
|--------------------|--|
| A Mãe ou Pai | |
| Aos irmãos | |
| Amigos ou vizinhos | |
| Ao explicador | |

14. Se sim, quando?

| | | |
|---|--|--|
| | | |
| Antes dos testes | | |
| Quando tens dúvidas | | |
| Quando tens negativas | | |
| À medida que os professores vão dando matéria | | |
| Quando os professores chamam atenção | | |

15. Os teus pais ou pessoas com quem vives incentivam a leitura:

| | Às vezes | Raramente | Nunca |
|---|----------|-----------|-------|
| Lêem livros de estudo contigo | | | |
| Ajudam-te a fazer apontamentos para o teste | | | |
| Ensinam-te a melhor maneira de estudar | | | |
| Compram livros para ler | | | |

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

Sim Não

17. Se sim, assinala dois dos assuntos que mais falam.

| | |
|---|--|
| Como correu o dia na escola | |
| Os assuntos que não percebeste nas aulas | |
| O teu comportamento na escola | |
| Sobre os testes e as notas | |
| Comportamento dos professores em relação a ti | |

Outros assuntos?.....

18. No que diz respeito á participação na vida escolar, os teus pais ou pessoas com quem vives, costumam:

| | <u>Sim</u> | Não |
|---|------------|-----|
| Ir às reuniões de final de período | | |
| Ir à hora de atendimento do director de turma | | |
| Conversar com os teus professores | | |
| Ir às reuniões de associação/comissão de pais | | |
| Participar em actividades na escola | | |

19. Até quando é que a tua família quer que tu estudes?

| | |
|-----------------------|--|
| Até 12º ano | |
| Ter um curso superior | |
| Não sei | |

PERCURSO ESCOLAR

20. Frequência do pré-escolar

Sim Não

21. Ao longo do teu percurso escolar alguma vez **REPROVASTE**? Sim

Não

22. Se respondeste sim, assinala com X os anos em que reprovaste.

| | Ano de Escolaridade | | Nº de Reprovações |
|----------|---------------------|--|-------------------|
| 1º Ciclo | 1ªano | | |
| | 2ªano | | |
| | 3ªano | | |
| | 4ªano | | |
| 2º Ciclo | 5ªano | | |
| | 6ªano | | |
| 3º Ciclo | 7ªano | | |
| | 8ªano | | |
| | 9ªano | | |

23. Assinala com (X) quais foram, na tua opinião, as 3 principais razões para a(s) tua(s) reprovações:

| | |
|--|--|
| Não percebia o que os professores diziam | |
| Faltava muito às aulas | |
| Não estudava | |
| Não gostava dos professores | |
| Tinha problemas de saúde | |
| Era mal comportado | |
| Tinha problemas familiares | |
| Não tinha condições em casa para estudar | |
| Algumas matérias eram difíceis | |
| Avaliação foi injusta | |
| Os professores não me ajudavam | |
| Estava numa turma má | |

Outra razão:.....

24. Já tiveste algum processo disciplinar? Sim Não

25. Se sim, quantas vezes?.....

26. Interrompeste os estudos? Sim Não

27. Se respondeu **sim**, indica a principal razão para interromper os estudos.

| | |
|---|--|
| Não gostava de estudar | |
| Percebia que a escola não tinha importância | |
| Tinha dificuldades de aprender | |
| Tinha dificuldades económicas/financeiras | |
| Tive que ir trabalhar | |
| Outra qual? | |

28. Indica a razão que mais influenciou a tua decisão de voltar a estudar..

.....

29. O que achas da tua escola?

| | |
|--------------|--|
| Espectacular | |
| Boa | |
| Média | |
| Má | |

30. Como te relacionas com os teus colegas?(assinala só uma resposta)

| | |
|-------------------------------------|--|
| Não me dou bem com nenhum | |
| Tenho bom relacionamento com alguns | |

| | |
|--|--|
| Tenho bom relacionamento com quase todos | |
| Tenho bom relacionamento com todos | |

31. Os colegas da escola gozam contigo por algum motivo? Sim Não

32. Se sim, Porque razão? _____

33. Em relação aos teus dois melhores amigos diz –nos como são:

| | Amigo 1 | Amigo 2 |
|---------------------------------|---------|---------|
| Chega atrasado às aulas | | |
| Estuda para os testes | | |
| Quer ir para universidade | | |
| Já reprovou alguma vez | | |
| Teve algum processo disciplinar | | |

34. Pensa agora no que se passa contigo e responde:

| | Todos | Alguns | Nenhum |
|---|-------|--------|--------|
| Os professores ajudam-me quando dou uma resposta errada | | | |
| Os professores querem que eu participe | | | |
| Os professores explicam dúvidas quando eu tenho | | | |
| Os professores tratam-me como qualquer outro | | | |
| Os professores são meus amigos | | | |

35. Com que frequência estudas (assinala só uma resposta):

| | |
|----------------------------------|--|
| Todos os dias | |
| Estudo só quando tenho teste | |
| Só estudo quando professor manda | |
| Raramente/Nunca | |

36. Quando tens uma dificuldade na matéria o que fazes?

| | |
|---------------------------|--|
| Pergunto ao Professor | |
| Estudo | |
| Pergunto em casa | |
| Pergunto aos meus colegas | |
| Não faço nada | |

37. Quando estas na escola como te sentes(responda a todas as questões)

| | Muitas Vezes | Algumas Vezes | Nunca |
|---------------|--------------|---------------|-------|
| Alegria | | | |
| Raiva | | | |
| Tristeza | | | |
| Aborrecimento | | | |
| Vergonha | | | |

38. Até quando é que pensas estudar?

| | |
|-------------------------|--|
| Ate 12ºano | |
| Fazer um curso superior | |
| Não sei | |

Obrigada pela sua colaboração.

CURRICULUM VITAE

Nome: Severina Alice Abias

Avenida do Bocage N° 33 1° A 2830-003 Barreiro

Telemóvel: 963476228 **E-mail:** severina1974@hotmail.com

Sexo: Feminino **Data de nascimento:** 07/10/1974 **Nacionalidade:** Portuguesa

Educação e Formação

Datas: Desde Setembro de 2015

Designação da qualificação atribuída: A frequentar o Mestrado em Educação e Sociedade

Estabelecimento de ensino: ISCTE-Universidade de Lisboa, Lisboa (Portugal)

Datas: De Setembro de 2013 até Agosto de 2009

Designação da qualificação atribuída: Pós Graduação em Educação e Sociedade

Estabelecimento de ensino: ISCTE-Universidade de Lisboa, Lisboa (Portugal)

Datas: De Outubro de 2004 até Agosto de 2009

Designação da qualificação atribuída: Licenciatura em Serviço Social

Estabelecimento de ensino: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Lisboa (Portugal)

Experiência Profissional:

Datas: De Novembro de 2008 até Junho de 2009

Função: Assistente Social (Estágio Curricular)

Entidade Empregadora: Centro Paroquial de Santo André- Centro de Dia para Idosos (Barreiro)

Principais actividades e responsabilidades: Atendimento dos utentes do centro de dia e das suas famílias, visitas domiciliárias e actividades lúdicas com os idosos. Trabalhos em casas particulares com crianças, idosos e lida da casa, trabalhos com pessoa idosa deficiente que anda na cadeira de rodas, levar o doente ao médico, cuidar da higiene, alimentação e a toma dos medicamentos.

Datas: De Julho de 1991 até Fevereiro de 1999

Função: Professora Primária

Entidade Empregadora: Ministério da Educação, Benguela (Angola)

Principais actividades e responsabilidades: Lecionação de aulas, gestão das reuniões de professores e organização das actividades escolares.