

Departamento de Sociologia

(In)Sucesso Escolar: os Porquês de Percursos Diferentes?

Valter Manuel da Silva Rosa

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

Orientadora:

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

Outubro, 2011

Resumo

A investigação tem como objectivo analisar, descrever e compreender as causas do insucesso escolar. No campo metodológico da pesquisa empírica procedeu-se à utilização de uma abordagem extensiva, a partir de técnicas quantitativas utilizando como instrumento de recolha de dados o inquérito por questionário aplicado a alunos no final do 3º ciclo do ensino básico com diversos percursos educativos e escolares, apresentando diferentes taxas de retenção.

Os principais resultados vão no sentido de confirmar conclusões de estudos anteriores no tocante à maior incidência do insucesso nos rapazes e nos alunos oriundos de famílias socialmente mais desfavorecidas. Os percursos educativos alternativos estão a ficar conotados com os alunos marcados pelo insucesso, as razões principais apontadas pelos alunos para o seu insucesso são o não estudar e o mau comportamento, aumentando este de forma proporcional ao grau de insucesso.

Palavras-Chave – Insucesso Escolar; Abandono Escolar; Alunos; Estratégias Educativas Familiares; Políticas Educativas; Professores; Escola.

Abstract

The research aims to analyze, describe and understand the causes of school failure. In the methodological field of empirical research proceeded to the use of an extensive approach, based on quantitative techniques used as tools of data collection the survey questionnaire administered to students at the end of the 3rd cycle of basic education with several educational pathways and school presenting different retention rates.

The main results are to confirm findings of previous studies regarding the incidence of failure in boys and pupils from socially disadvantaged families. The alternative educational pathways are becoming notorious with students marked by failure, the main reasons mentioned by students for their failure are not studying and bad behavior, increasing it in proportion to the degree of failure.

Keywords – Academic failure; school dropouts; Students; Family Educational Strategies; Education Policy; Teachers; School.

Agradecimentos

A todos os que possibilitaram a exequibilidade desta dissertação, o meu sincero e sentido, muito obrigado. Desculpas caso alguém não seja enumerado. O contributo prestado por cada um representou, indubitavelmente, um papel de extrema relevância no percurso de realização da mesma.

Existem motivos para agradecer a todos os Docentes do mestrado, salientando a Professora Doutora Teresa Seabra de Almeida, pela sua orientação, encorajamento e auxílio prestado.

Agradeço ao Director do Agrupamento de escolas de Abrigada Professor Rui Costa, pelo seu encorajamento e parecer favorável emitido para o Ministério da Educação, bem como ao parecer do Conselho Pedagógico do supracitado Agrupamento. Às Direcções das escolas e respectivos Conselhos Pedagógicos pela autorização e disponibilidade demonstrada para a aplicação do inquérito por questionário. Ao MIME (Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar) e à Ex.^a Sr.^a Directora de Serviços de Inovação Educativa - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), Isabel Oliveira, bem como à Dr.^a Judite Soares também da DGIDC, pela célere verificação, parecer e autorização para a aplicação do mesmo, bem como ao Ministério da Educação. Aos colegas do curso e também aos funcionários da biblioteca do ISCTE, que em conversa desabafavam que todos os alunos precisaram a determinado momento do seu auxílio, mas era sempre esquecida a sua referência nos agradecimentos das teses, disse-lhes que não me esqueceria deles. Aos serviços da (DSI) pela licença do (SPSS). Aos Serviços Académicos da Escola de Sociologia e Políticas Públicas, pelas suas informações.

Presto especial gratidão aos alunos inquiridos, e aos professores que cederam as aulas para a aplicação do inquérito por questionário e para o pré-teste, sem a colaboração destes não teria sido possível efectivar o estudo empírico.

Por último, mas de forma alguma em último lugar, agradeço à minha filha Maria Beatriz e à minha família por todo o apoio e pela sua compreensão pelo tempo que deixei de usufruir da sua companhia.

A todos um Bem-haja.

ÍNDICE

Índice de quadros e figuras.....	v
Glossário de siglas e abreviaturas	vii
Introdução.....	1
PARTE I - Enquadramento teórico e empírico	
Capítulo I	
Conceito e teorias de explicação do insucesso escolar.....	3
1.1 - <i>O que se entende por insucesso escolar</i>	3
1.2 - <i>Teorias justificativas do insucesso escolar</i>	4
Capítulo II	
Caracterização das qualificações e do insucesso escolar: nacional e transnacional	7
2.1 - <i>Dados relativos às qualificações académicas em Portugal</i>	7
2.2 - <i>Dados relativos ao insucesso e abandono escolar em Portugal</i>	7
2.3 - <i>Análise comparativa transnacional das qualificações académicas</i>	8
2.4 - <i>Análise comparativa transnacional de insucesso; abandono escolar e abandono escolar precoce</i>	10
Capítulo III	
Medidas de combate ao insucesso escolar no sistema educativo português.....	11
3.1 - <i>Medidas e políticas educativas de combate ao insucesso escolar em Portugal</i>	11
3.2 - <i>Estudar compensa? Desvalorização dos Diplomas, mito ou realidade?</i>	16
PARTE II - Estudo de caso	
Capítulo IV	
Metodologia.....	21
4.1 - <i>Procedimentos de pesquisa</i>	21
4.2 - <i>Modelo de análise</i>	23
4.3.1 - <i>Caracterização dos alunos inquiridos</i>	25
4.3.2 - <i>Percursos educativos (Regular/CEF/PIEF)</i>	25
Capítulo V	
Análise dos resultados	27
5.1 - <i>Percepções dos alunos das principais razões que justificam as suas retenções</i>	27
5.2 - <i>Origem sociocultural familiar</i>	28
5.3 - <i>Estratégias educativas familiares</i>	30
5.4 - <i>Envolvimento dos alunos com a escola e os seus percursos escolares</i>	36
5.5 - <i>Gestão dos alunos do seu tempo extra-escolar (relativos à utilização dos meios tecnológicos)</i>	43
5.6 - <i>Análise atitudinal e relacional</i>	44
5.7 - <i>Reacção dos professores quando os alunos dão respostas erradas segundo os percursos escolares (P1, P2 e P3)</i>	49
5.8 - <i>Mobilidade dos dois melhores amigos face à escola</i>	49

Conclusão	51
Referências bibliográficas	57
Anexos	63
Anexo A	
Inquérito por questionário	63
Anexo B	
Pedido de autorização aos encarregados de educação para aplicação do inquérito por questionário	71

ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS

Quadros

Quadro 2. 1 - Taxa de retenção e desistência por nível de ensino/ciclo de estudo (1999/00 – 2008/09) (%).....	8
Quadro 3. 1 - Número de inscritos e de certificações nos Centros Novas Oportunidades (desde 2006 a Novembro de 2010)	14
Quadro 3. 2 - População empregada de 15 a 64 anos por nível de escolaridade completo e sexo (1998-2009).....	19
Quadro 3. 3 - Taxa de actividade, sexo, grupo etário e nível de escolaridade mais elevado completo (1º trimestre 2010) (%)	19
Quadro 3. 4 - Ganhos médios mensais por actividade e níveis educativos (2002 a 2008) (€). 20	
Quadro 4. 1 - Dimensões, variáveis e indicadores do estudo.....	22
Quadro 4. 2 - Número de alunos inquiridos por percursos educativos – (Regular/CEF/PIEF) – (2010/2011) (N e %).....	24
Quadro 4. 3 - Número de retenções durante o seu percurso escolar referente ao total da amostra, por género (2010/2011) (N e %)	25
Quadro 5. 1 - Principais razões que, na opinião do(a) aluno(a) justificam a(s) sua(s) retenção(ões), segundo o seu percurso escolar (2010/2011) (N e %).....	27
Quadro 5. 2 - Principais razões que, na opinião do(a) aluno(a) justificam a(s) sua(s) retenção(ões), segundo os diferentes percursos educativos (Regular/CEF/PIEF) (2010/2011) (N e %).....	28
Quadro 5. 3 - Indicador da classe socioprofissional do agregado familiar (2010/2011) (N e %)	29
Quadro 5. 4 - Frequência com que conversa com os pais/EE sobre assuntos da escola, segundo o indicador socioprofissional do agregado familiar (2010/2011) (%) 33	
Quadro 5. 5 - Frequência com que conversa com os pais/EE sobre os assuntos que não percebe nas aulas, segundo o seu percurso escolar (2010/2011) (%).....	33
Quadro 5. 6 - Mobilização dos pais face à escola por grupo social (2010/2011) (%)	34
Quadro 5. 7 - Até quando a família quer que estude, segundo o número de retenções durante o seu percurso escolar (2010/2011) (N e %).....	35
Quadro 5. 8 - Até quando pretende estudar, opiniões por percursos educativos (Regular/CEF/PIEF) (2010/2011) (N e %).....	35
Quadro 5. 9 - Até quando pretende estudar, segundo o número de retenções durante o seu percurso escolar (2010/2011) (N e %).....	36
Quadro 5. 10 - Até quando pretende estudar, segundo o indicador socioprofissional do agregado familiar (2010/2011) (N e %).....	36
Quadro 5. 11 - Frequência com que faz os trabalhos de casa, segundo o seu percurso escolar (2010/2011) (N e %).....	37

Quadro 5. 12 - Possuidores de Internet em casa para apoio ao estudo, por percursos escolares (2010/2011) (%)	37
Quadro 5. 13 - Razões atribuídas para ter mais dificuldade em aprender numa disciplina, segundo o seu percurso escolar (2010/2011) (N e %)	38
Quadro 5. 14 - Frequência com que estuda, segundo o seu percurso escolar (2010/2011) (N e %)..	39
Quadro 5. 15 - Média de tempo de estudo por dia, segundo o seu percurso escolar (2010/2011) (N e %)	39
Quadro 5. 16 - Razões porque estuda, segundo o seu percurso escolar (2010/2011) (N e %).	40
Quadro 5. 17 - Razões porque estuda, segundo os percursos educativos (Regular/CEF/PIEF) (2010/2011) (N e %)	40
Quadro 5. 18 - Atitude mais importante para aprender, segundo o seu percurso escolar (2010/2011) (N e %)	42
Quadro 5. 19 - Média diária de utilização de meios tecnológicos, segundo o seu percurso escolar (2010/2011) (N e %)..	43
Quadro 5. 20 - Média diária de utilização do telemóvel (para falar e para sms`s), por percurso educativo (2010/2011) (N e %)	44
Quadro 5. 21 - Como considera o seu comportamento, por percurso escolar (2010/2011) (N e %)..	45
Quadro 5. 22 - Como considera o seu comportamento, segundo o indicador socioprofissional (2010/2011) (N e %)	45
Quadro 5. 23 - Frequência de faltas de comportamento durante a sua trajectória escolar, por percursos escolares (2010/2011) (N e %)	46
Quadro 5. 24 - Frequência de faltas de comportamento durante a sua trajectória escolar, segundo os percursos educativos (Regular/CEF/PIEF) (2010/2011) (N e %)..	46

Figuras

Figura 3. 1 - Ganho médio por nível educativo (Outubro de 2008) (€)	20
Figura 4. 1 - Modelo de Análise.....	23
Figura 4. 2 - Número de retenções segundo o seu percurso escolar (2010/2011) (%).....	25
Figura 4. 3 - Número de retenções durante a sua trajectória escolar referente ao total da amostra, por género (2010/2011) (%).....	26
Figura 4. 4 - Constituição das turmas dos diferentes percursos educativos (Regular/CEF/PIEF), segundo o percurso escolar dos alunos (2010/2011) (%)	26
Figura 5. 1 - Principais razões que, na opinião do(a) aluno(a) justificam a(s) sua(s) retenção(ões) (2010/2011) (%).....	27
Figura 5. 2 - Grau de escolaridade do Agregado Familiar (2010/2011) (%)	28

Glossário de siglas e abreviaturas

AEC - Actividades de Enriquecimento Curricular
AISC - Actividades de Inserção Social e Comunitária
CEF - Cursos de Educação e Formação
CRVCC - Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
CTE - Centros de Trabalho e Emprego
DGIDC - Direcção-Geral de Desenvolvimento e Inovação Curricular
EFA - cursos de Educação e Formação de Adultos
EPIS - Empresários Para a Inclusão Social
ETP - Equipa Técnico Pedagógica
Eurostat - Gabinete de Estatísticas da União Europeia
GEPE - Gabinete de Estatística e Planeamento em Educação
I&D - Investigação e Desenvolvimento
INE - Instituto Nacional de Estatística
LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo
MIME - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar
Min.Edu. - Ministério da Educação
Min.Tra. - Ministério do Trabalho
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PCA - Percursos Curriculares Alternativos
PEC - Pacto de Estabilidade e Crescimento
PEPT - Programa de Educação Para Todos
PEPT 2000 - Programa Escola Para Todos no ano 2000 (1995)
PETI - Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil
PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação
PIPSE - Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo
PISA - Project for International Student Assessment
PNAPAE - Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar
PNR 2020 - Programa Nacional de Reformas 2020
PTE - Plano Tecnológico da Educação
REAPN - Rede Europeia Anti-Pobreza
RETP - Reunião da Equipa Técnico Pedagógica
RVCC - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
SPSS - Statistical Package for Social Sciences
TALIS - Teaching and Learning International Survey
TCO - Trabalhadores por Conta de Outrem
TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
TIC - Tecnologias de Informação e do Conhecimento
TIMSS - Third International Mathematics and Science Study
UE - União Europeia

“A educação torna-nos melhores cidadãos e melhores pessoas.”

(Crato, 2011)¹

“Se quiseres um ano de prosperidade, semeia cereais. Se quiseres dez anos de prosperidade, planta árvores. Se quiseres cem anos de prosperidade, educa os homens.”

(Guanzi, 645 a.C.)²

“O sucesso resulta de cem pequenas coisas feitas de forma um pouco melhor. O insucesso, de cem pequenas coisas feitas de forma um pouco pior.”

(Henry Kissinger, s.d)³

¹ In Jornal Público.

² Provérbio chinês.

³ Prémio Nobel da Paz em 1973 e 56º secretário de Estado dos USA entre 1973 e 1977.

INTRODUÇÃO

A escolha da temática para a presente dissertação prende-se com várias razões, uma das quais terá sido, sem dúvida, a constatação da necessidade sentida de compreender e analisar os diversos factores propiciadores de insucesso ou de sucesso escolar. Desejando aprofundar o(s) conceito(s) de insucesso escolar, tentando descortinar o que se passa e o que se tem passado ao longo dos últimos tempos com o ensino em Portugal, face à União Europeia temos vindo a recuperar, mas ainda nos apresentamos numa situação desvantajosa comparativamente à maioria dos parceiros europeus. Também terá pesado nesta escolha o trabalho desenvolvido com turmas de Currículos Alternativos e de PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação), com alunos “descendentes do insucesso escolar”, que de alguma forma foram levados a um “afastamento” do ensino regular, apresentando retenções repetidas ou que indiciam abandono escolar. Quais as causas que se encontram por “de trás” destes resultados? O que leva a que existam alunos que prossigam por percursos diferentes ou diferenciados? Se não existissem os referidos “percursos alternativos” o que seria feito destes indivíduos enquanto seres integrantes e integradores de uma sociedade?

A pesquisa tem como principal objectivo identificar, analisar e reflectir sobre as causas das diferentes trajectórias escolares, integrando práticas escolares, familiares e do aluno, e representações dos alunos sobre as razões do seu insucesso escolar. Assim, serão analisadas diversas vertentes implicadas na explicação do fenómeno social em estudo no conjunto das vertentes implicadas: a escola, as estratégias educativas familiares, as políticas educativas, a proveniência da classe socioeconómica e cultural e a influência dos pares.

No que concerne à estrutura, o trabalho é constituído por cinco capítulos. No primeiro esboça-se uma abordagem teórica face ao insucesso escolar, define-se o conceito, enunciam-se as principais teorias que o explicam, apresentando as representações que predominam sobre este fenómeno, assinalam-se ainda as causas diagnosticadas do mesmo. No segundo realiza-se a caracterização do panorama das qualificações, bem como do insucesso escolar nacional e procede-se a uma comparação transnacional, fundamentada em estudos efectuados relativos à temática em questão. No terceiro assinalam-se medidas e políticas educativas de combate ao insucesso escolar definidas no Sistema Educativo português, e a forma como a população tem aderido a estes, procura-se dar resposta às seguintes questões actuais: se estudar compensa? E se a desvalorização dos Diplomas, é um mito ou corresponde à realidade? No quarto capítulo, de cariz metodológico, define-se o objecto de estudo, apresenta-se o modelo de análise, as opções metodológicas e o processo de recolha de dados. No quinto e último capítulo, é caracterizada a amostragem dos actores sociais inquiridos, e são apresentados os resultados da pesquisa analisados pela amostra recolhida, no que respeita às representações sobre o insucesso escolar. De seguida, apresentam-se as conclusões do trabalho, e por último as referências bibliográficas e os anexos.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E EMPÍRICO

CAPÍTULO I

CONCEITO E TEORIAS DE EXPLICAÇÃO DO INSUCESSO ESCOLAR

1.1 - O que se entende por insucesso escolar

A noção de insucesso escolar é relativamente recente surgindo associada à massificação do ensino. Podemos dizer que os indicadores mais vulgarmente utilizados para a sua definição são a reprovação e o abandono escolar.

A origem da palavra insucesso é proveniente do latim *insucessu(m)*, etimologicamente falando, o que significa “Malogro; mau êxito; falta de sucesso que se desejava” Fontinha (s.d. citado por Mendonça, 2006: 108) ou ainda “mau resultado, mau êxito, falta de êxito, desastre, fracasso” (Costae Melo, 1989 citado por Mendonça, 2006: 108).

O PEPT 2000 (Programa Escola Para Todos no ano 2000, 1995) refere o insucesso escolar “como a incapacidade que o aluno revela de atingir os objectivos globais definidos para cada ciclo de estudos”. Esta acepção é muito similar à de Landsheere (1980: 91), que o define “como uma situação onde o objectivo educativo não é atingido”.

Pires et al. (1991: 187 citada por Martins) afirma que o “insucesso escolar é a designação utilizada vulgarmente por professores, educadores, responsáveis administrativos e políticos para caracterizar as elevadas percentagens de reprovações escolares no final dos anos lectivos” (2007: 15). Contudo, Pires (s.d.: 1) afirma que o insucesso se revela, acima de tudo, pelo abandono escolar. Para esta autora “um aluno que reprova um ano não se encontra na situação de insucesso escolar (...) [mas o mesmo já não se aplica aquele] que repete vários anos sem uma progressão e que acaba por abandonar”.

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 e em continuar os seus estudos” (1990a: 14).

Parece-nos não existir uma definição única e unilateral de insucesso escolar. Para Pires (1987: 11 citada por Martins, 2007: 19) “não existe esta definição porque não pode existir! (...) não existe um, mas vários insucessos escolares. Depende tudo da perspectiva em que nos colocarmos”, portanto, dependerá em parte, do ponto de vista do observador.

Cortesão e Torres (1990 citados por Mendonça, 2006: 115) levantam uma questão pertinente: se administrativamente fosse decidida a transição para todos os alunos, “poder-se-ia concluir que o ano escolar tinha sido um êxito? Concluir-se-ia que todos os objectivos de aprendizagem tinham sido atingidos e que não tinha havido insucesso escolar?”

1.2 - Teorias justificativas do insucesso escolar

Existem diversas teorias que procuram explicar o insucesso escolar desde a sua *massificação*. Referimo-nos aqui em primeiro lugar, à “teoria dos «dotes» (desde o final da segunda guerra mundial até ao final dos anos 60), baseada em explicações psicológicas individuais. Neste caso, o sucesso/insucesso é justificado pelas maiores ou menores capacidades dos alunos, pela sua inteligência, pelos seus «dotes» naturais” (Benavente, 1990a: 716).

Hoje em dia, felizmente existem estudos que comprovam não ser esta uma causa isolada, ou a principal, podendo ser apenas um dos factores em casos minoritários, como no caso de crianças que comprovadamente apresentem necessidades educativas especiais, os denominados NEE`s (ao abrigo do Decreto-lei nº 319/91 e actualizado pelo Decreto-lei nº 3/2008).

Em segundo lugar, afirmou-se a “teoria do «handicap» sociocultural (desde o final dos anos 60, início de 70), baseada em explicações de natureza social. O sucesso/insucesso dos alunos é justificado pela sua pertença social, pela maior ou menor bagagem cultural de que dispõem à entrada na escola. O cruzamento entre origem social/resultados escolares revela a existência de mecanismos mais vastos na produção do sucesso/insucesso, que não pode ser atribuído apenas a causas psicológicas individuais” (Benavente, 1990a: 716). Esta teoria salienta a escola como tendo um papel reprodutor, no entanto foi a partir desta teoria que se deram os primeiros passos para a equidade, originando as “correntes de educação compensatória”.

Posteriormente (anos 70) levantam-se questões sobre o funcionamento e as práticas da própria escola, “a *corrente socioinstitucional* sublinha a necessidade da diferenciação pedagógica, pondo em evidência o carácter activo da escola na produção do insucesso (...), investe-se na transformação da própria escola, nas suas estruturas, conteúdos e práticas, procurando «adaptá-la» às necessidades dos diversos públicos que a frequentam (...) e procurando caminhos de facilitação das aprendizagens para todos os alunos” (Benavente, 1990a: 717).

Vários autores (Benavente, 1987 e 1990; Grilo, 2010; Iturra, 1990; Justino, 2010; Martins, 2007; Mendonça, 2006; Morgado, 1998; Pires, 1987; Seabra, 2010; Sebastião, 2009) referem que não existe uma causa única do insucesso escolar, as causas são múltiplas e podem situar-se nos múltiplos contextos (famílias, escola, grupo de pares, mercado de trabalho, professores, bem como o próprio aluno), sendo a combinação entre os diversos factores o mais determinante (Gomes, 1987 e Seabra, 2010).

Não é nossa intenção atribuir culpas, mais importante que apontar o dedo será identificar as causas de forma a possibilitar a delineação de caminhos, soluções, visando uma melhoria no processo educativo. No entender de Roazzi e Almeida as opiniões relativamente às causas de insucesso podem divergir, em conformidade com os pontos de vista do grupo social, para “os professores o insucesso escolar se deve à falta de motivações, de bases, de capacidades dos alunos ou do disfuncionamento das estruturas educativas, familiares e sociais. Já no ponto de vista dos pais, a responsabilidade do insucesso recai nos professores, aos quais são apontados aspectos que se prendem essencialmente com

as faltas, a desmotivação ou ainda a sua deficiente formação” (1988: 54). Não existe uma causa única, mas sim uma multiplicidade de causas localizadas “ao nível do aluno e do seu ambiente restrito, ao nível da sociedade à qual pertence e ao nível da própria escola e do sistema educativo (...) [assim] no estudo do insucesso escolar, é preciso ter em conta três realidades: o aluno, o meio social e a instituição escolar” (Benavente, 1976 citada por Ramos 2007: 31).

Da parte dos alunos, a falta de estudo e métodos de trabalho, o mau comportamento, o elevado absentismo, dificuldades na atenção/concentração, a desmotivação, a incerteza da utilidade para o futuro, reduzido interesse pela escola e por vezes o uso do “Pensamento Mágico”⁴ (Benavente et al., 1987: 57) podem relacionar-se com o seu insucesso escolar.

No tocante às famílias, a causa mais reconhecida tem sido a origem social dos alunos, sobretudo nos descendentes de classes de baixo capital cultural e económico, encontramos-nos perante o denominado “Efeito de Mateus”, o qual teve origem do nome do versículo Mateus 25:29: “Porque a todo o que tem, dar-se-lhe-á, e terá em abundância; mas ao que não tem, até aquilo que tem ser-lhe-á tirado”. Os filhos provenientes de famílias detentoras de um maior grau académico, tenderão a prosseguir mais adiante os estudos do que os provenientes de quem tem menor grau académico. Ao depararem-se com o insucesso, estes “ponderam a questão da saída da escola, efectuam cálculos para otimizar os recursos tendo em conta os constrangimentos, num quadro de condições precárias apresentam-se duas opções, a de investir numa longa escolaridade (que muitos e diversos problemas pode trazer), ou a de investir em algo com retorno rápido” (Benavente et al., 1987: 85). Estas famílias, tendem a desenvolver estratégias educativas que não dão relevo ao mérito individual e ao espírito de competição que são dominantes no espaço escolar. Encontrando-se, desta forma menos preparados, não se identificando com a escola.

Quanto aos professores poderão relacionar-se com os resultados, os métodos de ensino e/ou recursos didácticos inadequados às características dos alunos ou da turma. As expectativas, criadas subconscientemente, positivas ou negativas (Gomes, 1987: 42). Podem existir por vezes fenómenos de transferência, o professor ao ser identificado com o pai ou a mãe dos quais o aluno se quer distanciar, pode torna-se no alvo para o qual dirige a sua agressividade.

Justino (2010: 82) coloca duas questões pertinentes: “qual o valor de um bom professor no sucesso do aluno? E qual o contributo de um mau professor para o insucesso?”

Nas escolas, o estilo de liderança do director, anteriormente denominado presidente do conselho executivo. As baixas expectativas dos alunos e professores face à escola. A insuficiente ou ausente informação e orientação vocacional adequada nas escolas. “O elevado número de alunos por escola e turma, tendem igualmente não apenas a provocar o aumento dos conflitos, mas sobretudo a diminuir o rendimento individual. O clima escolar, (...) é consensual que influência bastante o comportamento dos seus membros contribuindo para o seu sucesso ou fracasso” (In Infopédia: 2003-2011), Gomes

⁴ Pensamento mágico: os alunos por vergonha pela sua exposição perante os outros, quando não percebem algo, não pedem para lhes explicar, esperando como que por artes mágicas virem a perceber mais tarde.

relativamente ao comportamento também alude ao “excessivo número de alunos atribuídos a cada professor” (1987: 47).

O desfasamento nos currículos e a necessidade de cumprir os programas, retiram tempo aos professores para ultrapassarem as dificuldades individuais de aprendizagem diagnosticadas nos alunos. Estes ingressam em novos ciclos, sem que possuam os pré-requisitos necessários. Deixo aqui uma interrogação, será que as áreas curriculares não disciplinares têm sido profícuas na maioria das escolas?

Quanto à Sociedade, actualmente rege-se por valores como: diversão, individualismo e consumismo, estes em parte, poderão influenciar o insucesso escolar. “Passou-se de uma sociedade do ser, em que o ser humano era considerado pelas suas capacidades e virtudes, para uma sociedade do ter, do poder, onde o capital é rei e senhor” citado por Santos (2009), de facto, deixámos de ter uma sociedade do Ser, e passámos a ser uma sociedade do Ter.

Gostaria de partilhar convosco o surgimento de uma possível nova causa, parece estar a emergir uma nova geração, à qual apelido de *geração Tecnológica*, (dos sms, do messenger, das PlayStation, das redes sociais - hi5, facebook e afins). O uso destes produzirá efeitos no desempenho escolar, quando utilizados de uma forma excessiva?

CAPÍTULO II

CARACTERIZAÇÃO DAS QUALIFICAÇÕES E DO INSUCESSO ESCOLAR: NACIONAL E TRANSNACIONAL

2.1 - *Dados relativos às qualificações académicas em Portugal*

A partir dos anos 50 dá-se o “início do processo de irreversível massificação do sistema educativo português” (Grácio citado por Sebastião, 2009: 131). A escola era bastante elitista. Tomemos, como exemplo, o acesso ao ensino superior em Portugal em 1963/64 era de “1 estudante por cada 7 famílias nos grupos socioprofissionais superiores. E era de 1 estudante por cada 1191 famílias nos grupos socioprofissionais inferiores” (Adérito Sedas Nunes, 1968, citado por Sebastião 2009: 160). Esta tendência tem vindo a diminuir: “em 1981 a probabilidade de um aluno oriundo de classe social alta chegar à Universidade era 35 vezes superior à de um de classe baixa e em 2001 essa probabilidade era 8 vezes superior” (Machado et al., 2003, citado por Sebastião 2009: 161). A partir da década de 80 há uma clara abertura ao acesso ao ensino superior em Portugal. Martins e Mauritti verificaram a existência de “um *duplo padrão de recrutamento social* no acesso ao ensino superior” (2007: 90), na medida em que simultaneamente ocorre a reprodução social e a mobilidade social ascendente.

Na evolução do nível de escolaridade da população activa portuguesa desde 1998 a 2008: reduziu-se para cerca de metade a percentagem dos que não tinham qualquer escolaridade. Com o 1º CEB melhorou de 36,8% para 26,3%. Se somarmos os valores da população activa que não possuía nenhum nível de ensino com os que detinham o 1º ciclo em 98 Portugal tinha quase metade da população com o nível máximo de estudos do 1º ciclo – (46,3%) – são dados preocupantes, sem dúvida. Já no 3º ciclo melhorámos de 13,6 para 20,3%. No Superior de 8,8% para 14,8%, sendo de sublinhar a forte preponderância do sexo feminino, claramente superior existente pelo menos, desde 1991. Portugal apresentou em 2008/09, 86,9% de taxas de conclusão no ensino básico regular, e 82,6% nos Cursos de Educação e Formação (CEF Tipos 2 e 3), segundo o GEPE⁵.

2.2 - *Dados relativos ao insucesso e abandono escolar em Portugal*

As taxas de retenção e abandono escolar⁶ em Portugal têm vindo a diminuir, porém estas taxas “elevadas que se verificam em muitas escolas portuguesas contrariam a ideia, hoje muito difundida, de que nas nossas escolas todos passam de ano, mesmo quando não sabem nada” (Grilo, 2010: 107). No ano lectivo 1976/77, 42% dos alunos em Portugal repetiram a primeira fase do ensino primário. Em 1983 (passados 6 anos), 43% era a média nacional de repetências na primeira fase e 30% era a média de repetências na segunda fase do ensino primário, “a escola primária não estava a corresponder ao objectivo de ser uma escola democrática, com iguais oportunidades para todos” (Benavente, 1990b). A maior concentração da taxa de retenção e desistência são no 3º ciclo do ensino básico (CEB), e no

⁵ Gabinete de Estatística e Planeamento em Educação.

⁶ Taxa de abandono escolar – é o indicador referente ao total de indivíduos que não concluíram o 3º ciclo e não se encontram a frequentar a escola, dentro dos limites etários legais (até aos 15 anos de idade).

secundário. No ano lectivo de 2000/01 Portugal apresentava uma taxa de 17,9% no 3º ciclo do ensino básico e de 39,5% no secundário, em apenas 8 anos, desceu consideravelmente, apresentando em 2008/09: 13,8% e 18,7% respectivamente. Esta taxa tem vindo a diminuir, mas mantendo-se sempre mais elevada no 3º ciclo ensino básico, comparativamente ao 2º CEB, ou ao 1º CEB o qual apresenta a menor taxa de retenção e desistência. Salientamos que entre o ano lectivo de 2005/06 e 2008/09 existiu uma notória melhoria nestas taxas (quadro 2.1), em 2005/06 apresentávamos uma taxa de 19,1% no 3º ciclo do ensino básico e de 30,6% no secundário, em 2008/09: 13,8% e 18,7% respectivamente.

Quadro 2.1 - Taxa de retenção e desistência por nível de ensino/ciclo de estudo (1999/00 – 2008/09) (%)

Nível de ensino	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
Ensino Básico	11,1	12,3	13,2	12,6	11,5	11,5	10,6	10,0	7,7	7,6
1.º Ciclo	4,4	8,3	8,1	7,2	6,2	5,2	4,3	3,9	6,6	3,4
2.º Ciclo	7,7	12,3	15,1	14,3	13,5	12,5	10,5	10,3	8,8	7,5
3.º Ciclo	8,8	17,9	18,8	18,7	17,4	19,3	19,1	18,4	17,7	13,8
Ensino Secundário	30,0	39,5	37,3	33,6	33,6	31,9	30,6	24,6	26,0	18,7

Fonte: *Perfil do Aluno 2008/2009*, (2010: 19), GEPE - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Direcção de Serviços de Estatística, edição GEPE - Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=PerfilAluno0809.pdf>.

É de realçar que no ensino básico em 2008/09 existe uma diferença de género, os rapazes reprovam e/ou abandonam a escola mais do que as raparigas, a percentagem de retenção e desistência é mais elevada no 7º ano, seguida pelo 9º ano. É de referir que no mesmo período a maior taxa de retenção e desistência no ensino básico se encontra no Algarve e na Península de Setúbal com 10,2% respectivamente, a grande Lisboa apresenta 9,3%, e a menor surge na zona do Minho Lima com 4,5%, a média no continente era de 7,6%, consultar. A média no continente para o 9º ano, no mesmo período era de 13,1%. Apesar destes resultados gostaríamos de vos deixar dois pequenos apontamentos, para reflexão, retirados de extractos de entrevistas a estudantes, realizadas por Lucien Arleri et al., presentes em Bourdieu e Champagne - “A escola reproduz as hierarquias, bem, isso... isso desgostame um pouco. Cada um não tem exactamente a sua oportunidade... não nos encontramos todos no mesmo pé de igualdade...” (1992, 71-75, tradução Carreiras: 11), “...o que é que eu seria se não existisse a escola?” (Carreiras: 10) e acrescento, o que seria da actual Sociedade se não existisse a escola?

2.3 - Análise comparativa transnacional das qualificações académicas

Comparativamente à percentagem do PIB que Portugal investe na educação, não apresenta uma redução proporcional, na taxa de abandono nem nos resultados escolares dos alunos nos dados do PISA⁷. “Os resultados referentes a 2000, 2003 e 2006 (...) vieram confirmar, (...) o valor limitado da nossa educação que os estudos anteriores haviam identificado” (Justino, 2010: 13-15) o autor refere-se

⁷ Project for International Student Assessment.

ao TIMSS⁸. Os avanços foram significativos, no entanto insuficientes para vencer o atraso face à UE. De acordo com dados divulgados pela OCDE⁹, relativos a 2007, apenas 73% dos portugueses tem o ensino obrigatório completo (Dias, 2009, in TSF).

Da População com idade entre os 25- 64 anos que concluiu o ensino superior nos países da OCDE em 2006, Portugal ficou bastante aquém da média da OCDE. O Canadá era, em 2006, o país da OCDE cuja população com idade entre os 25-64 anos, apresentava um maior número relativo de indivíduos com formação superior (47,0%). Seguiam-se-lhe o Japão (40,5%) e Estados Unidos (39,5%). A média da OCDE foi nesse ano de 26,8%, cerca do dobro do valor desse indicador para Portugal. No universo deste conjunto de países, apenas Itália e Turquia registaram piores resultados do que Portugal. Entre 1998 e 2006, a proporção de indivíduos com idade entre os 25-64 anos com formação superior, sofreu em Portugal um aumento progressivo de 8,3% para 13,5%. Na OCDE essa evolução foi de 20,7% para 26,8%. A proporção da população que concluiu um nível superior de ensino conheceu, no intervalo temporal em causa, um aumento de 5,2 pontos percentuais em Portugal e de 6,1 pontos nos países da OCDE, neste sentido, a desigualdade qualificacional de Portugal em relação aos demais países da OCDE agravou-se nos últimos anos no que a este indicador específico diz respeito.

Portugal é dos países da UE-27 que apresenta um dos mais baixos níveis de aprendizagem ao longo da vida. Cerca de um terço da população sueca com idade entre os 25-64 anos acede a este tipo de formação. Os países nórdicos destacam-se dos restantes países da UE-27. De facto, quase 30% da população dinamarquesa com idade entre os 25 e os 64 anos recebeu, em 2007, educação ou formação. Na Finlândia esse valor atingiu os 23,4%. A Suécia assume-se, porém, como o país da UE-27 que regista a mais alta taxa de aprendizagem ao longo da vida (32,4%). Entre os países que formavam a UE-15, apenas a Grécia apresenta um resultado mais baixo do que Portugal (2,1% e 4,4%, respectivamente), embora a performance da Roménia e da Bulgária seja ainda mais negativo: a taxa ficou-se, nestes dois países, pelos 1,3%. Embora este indicador tenha conhecido uma evolução de sentido ascendente em Portugal entre 2000 e 2007 (3,4% em 2000, 4,4% em 2007), a verdade é que neste período a taxa de aprendizagem ao longo da vida em Portugal distanciou-se do valor médio para a UE-27. Em 2000, a taxa de aprendizagem ao longo da vida dos países que actualmente compõem a UE-27 foi de 7,1% – mais 3,7% do que o valor registado em Portugal nesse ano. Em 2007 essa diferença aumentou para 5,1%.

No que respeita ao nível de qualificação dos professores em Portugal foi quase sempre dos mais elevados na Europa. O relatório TALIS¹⁰ elaborou um estudo comparativo das condições de trabalho e do ambiente de ensino e aprendizagem em escolas de 23 países, entre 2003 e 2008 e Portugal era o segundo país com professores mais qualificados.

⁸ TIMSS - Third International Mathematics and Science Study, foi um dos primeiros e mais vastos estudos internacionais sobre os níveis de desempenho dos alunos em 40 países.

⁹ OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

¹⁰ TALIS - Teaching and Learning International Survey.

“A maioria das famílias portuguesas sempre deu pouca importância à educação dos seus filhos. As competências adquiridas nas escolas ao longo do século XIX e primeiras décadas do XX foram sempre assumidas como dispensáveis, sem grande utilidade. A verdadeira escola, diziam, era a da Vida. Estudar para quê?” (Justino, 2010), no entanto devemos recordar que nesta altura os filhos começavam a trabalhar para ajudar a família.

2.4 - Análise comparativa transnacional de insucesso; abandono escolar e abandono escolar precoce
Ao fazermos uma comparação transnacional verificamos que ainda existem fortes desigualdades. Portugal em 2008, possuía a terceira taxa mais elevada de abandono escolar dos países OCDE (37,1%) enquanto que a Alemanha apresentava apenas (2,8%). Constatamos que no período de 2007 a 2009, Portugal apresenta (34,5%) de abandono escolar precoce¹¹ - (entre os 18 e os 24 anos de idade) – enquanto que, a média da UE-27 é de (14,8%). “Para além de uma elevada taxa de abandono escolar, Portugal tem uma baixa taxa média de escolaridade na população adulta. Em 2010, menos de 30% [da população activa tinha] o ensino secundário completo. Ao invés, em quase todos os países da OCDE, mais de 70% da população adulta tem pelo menos o ensino secundário completo” (Marques, 2010: 256). Os resultados do estudo *Panorama da Educação* da OCDE, relativos a 2007, mostram-nos que apesar de terem sido registadas melhorias, Portugal continua a manifestar factores preocupantes relativamente à educação. “Continuávamos a ter a taxa [de abandono escolar] mais elevada (...) de toda a (...) UE. E também a ter a menor proporção de estudantes que concluem o ensino secundário” (Cunha, 2009, in *Jornal Público*). Já na população portuguesa entre os 25-34 anos que concluiu pelo menos o ensino secundário os resultados são mais animadores “atingiu os 44%, contrastando com os 29% observados no início da década, sendo que a média da OCDE situou-se nos 79%” (Cunha, 2009, in *Jornal Público*).

Relativamente aos portugueses entre os 18-24 anos em 2007 “36,3% (...) tinham, (...) o seu nível de educação limitado ao ... 9.º ano, um valor só ultrapassado pelos 37,3% registados em Malta. No resto da UE, a taxa de abandono escolar está abaixo dos 20%, descendo mesmo para menos de 15 por cento em dezoito países” (Portugal Diário IOL, 2009).

Portugal encontra-se no panorama europeu “muito distante dos valores de abandono escolar precoce estabelecidos como objectivo para 2020. (...) Apesar do grande investimento [do PIB] em infra-estruturas da rede escolar e no próprio ensino (...). No entanto, é de referir a tendência decrescente que o país tem conseguido atingir, reduzindo o valor deste indicador de 41,2% para 31,2%, entre 2003 e 2009” (Estratégia Europa 2020, 2010: 6-7).

¹¹ Taxa de abandono escolar precoce - é o indicador calculado “sobre o grupo etário 18-24 anos e corresponde à percentagem da população neste grupo etário que não concluiu o ensino secundário e não se encontra a frequentar um curso de ensino ou de formação profissional” (Justino, 2010: 59).

CAPÍTULO III

MEDIDAS DE COMBATE AO INSUCESSO ESCOLAR NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

3.1 - Medidas e políticas educativas de combate ao insucesso escolar em Portugal

Em Portugal, face a outros países europeus, as taxas de retenção e abandono escolar no ensino básico e obrigatório ainda são muito elevadas e tendo em consideração esta problemática, foram criadas diversas medidas as quais têm como objectivo proporcionar uma melhoria no sucesso escolar. A evolução da escolaridade mínima obrigatória inerentemente, terá ligação com as estatísticas de qualificação da população portuguesa, relativamente a esta evolução recuemos a 1936 onde era de 3 anos, em 1955 é alargada para 4 anos para os rapazes e só em 1961 para as raparigas; no ano de 1964 passa para 6 anos. Assinalamos aqui algumas dessas medidas, apesar de termos que ser selectivos, pois seria difícil de as enumerar todas, no entanto considerando a urgência do seu carácter preventivo no combate ao insucesso escolar, passamos a destacar as seguintes: a chamada "Reforma Veiga Simão", em 1973, previa 8 anos de escolaridade obrigatória - mas essa lei nunca veio a ser regulamentada porque entretanto deu-se o 25 de Abril e caiu (Teodoro citado por Diário Digital/ Lusa, 2009).

Um marco para essa melhoria foi a "Reforma da educação e administração" em 1986 com a promulgação da *Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.)*. Nesta altura o Ensino básico obrigatório passou a ser até ao 9ºano (ou 15 anos de idade), sendo de salientar que há 22 anos que o mesmo não sofria qualquer alteração, contemplava apoio psicológico e orientação escolar e profissional, apoios e complementos educativos a alunos com necessidades escolares específicas, acção social escolar e apoio de saúde escolar (Lei n.º 46/86 – LBSE¹²).

Destacamos aqui algumas das medidas tomadas nas políticas educativas que têm vindo a ser implementadas, após a publicação da LBSE, "só em Dezembro de 1987, sob pressão da integração europeia, aparece um programa oficial que afirma o insucesso escolar como um problema do sistema de ensino que exige uma intervenção urgente." (Benavente, 1990a: 727), foi o *PIPSE*¹³, pretendia combater o insucesso escolar verificado principalmente em zonas rurais e em meios socioculturais desfavorecidos. O *PEPT*¹⁴ surge em 1991 o qual foi criado com o objectivo de acelerar a universalização do acesso à escolaridade básica de nove anos, incidindo numa política de igualdade de oportunidades no ensino básico e num acesso generalizado ao ensino secundário.

Em 1991 foi implementado o *Serviço de Psicologia e Orientação para realização de acções de apoio psicológico e de orientação escolar e profissional* (Dec.-Lei 190/91). Também neste ano, em prol da equidade, se consideraram os alunos a que fossem diagnosticadas necessidades educativas especiais, os denominados *NEE's* ao abrigo do Dec.-lei 319/91 e actualizado pelo Dec.-lei 3/2008.

¹² Lei de Bases do Sistema Educativo.

¹³ Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo.

¹⁴ Programa de Educação Para Todos.

Em 1993 foram criados os *Sistemas de Incentivo à Qualidade da Educação*. Em 1996 surgem medidas como os *TEIP*¹⁵, que “invocam a ligação da escola com a comunidade, com intenção da integração social e educativa de alunos em meios desfavorecidos, e procuram criar meios de combate às desigualdades” (Bettencourt e Sousa (s.d.) citados por Miriam, 2008: 12). Os *Currículos Alternativos* surgem também em 1996, dirigidos essencialmente a alunos do ensino básico com elevada taxa de absentismo, ou que apresentem insucesso escolar repetido, e/ou com dificuldades diagnosticadas de aprendizagem aprovava medidas “de combate à exclusão escolar, definindo o enquadramento legal para os Currículos Alternativos”(Desp. 22/ SEEI/96, 1996). No ano lectivo de 1996/97 surge o PEPT 2000, este visava o combate ao insucesso e ao abandono escolar, nomeadamente no melhor apetrechamento dos espaços destinados aos alunos (biblioteca, ludoteca e sala de convívio), contemplava ainda, acções para professores e funcionários, que tendiam para uma sensibilização para esta problemática através de um melhor conhecimento das razões e dos efeitos do insucesso.

A partir de 1998 as escolas públicas passam a encontrar-se sob a regulamentação do Dec.-Lei 115-A/98, (com as alterações introduzidas pela Lei 24/99). Defendendo uma maior autonomia e participação, em ligação com a comunidade, descentralizando a política educativa, abarcando todos os envolvidos no processo educativo. Como já supracitado, constatamos aqui que o caminho apontado para que se contribua para o sucesso educativo, deverá no futuro e cada vez mais, passar por existir uma forte coesão socialmente partilhada. (É necessário o interesse e o envolvimento de toda a comunidade educativa e claro das famílias). Em 1999 foi criada uma medida educativa no sistema público designada por ,¹⁶ esta partiu de uma iniciativa do M.T. em parceria com o M.E., integrado num programa mais abrangente cujo objectivo era a *Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI)*. Identificar e acompanhar crianças e jovens em situação de exploração de trabalho infantil ou em risco de abandono escolar, e assegurar uma resposta às situações sinalizadas através do PIEF, é o grande objectivo desta medida, recorrendo à reintegração escolar, com estratégias educativas flexíveis e diferenciadas, nomeadamente através do recurso à interdisciplinaridade e articulação entre as diversas áreas curriculares. Também podemos considerar ser esta uma medida que veio favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória relativamente a menores que já tinham abandonado o sistema educativo sem concluir o 9º ano: sendo assim o PIEF pode ser considerado como um percurso alternativo para o combate ao insucesso e abandono escolar, oferecendo o seu contributo entre outros que existem, para o combate à exclusão social. Sendo esta medida apontada pelos seus criadores como a última oportunidade para estes alunos conseguirem um certificado de 6º ou de 9º ano de escolaridade, estamos a falar de alunos que se encontram maioritariamente na faixa etária entre os 15 e os 18 anos de idade.

¹⁵ Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

¹⁶ Para mais informação consultar o site do PIEF-PETI- Programa Integrado de Educação e Formação: http://www.peti.gov.pt/peeti_menu.asp?menuID=7.

Ainda em 1999, foi firmado por 29 países Europeus, a *Declaração de Bolonha*, tendo em vista o aumento da competitividade europeia e apostando na valorização do capital humano, previa a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior - uma região em que os currículos seriam unificados, creditação/equivalência de competências e os estudantes teriam livre mobilidade. Em Março de 2000 foi aprovado pelo Conselho Europeu em Lisboa a *Estratégia de Lisboa*, com metas definidas a atingir até 2010, com o objectivo de “(...) tornar a Europa a economia mais competitiva e dinâmica do mundo, baseada na gestão do conhecimento e da inovação, capaz de um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e uma maior coesão social, a qualificação das pessoas é um factor fundamental para a inclusão social” (REAPN, 2008: 9)¹⁷. Logo, o insucesso e o abandono escolar são um problema social objecto de estudo e atenção. Ainda em 2000 surgem os *de EFA*, “visam reforçar os níveis de qualificação (escolar e/ou profissional) da população portuguesa adulta, através de uma oferta integrada de educação e formação que aumente as suas condições de empregabilidade e certifique as competências adquiridas ao longo da vida” (Portal do Min-Edu).

Em 2002 foi posto em prática o *PNAPAE* (Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar) através do desp. 279/2002, com a emissão de um relatório em Março 2004. Talvez tenham presente na memória os cartazes nas escolas com o seu slogan; “EU NÃO DESISTO”. É apresentado como “um esforço colectivo para prevenir o abandono escolar, (...) sem conclusão de estudos ou sem obtenção de qualificação de nível secundário ou equivalente. Apresentava como principal objectivo: Reduzir para menos de metade as taxas de abandono escolar e de saída precoce até 2010” (*PNAPAE*, 2004: 4). Nesta linha surgem em 2002 os *CEF*. Medida esta de combate ao insucesso escolar e ao mesmo tempo também representou um investimento em termos de capital humano, permitindo a qualificação de técnicos e profissionais necessários ao desenvolvimento do país. Estes cursos poderiam ser uma mais-valia para uma dupla certificação, escolar e profissional, no entanto estão a ficar conotados, erradamente, como para alunos que não terão muitas hipóteses no regular, indiciando proveniência de insucesso.

Em Dezembro de 2004 foram abertas candidaturas ao *reapetrechamento e/ou instalação na Rede de Bibliotecas Escolares* (www.educacao.te.pt, 2011).

O ex-primeiro ministro Sócrates foi um grande impulsionador do combate ao insucesso escolar pretendia “transformar Portugal num "país inovador e moderno", bem como "melhorar" o grau de formação da população activa. Temos um sério problema no desenvolvimento do país ao nível das qualificações. (...) Os números do insucesso escolar em Portugal envergonham o país” (Dâmaso, 2005, in *Jornal de Notícias*). Foi então em 2005 criada a *Iniciativa Novas Oportunidades*, para combater a baixa escolarização em Portugal, o Governo aposta na diversificação de cursos que confirmam a dupla certificação; escolar e profissional. Alcançando em Novembro de 2010, desde 2006: 1 489 845 inscrições (quadro 3.1).

¹⁷ Rede Europeia Anti-Pobreza.

Quadro 3. 1 – Número de inscritos e de certificações nos CNO - Centros Novas Oportunidades (desde 2006 a Novembro de 2010) (N)

Nº inscrições	1 489 845
Nº certificações	456 716

Fonte: Agência Nacional de Qualificações (ANQ)- Novembro de 2010

Existem CRVCC¹⁸, devidamente acreditados, que fazem a coordenação e implementação do processo RVCC¹⁹. Segundo os dados disponibilizados pelo site do programa *Plano Tecnológico Portugal a Inovar* em 24 de Novembro de 2005, foi aprovado um documento visando a aplicação duma estratégia de crescimento e competitividade baseada no conhecimento, na tecnologia e na inovação. Foi o denominado *Plano Tecnológico_ Portugal a Inovar*, pretendia promover o desenvolvimento e reforçar a competitividade do país, implementado em 2007. São então celebrados acordos com o fito de cada aluno poder ter um computador, surgindo desta forma o *Programa e.escolas*; com sub-categorias: *e.escolinhas-(Magalhães)*; *e.professor*; *e.oportunidades* e o *e.juventude*. Segundo os dados divulgados pelo site do programa *e.escolas* foram entregues até à data 1.359.188 de computadores (site *e.escolas*, <http://eescola.pt/>).

Segundo dados do GEPE, nas escolas dos ensinos básico e secundário regular no Continente a relação de alunos por computador com ligação à internet, melhorou significativamente, de 33,8 para 2,3 de 2001/02 para 2008/09 respectivamente. Foi no 1º ciclo que a melhoria foi mais acentuada, apresentado para o mesmo período uma melhoria de 52,3 para 1,1, enquanto que no 3º ciclo foi de 36,1 para 5,1. Em Agosto de 2010 o GEPE divulgou ainda que as EB1 e as EB 2,3 e Secundárias dispunham de 100% de ligação à Internet de alta velocidade. Ainda em 2005 é promulgado o *Disp. 50/2005*, o qual relembra que, a retenção de um aluno deve constituir o último recurso, depois de esgotadas todas as medidas que tenham como objectivo a sua recuperação, entre estas estavam previstas a execução dos planos de: recuperação, de desenvolvimento e de acompanhamento dos alunos. Sendo ainda de salientar as aulas de substituição, as actividades em sala de estudo, os clubes temáticos, o recurso às TIC²⁰, bem como as AEC²¹ no 1º ciclo.

Em 2006 e 2007 dá-se a celebração de diversos contratos de autonomia que implicam a transferência e a contratualização de competências. “Estes contratos de autonomia devem incluir não só os estabelecimentos de ensino, mas também outros parceiros, como os municípios, as associações locais, as associações científicas e pedagógicas, os centros de formação contínua e as instituições de ensino superior” (Portal da educação). Em 2006 surge o *Plano Nacional de Leitura*, tendo como principal objectivo elevar os níveis de literacia da população, colocando o país a par da UE. O seu slogan era “LER” (site do plano nacional de leitura e Portal Min-Edu). “Em Junho de 2006, tendo em

¹⁸ Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

¹⁹ Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

²⁰ Tecnologias de Informação e do Conhecimento.

²¹ Actividades de Enriquecimento Curricular.

atenção o diagnóstico efectuado pelos professores de Matemática, decorrente da reflexão sobre os resultados dos exames de Matemática do 9.º ano de escolaridade de 2005, o ME definiu um *Plano de Acção para a Matemática*” (site DGIDC²²), possuindo este como objectivo central, a melhoria do ensino da Matemática. Ainda em 2006 o Desp. 1/2006, vem dar lugar às turmas *PCA*²³, possibilitando a conclusão da escolaridade obrigatória, através de um percurso flexível, ajustado aos interesses dos alunos que apresentassem: registo de dificuldades condicionantes da aprendizagem; ocorrência de insucesso escolar repetido e ameaça de risco de marginalização, exclusão social ou abandono escolar.

Em Setembro de 2007 foi aprovado o *PTE*²⁴, apontava como principais metas, que em 2010 existissem 90% de docentes com certificação em TIC e a redução de 12,8 para 2 alunos por computador com ligação à Internet (portal do PTE do Governo), tem como objectivo colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados na modernização tecnológica do ensino (GEPE). A escola enquanto prestadora de um serviço público, segundo estes contratos é responsável pelo “acesso à escola, o sucesso dos alunos, a formação para a cidadania, os cuidados de apoio e guarda, a organização e o funcionamento da escola” (Portaria 1260/2007).

No biénio 2007/08 e 2008/09 a polémica alteração na Avaliação de desempenho docente e alterações ao estatuto da carreira docente (nomeadamente aumento da idade da reforma). Em 2008 o Dec.-Lei n. 75/2008 – vem salientar *a importância da parceria escola/família e vice-versa*, “regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão das escolas, visa reforçar a participação das famílias e das comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino, favorecer a constituição de lideranças fortes e reforçar a autonomia das escolas”. Também em 2008 surge “como projecto de combate ao insucesso (...) [o] (*EPIS*²⁵), (...) assente em mediadores que, em escolas com resultados negativos, desenvolvem um trabalho de apoio aos alunos e de ligação da escola e dos professores com as famílias e com os próprios alunos” (Grilo, 2010: 118). A associação *EPIS*²⁶ editou em 2008 um livro, o “Educar com Sucesso - Manual para técnicos e pais” com a divulgação de boas práticas, que deram resultados positivos nalgumas escolas.

O *Programa Mais Sucesso Escolar*, foi criado em 2009/10 pelo ME – através da DGIDC, com o objectivo de apoiar o desenvolvimento de projectos de prevenção e combate ao insucesso escolar no ensino básico, de mais de uma centena de agrupamentos/escolas de todo o país, tendo como referência os modelos *Fénix* e *TurmaMais*. A tipologia *Fénix* prevê a constituição de turmas mediante critérios de homogeneidade, o que significa que em cada ano de escolaridade são constituídas turmas com alunos com dificuldades específicas de aprendizagem. No que concerne à *TurmaMais*; “A metodologia adoptada para combater o insucesso assentou [em] medidas que foram tomadas ao nível da organização das turmas (...), deve salientar-se a diminuição do número de alunos por turma, (...) [e

²² Direcção-Geral de Desenvolvimento e Inovação Curricular.

²³ Percursos Curriculares Alternativos.

²⁴ Plano Tecnológico da Educação.

²⁵ Empresários Para a Inclusão Social.

²⁶ Para mais informação consultar: www.epis.pt (<http://www.epis.pt/epis/homepage.php>).

a constituição de] grupos de alunos com ritmos de aprendizagem semelhantes” (Grilo, 2010: 111). Além dos modelos Fénix e TurmaMais, surgem projectos de escola com modelos próprios que se incluem numa terceira tipologia, designada por *Híbrida*. Abrangendo este programa em 2009/10 cerca de doze mil alunos dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico (Portal Min-Edu, DGIDC, Jornal de Notícias) Em 2009 “o *programa Nacional de Formação de Competências TIC*, (...) do PTE, aprovado e regulamentado pela portaria n.º 731/2009” (PNFC-TIC²⁷, 2009: 4). Tinha como “objectivo atingir, no 1º ano, [a formação de] 30% do universo de docentes (...), no 2ºano [permitir] que estes primeiros 30% (...) possam realizar uma 2ª acção e mais 30% realizar duas (...)” (PNFC-TIC, 2009: 10) e assim sucessivamente, até no final do 4º ano atingir os 90% de docentes com a certificação de nível 2. A 3 de Março de 2010 foi apresentada pela Comissão Europeia a *Estratégia Europa 2020*, na sequência da supramencionada “Estratégia de Lisboa”, cujo principal objectivo era o de revitalizar a economia da UE, com metas definidas, entre as quais destacamos; a redução da taxa de abandono precoce na educação para 10%. O slogan utilizado actualmente pelo Ministério da Educação tem tudo a ver com a “Europa 2020”: “Educar bem é o melhor e mais seguro investimento no futuro”. Relativamente ao mesmo, “em Novembro de 2010, o Governo Português apresentou à Comissão Europeia [tal como os restantes membros da zona euro] as linhas de orientação para o seu *PNR 2020*²⁸, (...) elaboradas em simultâneo com o PEC²⁹ para garantir resultados e orientações integrados” (Estratégia Europa 2020: 1-2). Ainda no ano lectivo de 2010/2011, foram inseridas as seguintes medidas: após 24 anos dá-se o *alargamento da escolaridade mínima obrigatória até ao 12º ano (ou 18 anos de idade)*; o *Programa Educação 2015* com o objectivo de elevar as competências básicas dos alunos e aprofundar o envolvimento das escolas na concretização dos compromissos em matéria de política educativa.

Definição das *Metas de Aprendizagem* – estas inserem-se “na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional que visa assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares nos diferentes níveis educativos. Concretiza-se no estabelecimento de parâmetros que definem de forma precisa e escalonada as metas de aprendizagem para cada ciclo, o seu desenvolvimento e progressão por ano de escolaridade, para cada área de conteúdo, disciplina e área disciplinar” (Portal da educação).

3.2 - *Estudar compensa? Desvalorização dos Diplomas, mito ou realidade?*

A questão que se coloca actualmente a muitos alunos: estudar compensa? A grave crise económica em vigência, veio colocar a descoberto os problemas do emprego, desemprego e da formação, ocupando um lugar de destaque na agenda internacional, em particular na UE. A taxa de desemprego da população activa em Portugal chegou aos 12,4% em Janeiro, alcançando um novo recorde, segundo os últimos dados relativos ao primeiro trimestre de 2011divulgados pelo INE, Eurostat e OCDE. No

²⁷ PNFC - Plano Nacional de Formação de Competências TIC, 2009 – Ministério da Educação.

²⁸ Programa Nacional de Reformas 2020.

²⁹ Pacto de Estabilidade e Crescimento.

espaço de uma década, a taxa triplicou: em 2000 era de apenas 3,9%. No conjunto dos países da OCDE, o desemprego encontrava-se na mesma data nos 8,1%, abaixo da média da zona euro 9,9%. “(...) o indivíduo que não conclui a escolaridade terá maior probabilidade de ficar exposto a uma situação de desemprego prolongado (...), de ter acesso a empregos de grande precariedade e de vir a enfrentar alguma marginalização e mesmo exclusão sociais” (PNAPAE, 2004: 35). A sociedade do conhecimento, a globalização e o impacto das TIC, oferecem vantagens para a UE. Podendo os cidadãos beneficiar de um conjunto de novas oportunidades de comunicação e emprego, para isso é necessário a tomada de consciência de que já não existe o emprego para a vida, as pessoas têm de se ir actualizando, procurando mais formação ao longo da vida, de forma a acompanharem este “mundo desvairado” (Giddens, 2000: 11) em processo de mudança acelerada com a sociedade em constante metamorfose, vivemos numa época de *mudanças intrageracionais*³⁰, deverão possuir uma capacidade de construir o seu projecto profissional e deterem um *habitus*³¹ flexível como forma de se inserirem e se manterem no mercado de trabalho. É primordial e urgente que as famílias valorizem e motivem os seus filhos para a importância do sucesso académico no seu percurso de vida.

Alunos e famílias (de origens sociais baixas) sempre se questionaram se estudar compensa? Mas fazem-no principalmente agora nesta altura de crise e de crescente aumento de taxas de desemprego, um dos contributos para esta interrogação passa pela ideia que vem sendo vinculada pelos Media, a ideia de que cada vez aumenta mais o número de desempregados licenciados. “Num quadro de condições precárias apresentam-se 2 opções: efectuem cálculos se compensa investir numa educação a longo prazo (que muitos e diversos problemas pode trazer) ou a de investir em algo com retorno rápido” (Benavente et al., 1987: 85), esta citação parece-nos ser de uma grande actualidade, à semelhança do estudo “Do outro lado da escola” que foi realizado entre 1983 e 1986 em plena crise, também este trabalho partilha um momento de crise, considerada por economistas como a maior que já atravessámos, se se trata de especulação ou não... o futuro o dirá.

Os conhecimentos e as competências são um importante impulsionador para o crescimento económico, ser competitivo depende cada vez mais dos investimentos em termos de capital humano, devido ao actual clima de instabilidade económica, investir nos indivíduos assume uma importância

³⁰ “(...) a mudança é perceptível, de maneira generalizada, dentro de uma mesma geração e nos aspectos fundamentais da experiência humana: economia, política, cultura, família, cidade, etc.” (Mariano Enguita, 2001:15).

³¹ O conceito de *habitus* tem uma longa história, utilizado por Aristóteles como *hexis*; um estado adquirido e firmemente estabelecido do carácter moral que orienta os nossos sentimentos e desejos numa situação. No século treze, o termo foi traduzido para Latim como *habitus* (particípio passado do verbo habere, ter ou possuir) por Tomás de Aquino; capacidade para crescer através da actividade, ou disposição durável suspensa a meio caminho entre potência e acção propositada. Foi posteriormente utilizado por sociólogos como: Émile Durkheim; Marcel Mauss; Max Weber; Edmund Husserl; Norbert Elias; mas é no trabalho de Pierre Bourdieu que encontramos a mais completa renovação sociológica do conceito. De forma resumida; trata-se de uma matriz que predispõe uma pessoa para pensar/agir de uma certa forma, digamos que se trata de uma estrutura – estruturada – estruturante, «a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade», ou seja, o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social existente.» (Setton, 2002: 60-70).

acrescida, e as políticas educativas adoptadas no nosso sistema educativo têm reflectido essa tomada de consciência. Temos exemplos, como os anteriormente referidos: o PIEF e o CEF, mas também o ensino profissional, o ensino recorrente, os EFA³², ou o Programa Novas Oportunidades. Este último trazendo de volta à escola quase 1 milhão e meio de activos (quadro 3.1) supramencionado, que provavelmente não o fariam se não fosse este programa. Outras medidas estatais da referida tomada de consciência da valorização da qualificação e do sucesso escolar serão as despesas em instituições educacionais. Outro bom exemplo é, sem dúvida, o investimento do PIB em I&D, Portugal passou de 0,8% em 2005 para 1,5% em 2008, cerca do dobro em apenas três anos figura 3.4. Nesta data Portugal foi o país da UE-27 que apresentou o maior crescimento médio anual da percentagem da despesa em I&D³³ no PIB, enquanto que na UE-27 a média anual foi de 1,4%, em Portugal foi de 23,1%. Hoje mais do que nunca é fundamental o investimento no sucesso escolar, quer pelo próprio e família, quer pelo país que pretende melhorar a sua competitividade económica, o crescente medo da desvalorização dos diplomas persiste muito em parte devido aos Media que nos transmitem cabeçalhos como: o desemprego em Portugal aumentou nos jovens diplomados. Mas, esquecem-se de frisar que proporcionalmente aumentou mais o número de jovens diplomados, esquecem-se de dizer que o desemprego tem aumentado ainda mais na população detentora de níveis escolares mais baixos e, que quanto mais baixo é o nível mais aumenta a taxa de desemprego. A desvalorização dos diplomas pelo senso comum parece-nos corresponder a um mito, não correspondendo à realidade. Mas não poderá ser esta ideia, que tem evoluído de forma crescente na sociedade, mais um factor que contribui para o Insucesso e abandono escolar, levando a um desinvestimento na prossecução de estudos?

O número de inscritos nos CTE³⁴ com habilitação superior manteve-se aproximado entre 2004 e 2008, o que poderá *indiciar a capacidade do mercado de trabalho em absorver novos diplomados*, tanto mais que entre esta data a população com habilitação superior aumentou cerca de 20%. Quanto maior o grau académico menos tempo tem a duração da procura de emprego, o tempo médio de inscrição nos CTE é, para os desempregados diplomados, inferior ao verificado para o total de desemprego, em média 8 meses. *As taxas de empregabilidade e as hipóteses de ser melhor remunerado aumentam conforme o grau académico obtido* na maioria dos países da OCDE. Entre 1998 e 2009, segundo dados do INE³⁵, a população activa detendo o ensino superior *apresentou constantemente as taxas de actividade mais elevadas*, acima dos 90%. Entre 1998 e 2008 existiu um aumento generalizado do peso dos TCO (Trabalhadores por Conta de Outrem) com níveis educativos superiores. A percentagem da população activa empregada com o ensino superior cresceu de 9,5% em 1998 para 16,9% em 2009, enquanto que com habilitações até ao ensino básico tem vindo a descer, passou de 79,1% para 65,2% (quadro 3.2).

³² Cursos de Educação e Formação de Adultos.

³³ Investigação e Desenvolvimento.

³⁴ Centros de Trabalho e Emprego.

³⁵ Instituto Nacional de Estatística.

Quadro 3. 2 - População empregada de 15 a 64 anos por nível de escolaridade completo e sexo (1998-2009) (%)

Continente	milhares											Estrutura (%)												
	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
HM	43/3,1	4436,9	4526,9	4596,4	4805,4	4983,0	4983,1	4583,2	4611,6	4619,2	4649,4	4512,3	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Até ao ensino básico	3460,4	3451,3	3409,4	3515,4	3502,7	3385,6	3292,0	3218,9	3187,7	3178,3	3151,5	2943,2	79,7	77,8	77,3	76,5	76,1	73,9	71,4	70,2	69,1	69,9	67,9	66,2
Secundário	498,6	544,5	574,8	602,5	616,1	641,1	664,5	707,2	742,5	740,8	754,2	807,6	11,4	12,3	12,7	13,1	13,4	14,0	14,5	15,4	16,1	16,0	16,2	17,9
Superior	414,1	440,2	453,4	478,1	496,9	596,3	647,1	656,9	681,6	700,4	743,7	761,5	9,5	9,9	10,0	10,4	10,6	12,1	14,1	14,3	14,6	15,2	16,0	16,8
H	2420,3	2432,1	2474,4	2508,0	2510,2	2475,3	2470,8	2454,8	2474,9	2481,0	2490,6	2391,0	55,3	54,8	54,7	54,6	54,5	54,0	53,8	53,6	53,7	53,7	53,6	53,0
Até ao ensino básico	1990,2	1962,3	1988,7	2004,8	2004,5	1931,5	1873,9	1828,5	1818,4	1818,7	1796,4	1667,2	45,5	44,2	43,9	43,6	43,5	42,1	40,8	39,9	39,4	39,4	38,6	36,9
Secundário	258,4	281,6	283,6	308,8	318,2	323,9	338,7	359,6	372,4	375,7	393,5	417,5	5,9	6,3	6,5	6,7	6,9	7,1	7,4	7,8	8,1	8,1	8,5	9,3
Superior	171,4	188,2	191,8	194,4	187,3	219,8	258,2	266,7	284,1	286,7	301,1	306,1	3,9	4,2	4,2	4,2	4,1	4,8	5,6	5,8	6,2	6,2	6,5	6,8
M	1953,0	2003,7	2052,4	2088,3	2095,4	2107,5	2122,6	2128,5	2136,9	2138,3	2158,7	2121,3	44,7	45,2	45,3	45,4	45,5	46,0	46,2	46,4	46,3	46,3	46,4	47,0
Até ao ensino básico	1470,1	1489,0	1509,7	1510,6	1498,4	1454,2	1407,9	1390,4	1369,1	1359,4	1355,4	1276,2	33,6	33,6	33,3	32,9	32,5	31,7	30,6	30,3	29,7	29,4	29,2	28,3
Secundário	240,2	262,9	281,0	293,8	291,8	311,2	322,8	341,1	370,0	382,1	380,6	380,0	5,0	5,9	6,2	6,4	6,5	6,9	7,1	7,6	8,0	7,9	7,8	8,6
Superior	242,9	251,9	261,7	283,9	299,3	336,2	389,1	390,4	397,8	413,7	442,6	455,2	5,6	5,7	5,8	6,2	6,5	7,3	8,5	8,5	8,6	9,0	9,5	10,1

Fonte: INE. Inquérito ao Emprego

De 2000 a 2009 o desemprego tem aumentado em Portugal de forma generalizada, no entanto quanto mais baixo é o nível de qualificação maior é o aumento da taxa de desemprego (quadro 3.2), no primeiro trimestre de 2010 o panorama mantém-se (quadro 3.3).

Quadro 3. 3 - Taxa de actividade, sexo, grupo etário e nível de escolaridade mais elevado completo (1º trimestre 2010) (%)

Sexo	Grupo etário	Portugal							
		Total	Nenhum	Básico - 1º Ciclo	Básico - 2º Ciclo	Básico - 3º Ciclo	Secundário e pós-secundário	Superior	
		%	%	%	%	%	%	%	
HM	Total	62,1	23,9	51,8	74,6	67,7	71,5	84,3	
	15 - 24 anos	37,8	20,8	47,9	35,8	33,7	39,7	68,1	
	25 - 34 anos	90,7	45,4	85,0	91,3	93,8	89,3	93,4	
	35 - 44 anos	90,4	46,8	84,7	90,1	93,8	94,7	96,4	
	45 - 64 anos	70,6	50,2	65,3	76,5	77,3	77,4	82,3	
	65 e mais anos	17,2	15,5	19,6	13,4	10,0	11,7	20,7	

Fonte: INE. Inquérito ao Emprego

Verifica-se que, entre 2002 e 2008 em Portugal, existe uma correlação positiva entre os ganhos médios e os níveis educativos, os maiores saltos qualitativos dos ganhos médios mensais sobem sempre que se passa para o nível educativo mais elevado (quadro 3.4). Se a população tivesse consciência destes valores, creio que a ideia da desvalorização dos diplomas deixaria de persistir, aumentando o investimento pelo próprio e famílias no Sucesso escolar. Utilizando um *slogan* publicitário: “Podias viver sem diplomas? Podia, mas não era a mesma coisa”. Se perguntássemos a um jovem/aluno se preferia auferir 600 € ou 1800 € (figura 3.1), qual seria a sua resposta?

O diferencial entre a taxa de desemprego dos diplomados do ensino superior (menor) e a taxa dos não diplomados (maior) multiplicou-se em França por quatro entre 1975 e 2008, Maurin afirma que “nunca os diplomas valerem tanto como hoje, mas nunca o medo da sua desvalorização foi tão elevado” (2009: 58).

PARTE II – ESTUDO DE CASO

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA

4.1 - Procedimentos de pesquisa

Após a contextualização do cenário do insucesso escolar no enquadramento teórico, cabe-nos agora identificar as representações, formuladas pelos actores sociais inquiridos - os alunos, sobre o mesmo. Desta forma, com principal objectivo identificar, analisar e reflectir sobre as causas das diferentes trajectórias escolares, integrando práticas escolares, familiares e do aluno, e representações dos alunos sobre as razões do seu insucesso escolar. Assim, são analisadas diversas vertentes implicadas na explicação do fenómeno social em estudo no conjunto das vertentes implicadas: a escola, as estratégias educativas familiares, as políticas educativas, a proveniência da classe socioeconómica e cultural, a influência entre pares, as causas/razões que levaram os alunos a frequentar percursos diferentes ou diferenciados.

No campo metodológico da pesquisa empírica procedeu-se à utilização, de lógicas de investigação com uma abordagem extensiva, a partir de técnicas quantitativas utilizando como instrumento de recolha de dados o inquérito por questionário através de “administração directa” (Quivy, 1998: 188), este foi aplicado através de perguntas padronizadas a uma amostra de alunos que se encontravam a frequentar o final do 3º ciclo (9º anos, CEF e PIEF), no ano lectivo de 2010/2011, em duas escolas da periferia de Lisboa (E.B.I. de Abrigada e E.B. Pêro de Alenquer).

Os critérios de selecção dos actores sociais inquiridos nesta análise, pela presente temática deveriam incidir nos alunos, sendo pertinente que estes apresentassem um historial escolar suficientemente abrangente, possibilitando desta forma a identificação de diferentes percursos, contemplando casos de sucesso, bem como de insucesso. Devendo ainda permitir uma análise entre os diferentes percursos seleccionados por cada um. A selecção do corpus deveu-se ao bom relacionamento que tínhamos com estas comunidades educativas e pela predisposição demonstrada pelas direcções para que o estudo empírico aí fosse realizado. Assim deste modo, os participantes foram os actores sociais supracitados, julgamos que o tamanho da amostra é adequado para resposta à pergunta de investigação. Num estudo mais aprofundado poderíamos ter efectuado uma triangulação de dados de várias fontes, nomeadamente: dos relatórios de avaliação, de entrevistas aos professores e/ou de entrevistas aos alunos, bem como aos pais e/ou encarregados de educação. A finalidade era procurar verificar, se no caso estudado as representações dos alunos em relação à questão de partida coincidiam ou divergiam do que já até aqui fora estudado, procurando dar um contributo no campo das ciências sociais, diagnosticando causas até aqui não detectadas, e posteriormente transmitir à comunidade educativa as conclusões.

No que respeita à selecção das questões que compõem o questionário, foi efectuada a partir de estudos anteriores relativos ao desempenho escolar, tendo assentado nas seguintes dimensões, variáveis e indicadores (quadro 4.1).

Quadro 4. 1 – Dimensões, variáveis e indicadores do estudo

DIMENSÕES	VARIÁVEIS	INDICADORES Nº de Pergunta
Caracterização Individual	Escola frequentada	1
	Percurso Educativo (Regular/CEF/PIEF)	2
	Sexo	3
	Idade	4
Condições Familiares	Número de pessoas com quem vive	5
	Grau de Escolaridade	7
	Situação profissional	8
	Classe socioprofissional do pai e mãe	9 e 10
	Recursos	16
Estratégias Educativas Familiares	Encarregado de Educação	6
	Atitudes parentais perante o comportamento	11 e 12
	Conversas com os pais	13
	Apoio dos pais nos estudos, Realização de TPC, participação em actividades de escola	14
Percurso escolar	Aspirações profissionais e escolares	19 e 20
	Frequência da realização dos TPC	15
	Gosto pela leitura e o que lê	17 e 18
	Frequência do pré-escolar	21
	Percurso escolar - nº de retenções	22 e 23
	Principais razões da(s) sua(s) retenções	24
	Aspirações escolares e profissionais	25 e 26
	Auto-conceito de desempenho/aprendizagem	27 e 28
	Razões para maior facilidade ou dificuldade de aprendizagem	29 e 30
	Tempo médio de estudo	31 e 32
	Explicador	33
	Principal(ais) recurso(s) de estudo	36
	Atitude mais importante para aprender	37
	Atitude quando sente dificuldade em compreender a matéria	38
	Gestão da ocupação do tempo livre (relativo aos meios tecnológicos)	39,40,41 e 42
	Comportamento	43, 45, 46 e 49
Assiduidade	44	
Condições escolares e redes de socialização	Aulas de apoio	34
	Razão para frequência escolar	35 e 47
	Imagem que tem da escola	48
	Relacionamento com professores	50
	Práticas dos professores	51 e 52
	Trato dos funcionários	53
	Atitudes dos amigos face à escola	54

Para que a comparação fosse possível procurou-se que todas as perguntas possuíssem o mesmo significado para todos os inquiridos, encontrando-se elaboradas de forma clara e compreensível, não partindo de pressupostos e não contendo mais do que uma ideia. Tentámos evitar repetições, por isso as questões foram agrupadas por temas.

Os documentos foram submetidos a uma análise de conteúdo, com recurso ao programa informático *SPSS*³⁶, este possibilita após a preparação dos dados, a sua introdução, organização, definição de unidades de análise, codificação, obtenção de listagens de frequências, análise dos resultados facilitando o estabelecimento de conclusões. Optámos por uma *análise de conteúdo* com categorias definidas *à priori*, “a construção de um sistema de categorias pode ser feita *a priori* ou *a posteriori*, ou ainda através da combinação destes dois processos” (Vala, 1986: 111).

Jorge Vala comunica-nos que em relação aos objectivos de uma análise;

as três direcções que Osgood (1959) propôs à análise de conteúdo: análise de ocorrências, análise avaliativa, análise associativa. Cabe ao investigador determinar para qual ou quais destas direcções vai orientar a sua pesquisa. Porém, qualquer delas pressupõe o seguinte tipo de operações mínimas: -

³⁶ *SPSS*, versão 17.0 - Statistical Package for Social Sciences.

Delimitação dos objectivos e definição de um quadro de referência teórico orientador de pesquisa; - Constituição de um *corpus*; - Definição de categorias; - Definição de unidades de análise (Vala, 1986: 108-109).

São portanto necessárias etapas numa análise de conteúdo, as etapas que nós seguimos foram:

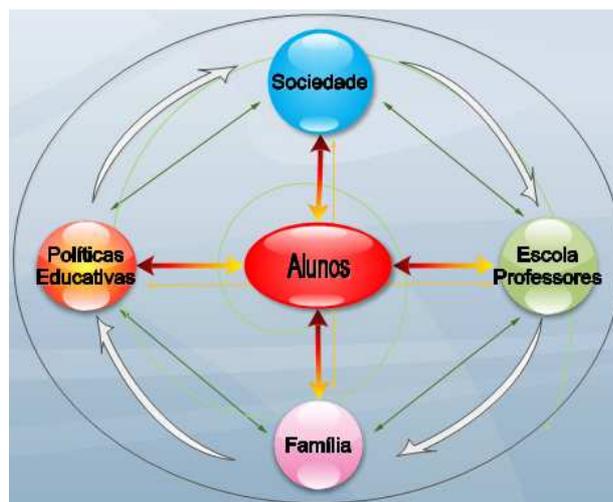
Inquérito por questionário (sendo estes as nossas unidades de recolha de dados); procurámos tornar os dados quantitativos descritíveis; através da análise dos resultados apresentados, elaboramos uma definição das unidades de registo (termos-chave); definimos categorias de codificação; testámos o sistema de codificação nessa amostra; revimos o sistema de codificação; codificámos todo o texto e procurámos fazer ligações, inferências e correlações das categorias.

Na definição e operacionalização das categorias tivemos cuidado para que as mesmas fossem: homogêneas, não misturando assuntos; exaustivas, abrangendo a totalidade do material relevante; adequadas; pertinentes e objectivas. Quanto às unidades de análise utilizadas, foram as unidades de registo patentes na amostra, amostra essa que obedeceu a critérios quantitativos pela relevância do conteúdo nas fontes.

4.2 - Modelo de análise

De seguida apresentamos o modelo de análise, a identificação das causas que levam ao Insucesso e/ou ao Abandono Escolar, são de extrema importância para a melhoria do processo de ensino aprendizagem, bem como para o desempenho escolar dos alunos, e consequentemente para as qualificações da população da nossa Sociedade.

Figura 4. 1 - Modelo de Análise



Através do modelo de análise (figura 4.1), procuramos apresentar o desenho da pesquisa realizada, no qual os dados recolhidos no trabalho de campo sobre as representações relativas ao insucesso escolar se combinam - entre todos os intervenientes no processo de ensino aprendizagem - em termos de análise, de forma esquematizada.

4.3 - Os actores sociais inquiridos: os alunos

Os alunos foram divididos em duas dimensões de análise:

- a) Segundo o percurso escolar de (in)sucesso, onde dividimos em três percursos de análise: P1 - nunca reprovou; P2 -reprovou 1 vez; P3 – reprovou 2 ou mais vezes.
- b) Segundo os percursos educativos oferecidos pelas medidas educativas nacionais. Abordamos por diversas vezes ao longo do estudo a terminologia “percursos alternativos”³⁷, referindo-nos aqui aos percursos alternativos ao ensino regular, contemplado pelo nosso universo inquirido, sendo estes, o CEF e o PIEF.

Foram inquiridos 141 alunos no ano lectivo de 2010/2011 a frequentar o 9º ano de escolaridade, de diversos percursos educativos (Regular/CEF/PIEF). Estão distribuídos por 2 escolas (A e B), 54 provenientes da A e 87 da B. Relativamente ao género, o sexo feminino apresentou uma ligeira maioria (51,8%), enquanto que o masculino representou (48,2%) do universo inquirido. As idades variaram entre os 14 e os 18 anos, sendo que a maioria correspondeu à faixa etária dos 14 e 15 anos correspondendo a (73,8%), com 16 anos (16,3%), com 17 anos (7,8%) e com 18 (2,1%).

Os percursos educativos que frequentavam eram sobretudo o 9º ano de escolaridade do ensino básico regular (78,8%), os CEF (12,1%) e os restantes no PIEF (9,2%) (quadro 4.2). Da nossa amostra não constam turmas de CEF da escola B, uma vez que se encontravam a frequentar o equivalente ao 7º ano do ensino regular, se estas tivessem entrado na nossa investigação, seguramente o número de retenções seria mais elevado, visto o perfil destas turmas ser constituído na sua esmagadora maioria por alunos pertencentes ao P3, como verificaremos adiante.

Quadro 4.2 - Número de alunos inquiridos por percursos educativos – (Regular/CEF/PIEF) – (2010/2011) (N e %)

	Regular		CEF		PIEF		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Masculino	49	43,8%	12	75%	7	53,8%	68	48,2%
Feminino	63	56,3%	4	25%	6	46,2%	73	51,8%
Total	112	100%	16	100%	13	100%	141	100%

Salientamos que a aplicação do questionário foi realizada após a obtenção das respectivas autorizações, primeiro das Direcções das escolas e respectivos Conselhos Pedagógicos e, segundo, do MIME³⁸ e da Ex.^a Sr.^a Directora da DGIDC, foram aplicados aos alunos em aulas curriculares não disciplinares, por indicação dos órgãos de Gestão das escolas. Nem todos os inquiridos responderam, devido a não trazerem as autorizações assinadas pelos encarregados de educação, uns porque se foram esquecendo, mas também devido à altura em que foram aplicados os questionários, próximo das avaliações e dos exames nacionais. Seria algo a ter em consideração para melhorar num próximo trabalho de investigação científica, deveriam ser aplicados ou no 2º Período, ou logo no início do 3º. Curiosamente as respostas onde menos respondem ou menos sabem é nas questões relacionadas com

³⁷ Na Parte II fazemos alusão apenas a estas 2 medidas actuais, no entanto para consulta mais detalhada de outros “percursos alternativos” no nosso país poderá consultar o Capítulo III, no subcapítulo 3.1.

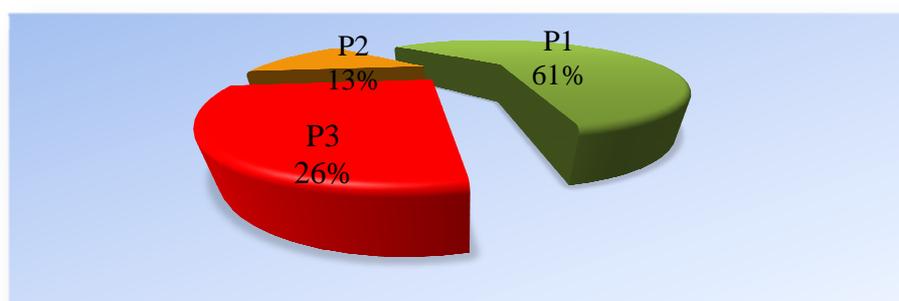
³⁸ Monitorização de Inquiridos em Meio Escolar.

os professores, principalmente no CEF, o que nos deixa pressupor que possa existir algum desvio na nossa pesquisa, pois os alunos apesar de lhes ter sido garantida a confidencialidade e o anonimato poderão ter apresentado algum constrangimento relativamente aos seus professores virem a ter conhecimento das suas respostas, uma vez que os questionários foram aplicados em contexto escolar.

4.3.1 – Caracterização dos alunos inquiridos

Uma grande proporção dos alunos inquiridos (39%) ficou retido pelo menos uma vez ao longo da sua trajectória escolar, dos quais (26,2%) já reprovaram 2 ou mais vezes e (12,8%) reprovaram 1 vez (figura 4.2). Temos (61%) de alunos que demonstram um bom desempenho escolar, não apresentando nenhuma retenção. Os dados de insucesso escolar relativos ao género coincidem com as investigações conhecidas que mostram que os rapazes reprovam em maior proporção que as raparigas – 26% e 13%, respectivamente (quadro 4.3 e figura 4.3).

Figura 4. 2 - Número de retenções segundo o seu percurso escolar (2010/2011) (%)



Quadro 4. 3 - Número de retenções durante o seu percurso escolar referente ao total da amostra, por género (2010/2011) (N e %)

	P1		P2		P3		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Masculino	31	22,0%	12	8,5%	25	17,7%	68	48,2%
Feminino	55	39,0%	6	4,3%	12	8,5%	73	51,8%
Total	86	61,0%	18	12,8%	37	26,2%	141	100,0%

4.3.2 - Percursos educativos (Regular/CEF/PIEF)

Ao analisarmos o grau de sucesso e insucesso em cada escola, constatamos que os alunos pertencentes ao P3 da escola B são (8%), este valor sobe consideravelmente nos da escola A para (55,6%), não será aqui, com certeza, alheio o facto de ser nesta escola que estão concentrados os percursos alternativos do nosso estudo. Como supracitado as medidas educativas CEF e PIEF estão a ficar conotadas com os alunos repetentes. Encontramos uma clara relação entre as trajectórias e os percursos educativos, no universo inquirido todos os alunos do PIEF já reprovaram 2 ou mais vezes, os CEF (94,1%), enquanto que no regular apenas (7,2%) (figura 4.4).

Figura 4. 3 - Número de retenções durante a sua trajetória escolar referente ao total da amostra, por género (2010/2011) (%)

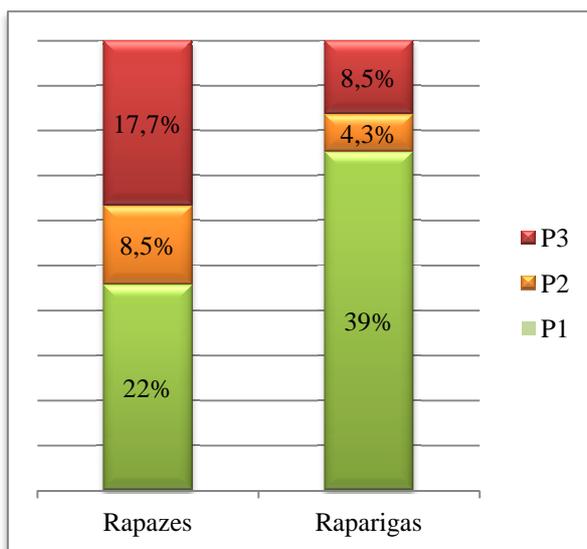
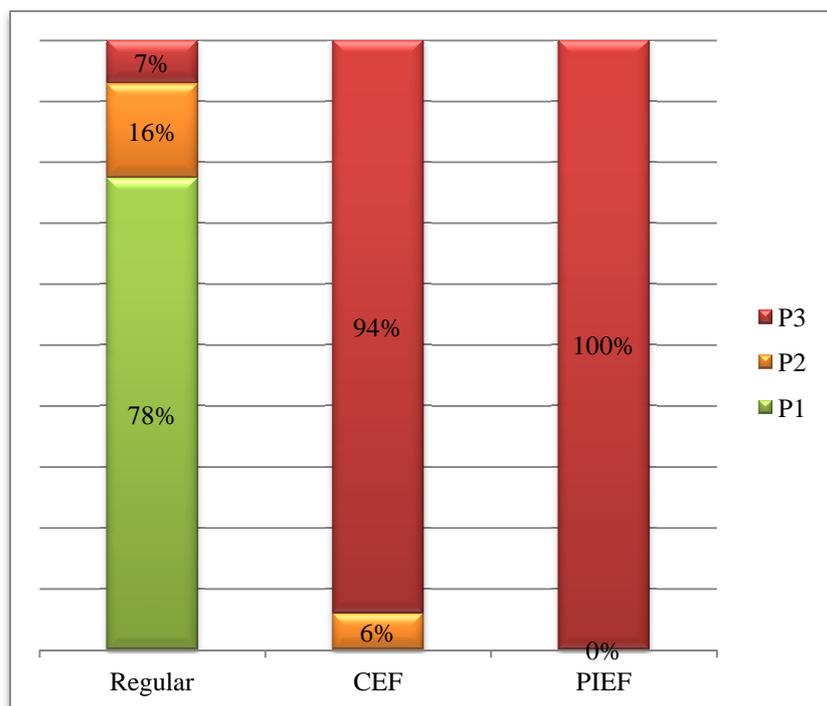


Figura 4. 4 - Constituição das turmas dos diferentes percursos educativos estudados (Regular/CEF/ PIEF), segundo o percurso escolar dos alunos (2010/2011) (%)



CAPÍTULO V

ANÁLISE DOS RESULTADOS

5.1 – Percepções dos alunos das principais razões que justificam as suas retenções

Relativamente à análise das razões apresentadas pelos alunos que apresentam retenções para o seu insucesso, destaca-se como causa principal o não estudar, em 2º lugar a terem maus comportamentos e em 3º a não irem às aulas (figura 5.1).

Figura 5.1 - Principais razões que, na opinião do(a) aluno(a) justificam a(s) sua(s) retenção(ões) (2010/2011) (%)



Perante este panorama, coincidente com os estudos já conhecidos, as condições para o sucesso não parecem encontrar-se na esfera cognitiva (9,1%) (tem dificuldade em aprender/matéria difícil), mas na esfera atitudinal e relacional (70,9%) (não estudavam/ tinham maus comportamentos/ não iam às aulas/ não gostavam professores), existe um pequeno, mas não residual, número de alunos que atribuem a principal razão a factores externos, (3,6%) referem que os professores não explicavam bem, (9,1%) dizem que foi por a matéria ser pouco interessante, 1 aluno refere que foi por problemas de saúde e 1 aluno diz que foi injustamente que reprovou. Nos alunos do P2 a razão principal é o não estudar (44,4%), mas nos do P3 aumenta a relevância do comportamento, dividindo-se em (27%) que referem ser por não estudarem, e também (27%) admitem ter sido devido a terem maus comportamentos, devemos salientar ainda que (13,5%) foi por nem sequer irem às aulas (quadro 5.1).

Quadro 5.1 - Principais razões que, na opinião do(a) aluno(a) justificam a(s) sua(s) retenção(ões), segundo o seu percurso escolar (2010/2011) (N e %)

		Não estudava	A matéria era difícil de perceber	A matéria era pouco interessante	Os professores não explicavam bem	Não gostava dos professores	Tinha maus comportamentos	Não ia às aulas	Tinha dificuldades em aprender	Não tinha condições em casa para estudar	Outra	Não respondeu	Total
P2	N	8	2	2	1	1	1	1	0	0	2	0	18
	%	44,4%	11,1%	11,1%	5,6%	5,6%	5,6%	5,6%	0%	0%	11,2%	0%	100%
P3	N	10	1	3	1	3	10	5	2	1	0	1	37
	%	27%	2,7%	8,1%	2,7%	8,1%	27%	13,5%	5,4%	2,7%	0%	2,7%	100%
Total	N	18	3	5	2	4	11	6	2	1	2	1	55
	%	32,7%	5,5%	9,1%	3,6%	7,3%	20%	10,9%	3,6%	1,8%	3,6%	1,8%	100%

Ao efectuarmos uma análise das principais razões que, na opinião do aluno justificam a(s) sua(s) retenção(ões) atribuídas pelos diferentes percursos (Regular/CEF/PIEF), constatamos que a razão principal no regular e no PIEF é a mesma, o facto de não estudarem (46,2%) e (38,5%) respectivamente, mas no CEF a principal razão para as sua(s) retenção(ões) foi o terem maus comportamentos (37,5%) (Quadro 5.2). A razão apresentada em segundo lugar no ensino regular é a

de a matéria ser pouco interessante (15,4%), no PIEF os maus comportamentos (23,1%) e no CEF existe um empate entre o não gostarem dos professores e de não irem às aulas, ambas com (18,8%). No PIEF também surge um valor considerável de alunos que nem sequer iam às aulas (15,4%), enquanto que no regular dos que apresentam retenções, esse valor é de (3,8%) (quadro 5.2). Destacamos ainda no regular um aluno que refere que reprovou por problemas de saúde e outro que diz que foi por injustiça, e no PIEF temos um caso de um aluno que a principal razão apresentada foi o não possuir condições em casa para estudar, percentualmente são valores quase residuais, mas devemos encara-los como significativos, pois todas as causas do insucesso são significativas quando se trata da procura da melhoria na qualidade do processo de ensino aprendizagem.

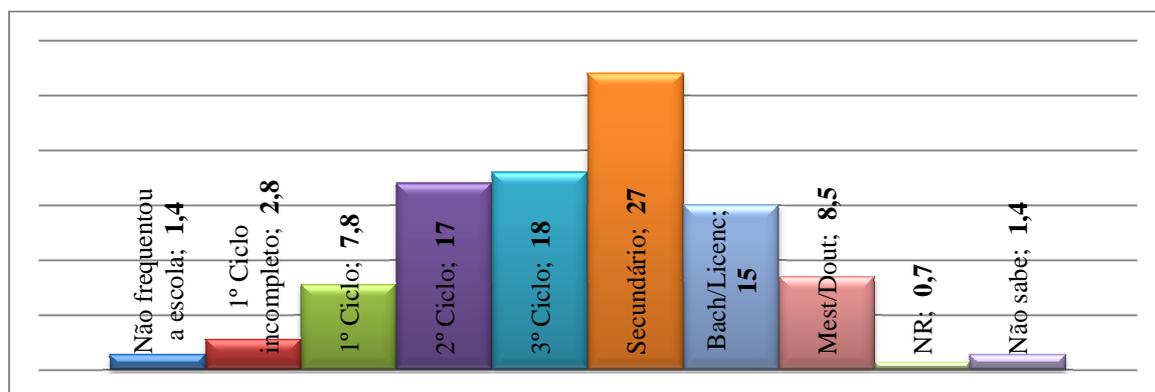
Quadro 5. 2 - Principais razões que, na opinião do(a) aluno(a) justificam a(s) retenção(ões), segundo os diferentes percursos educativos (Regular/CEF/PIEF) (2010/2011) (N e %)

		Não estudava	A matéria era difícil de perceber	A matéria era pouco interessante	Os professores não explicavam bem	Não gostava dos professores	Tinha maus comportamentos	Não ia às aulas	Tinha dificuldades em aprender	Não tinha condições em casa para estudar	Outra	Não respondeu	Total
Regular	N	12	2	4	1	1	2	1	1	0	2	0	26
	%	46,2%	7,7%	15,4%	3,8%	3,8%	7,7%	3,8%	3,8%	0%	7,6%	0%	100%
CEF	N	1	0	1	1	3	6	3	1	0	0	0	16
	%	6,3%	0%	6,3%	6,3%	18,8%	37,5%	18,8%	6,3%	0%	0%	0%	100%
PIEF	N	5	1	0	0	0	3	2	0	1	0	1	13
	%	38,5%	7,7%	0%	0%	0%	23,1%	15,4%	0%	7,7%	0%	7,7%	100%
Total	N	18	3	5	2	4	11	6	2	1	2	1	55
	%	32,7%	5,5%	9,1%	3,6%	7,3%	20,0%	10,9%	3,6%	1,8%	3,6%	1,8%	100%

5.2 - Origem sociocultural familiar

Aqui nivelámos pelo elemento da família com o grau académico mais elevado. A maior parte da origem social dos inquiridos é proveniente de famílias com o ensino secundário, logo a seguir com o ensino superior, seguido do 3º e 2º ciclos do ensino básico, (7,8%) é detentor apenas do 1º ciclo, (2,84%) não tem o 1º ciclo completo e (1,42%) sabe ler e escrever mas não frequentou a escola (figura 5.2).

Figura 5. 2 - Grau de escolaridade do Agregado Familiar (2010/2011) (%)



5.2.1 - Origem socioeconómica e cultural familiar segundo os diferentes percursos educativos dos alunos (Regular/CEF/PIEF)

Verificamos que nos percursos alternativos a origem cultural é muito baixa, sendo estas turmas marcadamente constituídas pela frequência de alunos que apresentam insucesso escolar (quer em termos de aproveitamento, quer de abandono) existindo aqui uma forte relação entre a origem cultural e o insucesso, indo de encontro ao que os estudos indicam. Os supracitados (2,8%), da amostra, que frequentaram a escola mas não completaram o 1º ciclo são na totalidade da família de alunos do PIEF. Mais de metade dos que possuem o grau académico – 1º ciclo encontram-se distribuídos pelas turmas do PIEF e CEF, do total da amostra, apenas (1,4%) possui o ensino secundário nos CEF, e no PIEF não existem origens com o secundário.

5.2.2 - (In)Sucesso escolar segundo a origem cultural familiar

Confirma-se o que os anteriores estudos referidos no enquadramento teórico atestam, o facto que quanto mais elevado é o grau académico da família de origem maior é o sucesso escolar³⁹. Devemos salientar que do universo inquirido todos os alunos provenientes de famílias com o ensino superior – (com os graus de mestrado/doutoramento) nunca reprovou, enquanto que no extremo oposto todos os alunos oriundos de famílias que frequentaram a escola mas não completaram o 1º ciclo já reprovaram 2 ou mais vezes e encontram-se todos a frequentar o percurso alternativo da medida PIEF.

5.2.3 – Origem socioprofissional

Quanto à sua origem socioprofissional verificamos que os alunos são maioritariamente provenientes das categorias de mais baixos recursos (65,3%) O, EE, AEpl, TIpl, TI, incluímos aqui, apesar de não pertencer à tipologia ACM (Almeida, Costa e Machado) também os 2 alunos institucionalizados, uma vez que não terão pais, ou estes não teriam condições para os criar. Apenas (33,3%) dos alunos são oriundos das categorias de mais altos recursos: sendo (19,1%) pertencentes aos PTE e (14,2%) aos EDL (quadro 5.3).

Quadro 5.3 – Indicador da classe socioprofissional do agregado familiar (2010/2011) (N e %)

	N.º	%
EDL - Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais	20	14,2
PTE - Profissionais Técnicos de Enquadramento	27	19,1
TI - Trabalhadores Independentes	7	5,0
TIpl - Trabalhadores Independentes Pluriactivos	23	16,3
EE - Empregados Executantes	29	20,6
O - Operários	3	2,1
AA - Assalariados Agrícolas	8	5,7
AEpl - Assalariados Executantes Pluriactivos	20	14,2
Inst - Institucionalizado(a), a cargo de uma instituição	2	1,4
Não responde	2	1,4
Total	141	100

³⁹ Encontramo-nos perante o supracitado “efeito de Mateus”.

No que concerne à situação das mães e dos pais perante o trabalho, são mais as mulheres desempregadas (17,1%) se considerarmos também as domésticas, enquanto que nos homens é de (5,17%). (56,9%) dos pais são assalariados, este indicador para as mães situa-se nos (63,43%). Quando fazemos uma correlação entre o indicador socioprofissional e o grau de escolaridade constatamos que os detentores de ensino superior bacharelato/ licenciatura e mestrado/doutoramento, na sua esmagadora maioria são PTE com (84,6%), e EDL com (60,7%).

5.2.4 – Origem sociocultural versus (In)Sucesso

A nossa amostra também vai de encontro aos resultados dos dados conhecidos, quanto mais elevado a classe socioeconómica e cultural melhores são os resultados escolares. Ao analisarmos a correlação entre os percursos por número de retenções e o indicador socioprofissional do agregado familiar, considerando os valores dentro da amostra total analisada, verificamos que os do P1 quase metade (44,2%) são oriundos da classe social alta, já no P2 uma clara maioria é proveniente das classes desfavorecidas e no P3 esse número é bastante mais acentuado (86,5%).

Analisando a percentagem apenas dentro de cada classe social e não do total dos inquiridos, verificamos, mais uma vez, que a proveniência da classe com mais altos recursos (económicos e culturais), está directamente ligado ao maior sucesso escolar, encontram-se no P1 (90%) dos EDL, e (74,1%) dos PTE, não existindo alunos provenientes dos AA. Mas ao analisarmos o P3, os alunos oriundos dos AA estão todos nesta categoria, seguidos dos institucionalizados (50%), depois os da classe socioprofissional dos O com (44,8%), os EE apresentam um valor aproximado (39,1%) e os TIpl também apresentam um valor considerável (25%), e os EDL apresentam apenas (5%). Quando fazemos a correlação entre a origem socioprofissional com os percursos educativos (Regular/CEF/PIEF) verificamos que de entre os 141 inquiridos, apenas 3 oriundos de classe alta se encontram a frequentar o CEF, e no PIEF não existe nenhum aluno proveniente de classe alta.

5.3 – Estratégias educativas familiares

5.3.1 – Reacção do agregado familiar quando o aluno faz algo errado ou certo na escola

Independentemente da classe social de origem, as famílias perante uma situação de um comportamento errado dos filhos, optam por utilizar estratégias análogas, recorrendo principalmente ao diálogo. Na análise do total da amostra a maioria conversa com os filhos (54,6%), (26,2%) refere que a família fica zangada mas não faz nada, existindo outros (5%) que não dizem nada, (11,3%) recorre a dar um castigo, uma percentagem menor, contudo ainda significativa (2,1%) menciona que gritam e/ou batem. Analisando especificamente através da classe de origem socioprofissional, constatamos que é sobretudo nas classes altas que predomina o recurso ao diálogo, (77,8%) nos PTE e (60%) entre os EDL. Sucede também numa classe desfavorecida, os AA com (66,7%), no entanto nesta classe encontram-se apenas 3 alunos, significando que 2 destas famílias recorrem ao diálogo.

Nos institucionalizados⁴⁰ todos afirmam que quando fazem algo errado o recurso utilizado é sempre o diálogo. Os que ficam zangados mas não fazem nada surgem maioritariamente nas classes populares, entre os TI (42,9%) utilizam esta opção, nos AEpl (35%), nos AA (33,3%), nos O (31%) e os EE recorrem a esta (30,4%). Entre a opção de não dizer nada, esta só aparece nas classes desfavorecidas, salientando-se (15%) entre os AEpl e (12,5%) entre os TIpl. O recurso ao castigo também só é utilizado pelas classes socioprofissionais mais baixas, destacando-se (25%) entre os TIpl, (17,2%) entre os O e (13%) entre os EE. Não poderíamos concluir que vale a pena recorrer ao diálogo? Os alunos parecem necessitar do contributo da família e de regras, de modo a prepará-los para virem a ser indivíduos integrantes e integradores da Sociedade.

Verifica-se que quando os alunos são alvos de retenções, existem algumas variantes nas atitudes que foram sendo tomadas pelas famílias durante o seu percurso escolar quando o aluno fazia algo de errado. Poderão estas atitudes indicarem que umas estratégias serão mais profícuas para o sucesso escolar em detrimento de outras. Observemos que é no P3 que existe uma maior percentagem de famílias que optam por não dizer nada (10,8%), se não se diz nada pode parecer ser algo que não é relevante e o aluno depressa esquece que o que fez é errado e não deveria voltar a fazer. Continua a ser no P3 que surge a percentagem mais elevadas de famílias que ficam zangadas mas não fazem nada (32,4%), pelo contrario é neste percurso que conversam menos com os filhos (45,9%), enquanto que no P2 as famílias que conversam com os filhos são (72,2%), é também no P3 que aplicam menos castigos (8,1%) enquanto que no P2 aplicam mais castigos (16,7%). Curiosamente as famílias que gritam e/ou batem não são de alunos que apresentam retenções, onde poderia ser expectável surgirem alunos com comportamentos mais desajustados, mas sim no P1 (3,5%). É no CEF e PIEF que existem mais pais que não dizem nada, tal como nos que ficam zangados mas não fazem nada com maior incidência no PIEF (53,8%), só no regular é que assinalaram que gritam/batem (2,7%), e os que mais recorrem ao diálogo são os pais dos do ensino regular (59,8%) destes fazem-no, nos do CEF desce para (37,5%) e no PIEF para (30,8%).

As famílias perante os comportamentos correctos dos filhos, maioritariamente reconhecem e valorizam-nos dando-lhes os parabéns (51,1%), enquanto que (39,7%) dizem que ele não faz mais que a sua obrigação, (7,1%) não fazem nada e existe ainda (2,1%) que opta por comprar presentes. Relativamente à comparação entre o fazer algo correcto e as classes socioprofissionais das famílias, verifica-se que onde compram mais presentes é nas classes desfavorecidas, (12,5%) dos TIpl optam por esta estratégia, enquanto que por exemplo nos PTE esta percentagem ficasse pelos (3,7%). É também nestas classes que predomina a maior percentagem das famílias que não fazem nada, (33,3%) dos AA, (15%) dos AEpl, (14,3%) dos TI, e que é mais utilizado o dar os parabéns, (100%) dos institucionalizados, (75%) dos TIpl, (66,7%) dos AA e (60,9%) dos EE. É na classe dos EDL que

⁴⁰ Devemos ressaltar que numa instituição não estão com a família, mas sim com profissionais que acompanham a sua educação. No decurso da análise surgirão situações em relação às quais nos devemos recordar que são acompanhados por profissionais.

surge a maior percentagem dos que dizem que não faz mais que a sua obrigação, correspondendo a (50%) das suas opções, embora na classe dos O os valores sejam aproximados (48,3%). Ao efectuarmos a análise pelo percurso escolar, quer pela positiva quer pela negativa é no P3 que se verifica a maior percentagem de famílias que não fazem nada, (21,6%) dos inquiridos no P3 referem que a família não faz nada, são também do P3 as famílias que menos dizem que não faz mais do que a sua obrigação (32,4%). O dar os parabéns vai decrescendo proporcionalmente à medida que aumentam as retenções, P1 (57%), P2 (44,4%) e P3 (40,5%). As famílias do P1 não compram presentes quando estes fazem algo correcto, enquanto que no P2 e no P3 compram (5,6%) e (5,4%) respectivamente. Os parabéns são mais dados no regular (56,3%), menos no CEF (43,8%) e muito menos no PIEF (15,4%), nos agregados familiares que não fazem nada a situação inverte-se, no regular (2,7%), no CEF (12,5%) e no PIEF (38,5%).

5.3.2 – *Envolvimento dos pais/EE com os assuntos escolares dos filhos e com a escola*

Independentemente do grupo social de origem, a maioria dos pais/EE conversa muitas vezes/sempre com os filhos para saber como correu o dia na escola (67,4%), no entanto (9,9%) assinala que nunca o fazem e (22,7%) que raramente conversam. É nos PTE que conversam com maior frequência (88,8%) fazem-no muitas vezes ou sempre, e são nos AA e nos O em que se destaca a maior percentagem dos que nunca/raramente o fazem, (66,6%) e (51,7%) respectivamente. São os PTE que mais conversam com os filhos sobre o que estão a aprender nas aulas (55,6%) muitas vezes/sempre, em todas as outras classes sociais é transversal nunca ou raramente conversarem sobre o que está a aprender nas aulas, inclusive os EDL com (60%), mas são os O que apresentam a maior percentagem (75,9%) (Quadro 5.4). Em todas as classes sociais a maioria nunca ou raramente conversa com os filhos sobre os assuntos que não percebem nas aulas (70,9%), podemos ponderar se terá a ver com o desconhecimento que não lhes permite acompanhar a matéria, ou se a falta de tempo. Quanto menos escolarizada a família de origem menor é a frequência que conversam sobre os assuntos que não percebem, vejamos as percentagens de raramente/nunca: - Frequentou a escola mas não completou o 1º ciclo (100%), - 1º ciclo (81,9%), - 2º ciclo (79,2%), - 3º ciclo (69,2%), a partir do secundário já existe uma certa homogeneidade apesar dos valores se manterem elevados. Quando analisamos segundo os percursos é no P3 que os pais/EE menos falam com os filhos (86,4%) raramente ou nunca o fazem, podemos concluir que estará relacionado ou poderá influenciar os resultados escolares (Quadro 5.5).

Analisando segundo o indicador socioprofissional do agregado familiar são os PTE que mais se preocupam se os filhos já fizeram os TPC questionando-os sempre ou muitas vezes (40,7%), nas restantes classes o panorama é muito diferente, a maioria não pergunta nunca ou raramente se fizeram os TPC, no caso dos TI temos (85,7%), se esta questão fosse colocada regularmente não poderia dar um contributo para o sucesso educativo? Relativamente ao comportamento ainda existe uma elevada percentagem de pais de forma transversal às classes sociais que nunca ou raramente o questionam, os O (69%); os EE (60,8%) mas também na classe alta dos EDL (60%). De forma global a maioria

raramente ou nunca: estudam com os filhos (86,6%), ajudam a fazer os TPC (81,5%), conversam com os professores (50,4%), participam em actividades de escola (68,1%), nem falam sobre: a relação com os colegas (59,6%), a relação com os professores (56%), a maneira como os professores ensinam (58,9%) e as condições da escola (67,4%) (Quadro 5.4).

Quadro 5.4 - Frequência com que conversa com os pais/EE sobre assuntos da escola, segundo o indicador socioprofissional do agregado familiar (2010/2011) (%)

Frequência com que conversa com os pais/EE sobre:															
		Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	NR	Total		Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	NR	Total	
EDL	Como correu o dia na escola	5	30	45	20	-	100	Os assuntos que não percebe nas aulas	25	50	20	0	5	100	
PTE		0	11,1	44,4	44,4	-	100		7,4	59,3	22,2	11,1	-	100	
TI		0	28,6	28,6	42,9	-	100		0	57,1	42,9	0	-	100	
EE		8,7	26,1	43,5	21,7	-	100		26,1	39,1	26,1	8,7	-	100	
O		24,1	27,6	34,5	13,8	-	100		24,1	51,7	20,7	3,4	-	100	
AA		33,3	33,3	33,3	0	-	100		33,3	33,3	33,3	0	-	100	
Tipl		0	25	25	50	-	100		12,5	62,5	25	0	-	100	
AEpl		15	15	45	25	-	100		20	60	15	5,0	-	100	
Inst		0	0	50	50	-	100		0	0	50	50,0	-	100	
Total		9,9	22,7	40,4	27	-	100		19,1	51,8	22,7	5,7	0,7	100	
EDL	O que está a aprender nas aulas	20	40	0	0	5	100	Se fez os TPC	40	35	15	5	5	100	
PTE		0	44,4	51,9	3,7	-	100		11,1	48,1	29,6	11,1	-	100	
TI		0	57,1	42,9	0	-	100		14,3	71,4	14,3	0	-	100	
EE		13	43,5	39,1	4,3	-	100		43,5	39,1	8,7	8,7	-	100	
O		27,6	48,3	24,1	0	-	100		37,9	41,4	17,2	3,4	-	100	
AA		0	66,7	33,3	0	-	100		0	66,7	33,3	0	-	100	
Tipl		12,5	50	37,5	0	-	100		25	37,5	25	12,5	-	100	
AEpl		25	35	35	5,0	-	100		30	35	20	15,0	-	100	
Inst		0	0	100	0	-	100		0	0	50	50,0	-	100	
Total		15,6	43,3	38,3	2,1	0,7	100		29,1	41,8	19,9	8,5	0,7	100	
EDL	O seu comportamento	15	45	25	5	10	100	As suas notas	0	5	40	50	5	100	
PTE		0	40,7	40,7	18,5	-	100		0	3,7	33,3	63	-	100	
TI		0	57,1	28,6	14,3	-	100		0	28,6	42,9	28,6	-	100	
EE		13	47,8	21,7	17,4	-	100		0	26,1	47,8	26,1	-	100	
O		6,9	62,1	24,1	6,9	-	100		3,4	31	31	34,5	-	100	
AA		0	33,3	66,7	0	-	100		33,3	0	66,7	0	-	100	
Tipl		12,5	25	50	12,5	-	100		0	0	75	25	-	100	
AEpl		15	35	40	10	-	100		0	15,0	50	35	-	100	
Inst		0	0	100	0	-	100		0	0	50	50	-	100	
Total		8,5	45,4	32,6	12,1	1,4	100		1,4	16,3	41,8	39,7	0,7	100	
EDL	A relação com os colegas	25	35	35	0	5	100	A relação com os professores	30	35	30	0	5	100	
PTE		7,4	44,4	29,6	18,5	-	100		0	51,9	33,3	14,8	-	100	
TI		0	42,9	57,1	0	-	100		0	42,9	57,1	0	-	100	
EE		13	39,1	34,8	13	-	100		0	43,5	43,5	8,7	-	100	
O		20,7	55,2	20,7	3,4	-	100		20,7	44,8	27,6	6,9	-	100	
AA		33,3	33,3	33,3	0	-	100		33,3	33,3	33,3	0	-	100	
Tipl		25	37,5	37,5	0	-	100		0	50	37,5	12,5	-	100	
AEpl		25	35	40	0	-	100		15	45	25	15	-	100	
Inst		0	0	100	0	-	100		0	0	100	0	-	100	
Total		17	42,6	33,3	6,4	0,7	100		11,3	44,7	34	8,5	1,4	100	
EDL	A maneira como os professores ensinam	30	25	30	10	5	100	As condições da sua escola	10	50	25	10	5	100	
PTE		7,4	44,4	44,4	3,7	-	100		14,8	66,7	11,1	7,4	-	100	
TI		0	42,9	42,9	14,3	-	100		0	42,9	57,1	0	-	100	
EE		21,7	34,8	34,8	8,7	-	100		26,1	47,8	21,7	4,3	-	100	
O		34,5	37,9	20,7	6,9	-	100		41,4	27,6	20,7	10,3	-	100	
AA		66,7	0	33,3	0	-	100		66,7	0	0	33,3	-	100	
Tipl		12,5	62,5	12,5	12,5	-	100		0	62,5	37,5	0	-	100	
AEpl		20	35	35	10	-	100		20	40	30	10	-	100	
Inst		0	0	100	0	-	100		0	0	100	0	-	100	
Total		21,3	37,6	32,6	7,8	0,7	100		21,3	46,1	24,1	7,8	0,7	100	

Quadro 5.5 - Frequência com que conversa com os pais/EE sobre os assuntos que não percebe nas aulas, segundo o seu percurso escolar (2010/2011) (%)

		Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	Não responde	Total
P1	%	14	52,3	26,7	7,0	0	100
P2	%	5,6	55,6	33,3	5,6	0	100
P3	%	37,8	48,6	8,1	2,7	2,7	100
Total	%	19,1	51,8	22,7	5,7	0,7	100

Quadro 5.6 - Mobilização dos pais face à escola por grupo social (2010/2011) (%)

Com que frequência os teus pais/EE:														
		Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	NR	Total		Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	NR	Total
EDL	estudam contigo	45	45	10	0	-	100	ajudam-te a fazer os TPC	40	35	25	0	-	100
PTE		33,3	51,9	11,1	3,7	-	100		29,6	48,1	14,8	7,4	-	100
TI		28,6	42,9	14,3	14,3	-	100		28,6	42,9	14,3	14,3	-	100
EE		60,9	17,4	21,7	0	-	100		39,1	47,8	8,7	4,3	-	100
O		65,5	34,5	0	0	-	100		51,7	44,8	3,4	0	-	100
AA		100	0	0	0	-	100		100	0	0	0	-	100
Tipl		50	25	25	0	-	100		37,5	25	12,5	0	25	100
AEpl		60	30	5	5	-	100		50	35	15	0	-	100
Inst		0	0	100	0	-	100		0	0	100	0	-	100
Total		51,8	34,8	11,3	2,1	-	100		41,8	39,7	14,2	2,8	1,4	100
EDL	conversam com os professores	5	45	35	15	-	100	participam em actividades de escola p. ex: (para assistir às actividades de final de período ou de ano)	25	40	15	20	-	100
PTE		7,4	44,4	37	11,1	-	100		22,2	33,3	29,6	14,8	-	100
TI		14,3	57,1	14,3	14,3	-	100		28,6	57,1	0	14,3	-	100
EE		0	43,5	47,8	8,7	-	100		34,8	47,8	8,7	8,7	-	100
O		17,2	31	37,9	13,8	-	100		44,8	31	17,2	6,9	-	100
AA		0	66,7	33,3	0	-	100		100	0	0	0	-	100
Tipl		12,5	37,5	25	12,5	12,5	100		25	37,5	25	0	12,5	100
AEpl		0	55	25	20	-	100		35	20	40	5	-	100
Inst		0	0	100	0	-	100		0	0	50	50	-	100
Total		7,1	43,3	35,5	13,5	0,7	100		33,3	34,8	20,6	10,6	0,7	100
EDL	ajudam nas actividades da escola p. ex: (como a pintar paredes, ou a arranjar algo, ou já foram a aulas falar sobre a profissão deles)	50	40	0	10	-	100	vêm os teus testes	0	5	35	60	-	100
PTE		37	48,1	7,4	7,4	-	100		0	3,7	40,7	55,6	-	100
TI		71,4	0	14,3	14,3	-	100		14,3	14,3	28,6	42,9	-	100
EE		56,5	39,1	0	4,3	-	100		21,7	8,7	26,1	43,5	-	100
O		65,5	27,6	6,9	0	-	100		20,7	24,1	13,8	41,4	-	100
AA		100	0	0	0	-	100		0	66,7	0	33,3	-	100
Tipl		50	25	12,5	0	12,5	100		0	0	37,5	62,5	-	100
AEpl		65	25	10	0	-	100		10	15	35	40	-	100
Inst		0	50	50	0	-	100		0	0	0	100	-	100
Total		56	32,6	6,4	4,3	0,7	100		9,9	12,8	28,4	48,9	-	100
EDL	vão a reuniões com o director de turma quando convocados	0	5	15	80	-	100							
PTE		0	0	33,3	66,7	-	100							
TI		0	28,6	28,6	42,9	-	100							
EE		0	4,3	52,2	43,5	-	100							
O		13,8	20,7	10,3	55,2	-	100							
AA		0	0	66,7	33,3	-	100							
Tipl		0	12,5	12,5	62,5	12,5	100							
AEpl		0	20	10	70	-	100							
Inst		0	0	0	100	-	100							
Total		2,8	11,3	24,1	61	0,7	100							

O cenário altera-se substancialmente no que respeita ao verem os testes (77,3%) fazem-no sempre ou muitas vezes, no entanto a regularidade é superior nas classes mais altas nos PTE (96,3%) e nos EDL (95%), nas classes desfavorecidas ainda existem percentagens consideráveis de pais que nunca ou raramente vêm os testes, nomeadamente nos AA (66,7%), nos O (44,8%), nos EE (30,4%) ou nos TI (28,6%) (Quadro 5.6). É frequente conversarem sobre as notas, no entanto com menor frequência nas classes desfavorecidas apresentando uma percentagem considerável em que nunca ou raramente falam sobre o assunto, nos O (34,4%), nos AA (33%), nos TI (28,6%) e nos EE (26,1%), mas nas mais altas nos PTE e nos EDL fazem-no sempre ou muitas vezes (96,6%) e (90%) respectivamente. A maioria também vai às reuniões com o director de turma quando convocados (85,1%), a totalidade dos PTE fá-lo, no entanto nos O existem (34,5%) que nunca ou raramente comparecem (Quadro 5.6).

5.3.3 – Ambição da família e do próprio em relação à prossecução de estudos

A ambição das famílias vai baixando em consonância com o aumento do insucesso escolar. No P1 (95,3%) deseja que os filhos prossigam até ao ensino superior, no P2 (50%) e no P3 apenas (22,6%).

No P2 surgem famílias que desejam apenas que os filhos tirem o 9º ano (5,6%) e no P3 esse valor sobe para (22,6%) (Quadro 5.7).

No ensino regular (83%) dos alunos possuem o desejo de prosseguirem os estudos até ao ensino superior, no CEF esse valor desce para (40%) e no PIEF apenas (15,4%) o deseja. No regular nenhum aluno se quer ficar apenas pelo 9º ano do ensino básico, mas no CEF (20%) desejam terminar os seus estudos assim que obtiverem o 9º ano e no PIEF (38,5%) (quadro 5.8), sendo de salientar que é nestes percursos alternativos que se concentra a maioria dos alunos que querem despachar os estudos para ir trabalhar, no CEF esse valor é de (18,8%) e no PIEF (30,8%). As ambições dos alunos vão baixando em conformidade com o aumento o insucesso escolar. No P1 (95,3%) deseja prosseguir até ao ensino superior, no P2 (50%) e no P3 apenas (25,8%), sendo de realçar que no P3 (22,6%) dos alunos almejam apenas o 9º ano (Quadro 5.9). Analisando a partir da posição social do agregado doméstico, o desejo de tirar curso superior está mais associado às classes altas, no entanto também patente nas desfavorecidas, que pela sua posição, a posse de títulos escolares pode alimentar projectos de mobilidade social ascendente (Quadro 5.10). Dos alunos institucionalizados todos desejam tirar um curso superior, pois neste falta-lhes um pilar que a outros não falta; é a família, estão sós no mundo, quando saírem da instituição só podem contar com eles próprios, é fácil compreender como vêm nos estudos a possibilidade de poderem vir a ter uma vida melhor.

Quadro 5. 7 - Até quando a família quer que estude, segundo o número de retenções durante o seu percurso escolar (2010/2011) (N e %)

		Ensino Superior	12º Ano	9º Ano	Não responde	Não sabe	Total
P1 - Nunca reprovou	N	82	4	0	0	0	86
	%	95,3%	4,7%	0%	0%	0%	100%
P2 - Reprovou 1 vez	N	9	6	1	2	0	18
	%	50%	33,3%	5,6%	11,1%	0%	100%
P3 - Reprovou 2 ou + vezes	N	7	9	7	5	3	31
	%	22,6%	29%	22,6%	16,1%	9,7%	100%
Total	N	98	19	8	7	3	135
	%	72,6%	14,1%	5,9%	5,2%	2,2%	100%

Quadro 5. 8 - Até quando pretende estudar, opiniões por percursos educativos (Regular/CEF/PIEF) (2010/2011) (N e %)

		Ensino Superior	12º Ano	9º Ano	Não responde	Não sabe	
9º Ano Regular	N	93	14	0	3	2	112
	%	83%	12,5%	0%	2,7%	1,8%	100%
CEF	N	4	3	2	1	0	10
	%	40%	30%	20%	10%	0%	100%
PIEF	N	2	6	5	0	0	13
	%	15,4%	46,2%	38,5%	0%	0%	100%
Total	N	99	23	7	4	2	135
	%	73,3%	17%	5,2%	3%	1,5%	100%

Quadro 5. 9 - Até quando pretende estudar, segundo o número de retenções durante o seu percurso escolar (2010/2011) (N e %)

		Ensino Superior	12º Ano	9º Ano	Não responde	Não sabe	Total
P1 - Nunca reprovou	N	82	3	0	0	1	86
	%	95,3%	3,5%	0%	0%	1,2%	100%
P2 - Reprovou 1 vez	N	9	8	0	1	0	18
	%	50%	44,4%	0%	5,6%	0%	100%
P3 - Reprovou 2 ou + vezes	N	8	12	7	3	1	31
	%	25,8%	38,7%	22,6%	9,7%	3,2%	100%
Total	N	99	23	7	4	2	135
	%	73,3%	17%	5,2%	3%	1,5%	100%

Quadro 5. 10 - Até quando pretende estudar, segundo o indicador socioprofissional do agregado familiar (2010/2011) (N e %)

		Ensino Superior	12º Ano	9º Ano	Não responde	Não sabe	Total
EDL	N	19	1	0	0	0	20
	%	95%	5%	0%	0%	0%	100%
PTE	N	24	2	0	0	0	26
	%	92,3%	7,7%	0%	0%	0%	100%
TI	N	6	1	0	0	0	7
	%	85,7%	14,3%	0%	0%	0%	100%
EE	N	13	4	1	1	2	21
	%	61,9%	19%	4,8%	4,8%	9,5%	100%
O	N	14	7	4	3	0	28
	%	50%	25%	14,3%	10,7%	0%	100%
AA	N	0	1	1	0	0	2
	%	0%	50%	50%	0%	0%	100,0%
TIpl	N	5	3	0	0	0	8
	%	62,5%	37,5%	0%	0%	0%	100%
AEpl	N	15	3	1	0	0	19
	%	78,9%	15,8%	5,3%	0%	0%	100%
Institucionalizado(a)	N	2	0	0	0	0	2
	%	100%	0%	0%	0%	0%	100%
Total	N	99	23	7	4	2	135
	%	73,3%	17,0%	5,2%	3,0%	1,5%	100%

5.4 – Envolvimento dos alunos com a escola e os seus percursos escolares

A frequência da realização dos TPC na amostra está correlacionada directamente com o insucesso escolar, a percentagem dos que não fazem o TPC aumenta gradualmente em conformidade com o número de retenções; no P1 (4,6%) não nunca ou raramente fazem os TPC, no P2 (16,7%) e no P3 (48,6%) (Quadro 5.11). Se voltássemos a realizar o estudo teríamos colocado a questão se não os fazem por desmotivação devido às retenções ou se mesmo anteriormente já não os faziam?

O insucesso parece estar também relacionado, com os recursos da família em material de apoio escolar, claro que os que detêm um maior capital cultural estarão mais abertos a estas situações, mas não será de descurar que o facto de não o terem poderá prender-se com questões financeiras, tais como o não terem capacidade de possuir internet (Quadro 5.12). Quando questionámos se em casa possuíam enciclopédia; dicionário, CD`rom de apoio ao estudo e Internet, verificámos que em relação ao

número de retenções vai aumentando gradualmente nos que não possuem estes materiais de apoio. Por exemplo dos que não têm Internet do P1 são (2,3%), do P2 são (5,6%) e do P3 são (13,5%). Ou dos que não têm CD`rom de apoio ao estudo do P1 são (53,5%), do P2 são (77,8%) e do P3 são (89,7%). Na amostra são os alunos que mais reprovam os que menos gostam de ler, e também os que menos lêem: revistas, jornais e artigos de internet, mas em relação à BD são os que mais lêem. O gosto pela leitura é superior nos EDL e nos PTE. Ressalvamos que é no P3 que existe a maior percentagem de alunos que não frequentaram o pré-escolar (16,2%).

Em todos os Percursos a maioria considera-se um aluno médio, não podemos deixar de achar curioso no P3 (21,6%) consideram-se bons aluno e apenas (10,8%) se consideram fracos, no P2 nenhum se considera fraco. No P1 todos dizem que aprendem com facilidade ou com muita facilidade, no P2 (94,4%) e no P3 (70,3%). No P2 apenas (5,6%) referem que aprendem com dificuldade e entre os P3 (27%) e apenas 1 aluno refere que aprende com muita dificuldade, este pertence ao P3.

Quadro 5. 11 - Frequência com que faz os trabalhos de casa, segundo o seu percurso escolar (2010/2011) (N e %)

		Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	Não responde	Total
P1 - Nunca reprovou	N	2	2	57	24	1	86
	%	2,3%	2,3%	66,3%	27,9%	1,2%	100%
P2 - Reprovou 1 vez	N	0	3	12	3	0	18
	%	0%	16,7%	66,7%	16,7%	0%	100%
P3 - Reprovou 2 ou mais vezes	N	9	9	11	5	3	37
	%	24,3%	24,3%	29,7%	13,5%	8,1%	100%
Total	N	11	14	80	32	4	141
	%	7,8%	9,9%	56,7%	22,7%	2,8%	100%

Quadro 5. 12 – Possuidores de Internet em casa para apoio ao estudo, por percursos escolares (2010/2011) (%)

		Não	Sim	Total
P1 - Nunca reprovou	%	2,3%	97,7%	100%
P2 - Reprovou 1 vez	%	5,6%	94,4%	100%
P3 - Reprovou 2 ou mais vezes	%	13,5%	86,5%	100%
Total	%	5,7%	94,3%	100%

5.4.1 - Razões atribuídas para ter mais facilidade ou mais dificuldade em aprender numa dada disciplina

Os alunos do P1 relegam para 5º lugar a facilidade, o ser mais fácil que outras disciplinas, já os do P3 apontam esta razão logo em 2º lugar. No grupo do P1 surge em 1º lugar o gosto pela matéria, de seguida o interesse pelos assuntos, a utilidade no futuro e o perceberem melhor o que os professores dizem, relegando para uma posição mais secundária a o ser mais fácil que outras disciplinas.

Quadro 5. 13 - Razões atribuídas para ter mais dificuldade em aprender numa disciplina, segundo o seu percurso escolar (2010/2011) (N e %)

		P1	P2	P3	Total
É mais difícil que outras disciplinas	N	16	4	8	28
	%	18,6%	22,2%	21,6%	19,9%
Não percebo o que os professores dizem	N	7	2	5	14
	%	8,1%	11,1%	13,5%	9,9%
Não gosto da matéria	N	29	5	8	42
	%	33,7%	27,8%	21,6%	29,8%
A matéria anterior não ficou bem sabida	N	11	4	2	17
	%	12,8%	22,2%	5,4%	12,1%
Não gosto dos professores	N	3	0	2	5
	%	3,5%	0%	5,4%	3,5%
Não tenho amigo(s) ou colegas com quem estudar	N	1	0	0	1
	%	1,2%	0%	0%	0,7%
Não tenho a quem recorrer caso não perceba algo	N	1	0	1	2
	%	1,2%	0%	2,7%	1,4%
Os assuntos não me interessam	N	11	2	3	16
	%	12,8%	11,1%	8,1%	11,3%
Penso que não tem utilidade para o meu futuro	N	3	1	4	8
	%	3,5%	5,6%	10,8%	5,7%
Não percebo o que vem nos livros	N	2	0	0	2
	%	2,3%	0%	0%	1,4%
Não responde	N	2	0	4	6
	%	2,3%	0%	10,8%	4,3%
Total	N	86	18	37	141
	%	100%	100%	100%	100%

Já no grupo P3 em 1º lugar o gosto pela matéria, mas logo seguida da preocupação com a disciplina ser fácil, só depois pensam na utilidade futura, ou seja, a facilidade da disciplina resulta aqui da maior acessibilidade cognitiva (é esta facilidade que faz com que gostem desta). É curioso observar que à medida que o insucesso aumenta, aumenta proporcionalmente a preocupação com o ser mais fácil.

Quanto às principais dificuldades, surge em 1º lugar a nível global – a falta de gosto pela matéria (29,8%), seguido de considerarem ser mais difícil que outras disciplinas (19,9%), e aprendizagens pouco sedimentadas em anos anteriores (12,1%), sendo ainda de salientar que (10,8%) pensam que não tem utilidade para o seu futuro⁴¹ (Quadro 5.13).

5.4.2 – Relação do aluno com o estudo – (Quando, quanto e como estuda)

Constatamos que quanto mais retenções menos os alunos estudam, os alunos raramente ou nunca estudam no P3 (56,8%), no P2 (5,6%) e no P1 (4,7%) (Quadro 5.14). Tal como na média de estudo, os alunos não estudam tempo nenhum no P3 (56,8%), no P2 (11,1%) e no P1 (5,8%) (Quadro 5.15). Quando analisamos os que estudam mais de 1 hora por dia essa proporcionalidade é inversa, quanto maior o sucesso escolar mais estudam, no P1 (32,6%), no P2 (16,7%) e apenas 2 alunos no P3 (5,4%).

⁴¹ Poderá ter a ver com a ideia generalizada pelo senso comum, da desvalorização dos diplomas, consultar Capítulo III, subcapítulo 3.2.

Quadro 5. 14 - Frequência com que estuda, segundo o seu percurso escolar (2010/2011) (N e %)

		Raramente/ Nunca	Só na véspera dos testes	2 ou 3 dias por semana	Mais que 3 dias por semana	Todos os dias	Não responde	Total
P1 - Nunca reprovou	N	4	42	25	11	4	0	86
	%	4,7%	48,8%	29,1%	12,8%	4,7%	0%	100%
P2 - Reprovou 1 vez	N	1	4	10	3	0	0	18
	%	5,6%	22,2%	55,6%	16,7%	0%	0%	100%
P3 - Reprovou 2 ou + vezes	N	21	10	3	0	2	1	37
	%	56,8%	27%	8,1%	0%	5,4%	2,7%	100%
Total	N	26	56	38	14	6	1	141
	%	18,4%	39,7%	27%	9,9%	4,3%	0,7%	100%

Quadro 5. 15 - Média de tempo de estudo por dia, segundo o seu percurso escolar (2010/2011) (N e %)

		Nenhum	Menos de 10 minutos	Entre 10 a 30 minutos	Entre 30 minutos a 1 hora	Mais de uma hora	Não responde	Total
P1 - Nunca reprovou	N	5	11	20	19	28	3	86
	%	5,8%	12,8%	23,3%	22,1%	32,6%	3,5%	100%
P2 - Reprovou 1 vez	N	2	0	6	7	3	0	18
	%	11,1%	0%	33,3%	38,9%	16,7%	0%	100%
P3 - Reprovou 2 ou + vezes	N	21	3	5	5	2	1	37
	%	56,8%	8,1%	13,5%	13,5%	5,4%	2,7%	100%
Total	N	28	14	31	31	33	4	141
	%	19,9%	9,9%	22%	22%	23,4%	2,8%	100%

5.4.2.1 - Explicador e aulas de apoio

Mais de metade dos inquiridos tem ou já teve explicador (56%). As percentagens entre o P3 e o P1 são equivalentes, mas é no P2 que a percentagem dos que têm ou já tiveram explicador é quase o dobro (94,4%), poderá ter a ver com um investimento da família, ou do próprio para evitar voltar a reprovou, quando passam para o P3 somos levados a crer que ou desistem desse investimento, ou não têm possibilidades continuar a fazê-lo. O recurso ao explicador quando não percebe a matéria, é utilizado muitas vezes ou sempre: no P1 (29%), no P2 sobe para (50%) o que poderá indiciar um esforço dos pais ao proporcionarem o recurso ao explicador, e no P3 desce abruptamente para (10,8%), o que poderá indiciar um soçobrar por parte destes alunos, não aproveitando convenientemente este recurso, uma vez que a maioria tem ou já teve explicador.

O grupo do P2 destaca-se nos que têm e já haviam tido anteriormente aulas de apoio (66,7%), em termos globais a maioria não tem nem nunca teve (55,3%), sendo nos que nunca reprovaram que essa percentagem é maior (75,6%).

5.4.2.2 - Razões pelas quais o aluno estuda

A principal razão apresentada é o desejo de ir para a Universidade (22%), seguido da sua importância para o futuro (20,6%) e do desejo de ter um bom emprego (19,1%). No P1 as percentagens ligadas à importância da qualificação (31,4%) são superiores às dos restantes percursos no P2 (25,6%) e no P3 (18,6%) (Quadro 5.16). Ou seja, estudar faz parte de um plano de futuro que inclui o objectivo a

atingir “ter um bom emprego” e a compreensão dos passos a seguir “ir para a Universidade”. Devemos salientar que neste universo (9,9%) estudam porque são obrigados, (7,8%) querem despachar os estudos para irem trabalhar e (5%) porque não querem aturar as repreensões dos pais e dos professores. Ao somarmos estes valores deparamo-nos com um valor considerável de alunos (27,6%) contrariados na escola, que não revêm na mesma qualquer utilidade para o futuro, este valor é mais visível nos alunos marcados pelo insucesso escolar, no P3 este sobe para (35,1%). “Este desinteresse pode levar a decisões de abandono nas classes sociais mais desfavorecidas e menos escolarizadas, ou nas mais altas, na procura de diferentes formas de apoio” (Sebastião, 2009).

Quadro 5. 16 - Razões porque estuda, segundo o seu percurso escolar (2010/2011) (N e %)

	P1		P2		P3		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Gostas de aprender	6	7%	2	11,1%	6	16,2%	14	9,9%
És obrigado pelos teus pais (ou outra pessoa)	8	9,3%	1	5,6%	5	13,5%	14	9,9%
Queres ter um bom emprego	16	18,6%	4	22,2%	7	18,9%	27	19,1%
Não queres aturar as repreensões dos pais e dos professores	4	4,7%	2	11,1%	1	2,7%	7	5%
Queres despachar os estudos e ir trabalhar	2	2,3%	2	11,1%	7	18,9%	11	7,8%
Pensas ser importante para o teu futuro	22	25,6%	5	27,8%	2	5,4%	29	20,6%
Queres ir para a Universidade	27	31,4%	2	11,1%	2	5,4%	31	22%
Total	86	100%	18	100%	37	100%	141	100%

Urge uma mudança de mentalidades, não se pense é que poderá passar apenas pelos professores e alunos, requer um esforço de todos os elementos envolvidos no processo educativo - famílias, medidas e políticas educativas, bem como o senso comum na sociedade que tem vindo a desvalorizar a qualificação.

Quadro 5. 17 - Razões porque estuda, segundo os percursos educativos (Regular/CEF/PIEF) (2010/2011) (N e %)

	Regular		CEF		PIEF		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Gostas de aprender	9	8%	1	6,3%	4	30,8%	14	9,9%
És obrigado pelos teus pais (ou outra pessoa)	10	8,9%	3	18,8%	1	7,7%	14	9,9%
Queres ter um bom emprego	22	19,6%	4	25%	1	7,7%	27	19,1%
Não queres aturar as repreensões dos pais e dos professores	6	5,4%	1	6,3%	0	0%	7	5%
Queres despachar os estudos e ir trabalhar	4	3,6%	3	18,8%	4	30,8%	11	7,8%
Pensas ser importante para o teu futuro	28	25%	0	0%	1	7,7%	29	20,6%
Queres ir para a Universidade	30	26,8%	1	6,3%	0	0%	31	22%
Não responde	3	2,7%	3	18,8%	2	15,4%	8	5,7%
Total	112	100%	16	100%	13	100%	141	100%

5.4.2.3 - Forma como estudam, e materiais utilizados para estudar

A prática mais corrente é estudar pelos livros escolares (43,3%), em conjunto com os apontamentos (39%), no entanto aparece-nos no P3 (13,5 %) que dizem que apenas ouvem as aulas e (18,9%) dizem que o fazem na internet, apenas no P3 existiram alunos que não responderam (10,8%), pode dever-se a de facto não estudarem mesmo, se tomarmos em consideração os que dizem que a principal razão porque reprovaram foi por não terem ido às aulas, estes nem poderiam responder que apenas ouviam a matéria dada nas aulas. Quando fazemos a correlação entre a forma como principalmente estudam e o percurso educativo a que pertencem (Regular/CEF/PIEF), verificamos que nos CEF e PIEF nenhum aluno considera o explicador como principal (apesar de mais de metade ter ou já ter tido. No ensino regular são os livros o principal meio de estudo (50,9%) seguido dos apontamentos (39,3%), mas o panorama altera-se nos CEF –(18,8%) e (37,5%) respectivamente, e ainda mais no PIEF – (7,7%) e (38,5%) respectivamente. A explicação para este mais baixo recurso aos livros pode prender-se com o facto de nestes tipos de ensino os professores produzirem grande parte do material de estudo, inclusive no PIEF nem existem manuais escolares adoptados.

Um dado curioso é o número de alunos que nos CEF e PIEF dizem estudar principalmente pela Internet, (25%) e (15,4%) respectivamente, se voltasse-mos a realizar a pesquisa questionaríamos se esta percentagem é entendida pelos alunos como estudo mas durante as aulas, quando estão a realizar pesquisas para trabalhos ou em contexto de aula de TIC. Devemos de salientar que nos CEF (18,8%) e no PIEF (15,4%) referem que a principal forma de estudo quando estudam é ouvirem apenas o que é dado nas aulas, em alunos que apresentam 2 ou mais retenções, e com problemas de comportamento não será esta uma forma prosaica de não dizerem que não estudam mesmo nada?

5.4.2.4- Atitude mais importante para aprender

Em 1º lugar o estar com atenção nas aulas (53,9%). As formas de aprendizagem mais centradas no aluno são claramente desvalorizadas como estudar todos os dias (10,6%) ou esclarecer dúvidas com o professor (12,8%) (Quadro 5.18). No P3 a percentagem relativa ao estudar todos os dias ainda é mais baixa (8,1%), seriam estes com mais dificuldades que deveriam estudar mais, esta pode ser uma das grandes causas de insucesso escolar – o não estudar, mas em contrapartida dão maior importância ao esclarecer as dúvidas com os professores (18,9%). Entre os alunos P1, são onde aparece maior importância dada à realização de apontamentos sobre a matéria (18,6%).

5.4.2.5 - Como enfrentar as dificuldades de aprendizagem

Aprender na escola não depende apenas da livre vontade do indivíduo ou de condições materiais. A aprendizagem escolar é vista como um processo de transmissão de conteúdos escolares do professor para o aluno, conjugado com a adopção de comportamentos compatíveis com o funcionamento desse processo na escola de massas. É interessante verificar que é entre as classes sociais mais baixas (TI e AEpl) que o recurso ao professor, a pedir que lhe explique de novo a matéria, é mais elevado, (85,7%)

Quadro 5. 18 - Atitude mais importante para aprender, segundo o seu percurso escolar (2010/2011) (N e %)

		Estar com atenção nas aulas	Esclarecer as dúvidas com o professor	Estudar todos os dias	Fazer apontamentos da matéria	Outra: tentar ter interesse pela matéria	Outra: Força de vontade	NR	Total
P1	N	46	10	10	16	1	1	2	86
	%	53,5%	11,6%	11,6%	18,6%	1,2%	1,2%	2,3%	100%
P2	N	11	1	2	3	0	0	1	18
	%	61,1%	5,6%	11,1%	16,7%	0%	0%	5,6%	100%
P3	N	19	7	3	6	0	0	2	37
	%	51,4%	18,9%	8,1%	16,2%	0%	0%	5,4%	100%
Total	N	76	18	15	25	1	1	5	141
	%	53,9%	12,8%	10,6%	17,7%	0,7%	0,7%	3,5%	100%

e (85%) respectivamente, a razão poderemos em parte encontrá-la no facto de ser entre os alunos de classes sociais mais altas que recorrem às competências dos pais (encontramos aqui uma linha de continuidade entre a escola e a família, como consequência dos níveis mais elevados de escolaridade entre as famílias). No entanto verificamos, que naqueles que possuem maiores classificações também o fazem regularmente nos PTE (81,5%). Constatamos que é no P1 que mais vezes pedem ao professor que lhe explique de novo, apenas (19,8%) nunca ou raramente o fazem e no P2 esse valor dispara para (50%), o que pode indiciar que descurar o pedir explicação ao professor pode ser mais uma causa de insucesso. Esse valor volta a baixar no P3, o que nos leva a crer que estes alunos compreenderam a importância de esclarecer as dúvidas com o professor.

À medida que o número de retenções vai aumentando, vai decrescendo proporcionalmente o recurso de pedir ao pai ou à mãe que lhe expliquem. Pedem muitas vezes ou sempre no P1 (19,8%), no P2 (16,7%) e no P3 (8,1%). O recurso aos irmãos é menos utilizado que o anterior, no P1 (15,2%) muitas vezes/sempre, no P2 (5,6%) e no P3 (10,8%), dos que não respondem poderá dever-se a não possuírem irmãos ou a estes já não coabitarem. No conjunto de actores relevantes no processo de aprendizagem encontramos ainda um que é frequentemente esquecido mas aquele que se encontra mais presente e próximo do aluno em dificuldades: *os colegas*, e eles próprios partilham as dificuldades e angústias, este recurso é accionado em (72,3%) dos casos, sendo realizado muitas vezes ou sempre no P1 (32,5%), no P2 (22%) e no P3 (27%), superando o recurso aos pais ou aos irmãos, devido à “importância dos longos períodos que passam juntos nas idades juvenis” (Sebastião, 2009). (76%) dos alunos às vezes ou muitas vezes não questionam ninguém, procurando resolver as suas dúvidas, sozinhos em casa através do estudo. Também acontece quando tem dificuldades fazerem de conta que perceberam e não pensam mais no assunto, sendo estes valores ainda consideráveis, o grupo do P1 diz que o faz muitas vezes ou sempre (19,8%), o P2 (27,8%) e o P3 (24,3%), o que poderá indiciar desinteresse ou desmotivação face à escola por parte destes alunos, esta postura tem a ver com o “ pensamento mágico (...) atitude de esperar que um problema seja resolvido sem qualquer providência nossa para o solucionar...” (Benavente et al., 1987: 57), é entre os grupos sociais mais

desfavorecidos, onde o insucesso escolar é maior que encontramos uma maior preponderância destas situações, sendo ainda nestes que o recurso ao apoio dos pais é menor.

5.5 – Gestão dos alunos do seu tempo extra-escolar (relativos à utilização dos meios tecnológicos)

São os alunos com mais retenções P3 que mais horas por dia passam a ver TV e/ou vídeos (16,2%) dizem fazê-lo em média mais de 15 horas por dia e (13,5%) entre 5 a 10 horas (Quadro 5.19), Poderá estar aqui mais uma causa, não queremos dizer aqui que a TV/Vídeos sejam prejudiciais aos estudos, mas como em tudo na vida deve ser feito com equilíbrio e não de forma desregrada, nesta situação é impossível um aluno ter tempo para estudar, inclusive deverá estar a tirar horas de sono, o que lhe dificultará a sua capacidade de concentração para as aulas do dia seguinte. O mesmo se passa em relação ao tempo que passam a jogar computador/PlayStation, são os alunos do P3 que mais horas por dia passam a jogar (16,2%) dizem fazê-lo em média mais de 15 horas por dia e (5,4%) entre 5 a 10 horas. Os alunos do (P3) são também os que mais horas por dia passam nas redes sociais (24,3%) dizem fazê-lo em média mais de 15 horas por dia e (5,4%) entre 5 a 10 horas, estes valores poderiam ser até mais elevados se todos possuíssem Internet em casa, uma vez que (13,5%) do P3 não possui.

Quando analisamos a média do total de alunos inquiridos verificamos que a esmagadora maioria tem internet em casa (94,3%), no entanto nos alunos de PIEF quase 1 quarto ainda não tem (23,1%), pois estes são provenientes maioritariamente de classes socioeconómicas e culturais desfavorecidas, e de facto constatasse mais uma vez que pesa no (in)sucesso escolar a proveniência de classes, tal como os estudos o indicam. De uma forma transversal a maioria utiliza bastante tempo por dia o telemóvel, (10,8%) dos alunos do P3 referem que não utilizam, isto deve-se a não possuírem telemóvel, no entanto os alunos que apresentam retenções e têm telemóvel falam mais tempo por dia do que os do P1. Em relação ao ensino regular e aos alternativos, verifica-se que a maioria que não possuirá telemóvel encontra-se no PIEF e CEF, no entanto os que têm utilizam-nos mais tempo do que os do ensino regular (Quadro 5.20).

Quadro 5. 19 - Média diária de utilização de meios tecnológicos, segundo o seu percurso escolar (2010/2011) (N e %)

Quanto tempo em média por dia:														
		Nenhum	Menos de 10 minutos	Entre 10 a 30 minutos	Entre 30 minutos a 1 hora	Entre 1 a 2 horas	Entre 2 a 3 horas	Entre 3 a 4 horas	Entre 4 a 5 horas	Entre 5 a 10 horas	Entre 10 a 15 horas	Mais do que 15	Não responde	Total
P1	vês televisão e/ou vídeos?	-	1,2	3,5	19,8	26,7	15,1	16,3	7	7	1,2	2,3	0	100
P2		-	0	5,6	27,8	33,3	11,1	0	16,7	5,6	0	0	0	100
P3		-	0	0	8,1	24,3	10,8	18,9	0	13,5	0	16,2	8,1	100
Total		-	0,7	2,8	17,7	27	13,5	14,9	6,4	8,5	0,7	5,7	2,1	100

P1	jogas computador/ PlayStation e afins?	19,8	11,6	11,6	23,3	16,3	1,2	7	3,5	3,5	-	0	2,3	100
P2		22,2	0	11,1	11,1	11,1	27,8	11,1	5,6	0	-	0	0	100
P3		13,5	2,7	2,7	13,5	18,9	8,1	2,7	5,4	5,4	-	16,2	10,8	100
Total		18,4	7,8	9,2	19,1	16,3	6,4	6,4	4,3	3,5	-	4,3	4,3	100
P1	utilizas o Messenger e/ou redes sociais	5,8	7	12,8	23,3	17,4	4,7	5,8	9,3	10,5	1,2	2,3	0	100
P2		0	11,1	5,6	22,2	16,7	16,7	5,6	11,1	5,6	0	0	5,6	100
P3		8,1	5,4	13,5	13,5	10,8	2,7	2,7	2,7	5,4	0	24,3	0	100
Total		5,7	7,1	12,1	20,6	15,6	5,7	5	7,8	8,5	0,7	7,8	3,5	100
P1	utilizas o telemóvel	2,3	16,3	10,5	7	7	-	1,2	3,5	5,8	8,1	38,4	0	100
P2		5,6	11,1	0	11,1	5,6	-	0	0	5,6	0	55,6	5,6	100
P3		10,8	8,1	5,4	2,7	2,7	-	2,7	0	2,7	5,4	48,6	10,8	100
Total		5	13,5	7,8	6,4	5,7	-	1,4	2,1	5	6,4	43,3	3,5	100
Quadro 5. 20 – Média diária de utilização do telemóvel (para falar e para sms`s), por percurso educativo (2010/2011) (N e %)														
Regular	utilizas o telemóvel	4,5	15,2	9,8	7,1	6,3	-	0,9	2,7	5,4	6,3	40,2	1,8	100
CEF		6,3	6,3	0	6,3	6,3	-	6,3	0	0	6,3	50,0	12,5	100
PIEF		7,7	7,7	0	0	0	-	0	0	7,7	7,7	61,5	7,7	100
Total		5	13,5	7,8	6,4	5,7	-	1,4	2,1	5	6,4	43,3	3,5	100

5.6 – Análise atitudinal e relacional

Apenas (15,6%) do total dos inquiridos dizem portarem-se sempre bem e quase metade (45,4%) afirma que varia muito, depende dos dias. Os alunos com mais insucesso P3 evidenciam-se pelo pior comportamento, mais de metade (51,4%) dizem que varia muito, depende dos dias, nestes alunos (2,7%) dizem que costumam ter problemas e (2,7%) admitem portar-se mal muitas vezes (Quadro 5.21). Quando passamos para um comportamento melhor a situação inverte-se, passam a ser os do P3 que, têm o valor mais baixo, enquanto que no grupo do P2 (50%) dizem portar-se quase sempre bem, no P3 apenas (21,6%). (69,5%) dos inquiridos dizem que só faltam quando estão doentes ou vão ao médico, no regular (76,8%) enquanto que no CEF apenas (25%). (27%) dos inquiridos admitem já ter faltado por vários motivos, mas no CEF sobe para metade (50%), no PIEF (38,5%) e no regular são os que menos faltam por vários motivos (22,3%). Apenas os alunos do CEF admitem que este ano não, mas noutros faltava muito (18,8%). As faltas sem serem por doença aumentam proporcionalmente com o insucesso, bem como as faltas de material ao longo do seu percurso escolar, com muitas: no P1 (7,0%), no P2 (11,1%) e no P3 (18,9%), e também as faltas de comportamento ao longo do seu percurso escolar, com muitas e/ou algumas: no P1 (10,4%), no P2 (27,8%) e no P3 quase metade dos alunos neste grupo (48,6%) (Quadro 5.23). Quanto às faltas de comportamento por percursos educativos (regular/alternativos), com algumas e/ou muitas no regular (12,5%), no CEF (81,3%) e no PIEF (38,5%) (Quadro 5.24). O número de vezes que já foi a Conselho Disciplinar por ter apresentado um mau comportamento aumenta significativamente de forma semelhante ao aumento do insucesso escolar, atingindo valores que podem ser considerados preocupantes, uma vez que quem vai a Conselho Disciplinar. é devido a apresentar comportamentos considerados muito graves, dos inquiridos já foram do P1 (10,5%), do P2 (27,8%) e do P3 (64,9%), julgamos que será por demais

evidente, que o comportamento se vem a reflectir no seu aproveitamento, com uma agravante, é que poderá prejudicar outros alunos também, na medida em que o tempo dispensado pelo professor para gerir este tipo de situações, não se encontrará a leccionar. Já foram a Conselho Disciplinar no ensino regular (16,1%), no PIEF (53,8%) e nos CEF (81,2%), salientamos que já foram a mais de 4 nos CEF (37,6%) e no PIEF (46,2%). Ainda no PIEF (15,4%) dos alunos admitem ter ido entre 20 a 40 Conselho Disciplinar e também (15,4%) dizem já ter ido a mais de 40, não podemos deixar de considerar estes números alarmantes.

Pelo senso comum não valeria a pena termos colocado a questão relativa à razão pela qual está matriculado(a) na sua escola? Diríamos que a esmagadora maioria estava matriculado nesta escola porque era da sua área de residência, mas ainda bem que colocámos esta questão, pois aqui as coisas neste campo apresentam algumas nuances. Quando analisamos o total dos inquiridos verificamos que de facto a maioria é por ser a sua área de residência, mas o panorama muda completamente de figura ao analisarmos o PIEF, apenas (23,5%) referem estar matriculados por ser a sua área de residência, (23,1%) foi uma instituição (por ex: tribunal) que os encaminhou, (30,8%) foram encaminhados para esta medida por professores de outra escola, e (7,7%) pediram para irem para o PIEF apesar de não ser a sua área de residência.

Quadro 5. 21 - Como considera o seu comportamento, por percurso escolar (2010/2011) (N e %)

		Porto-me mal muitas vezes	Costumo ter problemas	Varia muito, depende dos dias	Porto-me quase sempre bem	Porto-me sempre bem	Não responde	Total
P1	N	0	0	39	33	14	0	86
	%	0%	0%	45,3%	38,4%	16,3%	0%	100%
P2	N	0	0	6	9	2	1	18
	%	0%	0%	33,3%	50%	11,1%	5,6%	100%
P3	N	1	1	19	8	6	2	37
	%	2,7%	2,7%	51,4%	21,6%	16,2%	5,4%	100%
Total	N	1	1	64	50	22	3	141
	%	0,7%	0,7%	45,4%	35,5%	15,6%	2,1%	100%

Quadro 5. 22 - Como considera o seu comportamento, segundo o indicador socioprofissional (2010/2011) (N e %)

		Porto-me mal muitas vezes	Costumo ter problemas	Varia muito, depende dos dias	Porto-me quase sempre bem	Porto-me sempre bem	Não responde	Total
EDL	N	0	0	9	8	3	0	20
	%	0%	0%	45%	40%	15%	0%	100%
PTE	N	0	0	10	14	2	1	27
	%	0%	0%	37%	51,9%	7,4%	3,7%	100%
TI	N	0	0	2	4	1	0	7
	%	0%	0%	28,6%	57,1%	14,3%	0%	100%
EE	N	0	0	9	9	4	1	23
	%	0%	0%	39,1%	39,1%	17,4%	4,3%	100%
O	N	0	1	14	10	4	0	29
	%	0%	3,4%	48,3%	34,5%	13,8%	0%	100%
AA	N	0	0	0	0	2	1	3
	%	0%	0%	0%	0%	66,7%	33,3%	100%
Tipl	N	0	0	4	2	2	0	8
	%	0%	0%	50%	25%	25%	0%	100%

AEpl	N	0	0	14	3	3	0	20
	%	0%	0%	70%	15%	15%	0%	100%
Institucionalizado(a)	N	1	0	0	0	1	0	2
	%	50%	0%	0%	,0%	50%	0%	100%
Total	N	1	1	64	50	22	3	141
	%	0,7%	0,7%	45,4%	35,5%	15,6%	2,1%	100%

Quadro 5. 23 - Frequência de faltas de comportamento durante a sua trajectória escolar, por percursos escolares (2010/2011) (N e %)

		Nenhuma	Poucas	Algumas	Muitas	Não responde	Total
P1	N	56	21	7	2	0	86
	%	65,1%	24,4%	8,1%	2,3%	0%	100%
P2	N	6	7	4	1	0	18
	%	33,3%	38,9%	22,2%	5,6%	0%	100%
P3	N	8	8	11	7	3	37
	%	21,6%	21,6%	29,7%	18,9%	8,1%	100%
Total	N	70	36	22	10	3	141
	%	49,6%	25,5%	15,6%	7,1%	2,1%	100%

Quadro 5. 24 - Frequência de faltas de comportamento durante a sua trajectória escolar, segundo os percursos educativos (Regular/CEF/PIEF) (2010/2011) (N e %)

		Nenhuma	Poucas	Algumas	Muitas	Não responde	Total
Regular	N	66	31	11	3	1	112
	%	58,9%	27,7%	9,8%	2,7%	0,9%	100%
CEF	N	0	1	8	5	2	16
	%	0%	6,3%	50%	31,3%	12,5%	100%
PIEF	N	4	4	3	2	0	13
	%	30,8%	30,8%	23,1%	15,4%	0%	100%
Total	N	70	36	22	10	3	141
	%	49,6%	25,5%	15,6%	7,1%	2,1%	100%

5.6.1 - A relação com a instituição

Globalmente a escola é avaliada como média (60,3%). A avaliação da escola varia com o percurso escolar, a avaliação de má e/ou péssima vai aumentando progressivamente com o insucesso, no P1 (8,2%), no P2 (16,7%) e no P3 (32,4%). Já na avaliação como média sucede o inverso, vai diminuindo conforme o aumento de insucesso, no P1 (72,1%), no P2 (55,6%) e no P3 (35,1%). Curiosamente quanto à avaliação de boa volta a ir aumentando conforme aumenta o insucesso, embora com percentagens menos pronunciadas, no P1 (18,6%), no P2 (22,2%) e no P3 (27%).

A relação é mais equilibrada quando analisamos segundo a classe social de origem, a maioria considera a escola média e/ ou boa (81,6%), o que aponta para alunos que oriundos das classes sociais mais baixas ainda verem na qualificação uma forma de mobilidade social ascendente. No que concerne ao conhecimento do regulamento interno da escola a diferença não é muito significativa, no

entanto os menos familiarizados com o regulamento interno são os alunos sem retenções (P1), talvez devido a nunca terem tido problemas atitudinais e desta forma permitirem-se a descorar um pouco o conhecimento do regulamento interno da escola.

5.6.2 - Tratamento dos funcionários para com os alunos

A maioria dos inquiridos no nosso universo estudado diz que os funcionários tratam melhor uns alunos que outros (55,3%), são os alunos do P3 que menos se sentem discriminados pelos funcionários (51,4%). De forma global a maioria julga-se discriminada, (55,3%) diz que os funcionários tratam uns melhor do que outros. São os alunos de PIEF que se sentem menos discriminados pelos funcionários (38,5%), mas aqui deveremos ter em conta que estes no tempo que passam onde podem ter contacto com os funcionários (entrada, saída, intervalos, almoço) estão sempre acompanhados pela TIL (Técnica de Intervenção Local) e por vezes também por um professor. Depois os do ensino regular com (56,3%) dos alunos a considerar que os funcionários tratam uns melhor do que os outros e no CEF (62,5%) partilham desta opinião.

5.6.3 – Relacionamento com os Professores

Maioritariamente os alunos referem que têm um bom relacionamento com todos e/ou quase todos os professores (68,8%). Mas os alunos sem retenções parecem dar-se melhor com os professores (72%) do que os marcados por percursos de insucesso, no P2 (61,1%) e no P3 (64,8%).

Quando comparamos o regular com os alternativos o panorama apresenta nuances, (69,7%) dos alunos inquiridos no ensino regular afirmam ter um bom relacionamento com todos ou quase todos os professores, os de CEF (56,3%) e no PIEF (77%). Este valor superior na medida PIEF deve-se à maioria dos professores na medida ser colocado em mobilidade, apresentando uma predisposição e um perfil adequados a este tipo de alunos, e também não será indiferente os laços afectivos que se vão criando pois os alunos passam um número elevado de horas com os professores que lhes leccionam várias disciplinas e têm tutorias no seu acompanhamento na integração profissional⁴².

A maioria acha que os professores são seus amigos (75,2%), apenas (4,3%) referem que não e (19,9%) dizem que não sabem. Os alunos vão deixando de achar os professores seus amigos à medida que o insucesso aumenta, no P1 (80,2%), no P2 (72,2%) e no P3 (64,9%), não nos esqueçamos que o motivo apontado por um dos alunos inquiridos como principal razão para a sua reprovação foi uma “injustiça”. A esmagadora maioria (85,8%) acha que os professores querem que participe, (12,1%) não sabe. (83%) acham que são respeitados pelos professores, (11,3%) não sabem se o são. São os alunos sem retenções (P1) são os que mais se sentem respeitados pelos professores (88,4%). (73%) acha que os professores lhe explicam bem a matéria, (5,7%) acha que não e (19,1%) não sabem. No entanto no P3 apenas (56,8%) acha que os seus professores lhe explicam bem a matéria, apenas 1 aluno é que diz

⁴² Em Formação Vocacional, onde os alunos se encontram em contexto de trabalho, funcionando como estágio.

que não explicam bem a matéria, (32,4%) não sabem e (8,1%) não responde. A indiscutível maioria diz que os professores voltam a explicar quando têm dúvidas (87,2%), apenas (2,8%) dos inquiridos diz que não. Mais de um quarto dos alunos não sabe se os seus professores têm muito jeito para ensinar (29,1%), (57,4%) acha que sim, mas nos do grupo P3 menos de metade acha que sim (45,9%) e (37,8%) não sabe. Cerca de 1 quarto dos alunos (24,1%) não sabe se os seus professores se preocupam com eles, apenas (9,9%) julga que não, enquanto que a maioria (63,8%) julga que sim. As opiniões aqui dividem-se um pouco mais, (41,1%) acha que se sim mas um valor aproximado acha que não (38,3%). Os alunos mais marcados pelo insucesso, são aqueles que mais acham que os professores tratam todos os alunos da mesma maneira (43,2%). Relativamente à forma como os professores tratam os alunos é entre os alunos com mais insucesso que existe uma maior percentagem daqueles que consideram ser tratados por igual (não havendo uma identificação dos professores com os percursos de insucesso). (48,2%) acha que os professores tratam uns melhor do que outros, (32,6 %) acha que não. Os alunos sem retenções (P1), são aqueles que menos acham que os professores tratam uns melhor que os outros (39,5%) diz que não.

5.6.4 - Análise do que acha dos seus professores segundo os seus percursos educativos

(75,2%) do universo inquerido crê que os professores são seus amigos, apenas (4,3%) acredita que não, e (19,9%) não sabe. É de salientar que dos alunos que seria expectável serem mais difíceis, por apresentarem um pior comportamento, ou vamos lá um comportamento mais irregular, não existe nenhum que pense que os professores não são seus amigos, nem no CEF nem no PIEF, enquanto que no regular já existe, apesar de não ser uma percentagem elevada, contudo ainda é significativa (5,4%). É no PIEF que surge a maior percentagem de alunos que acha que os professores são seus amigos (84,6%), enquanto que a mais baixa surge nos CEF (62,5%). Os diversos percursos educativos (regular/CEF/PIEF), de uma forma transversal, a grande maioria diz que os professores querem que ele participe (85,8%), bem como acharem que os professores o respeitam (83,0%). E também que lhe explicam bem a matéria (73,0%). Também de forma transversal a esmagadora maioria afirma que os professores voltam a explicar quando lhes colocam dúvidas (87,2%). Apenas (57,4%) pensam que os seus professores têm muito jeito para os ensinar. No CEF (37,5%) não sabe. (63,8%) acham que os professores se preocupam com eles, mais os do regular (65,2%) e menos no CEF(56,3%). Menos de metade é que não se sente discriminado pelos professores (41,1%), enquanto que (38,3%) diz que não e (19,1%) não sabe. São os alunos mais à margem ou mais discriminados pela sociedade, e na escola A fazem o intervalo em tempo diferente de todos os outros alunos, são estes alunos do PIEF que curiosamente mais afirmam que os seus professores tratam todos da mesma maneira, quase o dobro dos outros percursos (61,5%). Referimos ainda que (68,8%) dos alunos do CEF dizem que os professores tratam uns melhor do que outros e apenas (6,3%) não se sente discriminado, enquanto que (25%) não sabe ou não responde.

5.7 - Reacção dos professores quando os alunos dão respostas erradas segundo os percursos (P1, P2 e P3)

A maioria refere que raramente ou nunca os professores ralham quando dão uma resposta errada (83,7%), sendo no P3 que menos acham que os professores ralham (86,5%) e apenas (2,7%) acha que ralham muitas vezes. Mais de metade dos alunos refere que os professores pedem a outro aluno, muitas vezes ou sempre, para responder quando eles dão respostas erradas (60,2%). A maioria dos inquiridos (63,1%) diz que os professores falam com eles, muitas vezes ou sempre, para saber o que não percebem. É no P3 que esse valor é mais elevado (64,8%), apenas (2,7%) diz que nunca. (70,2%) dos inquiridos sublinha que os professores voltam a fazer, muitas vezes ou sempre a pergunta de forma a que perceba, apenas (3,5%) diz que nunca. Este valor é superior também no P3 (75,6%). A maioria também diz que os professores ajudam-no, muitas vezes ou sempre, a chegar à resposta certa dando pistas (67,4%). (73,1%) dizem que raramente ou nunca os professores pedem a um colega que seja ele a explicar-lhe a pergunta. Mas este recurso vai aumentando à medida que aumenta o insucesso escolar, fazem-no sempre ou muitas vezes no grupo do P1 (18,6%), no P2 (27,8%) e no P3 (32,4%). O que nos leva a crer que os professores ao aperceberem-se das dificuldades destes recorrem a outros alunos na esperança que estes lhes consigam explicar de forma a que eles percebam.

A maioria raramente ou nunca ralha (83,7%), é no CEF e ainda mais no PIEF que menos ralham, pois os professores têm de gerir ou evitar os conflitos, uma vez que estes alunos não costumam manter-se calados ao serem chamados à atenção de uma forma mais impetuosa. Quando os alunos dão respostas erradas geralmente os professores utilizam muitas vezes ou sempre em mais de metade dos alunos os seguintes recursos: pedir a outro aluno que responda, falam com ele para saber o que não percebe, voltam a fazer a pergunta de forma a que perceba e ajudam-no a chegar à resposta certa dando pistas.

5.8 – Mobilidade dos dois melhores amigos face à escola

A maioria diz que os 2 melhores amigos só faltam às aulas quando estão doentes (56,7%), mas no P3 admitem que só (29,7%) o fazem, mais uma vez poderá estar aqui presente uma das causas do insucesso, a falta de assiduidade. Em relação aos 2 melhores amigos chegarem atrasados às aulas é transversal, a maioria diz que sim ou às vezes (64,5%). São os amigos dos alunos sem retenções que menos chegam atrasados às aulas (29,1%) costumam chegar a horas. Do universo inquirido a maioria diz que sim ou que às vezes se portam bem nas aulas (85,8%). Os que costumam apresentar melhor comportamento nas aulas são do grupo do P1 (90,7%). A maioria diz que às vezes (61,0%), quando analisamos em relação ao insucesso a percentagem dos que não fazem TPC vai aumentando proporcionalmente ao aumento do insucesso, P1 (2,3%), P2 (5,6%), P3 (8,1%).

Se pensava que todos os alunos estudavam para os testes, tem estado equívocado, pelo menos no que concerne ao nosso universo estudado (7,8%) afirma que os seus 2 melhores amigos não estudam

para os testes, (30,5%) só estudam às vezes e menos de metade é que estuda regularmente para os testes (49,6%). Se um aluno não estudar provavelmente não terá o mesmo sucesso que se estudasse! O número dos alunos que estudam para os testes diminui progressivamente à medida que vão aumentando as retenções, no P1 (61,6%), no P2 (44,4%), e no P3 (24,3%). A maioria afirma que os 2 melhores amigos desejam ir para a Universidade (46,8%), No entanto (40,4%) não sabe. É no P3 que menos amigos dos alunos ambicionam ir para a Universidade (8,1%) não quer ir. O desejo de ir para a Universidade também vai diminuindo à medida que se vão deparando com as retenções, no P1 (64,0%), no P2 (44,4%) e no P3 (8,1%). Será que se não existissem retenções haveria um maior objectivo no prolongamento dos estudos, na formação, quer via académica quer profissional?

Quando questionados em relação aos dois melhores amigos e *analisando na perspectiva dos percursos regulares ou alternativos*, de forma global a maioria não falta (56,7%), e (27,7%) faltam às vezes e (10,6%) faltam sem estar doentes. A pontualidade não é o forte da maioria, apenas (25,5%) costuma chegar a horas às aulas. Os mais pontuais são os alunos do PIEF, mas salientamos mais uma vez que estes são acompanhados e conduzidos às salas pela TIL e por vezes também por um professor. A maioria diz que às vezes os amigos se portam bem nas aulas (53,2%), (32,6%) dizem que sim e (7,1%) dizem que os amigos não se portam bem nas aulas. No PIEF nenhum aluno assume que os dois melhores amigos não se portam bem, no CEF (6,3%) e no regular (8%). A maioria diz que às vezes (61,0%), (23,4%) diz que fazem e (4,3%) assume que pura e simplesmente não fazem. Os amigos que mais o fazem são os do ensino regular, os amigos dos alunos do PIEF são os que menos fazem os TPC, no entanto devemos ressaltar que se os 2 amigos pertencerem ao PIEF, estes raramente levam TPC⁴³. Menos de metade estuda regularmente (49,6%), (7,8%) não estudam para os testes e (30,5%) só às vezes. Enquanto que a percentagem dos que não estudam se fica pelos (6,3%) no regular, no CEF aumenta para (18,8%), e no PIEF este valor é mais baixo (7,7%) porque se os amigos forem do PIEF, estes por norma não têm testes, utilizam outras formas de avaliação, mais associadas à formativa. A maioria do regular tem amigos que desejam ir para a Universidade. Do PIEF (15,4%) possuem esse desejo e do CEF apenas (6,3%), não nos esqueçamos que a maioria destes alunos são marcados pelo insucesso escolar, de todos os inquiridos do CEF e do PIEF apenas 1 aluno não é do P3, e como constatamos anteriormente o desejo de prosseguir os estudos vai diminuindo em consonância com o aumento do insucesso.

⁴³ São avaliados numa competência denominada “trabalho extra-aula” que por norma é realizada por iniciativa do próprio, ou pode estar ligado a um projecto/actividade desenvolvido numa área do seu interesse, ou no âmbito de AISC (Actividades de Inserção Social e Comunitária).

CONCLUSÃO

Não obstante a democratização do ensino, a partir dos anos 50, continuam a existir desigualdades persistindo uma relação entre o percurso escolar dos alunos e a sua origem social. Embora a maioria dos alunos inquiridos tenham realizado percursos de sucesso, são os provenientes de classes sociais mais favorecidas que apresentam os melhores resultados. De encontro ao nosso estudo, o último relatório da OCDE (As Perspectivas da Educação 2011, 13 de Setembro de 2011), atesta que 40% dos alunos pobres em Portugal apresentam retenções, sendo o 6º pior país entre 34 que entraram no estudo. Em relação ao género, confirma-se o que a investigação tem revelado: a escola é mais frequentada pelas raparigas e com melhor desempenho que os rapazes, apenas cerca de metade em relação a estes apresentam percursos marcados por retenções.

Existência de desigualdades na constituição de turmas na Escola B, existindo claramente turmas de elite, uma dessas turmas é constituída exclusivamente por pais pertencentes aos PTE e EDL, possuindo maioritariamente o ensino superior. Estes mais atentos e sentindo uma maior proximidade com a escola, talvez devido a serem mais literados, efectuem provavelmente pressão sobre a mesma para que os seus filhos frequentem uma turma mais homogénea.

Ao analisarmos o grau de sucesso e insucesso nas 2 escolas, constatamos que os alunos pertencentes ao P3 da escola B são (8%), este valor sobe consideravelmente nos da escola A para (55,6%), não será aqui, com certeza, alheio o facto de ser nesta escola que estão concentrados os percursos alternativos do nosso estudo, estes estão a ficar conotados com os alunos repetentes. Os alunos de CEF e do PIEF são na sua esmagadora maioria oriundos das classes sociais mais desfavorecidas, bem como a grande maioria dos alunos que apresentam 2 ou mais retenções. Os alunos provenientes de famílias com o ensino superior – (com mestrado/doutoramento) nunca reprovaram, enquanto que no extremo oposto todos os oriundos de famílias que frequentaram a escola mas não completaram o 1º ciclo já reprovaram 2 ou mais vezes. As principais razões apontadas pelos alunos para as suas retenções são, em primeiro lugar, o não estudarem, seguido de apresentarem um mau comportamento que vai aumentando de forma proporcional ao grau de insucesso, sendo aqui os alunos do P3 que se evidenciam pelas piores razões. As condições para o sucesso não residem tanto na esfera cognitiva, mas mais na esfera atitudinal e relacional.

É nas classes sociais mais altas que existe uma maior mobilidade em relação às estratégias educativas familiares, podemos concluir que vale a pena recorrer ao diálogo, vejamos é no P3 que conversam menos com os filhos, e que existe uma maior percentagem de famílias de classes desfavorecidas que optam por não dizer nada, e também que ficam zangadas mas não fazem nada, ora se não se diz nada pode parecer ao aluno que essa sua atitude errática não é relevante, e depressa esquecerá que não deveria voltar a fazer. É no CEF e PIEF que existem mais pais que não dizem nada, tal como nos que ficam zangados mas não fazem nada, e os que mais recorrem ao diálogo são os pais dos do ensino regular. São os PTE que mais se preocupam se os filhos fizeram o TPC, sendo nas classes altas que se encontram a maioria dos alunos sem retenções, podemos concluir que esta questão,

colocada aos filhos regularmente, poderia contribuir para o sucesso educativo. A percentagem dos alunos que não fazem o TPC está correlacionada com o insucesso escolar, aumenta à medida que aumenta o número de retenções. De uma forma global a maioria dos pais raramente ou nunca conversam com os filhos sobre: o seu comportamento na escola, a relação com os seus colegas, a relação com os professores, a maneira como os professores ensinam, as condições da escola, os assuntos que não percebe nas aulas, não estudam com os filhos, não conversam com os professores, não participam em actividades na escola, e quanto menos escolarizada é a família de origem menor é a frequência com que conversam com os filhos. Quando analisamos segundo os percursos é no P3 que os pais/EE menos falam com os filhos, podemos concluir que poderá influenciar os resultados escolares. O cenário altera-se no que respeita à avaliação, a verem os testes, a conversarem sobre as notas, e a irem às reuniões com o director de turma, a maioria fá-lo, mas com maior regularidade nas classes sociais mais favorecidas.

(17,2%) da figura feminina do agregado familiar (mãe ou madrastra), do universo investigado, ocupa-se de tarefas domésticas e/ou encontra-se desempregada, poderiam tentar mobilizar cinco minutos diários para perguntar se tem TPC, ou ver caderno, caderneta, conversar para saber como correram as aulas, pedir para o aluno estudar, enfim contribuir para o desempenho escolar do seu filho.

À medida que aumenta o insucesso, vai diminuindo proporcionalmente a ambição dos alunos e das famílias relativamente à prossecução de estudos. No ensino regular nenhum aluno se quer ficar apenas pelo 9º ano do ensino básico, e nos alunos sem retenções, todos tem o objectivo de prosseguirem os estudos até à Universidade. Mas no CEF (20%) e no PIEF (38,5%) desejam terminar o seu percurso escolar assim que obtiverem o 9ºano, referindo que desejam despachar os estudos para ir trabalhar. O desejo de tirar um curso superior está mais associado à classe alta, no entanto também se encontra patente nas classes populares que vêm nas qualificações uma possibilidade de mobilidade social ascendente.

São os alunos com mais retenções que menos gostam e que menos lêem, sendo nestes que existe a maior percentagem de alunos que não frequentaram o pré-escolar, bem como os que dispõem de menos material de apoio ao estudo em casa, a equidade na sociedade não estará ainda ao nível da escola. A escola tem que acompanhar a sociedade e a sociedade a escola, não podemos voltar-nos de costas uns para os outros, para benefício de todos temos que trabalhar em conjunto, em equipa, por mais dificuldades que haja temos que mudar as mentalidades, a qualificação é cada vez mais importante, já não existe o emprego para a vida, as pessoas deverão procurar melhorar as suas competências, para melhorarem o seu futuro.

Nos percursos de insucesso as razões atribuídas para terem mais facilidade ou dificuldade prendem-se acima de tudo com o gosto pela matéria e com a facilidade, com o ser mais fácil ou mais difícil que outra disciplina, ou seja é esta maior acessibilidade cognitiva – a facilidade – que faz com que gostem desta. À medida que o insucesso aumenta, aumenta proporcionalmente a preocupação com

o ser mais fácil. Quanto mais retenções menos os alunos estudam, a principal razão apresentada para estudarem é o desejo de ir para a Universidade, seguido da sua importância para o futuro e do desejo de ter um bom emprego, ou seja, estudar faz parte de um plano de futuro que inclui o objectivo a atingir “ter um bom emprego” e a compreensão dos passos a seguir “ir para a Universidade”. (7,8%) afirma que os seus 2 melhores amigos não estudam para os testes, (30,5%) só estudam às vezes e menos de metade é que estuda regularmente para os testes (49,6%). Se um aluno não estudar provavelmente não terá o mesmo sucesso que se estudasse. O número dos alunos que estudam para os testes diminui progressiva e substancialmente à medida que vão aumentando as retenções, no P1 (61,6%), no P2 (44,4%), e no P3 (24,3%). A prática mais corrente de estudo é através dos manuais escolares e dos apontamentos, no P3 existe um considerável número de alunos que referem que apenas ouve as aulas (13,5%). Os CEF e PIEF referem que a principal forma de estudo é ouvirem apenas o que é dado nas aulas, de onde se conclui que sendo estas medidas constituídas maioritariamente por alunos do P3, deparamo-nos com uma das causas principais do insucesso, que é o não estudar. O ser humano tem que se consciencializar que “ninguém nasce ensinado”, para aprender temos que fazer algum investimento pessoal e não esperar apenas que por artes mágicas se vá transitando de ano, ficando com competências em deficit ou mal consolidadas, o que se virá a repercutir mais tarde em maiores dificuldades em relação à prossecução de estudos. (27,6%) dos alunos andam contrariados na escola, não revêem na mesma qualquer utilidade para o futuro. No P3 esse valor sobe para (35,1%). Urge uma mudança de mentalidades, que não basta passar apenas pelos professores e alunos, requer um esforço de todos os intervenientes no processo educativo.

Para os alunos a atitude mais importante para aprender é estar com atenção nas aulas, desvalorizando consideravelmente formas de aprendizagem mais centradas no aluno como o estudar todos os dias, com maior ocorrência nos alunos do P3. O recurso ao professor para que lhe explique de novo a matéria quando não compreende, é mais elevado nas classes sociais mais baixas. No conjunto de actores relevantes no processo de aprendizagem encontramos um que é frequentemente esquecido, mas aquele que se encontra mais presente e próximo do aluno em dificuldades, são os colegas, (29,7%) recorrem regularmente a estes para esclarecer dúvidas, e (42,6%) fazem-no às vezes. À medida que aumentam as retenções, vai descendo o recurso de pedir aos pais que lhe expliquem, o recurso ao explicador ainda é considerável, no P1 (29%), no P2 (50%) e no P3 (10,8%). Quase metade dos alunos muitas vezes não questionam ninguém procurando resolver as suas dúvidas sozinhos através de estudo, mais nas classes desfavorecidas. E mais de metade às vezes faz de conta que percebeu e não pensa mais no assunto.

No que concerne à gestão dos alunos do seu tempo extra-escolar, são os alunos com mais retenções que mais horas por dia passam a: ver TV e/ou vídeos, jogar computador/PlayStation, e nas redes sociais. De uma forma transversal a maioria utiliza bastante tempo por dia o telemóvel, (10,8%) dos alunos do P3 referem que não utilizam, isto deve-se a não possuírem telemóvel, no entanto os alunos que apresentam retenções e que têm telemóvel falam mais tempo por dia que os que não têm

nenhuma retenção. Em relação ao ensino regular e aos alternativos, verifica-se que a maioria que não possuirá telemóvel encontra-se no PIEF e CEF, no entanto os que os têm utilizam-nos mais tempo que os do ensino regular. Podemos concluir relativamente a este assunto que, tal como em tudo na vida, os meios tecnológicos devem ser utilizado com equilíbrio e moderação, com o prejuízo de poder vir a ser prejudicial nos estudos quando utilizado em demasia, de uma forma desregrada.

Os alunos que admitem que mais faltam sem ser para ir ao médico são os do CEF, e estas faltas aumentam proporcionalmente com o insucesso, bem como as faltas de comportamento, encontrando-se aqui, sem dúvida, patente mais uma das causas de insucesso. O número de vezes que já foi a Conselho Disciplinar também aumenta significativamente em consonância com o aumento do insucesso escolar. Será por demais evidente, que o comportamento se vem a reflectir no seu aproveitamento, com uma agravante, é que também poderá prejudicar outros alunos, na medida em que o tempo dispensado pelo professor para gerir este tipo de situações, não estará a leccionar. A pontualidade não é o forte da maioria, quando falam dos seus 2 melhores amigos dizem que, apenas (25,5%) costuma chegar a horas às aulas.

Globalmente a escola é avaliada como média, no entanto a avaliação de má e/ou péssima vai aumentando em conformidade com o insucesso. Em relação aos professores a maioria refere que tem um bom relacionamento com todos ou quase todos os professores. É entre os alunos com mais insucesso que existe uma maior percentagem daqueles que consideram ser tratados por igual pelos professores (não havendo uma identificação dos professores com os percursos de insucesso). Vão deixando de achar os professores seus amigos à medida que o insucesso aumenta, a maioria acha que: os professores querem que participe, que são respeitados, que lhe explicam bem a matéria, que voltam a explicar quando tem dúvidas, que têm muito jeito para ensinar, julgam que se preocupam com eles. De forma global a maioria sente-se discriminada pelos funcionários.

Vivemos num “mundo desvairado” (Giddens, 2000:11), nos últimos anos, assistimos a grandes e rápidas mudanças, nem diria “intra-geracionais” (Enguita, 2001:15), mas sim intra-anuais – nesta apelidada sociedade do conhecimento e da informação - com a rápida e desmesurada evolução do acesso à informação, Internet, redes sociais, telemóvel, implica necessariamente que a escola e a forma de dar as aulas acompanhem e se adaptem a esta célere evolução.

A 30 de Agosto do corrente o actual Ministro da Educação, Nuno Crato verbaliza o que já avíamos referido anteriormente⁴⁴: “Estudar vale a pena para poder ganhar mais dinheiro”, acrescentando:

“Eu acho que devemos dizer isso aos jovens, [citando de seguida alguns números, elucidativos:] com quatro anos ou menos de escolaridade o salário médio, em 2006 era de 580 euros, no ensino secundário 861, e nos licenciados 1625⁴⁵, [em 2008 esse valor passou para os 1800. Relatou ainda, que] quanto mais qualificados estiverem, mais contribuem para o futuro do país [referindo que] existem vários estudos que

⁴⁴ Consultar Capítulo III – subcapítulo 3.2 - Desvalorização Diplomas, mito ou realidade?

⁴⁵ Idem.

concluem que quanto maior for a qualificação do país maior é o Produto Interno Bruto do país e a sua capacidade para crescer. [Salienta ainda que a educação faz-nos a todos melhores:] “Melhores cidadãos e melhores pessoas.” [mencionando que] melhorar a qualidade do ensino é o problema principal da educação em Portugal” (Alvarez, 31 de Agosto de 2011, in Público).

Nós acrescentamos e defendemos que para batalhar contra este problema com o fito ao combate do insucesso e abandono escolar, bem como a uma melhoria da qualidade do ensino e do sucesso educativo deverá existir uma convicção socialmente partilhada – *devendo existir um forte envolvimento de todos os intervenientes no Processo Educativo*, devemos de nos consciencializar que depende de todos e não apenas de um interveniente isoladamente. Pelo teu futuro, pelo da tua sociedade e do teu país está mais do que na altura de não adoptarmos posturas de *uns contra os outros* devemos é de trabalhar *uns com os outros* em prol de um bem comum - o do *Sucesso de e para todos* independentemente da trajectória dos percursos educativos de cada indivíduo.

Referências bibliográficas

- Allal, Linda (1986). “Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação”. em Linda Allal, Jean Cardinet e Philippe Perrenoud (orgs.) *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*, Actas do Colóquio realizado na Universidade de Genebra , Março de 1978, Coimbra, Almedina, pp. 175-210..
- Alvarez, Luciano (2011), “Estudar vale a pena para poder ganhar mais dinheiro”, *Jornal Público*, comunicação do Ministro da Educação Nuno Crato apresentada no colóquio na Universidade de Verão, 31 de Agosto de 2011, Castelo de Vide, (Online). Disponível em: http://podium.publico.pt/Pol%C3%ADtica/nuno-crato-estudar-vale-a-pena-para-poder-ganhar-mais-dinheiro_1509892
- Alves, Mariana Teresa Gaio (1997), *A inserção na vida activa de jovens diplomados do ensino superior: contributo para o estudo das relações entre percursos educativos, formativos e profissionais e processos de construção de identidades sociais e profissionais*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: área de Educação e Desenvolvimento, Lisboa, FCT/UNL - Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia.
- ANQ – Agência Nacional para a Qualificação (2010), *Iniciativa Novas Oportunidades – aprender compensa*, Lisboa, (Online), pp. 15. Disponível em: [http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Documentos/MTSS/Novas Oportunidades Balanco Jul2010.pdf](http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Documentos/MTSS/Novas_Oportunidades_Balanco_Jul2010.pdf)
- Benavente, Ana (1976), *A escola na sociedade de classes: o professor primário e o insucesso escolar*, em Ramos, Isabel Cristina Bola (2007), *Mediação da Eficácia de Competências de Inteligência Emocional*, Dissertação de Mestrado do Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, pp. 31.
- Benavente, Ana (1990a), “Insucesso Escolar no Contexto Português — Abordagens, Concepções e Políticas”, in *Análise Social*, vol. XXV (108-109), Lisboa, pp. 715-733.
- Benavente, Ana (1990b), “Insucesso Escolar no Contexto Português — Abordagens, Concepções e Políticas”, in *Cadernos de Pesquisa e de Intervenção*, 1, Lisboa, pp. 1-40.
- Benavente, Ana, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado e Manuela Castro Neves (1987), *Do outro lado da Escola*, Lisboa, Edições Rolim.
- Benavente, Ana, Isabel Valente Pires, Raul Iturra, Teresa Pais e Mercês Relva (s.a.), “O Sucesso e o Insucesso Escolar em Debate”, *Revista Ágora*, 2, Lisboa, (Online). Disponível em: http://www.prof2000.pt/prof2000/agora2/agora2_1.html
- Bourdieu, Pierre e Patrick Champagne (1992). “Les exclus de l’intérieur”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, nº 91-92, pp. 71-75, em tradução de Fátima Carreiras, revisão de Teresa Seabra, pp. 1-11.
- Canário, Rui (2006), “A escola e a abordagem comparada. Novas realidades e novos olhares”, *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 1, pp. 27-36.
- Canário, Rui (2006), *Multiplicar as Oportunidades Educativas*, Debate Nacional sobre Educação, Universidade de Lisboa.
- Canário, Rui (2008), *A escola: das “promessas” às “incertezas”*, Educação Unisinos, pp. 73-81

- Canavarro, José Manuel Portocarrero (2004) (orgs), *PNAPAE - Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar*, relatório do Ministério da Educação e do Ministério da Segurança Social e do Trabalho.
- Casteleiro, Steven (2007). *Baixa Escolaridade e Exclusão Social*, Dissertação de Mestrado em Educação Social e Comunitária, Universidade da Beira Interior.
- Comissão Europeia (1995), *Ensinar e aprender. Rumo à sociedade cognitiva. Livro Branco sobre a Educação e a Formação*, Bruxelas, Comissão Europeia.
- Cortesão, Luísa e Maria Arminda Torres (1990), *Avaliação Pedagógica Insucesso Escolar*, 4ª ed., Col. Ser Professor, Porto Editora, Porto.
- Costa, António Firmino (2003), *Competências para a sociedade educativa: questões teóricas e resultados de investigação, em Cruzamento de Saberes, Aprendizagens Sustentáveis*, ed. Almeida, João Ferreira de, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 179-194.
- Costa, António Firmino da, Fernando Luís Machado e João Ferreira de Almeida (2007) (orgs.), *Classes sociais e recursos educativos: uma análise transnacional*, “Sociedade e Conhecimento” (Portugal no Contexto Europeu, vol.II), Lisboa, Celta, pp.5-20.
- Costa, J.A. e A. S. Melo (1989), *Dicionário de Língua Portuguesa*, 6ª ed., Porto, Porto Editora, em Mendonça, A. (2006), *A Problemática do Insucesso Escolar*, Tese de Doutoramento em Sociologia da Educação, Universidade da Madeira, Madeira. Disponível em: <http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/publica/Tese.pdf>
- Costa, Joaquim Almeida et al (1989). *Dicionário de Língua Portuguesa* (6ª ed ed.), Porto, Porto Editora.
- Costa, Miriam Filipe (2008), *Política de Escola e Representações Sobre o Insucesso Escolar. Um estudo de caso comparativo*, Dissertação de Mestrado em Educação e Sociedade, Lisboa, ISCTE.
- Council of Europe (1970), *Permanent Education*, Estrasburgo - EU.
- Cunha, Isabel Arriaga (2009), “Portugal mantém maior taxa de abandono escolar da União”, *Jornal Público*, Bruxelas, (Online). Disponível em: <http://reapnimprensa.blogspot.com/2009/01/portugal-mantem-maior-taxa-de-abandono.html>
- Dâmaso, Paulo (2005), “Governo combate insucesso escolar”, *In Jornal de Notícias*, (Online). Disponível em: http://www.jn.pt/paginainicial/interior.aspx?content_id=512730
- Despesas em educação na UE-27: países nórdicos entre os que mais gastam*, CIES – ISCTE – Centro Investigação e Estudos de Sociologia.
- Education at a Glance (2007), OECD Indicators, *Panorama sobre a Educação 2007, Indicadores da OCDE*, OECD – Multilingual Summaries, (Online). Disponível em : www.oecd.org/rights/
- Education for Sustainable Democratic Societies: the Role of Teachers (2010)*, Standing Conference of Ministers of Education, Council of Europe, Ljubljana, Slovenia.
- Education, Afirse (2009), “A escola e o mundo do trabalho”, comunicação apresentada no XVII colóquio *AFIRSE - Secção Portuguesa da Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education*, Associação Portuguesa de Sociologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 12 a de 14 de Fevereiro de 2009, (Online). Disponível em: <http://afirse.fpce.ul.pt>
- Enguita, Mariano Fernandez (2001), *Educar en Tiempos Incierto*, Madrid, Morata.
- Escolar, P. P. (1998), *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (Vol. I). Brasília, Brasil, Departamento de Política da Educação Fundamental, Coordenação Geral de educação Infantil, Ministério da Educação e do Desporto - Secretaria de Educação Fundamental.
- Estanque, Elísio (2007), *As desigualdades sociais e a desvalorização dos diplomas*, Coimbra, CES – Centro de Estudos Sociais, (Online). Disponível em: <http://ces.uc.pt>
- Estatísticas nacionais (2002), “O Sistema Educativo Português”, *Marktest.com*.
- Estêvão, Carlos Vilar, Almerindo Janela Afonso e Rui Vieira de Castro (1996), “Práticas de construção da autonomia da escola: uma análise de projectos educativos, planos de actividades e regulamentos internos”, *Revista Portuguesa de Educação*, 9 (1), pp. 23-57.
- EuroGeographics (2009), Association for the administrative boundaries, Cartography: Eurostat – GISCO.
- Eurybase (2006/07), *Organização do Sistema Educativo em Portugal*, The Information Database on Education Systems in Europe, European Commission.
- Eurybase (2008/09), *Organisation of the education system in Finland*, The Information Database on Education Systems in Europe, European Commission.
- Eurydice (1995), *PEPT 2000 - A Luta Contra o Insucesso Escolar - Um Desafio Para a Construção Europeia*, Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira.
- Eurydice, EACEA (2009), *Key Data on Education in Europe*, Bruxelas, Comissão Europeia.
- Eurydice, Eurybase, The Information Database on Education Systems in Europe, (2006/2007), “Organização do Sistema Educativo em Portugal”, European Commission.
- Eurydice (2000), *Os Números Chave da Educação na Europa*, Comissão Europeia, Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

- Faure, E. (1972), *Learning to Be*, Comissão internacional para o desenvolvimento da Educação, Paris-Londres, UNESCO.
- Fernandes, António Sousa (1991), “O Insucesso Escolar” in *A Construção Social da Educação Escolar*, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Rio Tinto, Edições ASA / Clube do Professor, pp. 187-232.
- Fernandes, Domingos (2005), *Avaliação das Aprendizagens: desafios às práticas e políticas*. Lisboa, Texto Editora.
- Fontinha, R. (s.a.). *Novo Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa*, Porto, Ed. Domingos Barreira.
- Gaspar, I. e M.C. ROLDÃO (2007), *Elementos de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- GEPE - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2010), *Perfil do Aluno 2008/2009*, Direcção de Serviços de Estatística, edição GEPE - Ministério da Educação, (Online), pp. 19 e 57. Disponível em: <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=PerfilAluno0809.pdf>
- GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2010), *Educação em números – Portugal 2010*, edição GEPE - Ministério da Educação, (Online), pp. 47-48. Disponível em : http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=520&fileName=GEPE_Setembro.pdf
- Ghiglione, Rodolphe e Benjamin Matalon (1992), *O Inquérito. Teoria e Prática*, Oeiras, Celta Editora, (cap. 6).
- Giddens, Anthony (2000), *O Mundo na Era da Globalização*, Queluz de Baixo, Barcarena, Editorial Presença.
- Global education (2010) - *Global education 2010*, Helsinki : Ministry of education.
- Gomes, Carlos Alberto (1987), “A Interação Selectiva na Sala de Aula”, *Sociologia 3*, Europa – América, pp. 35-49.
- Gomes, J. F. (2006), *O casamento do milénio: O diálogo Universidade-Empresa*.
- Gonçalves, Fernando, Teresa Carreira, Sandra Valadas e Bernardete Sequeira (2006), “Percursos de empregabilidade dos licenciados: Perspectivas europeias e nacional”, *Análise Psicológica*, 1, XXIV, Observatório Permanente para a Qualidade de Ensino, Universidade do Algarve, pp.99-114.
- Gonçalves, Maria M. Bento (2007), *Educação, Trabalho e Família: trajetórias de diplomados universitários*, Tese de Doutoramento, Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.
- GPEARI (2008), *A Procura de Emprego dos Diplomados com Habilitação Superior*, Observatório do Emprego e Formação Profissional, Súmula 8/2008, 289.ª Reunião, Lisboa, GPEARI do Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior, (Online). Disponível em: www.oefp.pt
- GPEARI (2010), *Aspectos Estruturais do Mercado de Trabalho*, Observatório do Emprego e Formação Profissional, Lisboa, GPEARI do Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior, (Online). Disponível em: www.oefp.pt
- Grilo, Eduardo Marçal (2010), *Se Não Estudas, Estás Tramado*, Lisboa, Edições Tinta da China.
- INE (2010), *Dados do Emprego relativos ao 1º trimestre de 2010*, Instituto Nacional de Estatísticas, Lisboa, (Online). Disponível em <http://www.ine.pt>
- Insucesso escolar (2003-2011), *In Infopédia*, Porto, Porto Editora, (Online). Disponível em: [http://www.infopedia.pt/\\$insucesso-escolar.2](http://www.infopedia.pt/$insucesso-escolar.2)
- Iturra, Raul (1990), *A construção social do insucesso escolar*, Lisboa, Escher.
- Justino, David (2010), *Difícil é Educá-los*, Lisboa, Portugal, FFMS - Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Kirsch, Irwin S. et al (2001) (orgs.), *The International Adult Literacy Survey (IALS)*, Princeton, Educational Testing Service (ETS), Statistics & Research Division.
- Landsheere (1980), *A Investigação Experimental em Pedagogia*, Dom Quixote.
- Lemos, Valter (2000), “Currículo: gestão diferenciada e aprendizagens de qualidade”. In AEEP (Org.). *Currículo: Gestão Diferenciada e Aprendizagens de Qualidade*, comunicação no IV Fórum do Ensino Particular e Cooperativo, Lisboa, AEEP, pp. 61-78.
- Lusa (2009), “Ensino Superior: Alunos com mais recursos são maioria nos cursos com médias mais altas”, in *journal Expresso*, Internet-Clipping consultores.
- Machado, Fernando Luís, António Firmino da Costa, Rosário Mauritti, Susana da Cruz Martins, José Luís Casanova e João Ferreira de Almeida, (2003), “Classes sociais e estudantes universitários: Origens, oportunidades e orientações”, in *Revista Crítica de Ciências Sociais*.
- Machado, J. P. (1977), *Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa*, 3ª edição, Lisboa, Livros Horizonte.
- Machete, Rui, (1968), “A origem social dos estudantes portugueses”.
- Magistério (1977), *Formação e Trabalho Pedagógico*, Campinas, São Paulo, Papirus Editora, pp. 27-46.
- Marques, Ana Paula, et al (2007) (orgs.), *Mercados e Estratégias de Inserção Profissional*, Porto, MeIntegra.
- Martins, Lina Susana Trindade Rodrigues (2007), *Um Olhar Sobre o (In)Sucesso Escolar na Diversidade Cultural*, Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais, Porto, Universidade Aberta.

- Martins, Susana da Cruz, Rosário Mauritti e António Firmino da Costa (2005), *Condições Socioeconómicas dos Estudantes do Ensino Superior em Portugal*, Lisboa, DGES - Direção Geral do Ensino Superior/MCTES – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Maurin, Éric (2009), *La Peur du Déclassement. Une Sociologie des Récessions*, França, Seuil-République des Idées.
- Mauritti, Rosário (2002), “Padrões de vida dos estudantes universitários nos processos de transição para a vida adulta”, *Sociologia*, (online), 39, p. 85-116. Disponível em: http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292002000200006&lng=pt&nrm=iso
- Mauritti, Rosário e Susana da Cruz Martins (2007), “Estudantes do ensino superior: contextos e origens sociais”, em António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado e Patrícia Ávila (orgs.) (2007), *Sociedade e Conhecimento (Portugal no Contexto Europeu, vol. II)*, Lisboa, Celta Editora, p. 85-101.
- Medeiros, Maria Teresa P. (1993), *Insucesso Escolar e a Clínica do Desenvolvimento: Uma Contribuição Psicossocial do Insucesso Escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico*, Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Monteiro, P. (2004), *Inserção Precoce no Mercado de Trabalho - um estudo de casos*, Portugal em Acção: Ministério da Segurança Social e do Trabalho, Ed. IEFP.
- Monteiro, Regina Maria T. G. L. (2009), *Insucesso e Abandono Escolar*, Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação, Departamento de Ciências da Educação e do Património, UPT- Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Morgado, Luisa Maria Almeida (1998) “O Insucesso escolar na adolescência: breve apontamento sobre as suas causas e as suas remediações”, in *Ensaio em Homenagem a Joaquim Ferreira Gomes*, FPCE - Universidade de Coimbra, Coimbra, Distribuidora Minerva, pp. 533-539.
- Neves, A. (orgs.) (2005), *Estudo de avaliação das políticas de aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: DGEEP.
- Observatório das desigualdades, com dados do inquérito ao emprego INE (2010), (Online). Disponível em: <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=37>
- OCDE (2007), *Education at a Glance 2007: OECD Indicators*, (Online). Disponível em: www.oecd.org/bookshop/
- OECD (2010), *A Family Affair: Intergenerational Social Mobility across OECD Countries*, Cap. V, Economic Policy Reforms Going for Growth.
- Papadopoulos, G. (1994), *Education 1960-197. The OCDE perspective*, Paris - OCDE.
- PEPT 2000 (1995), *A Luta Contra o Insucesso Escolar - Um Desafio Para a Construção Europeia*, Lisboa, Ministério da Educação.
- Perestrelo, Margarida (1999), “Prospectiva: Planeamento Estratégico e Avaliação”, Comunicação no *1º Congresso em Portugal sobre Planeamento e Avaliação de Impactos sociais*, Núcleo de Estudantes de Sociologia e Planeamento do ISCTE, Grândola, 6 a 9 Setembro.
- Perrenoud, Philippe (1986), “Das diferenças culturais às desigualdades escolares : a avaliação e a norma num ensino indiferenciado”, em Linda Allal, Jean Cardinet e Philippe Perrenoud (orgs.) *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*, Actas do Colóquio realizado na Universidade de Genebra em Março de 1978), Coimbra, Almedina, pp. 25-90.
- Pires, Ana Luísa de Oliveira (2005), *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian - Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Pires, I. V. (s.a.), “O Sucesso e o Insucesso Escolar em Debate”, 2, *Revista Ágora*, pp. 1.
- Pires, L. (1987), “Não há um, mas vários insucessos”, *Cadernos de Análise Social da Educação (O Insucesso Escolar em Questão)*, pp. 11-15.
- PISA (2006): *Portugal tem poucos alunos com altas competências em ciências, leitura e matemática*, (Online). Disponível em: <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=77>
- População com formação superior* (2010), CIES – ISCTE – Centro Investigação e Estudos de Sociologia, (Online). Disponível em: <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=34>
- População que completou pelo menos o ensino secundário* (2010), CIES – ISCTE – Centro Investigação e Estudos de Sociologia, (Online). Disponível em: <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=33>
- Portal da educação (2010), Ministério da Educação, (Online). Disponível em: <http://www.minedu.pt/np3/escolas>

- Portal do Governo (2009), *Estratégia de Lisboa, Portugal de Novo* (Online), Disponível em: http://www.planotecnologico.pt/pt/estrategiadelisboa/dimensao_comunitaria/dominio_5_agenda_externa/noticias/lista.aspx
- Práticas De Construção Da Autonomia Da Escola - Uma Análise De Projectos Educativos - *Revista Portuguesa de Educação*, 1996, 9 (1), 23-57, I.E.P. - Universidade do Minho.
- Quivy, Raymond e Luc Van Campenhoudt (1998), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, 2ª edição, Lisboa, Gradiva.
- Representações acerca das práticas de leitura em Portugal*, CIES – ISCTE – Centro Investigação e Estudos de Sociologia, (Online). Disponível em: <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=89>
- República, D. d. (1991), *Patente, N.º 193*, Portugal.
- República, D. d. (2008), *Patente N.º 4*. Portugal.
- Riqueza por habitante num mundo fortemente desigual*, CIES – ISCTE – Centro Investigação e Estudos de Sociologia, (Online). Disponível em: <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=81>
- Roazzi, António e Leandro S. Almeida (1988), “Insucesso Escolar: Insucesso do Aluno ou Insucesso do Sistema Escolar?”, *Revista Portuguesa de Educação, C.E.E.D.C. - Universidade do Minho*, 1 (2), pp.53-60.
- Rogero, Pascal (2002), “Avaliação dos sistemas educativos nos países da união europeia: de uma necessidade problemática a uma prática complexa desejável”, *EccoS Revista Científica*, vol. 4, São Paulo, pp. 31-46.
- Roldão, Maria do Céu (2001). “A escola como instância de decisão curricular”, in Isabel Alarcão (orgs.), *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*, Coleção CIDInE, 14, Porto, Porto Editora, pp. 67-77.
- Roldão, Maria do Céu (2003), “Quem supervisiona o quê? Liderança e colaboração no trabalho curricular da escola”, in Óscar Sousa e Maria Manuel Ricardo (orgs.). *Uma Escola Com Sentido: o currículo em análise e debate*, Lisboa, Universidade Lusófona, pp.135-144.
- Roldão, Maria do Céu (2008), *Ensinar em Turmas PIEF - Metodologias, Recursos e Modos de Organizar o Trabalho*, Documento de Apoio e Formação (DAF), Lisboa, PETI-Min-Edu.
- Roldão, Maria do Céu, Joana Campos e Madalena Alves (2008), *Estudo Curricular da Medida PIEF*, Lisboa, PETI (MTSS) e Almedina.
- Salema, M. H. (2005), *Ensinar e Aprender a Pensar*, Porto, Texto Editores.
- Santiago, Paulo, Deborah Roseveare, Gonnies van Amelsvoort, Jorge Manzi e Peter Matthews (2009), *Teacher Evaluation in Portugal*, OECD – Organisation for Economic Co-operating and Development, (Online). Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/17/32/43327186.pdf>
- Santos, C. (2009), “Importância dos Meios de Comunicação”, (Online). Disponível em: <http://maisumblogdeclc.blogspot.com/feeds/posts/default?orderby=updated>
- Santos, Joana Silva (2006), *Sistemas Educativos Europeus Precisam de Modificações Profundas*, educare.pt, (Online). Disponível em: <http://www.educare.pt/educare/>
- Santos, Joana Silva (2007), *Sistemas de Ensino na União Europeia*, educare.pt, (Online). Disponível em : <http://www.educare.pt/educare/>
- Santos, Maria Eduarda (1991), *Mudança Conceptual na Sala de Aula: um desafio pedagógico*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Seabra, Teresa (2010), *Adaptação e Adversidade; o desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, ICS – Imprensa de Ciências Sociais.
- Sebastião, João (2009), *Democratização do Ensino, Desigualdades sociais e Trajectórias escolares*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Setton, Maria da Graça Jacinto (2002), “A Teoria do *Habitus* em Pierre Bourdieu: uma Leitura Contemporânea”, *Revista Brasileira de Educação*, 020, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, Brasil, pp. 60-70.
- Silva, Cármen Duarte et al, “ De Como a Escola Participa da Exclusão Social: Trajetória de Reprovação das Crianças Negras”, em Abramowicz, Anete et al (1997), *Para Além do Fracasso Escolar*, Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, Campinas, São Paulo, Papyrus Editora, pp. 27-46.
- Silva, Sílvia Agostinho (2010), comunicação e cedência da apresentação apresentada na aula desta U.C. Optativa: Análise de Conteúdo com Programas Informáticos, em 9 de Novembro de 2010.
- Sistema Educativo Português (2004), *Situação e Tendências 1990-2000* (2004), GIASE – Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo, Ministério da Educação.
- Sistema Educativo Português (2005), GIASE – Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo, MCIES – Ministério da Ciência Inovação e Ensino Superior, Ministério da Educação.

- Sistema educativo português entre os piores da Europa (2002), *Mundo Português*, (Online). Disponível em: <http://www.mundoportugues.com/>
- Sistema Educativo Português; Situação e Tendências 1990-2000* (2004), GIASE – Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo, Ministério da Educação.
- Sousa, Francisco (2005), *Gerir o currículo na encruzilhada das diferenças: Contributo para a conceptualização da diferenciação curricular*, Tese de doutoramento apresentada à Universidade dos Açores.
- Stoer, Stephen R. e António M. Magalhães (2003), “Educação, Conhecimento e Sociedade em Rede”, *Educação Social*, vol. 24, 85, Campinas, (Online), pp. 1179-1202. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Structure of Educational System in Portugal*, EuroEducacion.net – The European Education Directory, (Online). Disponível em: <http://www.euroeducation.net/>
- Teodoro, António (2001) *A Construção Política da Educação, Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo*, Edições Afrontamento.
- Teodoro, António (2009), “Educação: Lei portuguesa prevê direito a escolaridade mínima obrigatória desde 1834”, em *Diário Digital/Lusa*, (Online). Disponível em: <http://www.correiodominho.pt/noticias%20...%3Cbr%20/noticias.php?id=5560>
- Teodoro, António (2009), citado por *Diário Digital/Lusa*, (Online), pp. 1-9. Disponível em: http://diariodigital.sapo.pt/news.asp?section_id=61&id_news=384116&page=0
- Trabalho, M. d. (Ed.). (2004). *portugal.gov.pt*, (Online). Disponível em: http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/PNAPAE_sintese.pdf
- UMIC – Agência para a Sociedade do Conhecimento, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, iniciativa nacional GRID, (Online). Disponível em: <http://www.unic.pt/>
- Utilização de internet*, CIES – ISCTE – Centro Investigação e Estudos de Sociologia, (Online). Disponível em: <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=88>
- Utilização de internet: preponderância juvenil e dos mais escolarizados*, CIES – ISCTE – Centro Investigação e Estudos de Sociologia, (Online). Disponível em: <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=87>
- Vala, Jorge (1986), “Análise de conteúdo”, in Silva, A. A & Pinto, J. M. (Eds.). *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento, pp. 101-128.
- Ventura, Alexandre, Patrícia Castanheira e Jorge Adelino da Costa (2006), “Gestão das escolas em Portugal”, *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol.4, Madrid, pp. 128-136.
- www.ensino.eu. (2008), *Ensino Magazine*, (Online). Disponível em: <http://www.ensino.eu/2008/mar2008/politecnico1.html>
- Zabalza, Miguel (1992), *Planificação e Desenvolvimento Curricular*, Porto, Edições ASA.
- Zabalza, Miguel, (2003), “*Planificação e desenvolvimento curricular na escola*”, Edições ASA.

ANEXOS

Anexo A INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

(In)sucesso escolar: os porquês de percursos diferentes?

INQUÉRITO A ALUNOS A FREQUENTAR O ÚLTIMO ANO DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO (9º ANO, CEF e PIEF)

Este inquérito insere-se no âmbito de uma investigação para a elaboração de uma dissertação de Mestrado em Educação e Sociedade do ISCTE. Este trabalho procura identificar as percepções dos alunos sobre as causas de Insucesso Escolar. As informações aqui recolhidas são de interesse exclusivamente científico, estando sempre garantida e salvaguardada a confidencialidade e anonimato.

Lê com atenção antes de responderes, respondendo de forma séria.

Se eventualmente te enganares podes rasurar.

MUITO OBRIGADO PELA TUA PARTICIPAÇÃO ☺

A – Os teus dados

1. Escola: _____
2. 9º ano, turma: _____ CEF de: _____ PIEF T2:
3. Sexo: Masculino Feminino
4. Idade: _____ anos



B – Os dados da tua família

5. Com quem vives?

Pai	
Mãe	
Padrasto	
Madrasta	
Irmãos	Quantos? _____
Outro(s) [por ex.: Avós; tios; tutor...]	Quem? _____

6. Quem é o teu **Encarregado de Educação**? Pai Mãe Outro, quem? _____

7. Assinala com uma cruz (X) o **grau de escolaridade dos teus pais** - [e/ou de outro(s) adulto(s) que seja(m) responsáveis por ti]:

GRAU DE ESCOLARIDADE	PAI	MÃE	PADASTRO	MADASTRA	OUTRO (p. ex: Tutor, tio, etc.) QUEM? _____
Não sabe ler nem escrever					
Sabe ler e escrever (sem ter ido à escola)					
Frequentou a escola mas não completou o 1º ciclo (antiga 4ª classe)					
1º ciclo (antiga 4ª classe)					
2º ciclo (6º ano)					
3º ciclo (9º ano)					
Ensino Secundário (12º ano)					
Ensino Superior (bacharelato/licenciatura)					
Ensino Superior (mestrado/doutoramento)					
Não sei					

8. Assinala com uma cruz (X) a situação dos **teus pais perante o trabalho** _ [e/ou de outro(s) adulto(s) que seja(m) responsáveis por ti]:

SITUAÇÃO	PAI	MÃE	PADASTRO	MADASTRA	OUTRO (p. ex: Tutor, tio, etc.) QUEM? _____
Trabalha por conta própria					
Trabalha por conta de outrem/Assalariado					
Patrão (com empregados)					
Desempregado					
Vive de rendimentos					
Ocupa-se de tarefas domésticas					
Reformado					
Faleceu					
Não sei					

9. Qual a **profissão do teu pai**? No caso de se encontrar desempregado, reformado ou já ter falecido, indica por favor a sua última profissão.

10. Qual a **profissão da tua mãe**? No caso de se encontrar desempregada, reformada ou já ter falecido, indica por favor a sua última profissão.

C – Estratégias educativas familiares

11. Quando **fazes algo certo na escola**, como reage o teu agregado familiar: (assinala só 1 resposta)

Compram-me presentes	
Dão-me os parabéns	
Dizem-me que não faço mais que a minha obrigação	
Não fazem nada	
Outro. Qual? _____	

12. Quando **fazes algo errado na escola**, como reage o teu agregado familiar: (assinala só 1 resposta)

Não dizem nada	
Conversam comigo	
Gritam/Batem	
Ficam zangados mas não fazem nada	
Dão-me um castigo. Qual? _____	

13. Costumas **conversar com os teus pais/encarregados de educação** sobre: (verifica se respondeste a todas)

	SEMPRE	MUITAS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
Como correu o dia na escola				
O que estás a aprender nas aulas				
Os assuntos que não percebes nas aulas				
Se fizeste os TPC				
O teu comportamento				
As tuas notas				
A tua relação com os colegas				
A tua relação com os professores				
A maneira como os professores ensinam				
As condições da tua escola				
Outra, qual? _____				

14. Com que frequência os teus **pais/encarregados de educação**: (verifica se respondeste a todas)

	SEMPRE	MUITAS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
Estudam comigo				
Vêm os meus testes				
Ajudam-me a fazer os TPC				
Vão a reuniões com o director de turma quando convocados				
Conversam com os professores				
Participam em actividades de escola p. ex: (para assistir às actividades de final de período ou de ano)				
Ajudam nas actividades da escola p. ex: (como a pintar paredes, ou a arranjar algo, ou já foram a aulas falar sobre a profissão deles)				
Outra, qual? _____				

15. Com que frequência fazes os **trabalhos de casa (TPC)**?

SEMPRE	MUITAS VEZES	RARAMENTE	NUNCA

16. Em casa tens:

Enciclopédia	Dicionário	CD'rom de apoio à aprendizagem	Internet

17. Gostas de ler? Sim Não

18. Para além dos manuais, o que lês?

Banda Desenhada	Revistas	Jornais	Artigos na internet

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

20. Que profissão gostariam que tu tivesses? _____

D – O teu percurso escolar

21. Frequentaste o pré-escolar? Sim Não

22. Já reprovaste algum ano? Sim Não

23. Se respondeste **sim**, indica o n.º de vezes referente a cada ano:

ANO DE ESCOLARIDADE	N.º DE VEZES QUE REPROVASTE (em cada ano)
2º Ano	
3º Ano	
4º Ano	
5º Ano	
6º Ano	
7º Ano	
8º Ano	
9º Ano	

24. Se já tiveste alguma(s) **reprovação(ões)**, indica **as 3 principais razões** que, em tua opinião a(s) justificam: (por ordem decrescente – sendo a 1ª correspondente à principal razão, depois a 2ª, e a 3ª)

Não estudava	
A matéria era difícil de perceber	
A matéria era pouco interessante	
Os professores não explicavam bem	
Não gostava dos professores	
Tinha maus comportamentos	
Não ia às aulas	
A relação com a turma não era boa	
Tinha dificuldades em aprender	
Não tinha condições em casa para estudar	
Outra? Qual: _____	

25. Que **profissão** gostarias de vir a ter? _____

26. Até quando **queres estudar**? _____

27. Como te consideras: (**assinala só 1 resposta**)

Um bom aluno	
Um aluno médio	
Um aluno fraco	
Um mau aluno	

28. **Aprendes com: (assinala só 1 resposta)**

Muita facilidade	
Facilidade	
Dificuldade	
Muita dificuldade	

29. **Quais as razões para teres mais facilidade em aprender numa disciplina? (assinala só 1 resposta)**

É mais fácil que outras disciplinas	Percebo melhor o que os professores dizem	Gosto da matéria	Nunca tive dificuldades em perceber a matéria	Gosto dos professores	Estudo com amigo(s) ou colegas	Tenho a quem recorrer caso não perceba algo	Os assuntos interessam-me	Penso que tem utilidade para o meu futuro	Percebo o que vem nos livros

30. **Quais as razões para teres mais dificuldade em aprender numa disciplina? (assinala só 1 resposta)**

É mais difícil que outras disciplinas	Não percebo o que os professores dizem	Não gosto da matéria	A matéria anterior não ficou bem sabida	Não gosto dos professores	Não tenho amigo(s) ou colegas com quem estudar	Não tenho a quem recorrer caso não perceba algo	Os assuntos não me interessam	Penso que não tem utilidade para o meu futuro	Não percebo o que vem nos livros

31. **Quando estudas: (assinala só 1 resposta)**

Todos os dias	
Mais que 3 dias por semana	
2 ou 3 dias por semana	
Só na véspera dos testes	
Raramente/Nunca	

32. **Quanto tempo, em média, estudas por dia? (considerando todo o ano lectivo e não apenas na véspera dos testes). (assinala só 1 resposta)**

Nenhum	
Menos de 10 minutos	
Entre 10 a 30 minutos	
Entre 30 minutos a 1 hora	
Mais de uma hora	

33. **Tens, ou já tiveste explicador?** Sim Não

Se respondeste **sim**, diz a que disciplina(s): _____

34. **Tens aulas de apoio na escola? (assinala só 1 resposta)**

Não tenho, nem nunca tive	
Não tenho agora mas já tive	A que disciplinas? _____
Tenho agora pela 1ª vez	A que disciplinas? _____
Tenho agora e já tive anteriormente	A que disciplinas? _____

35. **Estudas porque: (assinala só 1 resposta)**

Gostas de aprender	És obrigado pelos teus pais (ou outra pessoa)	Queres ter um bom emprego	Não queres aturar as repreensões dos pais e dos professores	Queres despachar os estudos e ir trabalhar	Pensas ser importante para o teu futuro	Queres ir para a Universidade

36. **Normalmente quando estudas é principalmente através de: (assinala só 1 resposta)**

Livros escolares	Apontamentos	Explicador	Enciclopédias e dicionários	Apenas ouves a matéria dada nas aulas	Internet

37. Qual a atitude **mais importante para aprender?** (assinala só 1 resposta)

Estar com atenção nas aulas	Esclarecer as dúvidas com o professor	Estudar todos os dias	Fazer apontamentos da matéria	Outra. Qual? _____

38. Quando tens **dificuldades em compreender a matéria**, o que fazes? (verifica se respondeste a todas)

	SEMPRE	MUITAS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
Pedes ao professor que te explique de novo				
Pedes ao teu pai ou à tua mãe que te expliquem				
Pedes aos teus irmãos que te expliquem				
Pedes ao explicador que te explique				
Pedes aos teus amigos ou colegas que te expliquem				
Não perguntas nada a ninguém e estudas em casa				
Fazes de conta que percebeste e não pensas mais no assunto				
Nem pensas nisso				

39. Quanto tempo em média por dia **vês televisão e/ou vídeos?** _____

40. Quanto tempo em média por dia **jogas computador/PlayStation e afins?** _____

41. Quanto tempo em média por dia utilizas o **Messenger e/ou redes sociais** (Facebook, hi5, Twitter, Badoo, etc.)? _____

42. Quanto tempo em média por dia utilizas o **telemóvel**, (para falar e para sms`s)? _____

43. Como consideras o teu **comportamento:** (assinala só 1 resposta)

Porto-me sempre bem	
Porto-me quase sempre bem	
Varia muito, depende dos dias	
Costumo ter problemas	
Porto-me mal muitas vezes	

44. Costumas **faltar às aulas?** (assinala só 1 resposta)

Não, só falto quando estou doente ou vou ao médico	
Sim, já tenho faltado por vários motivos	
Este ano não, mas noutros faltava muito	
Este ano não, mas já reprovei por faltas	

45. Durante o teu **percurso escolar**, já tiveste:

	MUITAS	ALGUMAS	POUCAS	NENHUMA
Faltas de material				
Faltas de comportamento				

46. Já tiveste de ir a **Conselho Disciplinar** por teres apresentado um mau comportamento?

Sim Não Se respondeste sim assinala com uma (X), **quantas vezes?**

1	2	3	Entre 4 a 10	Entre 10 a 20	Entre 20 a 40	Mais de 40

E - A tua escola; os teus professores e os teus colegas

47. Estás **matriculado** nesta escola porque: (assinala só 1 resposta)

Foi escolhida pelos meus pais	
É da minha área de residência	
Fui encaminhado por professores de outra escola	
Foi uma instituição (por ex: tribunal) que me encaminhou	
Outra razão, qual? _____	

48. Achas que a tua escola é? (assinala só 1 resposta)

Espectacular	Boa	Média	Má	Péssima

49. Tens conhecimento (ou pelo menos já ouviste falar) do **regulamento interno da escola** (da parte dos direitos e deveres/regras dos alunos)? Sim Não

50. Como te tens **dado com os teus professores?** (assinala só 1 resposta)

Não me dou bem com nenhum	
Tenho um bom relacionamento com alguns	
Tenho um bom relacionamento com quase todos	
Tenho um bom relacionamento com todos	

51. O que achas dos teus professores? (verifica se respondeste a todas)

	SIM	NÃO	NÃO SEI
São teus amigos			
Querem que tu participes			
Respeitam-te			
Explicam-te bem a matéria			
Voltam a explicar quando colocas dúvidas			
Têm muito jeito para vos ensinar			
Preocupam-se contigo			
Tratam todos os alunos da mesma maneira, sem distinções			
Tratam uns melhor do que outros			

52. Quando dás uma resposta errada, o que é que os professores costumam fazer? (verifica se respondeste a todas)

	SEMPRE	MUITAS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
Ralham contigo				
Pedem a outro aluno para responder				
Falam contigo para saber o que não percebes				
Voltam a fazer a pergunta de forma a que tu percebas				
Ajudam-te a chegar à resposta certa dando pistas				
Pedem a um colega teu que seja ele a explicar-te a pergunta				

53. Como é que os **funcionários** tratam os alunos? (assinala só 1 resposta)

Tratam todos por igual	
Tratam uns melhor do que os outros	

54. Em relação aos teus **2 melhores amigos:** (verifica se respondeste a todas)

	SIM	ÀS VEZES	NÃO	NÃO SEI
Só faltam às aulas quando estão doentes				
Chegam atrasados às aulas				
Portam-se bem nas aulas				
Fazem os TPC				
Estudam para os testes				
Querem ir para a Universidade				



Obrigado



Anexo B

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO PARA APLICAÇÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO, para a Escola E.B.I. de Abrigada e para a Escola Básica 2,3 Pêro de Alenquer

E.B.I. de Abrigada

Exmo. Sr. ou Sr.^a:

Encarregado(a) de Educação

No âmbito da elaboração de uma tese de Mestrado em Educação e Sociedade, do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa - Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), sobre o tema: “**(In)Sucesso Escolar: os Porquês de Percursos Diferentes?**”. O professor Valter Rosa, da Escola Básica 2, 3 Pêro de Alenquer, pretende recolher dados através de um Inquérito por Questionário aplicado aos alunos no final do 3º Ciclo do Ensino Básico (9º Ano; CEF e PIEF).

A identificação das causas que levam ao Insucesso e/ou ao Abandono Escolar, são de extrema importância para a melhoria do processo de ensino - aprendizagem, bem como para o desempenho escolar dos alunos. Pede-se, por isso, a sua cooperação.

Os dados recolhidos são de interesse exclusivamente científico, **estando sempre garantida e salvaguardada a confidencialidade e anonimato.**

O *Despacho n.º 15 847/2007*, obriga a que seja submetido a análise o Inquérito por Questionário em meio escolar, e posteriormente, emitida a sua autorização pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), esta autorização já foi concedida, cumprindo este “os requisitos de qualidade técnica e metodológica”. Ficou registado na DGIDC com n.º *0224100001*.

Solicita-se a sua autorização para que o trabalho se possa realizar.

O Director

Eu: _____ Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a): _____ n.º: _____ Turma: _____ do: _____ ano de escolaridade, declaro que **Autorizo** / **Não Autorizo** o preenchimento, pelo meu educando, do Questionário, para a elaboração de uma tese de Mestrado em Educação e Sociedade, do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa - Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), sobre o tema: “**(In)Sucesso Escolar: os Porquês de Percursos Diferentes?**”.

Data : _____/_____/ 2011

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação: _____

Escola Básica 2, 3 Pêro de Alenquer

Exmo. Sr. ou Sr.^a:

Encarregado(a) de Educação

No âmbito da elaboração de uma tese de Mestrado em Educação e Sociedade, do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa - Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), sobre o tema: “**(In)Sucesso Escolar: os Porquês de Percursos Diferentes?**”. O professor Valter Rosa, da Escola Básica 2, 3 Pêro de Alenquer, pretende recolher dados através de um Inquérito por Questionário aplicado aos alunos no final do 3º Ciclo do Ensino Básico (9º Ano; CEF e PIEF).

A identificação das causas que levam ao Insucesso e/ou ao Abandono Escolar, são de extrema importância para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, bem como para o desempenho escolar dos alunos. Pede-se, por isso, a sua cooperação.

Os dados recolhidos são de interesse exclusivamente científico, **estando sempre garantida e salvaguardada a confidencialidade e anonimato.**

O *Despacho n.º 15 847/2007*, obriga a que seja submetido a análise o Inquérito por Questionário em meio escolar, e posteriormente, emitida a sua autorização pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), esta autorização já foi concedida, cumprindo este “os requisitos de qualidade técnica e metodológica”. Ficou registado na DGIDC com n.º *0224100001*.

Solicita-se a sua autorização para que o trabalho se possa realizar.

A Directora

Eu: _____ Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a): _____ n.º: _____ Turma: _____ do: _____ ano de escolaridade, declaro que **Autorizo** / **Não Autorizo** o preenchimento, pelo meu educando, do Questionário, para a elaboração de uma tese de Mestrado em Educação e Sociedade, do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa - Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), sobre o tema: “**(In)Sucesso Escolar: os Porquês de Percursos Diferentes?**”.

Data : _____/_____/ 2011

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação: _____



CV- EUROPASS

**Europass
curriculum vitae**

Informação pessoal

Apelido(s) - Nome(s)

Apelido(s): Silva Rosa - Nome(s): Valter Manuel

Morada(s)

Urbanização Quinta do Bravo, Lote 100, r/c Dt.º

Paredes

2580-355 Alenquer (Portugal)

Telefone(s)

Telemóvel: (+351 966238664/

+351 939585640)

Correio(s) electrónico(s)

rosa.valter@gmail.com

Nacionalidade(s)

Portuguesa

Data de nascimento

13/03/1972

Sexo

Masculino

Área de competência

Educação Visual

Experiência profissional

Datas

28/09/1994 – 31/08/2011

Função ou cargo ocupado

Professor

Principais actividades e responsabilidades

Leccionar, Animador/Coordenador de Projecto de PIEF Tipo 1 (Programa Integrado de Educação e Formação)

- (outros cargos/funções desempenhados durante a carreira):

Delegado de Grupo de Educação Visual -3ºCiclo do Ensino Básico

Coordenador BE/CRE – (Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos)

Director de Turma

Coordenador do Departamento Artístico-Tecnológico – 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico

Criador do projecto/Dinamizador e Coordenador do “Clube à p`Arte” - (Clube de educação para e pela Arte)

Coordenador de Actividades de Complemento Curricular

Coordenador e Director de Turma de Curriculos Alternativos

Responsabilidades no projecto para atribuição do galardão escolas Expo (o projecto foi seleccionado e atribuído o respectivo galardão)

Nome e endereço do empregador

Ministério da Educação

Tipo de empresa ou sector

Educação

Formação académica e profissional

Datas	01/09/2009-31/08/2010
Designação do certificado ou diploma atribuído	Curso de Estudos Pós-Graduados em Educação e sociedade
Principais disciplinas/competências profissionais	Desigualdades Sociais Contemporâneas Famílias e Educação Sociologia do Desempenho Escolar Políticas de Educação Planeamento e Avaliação de Educação e Formação Sistemas Educativos Comparados Políticas e Organização do Ensino Superior Sociedade Educativa Educação ao Longo da Vida Desenho da Pesquisa Análise Conteúdo com Programas Informáticos Escola Professores e Contexto Comunitário
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	ISCTE-IUL – (Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa-Instituto Universitário de Lisboa) – Departamento: Escola de Sociologia e Políticas Públicas
Classificação obtida a nível nacional ou internacional	15 Valores
Datas	1997-2001
Designação do certificado ou diploma atribuído	Licenciatura/Curso de Estudos Superiores Especializados em Expressões Artísticas Integradas em Educação
Principais disciplinas/competências profissionais	
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Escola Superior de Educação Jean Piaget – Pólo de Almada 15 Valores
Classificação obtida a nível nacional ou internacional	
Datas	1999/00
Designação do certificado ou diploma atribuído	2º Ano – Profissionalização em Serviço
Principais disciplinas/competências profissionais	Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	17 Valores
Classificação obtida a nível nacional ou internacional	
Datas	1998/99
Designação do certificado ou diploma atribuído	1º Ano – Profissionalização em Serviço
Principais disciplinas/competências profissionais	Escola Superior de Educação de Viseu
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	15 Valores
Classificação obtida a nível nacional ou internacional	

Datas	1994/95																			
Designação do certificado ou diploma atribuído	Bacharelato – Artes Plásticas – Pintura																			
Principais disciplinas/competências profissionais	Escola Superior de Tecnologia Gestão Arte e Design de Caldas da Rainha																			
Nome e tipo da organização de ensino ou formação																				
Classificação obtida a nível nacional ou internacional																				
Aptidões e competências pessoais																				
Língua(s) materna(s)	Português																			
Outra(s) língua(s)																				
<i>Auto-avaliação</i>																				
<i>Nível europeu (*)</i>																				
Inglês																				
Francês																				
	<table border="1"><thead><tr><th colspan="2">Compreender</th><th colspan="2">Falar</th><th rowspan="2">Escrever</th></tr><tr><th>Compreensão oral</th><th>Leitura</th><th>Interacção oral</th><th>Produção oral</th></tr></thead><tbody><tr><td>B1</td><td>B1</td><td>B1</td><td>A2</td><td>A2</td></tr><tr><td>B1</td><td>A2</td><td>A2</td><td>A2</td><td>A2</td></tr></tbody></table>	Compreender		Falar		Escrever	Compreensão oral	Leitura	Interacção oral	Produção oral	B1	B1	B1	A2	A2	B1	A2	A2	A2	A2
Compreender		Falar		Escrever																
Compreensão oral	Leitura	Interacção oral	Produção oral																	
B1	B1	B1	A2	A2																
B1	A2	A2	A2	A2																
	<i>(*) Nível do Quadro Europeu Comum de Referência (CECR)</i>																			
Aptidões e competências sociais	Descreva estas competências e indique o contexto em que foram adquiridas. Facultativo (ver instruções)																			
Aptidões e competências de organização	Descreva estas competências e indique o contexto em que foram adquiridas. Facultativo (ver instruções)																			
Aptidões e competências técnicas	Descreva estas competências e indique o contexto em que foram adquiridas. Facultativo (ver instruções)																			
Aptidões e competências informáticas	Na óptica do utilizador: Microsoft Office Word; Excel; PowerPoint; Publisher; MovieMaker; Outlook; Picture Manager; Moodle; Prodesis; Gato; DocBASE; Atlas.Ti; CorelDraw; Google SketcUp; Graffiti Studio; TwistedBrush open Studio; WizardBrush; Virtual Painter; Snagit; EDraw Flowchart.																			
Aptidões e competências artísticas	Pintura, escultura, artes decorativas, artes plásticas, desing gráfico...																			
Outras aptidões e competências	Descreva estas competências e indique o contexto em que foram adquiridas. Facultativo (ver instruções)																			
Carta(s) de condução	Inclua nesta rubrica a(s) cartas de condução das quais é titular, especificando, se pertinente, a categoria de veículo. Facultativo (ver instruções)																			
Informação adicional	Monografia “A importância do papel do director de turma” PFAP – (Projecto de Formação e Aptidão Profissional) Projecto de Criação do “Clube à p`Arte” – (Clube de educação par e pela Arte) Projecto de candidatura a reapetrechamento da BE/CRE ACÇÕES DE FORMAÇÃO: “Salas de Estudo: Ensinar a Estudar ” – Julho 2001 “Mudanças na Escola e Dinâmica de Equipas Docentes” – Dezembro 2001																			

“A Internet na Escola – Novo Recurso Pedagógico” – Maio 2003
“Pesquisa de informação na Internet ‘WebQuest’” – Julho 2004
“O Professor e a Indisciplina na escola” – Dezembro 2004
“A Informática ao Serviço da Organização Escolar” – Dezembro 2004
“Relação Pedagógica: Gerir os afectos, Conviver com as Emoções” – Dezembro 2005
“A Reutilização em Contexto Artístico” – Junho 2009

PARTICIPAÇÕES NOOUTRAS ACTIVIDADES:

Acção de Sensibilização: “Indisciplina” – Alenquer – Outubro 1999
2º Fórum Profissões – Alenquer – Fevereiro 2000
Colóquio educação/VI Jornadas Pedagógicas:
“A Educação e a Docência Séc. XXI” – Alenquer – Maio 2004
Ciclo de Debates “Educação: que Futuro” – Lisboa – Fevereiro 2005

EXPOSIÇÕES:

1989 – Colectiva – Menção Honrosa na Categoria de Desenho – “Concurso Jovens Artistas” – Barreiro
1990 – Individual – Galeria da Cruz Vermelha – Setúbal
1992 – Individual – Galeria/Restaurante “ o Pescador” – Setúbal
1993 – Colectiva – alunos ESTGAD – Galeria R.C.C. (Rádio Clube Caldas)
1994 – Colectiva – alunos finalistas ESTGAD – Galeria Municipal – Óbidos
1994 – Colectiva – “Artistas da Região” – Junta de Freguesia - Setúbal
1995 – Individual – Bar/Galeria Alexander – Caldas da Rainha
1997 – Colectiva – “Professores da Nossa Zona” – Alenquer
1998 – Individual – Escola St. Onofre (A Convite da Associação de Estudantes) – Caldas da Rainha